

Religion lehren? Zwischen Identitätsbildung und Praxisanforderung im religionspädagogischen Spannungsfeld „Professionalisierung“

von
Heike Lindner

Abstract

Der Perspektivenwechsel von input-orientierten Lehrplänen zu Kompetenzen und Standards einer output-orientierten Schulbildung als Reaktion auf die OECD-Bildungsstudien (z. B. PISA) hat eine Reform der Lehrerbildung ausgelöst, welche im Gefolge des Bologna-Prozesses den Hochschulen und Universitäten in Europa aufgetragen ist. Der Leitbegriff „Professionalisierung“ bestimmt daher auch den religionspädagogischen Diskurs hinsichtlich der Frage, welche Kompetenzen für das Berufsfeld des Religionslehrers / der Religionslehrerin angesichts aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen notwendig sind. Diese bildungspolitische Entwicklung stellt eine wichtige Aufgabe für die Reformen in der 1.-3. Phase der Lehrerbildung dar. Wie lassen sich aber die Anforderungen professioneller Standards und Kompetenzen angehender Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit ihrer Identitätsbildung in Beziehung setzen? Der Beitrag geht diesen Aspekten nach und entwirft ein Modell zu evangelisch-theologischen und religionspädagogischen Kompetenzen im Professionalisierungsfeld des Religionsunterrichts unter Berücksichtigung der Identitätsfrage.

Einführung

Analog zum Paradigmenwechsel von einer input- zu einer output-orientierten Bildung und Erziehung als Reaktion auf PISA, welche in Deutschland nationale Bildungsstandards für die allgemeine Schulbildung zur Folge hatte, sollen Reformen für die Lehrämter der 1.-3. Ausbildungsphase entwickelt werden, die den jeweiligen Hochschulstandorten durch den Bologna-Prozess der EU bis 2010 aufgetragen sind. Die bildungspolitische Debatte um das Leitthema „Professionalisierung in der Lehrerbildung“ hat damit auch die Religionspädagogik erreicht. Wie lässt sich aber die Identitätsbildung angehender Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit der Entwicklung professioneller Kompetenzen und Standards im Berufsfeld „Schule“ in Beziehung setzen?

Ausgehend von Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur Lehrerbildung werden *zunächst* die Hintergründe und Reflexionen zu den drei Ausbildungsphasen für das Berufsfeld Religion untersucht. Hier geht es vornehmlich um die Anforderungsbereiche, die heute in Nachfolge der output-orientierten Bildungstheorie mit Kompetenzen und Standards beschrieben werden. Auf der anderen Seite sind die Motivationslagen der Religionslehrkräfte zu analysieren, welche ihre Berufswahl bestimmt haben, und ebenfalls die Integrationsleistungen, die die Erfahrungen aus dem Berufsalltag mit sich bringen. Beide wirken sich gleichermaßen berufsbiografisch aus.

Im *zweiten Teil* gilt es zu klären, ob und wie dieser bildungspolitische Auftrag mit einer protestantischen Bildungsverantwortung in Beziehung gesetzt werden kann. Aus dem komplexen Professionalisierungsfeld „Religionslehrer / Religionslehrerin“ sind die Kernaspekte Identitätsbildung und Praxisanforderung in ihrem Spannungsverhältnis zu bestimmen. Hier können Werthaltungen, Berufsethos und berufspraktische theologische und religionspädagogische Kompetenzen eine Rolle spielen.

Ein Modell zum Professionalisierungsfeld „Religionsunterricht“ soll *drittens* die Beobachtungen und Analysen einer praktischen Anwendbarkeit zuführen. Dieser Entwurf

kombiniert die Forschungsergebnisse aus den Erziehungswissenschaften mit theologischen und religionspädagogischen Konzepten. Das allgemeine professionelle Bedingungsgefüge dieses Feldes soll für das praktische Alltagshandeln der Religionslehrer transparent gemacht werden und somit einen Beitrag zur Selbstvergewisserung und Identitätsbildung leisten.

1. Zur Reform der Lehrerbildung – Hintergründe und religionspädagogische Aufträge

1997 hat sich eine Fachkommission der Evangelischen Kirche in Deutschland in einer Schrift *Im Dialog über Glauben und Leben* bereits mit den unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts in Bezug auf Professionalitätsstandards auseinandergesetzt.¹ Leitziel eines jeden Lehramtsstudiums sei die Handlungsfähigkeit im Beruf – Leitziel des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie / Religionspädagogik die *religionspädagogische Kompetenz*. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, „die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts theologisch sachgerecht und schülerorientiert wahrzunehmen.“² Die allgemeinen Anforderungen des Berufsfeldes, wie zum Beispiel die didaktisch-hermeneutische Kompetenz, die Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, die personale Glaubwürdigkeit oder die Methoden- und Medienkompetenz, sollen hierzu mit den Anforderungen der theologischen Wissenschaft in Beziehung gesetzt werden, wie zum Beispiel die theologische und religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit zur kundigen Auseinandersetzung mit anderen Lebens- und Denkformen, die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle und die Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen. Integratives Ziel dieses Feldes theologisch-didaktischer Studieninhalte ist die religionspädagogische Kompetenz.

1.1 Identifikatorisches Lernen für die SchülerInnen im RU

Ein Aspekt fällt hier begriffssystematisch aus der Rolle: handelt es sich bei der personalen Glaubwürdigkeit auch um eine erwerbbar Teilkompetenz? Wieso wird sie hier der Liste intentionaler Studienbereiche zugeordnet? Lassen wir diese Beobachtung zunächst einmal so stehen.

Dieser Entwurf von 1997 baut auf die Aspekte Lehren und Lernen der EKD-Denkschrift von 1994 *Identität und Verständigung* auf,³ wo von Ansprüchen an die Religionslehrer und Religionslehrerinnen und ihrer Gesprächsfähigkeit – einschließlich der pädagogisch angemessenen persönlichen religiösen Stellungnahme in der pluralen Gesellschaft die Rede war.⁴ Hinsichtlich der Schülerinnen- und Schülerperspektive forderte die Denkschrift 1994 das *identifikatorische Lernen* ein, welches beispielsweise durch die Glaubwürdigkeit eindrucksvoller Vorbilder ausgelöst würde.⁵ In Bezug auf die Person geht es im Spannungsfeld „Professionalisierung zwischen Identitätsbildung und Praxisanforderung“ – in Worten der Denkschrift zwischen Identität und Verständigung – um weit mehr als nur um Orientierungsmaßstäbe, obwohl dies auch schon ein pädagogisch anspruchsvolles Ziel darstellt, Schülerinnen und Schülern Orientierungswissen zu ermöglichen und nicht nur Sachwissen bereitzustellen. In dieser Denkschrift sind Anforderungen zu finden, die durch die plurale Gesell-

¹ KIRCHENAMT DER EKD – FACHKOMMISSION II 1997, 14.

² Ebd.

³ RAT DER EKD 1994, bes. 50-58.

⁴ Ebd., 57.

⁵ Ebd., 56.

schaft bildungstheoretisch und bildungspraktisch notwendig werden, wie zum Beispiel den verantwortlichen Umgang mit fremden Überzeugungen oder anderen Religionen.

1.2 Religionslehrer – Vertreter christlichen Glaubens

Neben der fachlichen Kompetenz ist auch die Gesprächsfähigkeit genannt, die den pluralen Herausforderungen der Meinungs-, Weltanschauungs- und Glaubensvielfalt Rechnung tragen soll. Und hinsichtlich der personalen Anforderungen muss festgehalten werden: für Schülerinnen und Schüler sind die ReligionslehrerInnen eben auch Vertreter christlichen Glaubens und der christlichen Kirche, Repräsentanten von Christsein, ob sie es wollen oder nicht.⁶ Diese Kriterien der Identifikation und Identität von Christsein können Teile der eigenen Lebensgeschichte und Teile des Unterrichtsgeschehens überkreuzen, eine logische Folge der Organisationsform „Konfessioneller Religionsunterricht in Deutschland“ nach Art. 7 (3) GG. Obwohl als ordentliches Lehrfach Fach wie jedes andere, ist der evangelische beziehungsweise katholische Religionsunterricht – was die hohen fachlichen, didaktischen und vor allem persönlichen Anforderungen anbetrifft, eben gerade kein Fach wie jedes andere, erst recht nicht in Bezug auf die Person und Profession des Religionslehrers / der Religionslehrerin.

Die *EKD-Denkschrift von 1994* und die *Verlautbarung von 1997* nehmen bereits vieles vorweg von der religionspädagogischen Diskussion, die angesichts bildungspolitischer Perspektivenwechsel ab dem Jahr 2000 ausgelöst wurde: die Persönlichkeitsfrage, den Kompetenzbegriff,⁷ die Reflexionsfähigkeit und die Verschränkung von allgemeinen pädagogisch-didaktischen Anforderungen des Berufsfeldes mit den fachspezifischen Anforderungen der theologischen Wissenschaft.

2. Empirische Untersuchungen zur Professionalität von Religionslehrkräften

Etwa zeitgleich zu den kirchlichen Stellungnahmen fanden auf seiten der Wissenschaft mehrere empirische Untersuchungen statt mit dem Auftrag, erreichte oder nicht-erreichte Professionalisierungsstandards von angehenden und amtierenden Religionslehrerinnen und Religionslehrern der 1.-3. Aus- und Weiterbildungsphase zu verifizieren.⁸ Allen qualitativen und quantitativen Untersuchungen gemeinsam ist die Frage, inwiefern die getesteten Personen eine religionspädagogische Kompetenz aufweisen können, wobei die jeweils beschriebenen Voraussetzungen zum Kompetenzbegriff immer wieder unterschiedlich impliziert sind. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, den Kompetenzbegriff zunächst auf allgemeiner Ebene zu definieren als die Fähigkeit der Beobachtung und der Reflexion zum Handeln. Außerdem wird im Zusammenhang mit „Kompetenz“ nach „*kompetentem Handeln*“ gefragt, Kompetenz als *wirksame Tätigkeit* gedeutet.⁹ Die Kriterien für die Wirksamkeit von Handeln sind durch die Beziehung des Subjekts zu seiner Umwelt bestimmt. Die „Umwelt“ des Religionsunterrichts ruft demnach andere Kriterien für die Wirksamkeit professionellen Lehrerhandelns hervor als die des Mathematikunterrichts. Dies wird an der Erhebung von Lernvoraussetzungen deutlich, da sich beispielsweise sehr unterschiedliche Got-

⁶ RAT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND 1994, 57f. Zur Frage nach der Konfessionalität der Religionslehrer vgl. HAHN 2000, 75-94.

⁷ Zum Kompetenzbegriff und zu den Standards bei Religionslehrerinnen und Religionslehrer vergleiche stellvertretend: DOEDENS / FISCHER 2005, 148-158; SCHULTE / ROTHGANGEL 2007 o. O., 1-21; FISCHER / ELSNBAST 2006, bes. 19ff.

⁸ Vgl. beispielsweise die Niedersachsen-Studie dargelegt in: FEIGE 2001, 289-296 oder die Göttinger Untersuchung in: HOFMANN / ROTHGANGEL / TAMMEUS 2006, 148-156.

⁹ GIRMES 2006, 20.

tesvorstellungen in einer Religionsklasse aufweisen lassen, welche von der religiösen Sozialisation und der religiösen Entwicklung der Kinder abhängen.

2.1 Lehr- und Lernoperatoren im RU

Die Umwelt „Anforderungen des Faches im allgemeinen Fächerkanon der Schule“ hingegen verlangt *Operatoren*, die wiederum mit denen des Mathematikunterrichts gleich sind, wie zum Beispiel Lernvoraussetzungen *wahrnehmen*, Lernstände *diagnostizieren*, zusammen mit anderen Fachkolleginnen und Kollegen ein schulinternes Curriculum *konzipieren*, didaktisch und methodisch geeignet *präsentieren*, eine den Lernprozess unterstützende Lernumgebung *gestalten*, eine korrespondierende moderate und motivierende *Rolle einnehmen*, alle diese und weitere professionelle pädagogische Tätigkeiten *evaluieren und reflektieren* und für neue Planungen *aufbereiten*.¹⁰ Kompetenz in der Lehrerbildung bedeutet zusätzlich zu den beschriebenen Handlungsroutrinen aber auch das Verfügen über Wissensbestände und den Aufbau und die Anwendung von Reflexionsformen.¹¹ Standards hingegen sollen darüber Auskunft geben, welche Kompetenzen die Person erreicht und wie stark sie sie ausgeprägt hat – mit anderen Worten: ob und inwieweit die Person einen gesetzten Standard erfüllt.¹² Diese Sprache verrät demnach einen ganz anderen Sachkontext: mit dem bildungstheoretisch verankerten und bildungspolitisch aktivierten Paradigmenwechsel von einer input-orientierten zu einer output-orientierten Pädagogik, deren Tradition vor allem in den angelsächsischen Ländern zu finden ist,¹³ hat sich seit einigen Jahren vor allem unter Bildungspolitikern in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft vielerorts das folgende Denken eingestellt: wenn wir – wie die jüngste OECD-Bildungsstudie *Education at a Glance*¹⁴ monierte – bessere Schüler in Deutschland haben wollen – muss die Reform in der Lehrerbildung weitergehen; denn, so die immanente Logik dieser Studien, „bessere Lehrerbildung bringt professionellere Lehrer hervor und diese dann besseren Unterricht.“¹⁵

2.2 Reform der Lehrerbildung

Obwohl eine solche Kausalkette überhaupt nicht erwiesen ist:¹⁶ Eine fulminante Inflation von Kompetenz- und Standarddefinitionen für Studien- und Prüfungsordnungen hat die Hochschulen unter dem Stichwort „Bologna“ überschwemmt, die nicht immer wirklich zur Sachklärung beitragen, was denn nun eigentlich einen guten Lehrer / eine gute Lehrerin im Beruf ausmacht.¹⁷ Einige Wissenschaftler, wie beispielsweise Fritz Oser, sprechen gar wieder von einer Destandardisierung,¹⁸ sie fordern eine Entrümpelung der Lehr- und Ausbildungspläne – auch Einzelstandards müssen immer wieder neu an die jeweiligen berufsspezifischen Erfordernisse angepasst oder eben gestrichen werden. Welche Folgen hat aber diese Entwicklung für eine religionspädagogisch verantwortete Professionalisierung in der Lehrerbildung? Gilt auch hier die

¹⁰ GIRMES 2006, 21.

¹¹ TERHART 2000, 54.

¹² SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2008.

¹³ Vgl. hierzu meine Ausführungen in: LINDNER 2008, Abschn. 2.1 u. ö.

¹⁴ Diese OECD-Bildungsstudie ist zu lesen unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf> (gesehen am 16.09.2008).

¹⁵ Vgl. ALLEMANN-GHIONDA / TERHART 2006, Einleitung 8.

¹⁶ LERSCH 2006, 164. Lersch zitiert hier die Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart und Sigrid Blömeke.

¹⁷ Um Sachklärung zwischen Standardisierung und Destandardisierung bemüht ist BUCHER 2006, 119.

¹⁸ Fritz Oser in: MAYR 2006, 149f.

Gleichung „Theorie + Übung = Kompetenz?“¹⁹ Wie tief geht die Aneignung und die Verarbeitung von Standards bei den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für das Fach ev./kath. Religionslehre und auf welche Weise ist das überprüfbar?

Um es an dieser Stelle vorwegzunehmen: die Aneignungs- und Verarbeitungstiefe von Standards hängen davon ab, inwieweit es gelingt, das Spannungsverhältnis zwischen Praxisanforderung und Identitätsbildung auszubalancieren. Das Wörtchen „es“ ist dabei doppelt belegt: durch die eigene Person der Lehrkraft, aber auch durch die Umwelt, wie zum Beispiel Ausbildungsstätte, Schule und Schulform, Eltern, Schülerinnen und Schüler usw. Bei all dem spielt jedoch die eigene Gewissheit im Glauben die größte Rolle.

3. Der Religionslehrer / die Religionslehrerin zwischen Identitätsbildung und Praxisanforderung

3.1 Integrationsleistungen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Professionalisierungsfeld

Entscheidende Impulse für eine empirisch-quantitative Erfassung einer religiösen Kompetenz gingen von der sogenannten *Niedersachsen-Studie* aus, die im Jahr 2000 von Andreas Feige und Bernhard Dressler initiiert wurde. Der Kernbefund dieser Studie lautet: die Religionslehrerinnen und -lehrer halten eine Überwindung des Symptoms der Entkopplung von Kirche und Gesellschaft für möglich, mit anderen Worten: das zunehmende Auseinanderdriften von Kirche und Gesellschaft kann nach ihrer Ansicht bildungsstrategisch bewältigt werden.²⁰ Die berufsbioграфischen Fallanalysen zeigen, wie die Religionslehrkräfte mit Institution und Tradition als Regulative ihrer biografischen Integrationsleistung umgehen, sie zeigen auch, dass die reflexive Selbstdistanz,²¹ die vor allem im schulischen Kontext im Sinne eines Rollenschutzes aufgebaut wird, dass die *gelebte Religion* in Spannung zur *gelehrten Religion* geraten kann. Der repräsentativen Längsschnittstudie lag folgende Hypothese zugrunde: der Generationenwechsel in der Religionslehrerschaft könnte möglicherweise auch ein Paradigmenwechsel bezüglich des Umgangs mit Tradition und Institution sein.²²

3.2 Gelebte und gelehrte Religion

Folgender Befund bestätigte die Hypothese: das Symboldatum „1968“ stellt einen Traditionsbruch auch innerhalb der Religionslehrerschaft dar, der sich auf ihr Selbstverständnis und ihre Lebensformen niederschlägt. „Es ist ein kleiner Unterschied, die Folgen der Enttraditionalisierung durch eigene unwiederholbare Kontrasterfahrungen ausgeleuchtet zu sehen oder als später Geborene in eine Gewinn- und Verlustbilanz der kulturellen Modernisierung *ohne eigene Erinnerung* an die Zeit involviert zu sein [Hervorh. d. Verf.]“²³ Es ist also – mit den Worten Max Webers – ein Unterschied, sich als Zeuge der Entzauberung von Traditionen zu sehen oder die Entzauberung der Entzauberung zu erleben. Zwar könne man, so Dressler, nach außen hin eine

¹⁹ MAYR 2006, 149-165.

²⁰ FEIGE 2001, 289.

²¹ Für ein theoretisch angeleitetes fallverstehendes Reflexionswissen machen sich stark: COMBE u.a. 2001, 2. Die reflexive Distanz zum eigenen Handeln und zur Routine betonen: FICHTEN / MEYER 2006, 267-282.

²² DRESSLER 2001, 314-320.

²³ Ebd., 319.

relativ große Meinungshomogenität der Religionslehrerinnen und Religionslehrer feststellen, was sich durch eine besonders reflexive Bearbeitung des Umgangs mit Traditionen im alltäglichen religionspädagogischen Geschäft erklären ließe, durch die mögliche Differenzen eingeebnet werden. Sie schließt jedoch *Habitusdifferenzen*²⁴ in der Religionslehrerschaft keinesfalls aus.

Die Entwicklung professioneller Kompetenzen ist – wenn wir diese Hintergründe betrachten – also ein *berufsbiografisches* Phänomen, welches Haltungen und Einstellungen bei den Lehrenden hervorruft. Dieser Gedanke stellt gleichzeitig die Grundthese der Professionsforschung dar.²⁵ Danach bildet sich, so der Schulpädagoge Rainer Lersch, im Kontext jahrelanger praktischer Erfahrung in Kombination mit theoriegeleiteter Reflexion professionelles berufliches Können heraus.²⁶

3.3 *Identitätsbildung in der Professionalisierung*

Empirische Studien gehen naturgemäß nur auf die Messbarkeit und damit die Evaluierbarkeit von gesetzten Standards für die Lehrerbildung hinaus. Hier entsteht jedoch für den religionspädagogischen Kontext das folgende Problem. Entgegen der These von Johannes Mayr, der ausschließlich objektbezogen die Intensität der Auseinandersetzung mit den Standards in der Unterrichtspraxis als maßgeblich für das Erleben von Kompetenz ansieht, möchte ich an eine Neureflexion der Identitätsbildung im Professionsfeld „Religionspädagogik“ appellieren und zwar im dreifachen Sinne: als *prozessuale Identität*, weil sie nicht festgelegt ist, sondern insbesondere an den Schnittstellen des Lebens in Übergängen dynamisiert wird, als *bildende Identität*, wenn Bildung und Erziehung das eigene Selbst in Spannung zum Anderen immer wieder neu herausfordern, und als *glaubende Identität*, indem sie Zuspruch und Anspruch im Christsein selbstreflexiv wahrnimmt und (an-) erkennt. Mit diesem Verständnis können die von Ingrid Wiedenroth-Gabler etwas statisch beschriebenen fünf Typen religiöser Stile von Studierenden im Sinne fließender Phasenübergänge gesehen werden. Der Studententyp mit der Haltung „Ich weiß noch nicht, ob Religion etwas bringt, aber schaden kann es nicht,²⁷ – dieser Student begegnet ja zum Beispiel auch dem religionskundlich-philosophisch Interessierten mit der Einstellung: „Auch wenn ich keinen festen Glauben habe: Religion und Werte sind wichtig,“ oder dem bedürfnisorientierten Typ, dem engagierten und dem entschieden-christlichen Typ. Diese und ähnliche Begegnungen schaffen wiederum Veränderung: werden diese Typologien also nicht als festgeschriebene Einzel-Identitäten, sondern prozesshaft als Übergangs-Identifikationen verstanden, so kann auch der Zufallsstudent, der im Laufe seines Studiums aufgrund einer vertieft wissenschaftlich-rationalen Konfrontation mit der Theologie in seinem eigenen Interesse zu einem intensiven Aufbaustudium gelangt, adäquat dargestellt werden.²⁸ So gibt es Studierende, die – aus der Not heraus ein erziehungswissenschaftliches Beifach wählen zu müssen – an die Theologie geraten, im Laufe dieses Begleitstudiums durch Begegnung mit theologisch interessierten und fachkundigen Personen und Inhalten ihre Studien vertiefen und schließlich die Evangelische Theologie als drittes Unterrichtsfach mit kirchlicher

²⁴ Zum Thema „religionspädagogisch professioneller Habitus“ vergleiche die Auswertung empirischer Studien bei HEIL / ZIEBERTZ 2005, 41-64.

²⁵ LERSCH 2006, 177.

²⁶ Lersch verwendet offenbar diese Tautologie im Kontext der Kompetenzbeschreibung für die 2. Ausbildungsphase, um diesem Gedanken besonderes Gewicht zu verleihen.

²⁷ Hier muss erwähnt werden: Es gibt häufig den Gelegenheitsstudierenden beziehungsweise Zufallsstudierenden, der zum Beispiel durch bestimmte Fächerwahlkombinationen an das Studium der Theologie gerät.

²⁸ Dies habe ich in meiner Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg immer wieder erlebt.

Lehrbefähigung, der Vocatio, wählen, weil sie es in eigenen Worten unbedingt einmal später selbst unterrichten wollen.

3.4 Gelingende Praxiserfahrung

Dieses „selbst“ ist wichtig – es deutet auf die Identitätsfrage. Insbesondere von Berufsanfängerinnen und -anfängern wird – und das haben alle diese Typen gemeinsam – Kompetenz im Gestalten von Unterricht als *gelingende* Praxiserfahrung verstanden. Gerade im Umfeld des Religionsunterrichts ist jedoch – mehr als in einem anderen Fach – die Person des Religionslehrers / der Religionslehrerin in Bezug auf die eigene Glaubensgewissheit oder die eigene Verortung von Christsein herausgefordert. Und in der Rezipientenperspektive ist damit die Frage nach der eigenen Glaubwürdigkeit oder Authentizität eröffnet. Solche Herausforderungen können professionspraktisch eintreten, wenn beispielsweise im Hinblick auf die Theodizeefrage Schülerinnen und Schüler nach vertiefter Erarbeitung der verschiedenen Entwürfe zum Beispiel entgegenen: und Sie, wie würden Sie denn diese Frage beantworten? Nirgendwo anders ist die eigene Person und Identität von Christsein so sehr auf die Probe gestellt wie in dieser Situation. Deshalb ist dafür zu plädieren, den von Michael Meyer-Blanck entwickelten Gedanken der differenziellen Identität für die gestellte Aufgabe religionspädagogisch fortzuschreiben.²⁹

3.5 Die Kunst der Selbstunterscheidung

In Bezug auf die lutherische Deutung einer differenzbezogenen Anthropologie, mit der der Mensch in der Spannung des *simul iustus et peccator* steht, kann „der glaubende Mensch [kann] seine eigene glaubende Identität noch einmal in sich selbst unterscheiden. So gesehen führt der Glaube zu einer anderen Form von Selbstreflexivität. Wenn ich mich in meinem eigenen Glauben als Person in verschiedenen Relationen unterscheiden kann, dann bekommt meine glaubende Identität nichts Beliebiges, aber etwas Unterscheidendes. Ich bin in der Lage, selbst wenn mein Herz im Glauben brennt ..., mich dann auch wissenschaftlich-abstrakt als Erkenntnisobjekt zu betrachten. Ich unterscheide mich in meiner glaubenden Identität von mir selbst. So lässt sich formulieren: Es ist die Kunst der *Selbstunterscheidung*, welche die Theologie in den Identitätsdiskurs einzubringen hat. [Hervorh. d. Verf.]“³⁰ In Bezug auf das Thema „Professionalisierung“ muss also die Frage geklärt werden, welche wissenschaftlich-theologischen Regulative die Religionslehrkräfte in Bezug auf ihre biographischen Integrationsleistungen für ihre differenzielle Identität aufbauen können, um in der Praxisanforderung bestehen zu können.

4. Motivationslagen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Professionalisierungsfeld

Bevor wir auf diese Frage zurückkommen sind die Motivationslagen der Religionslehrer / Religionslehrerinnen zu thematisieren, die zur Berufswahl und zur tätigen Wirksamkeit im Berufsfeld geführt haben.

Eine wichtige Längsschnittstudie aus Baden-Württemberg von 2004, die von Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch mit Hilfe des Forschungsdesigns der Untersuchung aus Niedersachsen durchgeführt wurde, brachte den Befund, dass der Professionalitätsraum „Schule“ einen schulformspezifischen Umgang mit Religion ausprägt, welcher sehr stark von der Situation der SchülerInnen her denkt und auf sie

²⁹ Vgl. hierzu: MEYER-BLANCK 1999, 347-356.

³⁰ MEYER-BLANCK 1999, 353.

weniger mit *konfessionsspezifischen* als vielmehr mit allgemein-christentumskulturellen Angeboten reagiert.³¹ Interessant ist vor allem das folgende Ergebnis: „Wenn aber auch die *personale Identität* des Lehrenden stärker im Blickpunkt [von Unterricht, erg. v. H. L.] steht, dann zeigen sich *konfessionelle Verwurzelungen* [Hervorh. d. Verf.]“³² Was den ersten Punkt anbetrifft, so bestätigt sich das Niedersachsenergebnis: offenbar werden die Differenzenerfahrungen, durch die die Person des Religionslehrers / der Religionslehrerin herausgefordert wird, durch die intensive reflexive Bearbeitung des Umgangs mit religiöser und kirchlicher Tradition in der Schule abgemildert – das religionspädagogische Alltagsgeschäft innerhalb der jeweiligen Schulform drängt die durch die *konfessionstypischen* Glaubensfragen hervorgerufenen Spannungen möglicherweise zugunsten christentumskultureller Verwässerungen in den Hintergrund. Die Konsequenzen: Das Profil gelebten Christseins wird auf diese Weise für die Schülerinnen und Schüler nicht sichtbar. Bleiben wir noch ein wenig bei diesem wichtigen Punkt und betrachten ihn aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

4.1 Zu viel Rollenschutz?

Die *gelebte* Religion kann – wie vorhin erwähnt – in Spannung geraten kann zur *gelehrten* Religion, wenn der Religionslehrer im schulischen Umfeld eine reflexive Selbstdistanz im Sinne eines Rollenschutzes aufbaut. Dies hatten wir die Regulative der biografischen Integrationsleistung genannt, die helfen, Persönlichkeitsfindung und Rollenerwartung miteinander auszubalancieren. Was passiert aber, wenn die Waagschale „Rollenschutz“ zu viel Gewicht hat? Zunächst einmal hilft sie, im Sinne einer Dezentrierung beobachtend sich selbst gegenüber und reflexiv nach außen treten zu können. Aber die andere Seite, die aktiv-dialogische Auseinandersetzung mit Fragen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, kommt so zu kurz. Wenn die eigene glaubende Identität – bei allem Verständnis für die hohen beruflichen Anforderungen – in die eigene Lehrerrolle eingekapselt wird, entstehen häufig nur diffuse, auf allgemein-christentumskultureller Ebene geführte, Unterrichtsgespräche, die die Schülerinnen und Schüler langweilen, weil sie selbst nicht in ihrer eigenen Persönlichkeit herausgefordert werden. Ist das Interesse der Kinder und Jugendlichen an einer authentischen Begegnung mit ambitioniert und pointiert vorgetragenem Orientierungswissen in Sachen Christsein nicht gerade deshalb sehr hoch, weil es für sie heute – sozialisationsbedingt – häufig eine Erstbegegnung ist? Vergessen wir nicht: die Religionslehrer bilden doch die Berufsgruppe, die die Heranwachsenden auf die religiöse Dimension des Menschseins systematisch und professionell ansprechen können, welche andernfalls mangels vorhandener beziehungsweise nicht wahrgenommener Kontakte mit der 'Kirche vor Ort' dieser Dimension nicht mehr begegnen würden.³³ Es ist die Erfahrung einer *Sinneinbettung*, einer *Sinnzuschreibung* eines voraussetzungslosen und bedingungslosen Angenommenseins des Menschen und der Entfaltung einer Hoffnungsperspektive, in der sich das Leben immer zu leben lohnt, auch wenn es – mit Erich Kästner gesprochen – immer lebensgefährlich ist. Was wäre also für die Religionslehrkräfte der geeignete professionelle Weg zu einer reflexiven Selbstdistanz? Er sollte die Richtung der von Michael Meyer-Blanck entwickelten differenziellen Identität einschlagen. Die Selbstreflexivität des Lehrenden müsste einerseits im Hinblick auf die Gewissheit im eigenen Glauben in Erscheinung treten und andererseits als wissenschaftlich-abstrakte Erkenntnisweise auf die eige-

³¹ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 20.

³² Ebd.

³³ Ebd., 9.

ne Person bezogen werden – professionstheoretisch sollte hier die *Kompetenz zur Diagnostik* zum Zuge kommen; denn diese würde dem Religionslehrer dazu verhelfen, aktiv in ein Differenzverhältnis zu seinen Schülerinnen und Schülern treten zu können im Sinne der vorhin erwähnten Kunst zur Selbstunterscheidung.

5. Ein Fallbeispiel aus Baden-Württemberg

Mit einem Fallbeispiel aus Baden-Württemberg – ich habe es der Religionslehrerstudie entnommen – möchte ich nun die angesprochenen Gesichtspunkte, Integrationsleistungen, Motivationslagen und Professionalisierungsaspekte konkretisieren. Damit wird auch eine unterrichtshabituelle Perspektive eröffnet, die hilft zu erkennen, wie sich Lehrerinnen und Lehrer selbst zwischen eigenem Leben, Beruf und gesetzten Zielen verorten. Methodisch geht Bernhard Dressler anhand eines Interviewleitfadens mit anschließendem Nachfrageteil vor. Grundthema hierzu ist das Verhältnis zwischen der gelebten und der gelehrten Religion. Nehmen wir zum Beispiel den 39 Jahre alten evangelischen Grund- und Hauptschullehrer Ulrich Knab.³⁴ Sein Vater war Meteorologe, seine Mutter Erzieherin. Herr Knab arbeitet mit seinen Fächern Ev. Religionslehre, Biologie und Chemie im Hauptschulzweig mit Werkrealschule. Herr Knab ist verheiratet und hat zwei Kinder. Er wuchs auf in einer freikirchlich geprägten Familie, bis er zur evangelischen Landeskirche kam. Diesen Weg beschreibt er als einen religiösen Weg durch geöffnete Türen ins Freie, seine religiösen Deutungsmuster und Lebensführungsregeln werden in ein undogmatisches, gleichwohl kirchlich gebundenes Christentum transformiert.

5.1 Wendemarken in der Berufsbiografie

Ebenso wie in seiner religiösen Entwicklung ist die Kontinuität seiner Berufsbiografie durch Möglichkeiten geprägt, die Herr Knab an den Wendemarken der persönlichen und beruflichen Entwicklung seines Lebens zielsicher ergreift. In der Rückschau deutet er diese immer wieder neu erfahrenen Wendungen als vorgegebenen Weg, welcher letztlich immer wieder zu ihm selbst führt. So studierte er zunächst Landschaftsarchitektur, sein wissenschaftliches Interesse galt einer durch menschliche Lebensformen gestalteten Natur. Um seine geweckte Neugier an gestalteten menschlichen Beziehungen später einmal beruflich umsetzen zu können, wechselt er an die Ev. Fachhochschule, er will Diakon werden. In einem Fachpraktikum entdeckt er schließlich im Beruf des Hauptschullehrers für Religion, Biologie und Chemie für sich selbst neue Möglichkeiten, jungen Menschen den Zugang zu religiösen Fragen zu öffnen. In seinem gemeindepädagogischen Fachhochschulstudium arbeitet Herr Knab seine religiöse Sozialisation und Herkunft theologisch auf. Die wissenschaftliche Theologie gerät hier in Spannung zu den bis dahin erworbenen religiösen Deutungsmustern, hilft Herrn Knab jedoch entscheidend viele persönliche Fragen selbstreflexiv zu klären, so dass es nicht zu nennenswerten Glaubenskrisen kommt: „Herr K. geht mit so viel offener Neugier und wohl auch intellektueller Aufgeschlossenheit in das Studium, dass sich der Transformationsprozess von der freikirchlichen Religiosität zu einer wissenschaftlich und professionell reflektierten Religion ohne größere Brüche vollziehen kann.“³⁵ Auch der sich anschließende Schritt in den Lehrberuf stellt keinen Bruch, sondern eine Möglichkeiten eröffnende Tätigkeit dar; denn „schulischer Religionsunterricht ist für Herrn Knab auch auf ein kirchengemeindliches Umfeld angewiesen.“³⁶

³⁴ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 306.

³⁵ Ebd., 308.

³⁶ Ebd.

5.2 Wirkung der Professionalisierungsmuster

Weil Herr Knab als gelernter Diakon Gemeinde und Schule verbinden kann, schärft diese Fähigkeit auch sein berufliches Profil als Religionslehrer: „In einem *gemeinwesenorientierten* Konzept bietet sich ihm ein Professionalisierungsmuster, in dem Religion kein separierter Bereich ist [Hervorh. d. Verf.].“³⁷ Seine Berufswahl erscheint ihm vor diesem Hintergrund als Resultat eines Entgrenzungsprozesses. Für die Ausgestaltung eines *gemeinwesenorientierten* Konzeptes entdeckt Herr K. im Lehrerberuf an der Hauptschule besondere Möglichkeiten, die er im Rückgriff auf seine *gemeindepädagogischen* Kompetenzen realisieren zu können meint: „Die Kirche in die Schule zu holen, heißt bei Herrn K., die im Religionsunterricht zu verhandelnden Fragen in den Kontext gelebter Religion zu stellen, Religion also als eine Praxis und nicht nur als ein Gedankensystem zu erschließen.“³⁸ Hierzu denkt Herr Knab den RU konsequent von den möglichen Lebensfragen seiner Hauptschüler her. In seinen eigenen Worten hört sich das so an: „Wenn die Schule eine Lebensschule ist und nicht nur die Vermittlungsanstalt für Sachwissen, dann kann man auf einen Religionslehrer nicht verzichten ... Man hat einfach eine Lebensschule, in der religiöses Leben stattfindet, und zwar in vielen verschiedenen Bereichen, ohne dass man das jetzt als spezifischen Religionsunterricht dann so benennen muss.“³⁹ Wird Herr Knab gefragt, welches religionspädagogische Konzept seiner Arbeit zugrunde liegt, so möchte er sich nicht für ein bestimmtes entscheiden, sondern lässt sich allenfalls auf die Begriffe *sozialisationsbegleitend* und *handlungsorientiert* ein. Sein Unterricht ermöglicht es der Lerngruppe, jeweils neu über Themen und Methoden zu entscheiden, er findet in Form von Gesprächen über Lebensfragen statt, in denen Herr Knab seine christliche Religion profiliert zur Sprache bringt. In der Fülle von Sach- und Orientierungswissen sollen sich seine Schülerinnen und Schüler zurecht finden können, sein Unterrichtsschwerpunkt ist es religiöse Praxis unmittelbar als Lerngegenstand zu erschließen.

5.3 Auswertung des Fallbeispiels

Dieses *berufsbiografische* Beispiel zeigt, wie in Phasen der beruflichen Aus- und Weiterbildung Kompetenzen erreicht werden, die zu einer differenzierten Handlungsfähigkeit im Beruf führen. Personale Glaubwürdigkeit und Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit können von Herrn Knab so in den Unterricht und ins Schulleben eingebracht werden, dass die Schülerinnen und Schüler profiliert vorgestelltes Orientierungswissen erfahren, welches ihnen selbst religionspädagogische Kompetenzen verleiht. Diese sieht Herr Knab vor allem darin, sich den grundlegenden Fragen des Lebens stellen zu können. Die Rolle der theologischen Wissenschaft und damit die *rationale Reflexivität* seines Denkens und Tuns ist für Herrn Knab entscheidend: sie verhilft ihm dazu seine anfangs durch die Freikirche bestimmte Religiosität zu einer wissenschaftlich und professionell reflektierten Religion zu transformieren. Die positiven Erfahrungen, die er als Konsequenz aus den Möglichkeiten an den Wendemarken seines Lebens schöpft, münden ein in die Gewissheit, dass sein berufliches Selbstbild insgesamt deutlich vom Status als Religionslehrer an einer öffentlichen Schule dominiert ist. Das Spannungsverhältnis zwischen *gelebter* und *gelernter* Religion wird aufgelöst mit der Deutung der Schule als Lebensschule, in welcher Herr Knab Religion als Praxis versteht. Religion prägt nach seiner Ansicht – zum Beispiel durch Schulgottesdienste – die ästhetisch-kulturelle Gestaltung des Schullebens und damit auch dessen Ethos. Handlungswissen und Theoriewissen stehen bei Herrn

³⁷ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005.

³⁸ Ebd., 310.

³⁹ Ebd., 309.

Knab in einem ausgewogenen Verhältnis, wodurch er seine hohen Professionalitätsansprüche mit großer konzeptioneller Beweglichkeit verbindet.⁴⁰

5.4 Identität: prozessual – bildend – differenziell

Die drei vorhin angesprochenen Aspekte der Identitätsbildung finden sich ebenfalls in dieser Berufsbiografie: die *prozessuale* Identität spiegelt *die* Phasen im Leben von Herrn Knab wider, die zwischen den Wendemarken zu unterschiedlichen beruflichen Kompetenzen führen – Landschaftsarchitektur – Diakonie – Lehramtsausbildung, was Herrn Knab in seinem Status als Religionslehrer später an der Schule sehr zugehen kommen. Die prozessuale Identität dynamisiert gerade seine Entscheidungen an diesen Schnittstellen, so dass diese Wendemarken nicht als Bruchstücke seines Lebens erfahren, sondern in einen kontinuierlichen Lebensweg eingebettet werden können. Die *bildende* Identität wird sichtbar, wenn Herr Knab sein Interesse an der pädagogischen und erzieherischen Gestaltung menschlicher Beziehungen professionstypisch umsetzt, indem er seine gemeindepädagogischen und die schulpädagogischen Kompetenzen ins Spiel bringt, um „die Betonhülle der Fraglosigkeit“ seiner Schülerinnen und Schüler durchbrechen zu können.⁴¹ Und die *glaubende* Identität zeigt sich insbesondere in der Entwicklung von seiner freikirchlichen Religiosität zu einer als Lebensdeutungs- und Sinnkonstruktion verstandenen, theologisch offensichtlich hoch reflektierten evangelisch-christlichen Religion, die seine – wie er sagt – innere Freiheit ausmacht und ihm in der Doppelbewegung ins Bergende und Öffnende eine Einladung seiner Schülerinnen und Schüler ermöglicht, sich den grundlegenden Fragen des Lebens zu stellen. Herrn Knab ist eine differenzielle Identität erfahrbar geworden, durch welche er einerseits die eigene Glaubensgewissheit mit der theologisch-wissenschaftlich gestärkten Selbstreflexivität ausbalancieren und andererseits professionstheoretische und -praktische Regulative aufbauen kann, die ihn im Berufsfeld glaubwürdig und authentisch profiliert nach außen treten lassen.

6. Evangelisch-theologische und religionspädagogische Kompetenzen – ein Modell zum Professionalisierungsfeld „Religionsunterricht“

Die exemplarische Analyse und die begriffssystematische Konzeption, die das theoretische und praktische Bedingungsgefüge des religionspädagogischen Spannungsfeldes „Professionalisierung“ transparent machen sollten, werden nun in ein übertragbares und geeignetes *Modell für den Alltag* eingespielt. Dieses Modell soll einen Beitrag zur Reflexivität⁴² im Professionshandeln der Religionslehrerinnen und Religionslehrer leisten.

Die Grundideen zur Systematisierung dieses Modells habe ich dem Beitrag *Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung* von Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz entnommen.⁴³

Religionspädagogisches Professionalisierungshandeln findet zwischen *vier Feldern* statt, in deren Mitte sich der professionstypische Habitus entwickelt:

da ist zunächst das *Handlungsfeld*, das – so mein Vorschlag – das Sein und Handeln des Menschen im Verhältnis zu sich selbst, im Weltverhältnis und im Gottesverhältnis konstituiert. Im Verhältnis zur Gesellschaft oder zur Welt erfahre ich meine Dialogfähigkeit, wenn es zum Beispiel um die Auseinandersetzung mit anderen Weltan-

⁴⁰ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 312.

⁴¹ Ebd.

⁴² Zum Begriff „Reflexivität“ im religionspädagogisch professionellen Habitus, vgl. HEIL / ZIEBERTZ 2005, 78-95.

⁴³ Vgl. HEIL / ZIEBERTZ 2005, 56.

schauungen oder Religionen geht. Mein Selbstverhältnis als Lehrerin oder als Lehrer wird angesprochen, wenn ich in meiner Person zum Beispiel für den Umgang mit „Neuem“ herausgefordert bin, was im Schulalltag stets der Fall ist, auch wenn die Unterrichtsstunde noch so detailliert vorgeplant wurde. Es geht ins Verhältnis zu Gott über, indem die eigene Religiosität mit den Glaubensvorstellungen der Schülerinnen und Schüler konfrontiert wird.

Zweitens beschreibe ich das *Bedingungsfeld*, das meinen professionstypischen Habitus bestimmt: von der Bildungspolitik gehen maßgeblich Einwirkungen auf unser tägliches Professionshandeln aus. Religionspädagogisches Handeln findet außerdem statt zwischen kirchlicher Begleitung und Mitgestaltung und staatlichen Vorgaben und Anforderungen, welche über Prüfungsordnungen und Qualifikationen der Lehrämter und Bestimmungen auf den Schulalltag einwirken.

Das *dritte* nenne ich *Ziel- beziehungsweise Richtungsfeld*. Religionspädagogischem Handeln liegt immer der Wille, die Motivation und damit die Zielsetzung voraus, die bestimmt sind durch Kohärenz, Kontinuität, Performanz, Konsistenz, Emotion, Pragmatik, Kontextualisierung, Kognition oder Korrelation. Unterrichte ich als Religionslehrerin nach dem Modell der Korrelation, so kann sich ein Unterrichtsstil ausprägen, welcher Tradition und Situation, Glaubensgeschichte der Kirche und heutige Lebenswirklichkeit junger Menschen wechselseitig aufeinander bezieht. Und *viertens* schließlich ist *das Feld der Routinen, des Repertoires, der religionspädagogisch-didaktischen Instrumente* entscheidend. Qualifizierend wird sich auswirken, in welchem Maße und wie ich über Bildungs- und Erziehungstheorien verfüge, sie in mein fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissenspotenzial einspiele, mit Wissenschaftsmethoden verbinde, durch Medienanalysen kommunikabel machen kann, so dass die Schülerinnen und Schüler am religionspädagogisch verantworteten Bildungs- und Erziehungsprozess aktiv, das heißt mündig, partizipieren können. Hierzu gehören vor allem die Instrumente Leistungsmessung, Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und -entwicklungen, von Lernsituationen, Kompetenzen zum Beurteilen und Evaluieren pädagogischer Prozesse.

6.1 *Professionstypischer Habitus und gelingende Praxis*

Als Grundlage für theologische und religionspädagogische Routinen sind konkret zu nennen: die Bibelwissenschaften, exegetische Methoden, Bibeldidaktik, Symboldidaktik, die im angelsächsischen Kontext praktizierte Unterscheidung „teaching *in* – teaching *about* or teaching *from* religion“, die Auseinandersetzung mit der Philosophie usw.

In diesen vier beschriebenen Feldern in Bezug auf das Handeln, die Bedingungen, die Ziele und die Routinen entstehen ausbildungs- und berufsbiografisch Kompetenzen, die je nach Gewichtung den professionstypischen Habitus des Religionslehrers / der Religionslehrerin bestimmen.

Dieser professionstypische Habitus steht im Zentrum des Modells und ermöglicht das berufsfeldspezifische Handeln der Religionslehrerinnen und -lehrer. Er bezeichnet einen modus operandi, der Praxis hervorbringt, und sichtbar an einem eigenen Stil des Unterrichtenden wird.⁴⁴ Dieser religionspädagogisch-professionelle Habitus ist *erstens* strukturiert, da berufsrelevante Bereiche angeeignet worden sind, die prägend wirken (im Falle des Herrn Knab aus der Landschaftsarchitektur, der Diakonie und dem Lehramt). *Zweitens* wirkt er strukturierend, indem er berufsrelevante Bereiche ausformt, um in einen eigenen professionellen Stil – beziehungsweise mit Herbert gesprochen „Takt“ – zu kommen. Hier sind die Integrationsleistungen und die

⁴⁴ HEIL / ZIEBERTZ 2005, 43.

Reproduktion und Erweiterung von Erfahrungen in der Praxis ausschlaggebend. *Drittens* verändert er sich und wirkt *viertens* integrativ.

6.2 Ausblick

Religion lehren? – aber sicher, dieser wunderbare Beruf ist geradezu prädestiniert an einer Lebensschule mitzuwirken, Unterrichtenden wie Lehrenden einen ganz anderen Raum zum Atmen, zum Denken und Gestalten mitten im Leben zu eröffnen. Religion – so verstanden als Bildungsreligion im urprotestantischen Sinne – gibt der Unmittelbarkeit des Einzelnen zu Gott Raum, gibt der Individuation der Schülerinnen und Schüler Priorität im Sinne einer unverfügbaren Selbstverantwortung in Glaubens- und Gewissensfragen. Rechtfertigungstheologisch zielt sie auf eine freiheitsfördernde Unterscheidung von eigener Glaubenssuche und Glaubensgewissheit und den daraus resultierenden handelnden Ausdrucksformen des Glaubens, welche lebensdienlich sind, da diese freiheitliche Unterscheidungskompetenz zur kritischen Reflexion und zum mündigen Handeln gegenüber anderen Deutungen und Orientierungen in einer pluralen Welt befähigt.

Literatur

- ALLEMANN-GHIONDA, CHRISTINA / TERHART, EWALD (Hg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf, in: ZfP, Beiheft 51, Weinheim / Basel 2006, Einleitung 7-11.
- BUCHER, ANTON A., Mehr religionsdidaktischer Realismus! Standards und Implikationen für die ReligionslehrerInnenbildung, in: ZPT 58 (2006), Heft 2, 115-123.
- COMBE, ARNO / HELSPER, WERNER / KLAFKI, WOLFGANG / KOLBE, FRITZ-ULRICH / RADTKE, FRANK-OLAF / TERHART, EWALD, Mit einem Schnelltraining in den Lehrerberuf. Eine Generalabrechnung von Pädagogik-Professoren mit der „Vision“ des Expertenrats zur künftigen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, in: Frankfurter Rundschau vom 20.06.2001.
- DOEDENS, FOLKERT / FISCHER, DIETLIND, Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung, in: ROTHGANGEL, MARTIN / FISCHER, DIETLIND (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung. Schriften aus dem Comenius-Institut Bd. 13 hg. von Volker Elsenbast, Münster 2005, 148-158.
- DRESSLER, BERNHARD, Ist der Generationenwechsel ein Paradigmenwechsel? Zum Gestaltwandel der Religion an der Schule, in: ZPT 53 (2001), 314-320.
- KIRCHENAMT DER EKD – FACHKOMMISSION II, Im Dialog für Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen, Gütersloh 1997.
- EKD, Maße des Menschlichen, Gütersloh 2003.
- FEIGE, ANDREAS, Die Religionslehrerinnen und -lehrer als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft, in: ZPT 53 (2001), 289-296.
- FEIGE, ANDREAS / TZSCHEETZSCH, WERNER, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart 2005.

- FISCHER, DIETLIND / ELSNBAST, VOLKER, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster Comenius Institut 2006.
- FICHTEN, WOLFGANG / MEYER, HILBERT, Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen, in: ALLEMANN-GHIONDA / TERHART (2006), a.a.O., 267-282.
- GIRMES, RENATE, Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung, in: ALLEMANN-GHIONDA / TERHART (2006), a.a.O., 14-29.
- HAHN, MATTHIAS, Religionslehrerinnen und Religionslehrer. (Da)sein – Person und Beruf, in: NOORMANN, HARRY / BECKER, ULRICH / TROCHOLEPCZY, BERND (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2000, 75-94.
- HEIL, STEFAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: DIESS. (Hg.), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 41-64.
- HEIL, STEFAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: DIESS. (2005), a.a.O., 65-77.
- HEIL, STEFAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Reflexivität als Schlüsselkompetenz, in: DIESS. (2005), a.a.O., 78-95.
- HOFMANN, RENATE / ROTHGANGEL, MARTIN / TAMMEUS, RUDOLF, Wie hast du's mit der Religionslehrausbildung? Ein kooperatives Ausbildungsmodell auf empirischer Basis am Standort Göttingen, in: ZPT 58 (2006), 148-156.
- LERSCH, RAINER, Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung, in: ALLEMANN-GHIONDA / TERHART (2006), a.a.O., 164-181.
- LINDNER, HEIKE, Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive, Berlin / New York 2008.
- MAYR, JOHANNES, Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“, in: ALLEMANN-GHIONDA / TERHART (2006), a.a.O., 149-165.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL, Von der Identität zur Person. Religionspädagogische Redigierungen in der Postmoderne, in: ZPT 51 (1999), 347-356.
- NOORMANN, HARRY, Religionslehrer/in werden: Identitätsbaustelle Studium. Wandlungen im Selbstkonzept von Studienanfänger/innen, in: FISCHER / ROTHGANGEL (2005), a.a.O., 138-147.
- OECD (Hg.), Bildungsstudie „Education at a Glance“: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf> (gelesen am 12.03.09).
- RAT DER EKD, Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hg.), Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe, 8, http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (gelesen am 04.03.2009).

SCHOBERTH, INGRID, Der unwillige Zeuge? Die 'Identität' der Religionslehrer und die 'Sache' des Religionsunterrichts, in: ZPT 54 (2002), Heft 2, 118-133.

SCHULTE, ANDREA / ROTHGANGEL, MARTIN, Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums, 2007 o. O., 1-21.

TERHART, EWALD (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim / Basel 2000.

WIEDENROTH-GABLER, INGRID, Bildungsstandards und religiöse Grundbildung als hochschuldidaktische Aufgabe, in: FISCHER / ROTHGANGEL (2005), a.a.O., 121-137.

Dr. theol. Heike Lindner, Professorin für Evangelische Theologie und ihre Didaktik / Religionspädagogik an der Universität zu Köln und examinierte Musikpädagogin (Schulmusik 1./2. Staatsexamen und Instrumentalpädagogik Violine an der Musikhochschule Köln).