

# Lust und Frust in den ersten Berufsjahren. Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Berufseingangsphase

von

Andrea Schulte, Tobias C. Stubbe & Jennifer Lorenz

## Abstract

*Trotz der zunehmenden Bedeutung und wachsenden Zahl von Forschungsprojekten zur Professionalisierung und Professionalität von Religionslehrkräften ist die Berufseingangsphase religionspädagogisch noch nicht erforscht. Aber gerade dieser entscheidenden Phase der Entwicklung hin zur „Berufsfertigkeit“ ist eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Der Beitrag stellt ein interdisziplinäres Projekt über Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Berufseingangsphase vor, das als kooperatives Vorhaben an der Universität Erfurt (Evangelische Religionspädagogik) und der Georg-August-Universität Göttingen (Schulpädagogik/Empirische Schulforschung) realisiert wird. Dabei dokumentiert er ebenso den empirischen Kontext, die Beweggründe als auch die Durchführung und Auswertung der ersten Erhebung. Es werden erste Beobachtungen und Tendenzen vorgestellt sowie Anfragen und Problemanzeigen formuliert, an denen religionspädagogisch weiter zu arbeiten ist, beispielsweise am Ausbau und der Stärkung sowohl personaler als auch professioneller Kompetenzen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern.*

## 1 Die empirische Entdeckung der Religionslehrerin und des Religionslehrers

Im Jahre 1968 wurde in der Religionspädagogik die empirische Wende ausgerufen. In der Frage nach der Professionalisierung und Professionalität von Religionslehrkräften führte sie langsam, aber stetig zu einer zunehmenden empirischen Erforschung der Rolle von Religionslehrenden (Feige & Nipkow, 1988; Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000; Feige & Tzeetsch, 2005; Feige, Dressler & Tzeetsch, 2006, Hoffmann, 2008). Trotz der verdienstvollen Erträge der Einzelforschungen besteht in der Religionspädagogik nach wie vor ein erheblicher Forschungsbedarf über diese Berufsgruppe, insbesondere in den einzelnen Phasen ihrer Ausbildung. Das „Stiefkind“ hierbei ist die Berufseingangsphase. Sie ist bislang religionspädagogisch noch nicht erforscht. In der Wahrnehmung Hartmut Lenhards erleben „Junglehrerinnen und Junglehrer“, wie sie Anfang des 20. Jahrhunderts genannt wurden, diese Phase als extrem belastend, weil sie permanentem Stress im Schulalltag und Druck durch Termine, Klausuren, Konferenzen und zusätzliche Aufgaben ausgesetzt sind. Der häufig empfundene Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit hat nicht selten fatale Folgen für den beruflichen Entwicklungsprozess (Lenhard, 2012, S. 290). Auch der Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart weist mit Nachdruck auf die Bedeutung der Berufseingangsphase als *der* entscheidenden Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften hin, vollzieht sich hier doch die Entwicklung der „Berufsfertigkeit“. „Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität.“ (Terhart, 2000, S. 128) In dieser entscheidenden Phase ist es daher wichtig, dass Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sich der bis dato erworbenen Kognitionen, Kompetenzen und motivationalen Ressourcen vor dem Hintergrund der gewählten Fächerkombinationen bewusst werden bzw. sind. Terhart beklagt, dass genau in dieser Phase die jungen Lehrerinnen und Lehrer allein gelassen werden (ebd., S. 128). So ist es für ihn unerlässlich, dieser Zeit eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken und sie in einen kompetenzorientierten

Entwurf der Lehrerbildung einzubeziehen, geht es doch um ein kontinuierliches „Weiterlernen im Beruf“ (ebd., S. 18).

Die wiedergegebenen Einschätzungen provozieren die Frage nach der Situation der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger im Unterrichtsfach Evangelische Religionslehre und deren „Befindlichkeiten“ im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Anforderungen. Denn: Religionslehrkräfte sind anders! Sie sind mit ihrer gesamten Biographie, ihrer Person und ihren Lebensvollzügen in unverkennbarer, aber individuell verschieden ausgeprägter Weise in religiöse Kontexte involviert. Von der eigenen Beziehung zum christlichen Glauben und zur Evangelischen Kirche werden das berufliche Selbstkonzept, das Berufsethos, die Werthaltungen und die Wahrnehmung der eigenen Rolle ebenso beeinflusst wie die Gestaltung des Unterrichts und die Realisierung der über den Unterricht hinausgehenden Funktionen und Aufgaben. So ist die Entwicklung der beruflichen Identität ein ausbildungs- und berufsbegleitender Prozess, der individuellen Wandlungen unterworfen ist, und sich in Auseinandersetzung mit vielfältigen Faktoren vollzieht.

Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) fasst die Berufseingangsphase von Religionslehrkräften als integrierendes Erfahrungslernen zusammen, in der die folgenden Ziele anzustreben sind:

- die notwendige Routinebildung und den Umgang mit Neuem, Unerwartetem und grundsätzlich nicht Planbarem ins Gleichgewicht zu bringen,
- das eigene Handlungsrepertoire durch reflektierte Aufarbeitung der beruflichen Erfahrungen systematisch zu erweitern,
- berufliche Kompetenzen durch das ständige Gespräch mit der Fachdidaktik und Fachwissenschaft weiter zu entwickeln (Kirchenamt der EKD, 2008, S. 24).

## **2 Das Forschungsprojekt: Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Berufseingangsphase**

Vor dem Hintergrund der erkannten, aber bislang nicht empirisch erhobenen Bedeutung der Berufseingangsphase von Religionslehrerinnen und Religionslehrern haben wir damit begonnen, ein entsprechendes interdisziplinäres Forschungsprojekt aufzulegen, in dem die evangelische Religionspädagogik und die empirische Bildungs- und Schulforschung miteinander kooperieren. Der Fokus des Projekts auf die Berufseingangsphase korrespondiert mit der vielfach erhobenen Forderung nach einer integrierten Religionslehrer(aus)bildung. Es pointiert die zentrale Frage nach der institutionellen und personellen Gestaltung der dritten Lehrerbildungsphase und konkretisiert den Ablauf berufsbezogener Lernprozesse für die in der Religionslehrer(aus)bildung wie im Lehrerberuf stehenden Personen (Terhart, 2000, S. 125).

Vor dem Hintergrund der seinerzeit von Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Hans Mendl und Werner Simon (Ziebertz, Heil, Mendl & Simon, 2005) angestoßenen Diskussion zur Profession, Religion und zum Habitus verortet sich die Untersuchung im Kontext aktueller empirischer Motiv-, Erwartungs- und Zufriedenheits-Studien über angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Die Untersuchungen von Andrea Schulte und Michael Wermke, von Thomas Heller, Andreas Feige und seinem Team, Ulrich Riegel und Hans Mendl sowie von Christhard Lück beziehen sich auf das Studium der Theologie im Lehramt, wohingegen sich die Untersuchung von Rudolf Englert und seinem Team auf den Vorbereitungsdienst bezieht (Schulte & Wermke, 2006, S. 120–146). Mit dem Fokus auf die Berufseingangsphase ist die An-

schlussfähigkeit zu diesen Untersuchungen gegeben. Somit könnte es gelingen, die Religionslehrer(aus)bildung integrativer in den Blick zu nehmen, Professionalisierungswege aufzuzeigen und Fortbildungskonzeptionen zu gestalten.

Die Untersuchung ist als Fragebogenerhebung konzipiert, die erstmals genauere Daten über die Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ermitteln soll. Vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse zum Einstieg in den Lehrberuf allgemein (Larcher Klee, 2005; Keller-Schneider, 2010) geht es darum, Erwartungen, Erfahrungen, Herausforderungen und Belastungen, denen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger durch die Anforderungen der beruflichen Praxis ausgesetzt sind, zu erheben. Es wird weiterhin zu fragen sein, wie diese Berufsgruppe vor dem Hintergrund der institutionellen Erfordernisse von Schule und Religionsunterricht, der fachlichen Ansprüche und den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler eine berufliche Identität ausbildet. Darüber hinaus wird zu klären sein, durch welche Ressourcen ihre professionelle Entwicklung begünstigt bzw. behindert wird. Mittelfristig kann Forschung zu diesem Thema dazu beitragen, Religionslehrerinnen und Religionslehrern einen erfolgreichen Berufseinstieg zu ermöglichen und ihre berufliche Zufriedenheit zu erhöhen. Nicht zuletzt erlauben die Ergebnisse des Forschungsprojekts auch Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Stellung und Bedeutung des evangelischen Religionsunterrichts innerhalb des schulischen Fächerkanons: Welche Bedeutung besitzt der Religionsunterricht als religiöser Lernort bzw. als Ort der vielfachen Erstbegegnung mit Religion und inwiefern wird er dem Anspruch eines ordentlichen Lehrfachs in der Einschätzung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern gerecht?

Die Pilotphase ist bereits abgeschlossen. Sie diente uns als Vorlauf zur Vorbereitung einer umfänglicheren Erhebung und sollte uns auf Grund der zu erwartenden Daten für Modifikationen des Fragebogens sensibilisieren und darüber hinaus der Gewinnung von Hypothesen dienen. Bei der Fragebogenentwicklung wurde primär auf bewährte Skalen aus Studien zur Berufsbiographie von Religionslehrenden und zur Entwicklung ihrer (religions)pädagogischen Handlungskompetenz zurückgegriffen, die für die vorliegenden Fragestellungen zum Teil modifiziert bzw. ergänzt wurden (Feige, Dressler & Tzeetsch, 2006).

Die Erhebung erfolgte im Schuljahr 2012/13 mittels eines Online-Fragebogens, der mithilfe der Software Unipark programmiert wurde. Das Verfahren der Onlinebefragung wurde aufgrund der besseren Verbreitungsmöglichkeiten für die Befragungseinladung gewählt. Bei den Befragten handelt es sich zudem um eine Altersgruppe, in der der Zugang und sichere Umgang mit dem Internet vorausgesetzt werden können. Ein weiterer Vorteil dieser Erhebungsmethode liegt in den sehr geringen Kosten und der unmittelbaren Verfügbarkeit der Daten. Interessierte nahmen unter dem Link <http://www.lustundfrust.stubbe.info> an der Online-Befragung teil. Der Link konnte über das Internet bzw. die Homepages der religionspädagogischen Institute der Evangelischen Landeskirchen abgerufen werden. Unser ursprüngliches Vorhaben, über die Schulämter der einzelnen Bundesländer die neu eingestellten Religionslehrkräfte zu erreichen, ließ sich nicht verwirklichen, weil nach Auskunft der Schulämter dazu die Genehmigung der Ministerien notwendig gewesen wäre.

Die Befragung richtete sich an alle evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer im ersten Berufsjahr – unabhängig von Bundesland, Schulform und Schulstufe. In dem Pilotprojekt beschränkten wir uns auf das erste Berufsjahr, weil sich in

ihm als Übergang vom regulierten Vorbereitungsdienst zu einem quasi selbstbestimmten und vollverantwortlichen Lehrerdasein ein bedeutender Einschnitt vollzieht. Auf Grund der zeitlichen Nähe zu den absolvierten Ausbildungsphasen gingen wir überdies davon aus, dass sich die Befragten besser an die aktuell hinter ihnen liegenden Ausbildungszeiten erinnern würden, deren Bedeutung wir in diesem Zusammenhang ebenso erheben wollten. Darüber hinaus erhofften wir uns für die Folgeuntersuchung ein deutlicheres Bild über den Prozess wachsender Routinen im Lehrerhandeln gewinnen zu können.

### 3 Der Fragebogen im Überblick

#### 3.1 Erhebung allgemeiner Eckdaten

Wir leiteten den Fragebogen mit allgemeinen Fragen ein und begannen mit den persönlichen Angaben zur Kirchenzugehörigkeit und zur religiösen Sozialisation des Adressatenkreises. Anschließend erbaten wir berufsbiografische Angaben zum gegenwärtigen Einsatz in den Bundesländern und an den Schulen, Vorbereitungsdienst und Lehramt, zu weiteren Unterrichtsfächern, zum Umfang der Unterrichtsstunden und stundenmäßigen Einsatz in den jeweiligen Fächern sowie fachfremden Einsatz im Unterricht.

An der ersten Erhebung nahmen insgesamt 50 Religionslehrkräfte teil, von denen 84 Prozent der Evangelisch-lutherischen Kirche angehören. Die Befragten arbeiten überwiegend an Schulen in Baden-Württemberg (42 %). 12 Prozent nahmen aus Hessen, 10 Prozent aus Sachsen-Anhalt teil. Jeweils 8 Prozent nannten Berlin und Niedersachsen, 4 Prozent Schleswig-Holstein und Thüringen und 2 Prozent Hamburg und Rheinland-Pfalz als ihren Arbeitsort. Nahezu alle Befragten (96 %) arbeiten an einer Schule in staatlicher Trägerschaft, lediglich 4 Prozent gaben an, dass sie an einer Schule in kirchlicher Trägerschaft in Baden-Württemberg beschäftigt seien. Die meisten (90 %) haben ihren Vorbereitungsdienst auch in dem Bundesland absolviert, in dem sie jetzt eine Anstellung bekommen haben.

Tab. 1: Geschlecht und Art des Lehramtes

	Frauen (%)	Männer (%)	Befragte (%)
Ausschließlich Lehramt für die Primarstufe	20,7	0	18,8
Lehramt für die Primar- und Sekundarstufe I	44,8	0	31,3
Ausschließlich Lehramt für die Sekundarstufe I	17,2	57,1	22,0
Lehramt für die Sekundarstufe I und II	17,2	42,9	16,0
Ausschließlich Lehramt für die Sekundarstufe II	-*	-*	10,4

\* Die Lehrerinnen und Lehrer, die ausschließlich für die Sekundarstufe II ausgebildet wurden, haben die Frage nach dem Geschlecht nicht beantwortet; n=36–48

Da der Beruf der Religionslehrerin oder des Religionslehrers eng mit dem eigenen Glauben verbunden ist, wurde im Fragebogen ebenfalls erhoben, welche Personen und Faktoren für die religiöse Entwicklung bzw. Sozialisation von Bedeutung waren. Es zeigt sich, dass das eigene Nachdenken, persönliche religiöse Erfahrungen, die persönliche religiöse Praxis und das eigene Engagement in der Gemeinde für die

Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger besonders bedeutsam waren. Das Lehramtsstudium hat einen eher geringen Anteil an der religiösen Entwicklung. Im Unterschied zu anderen Studien spielen die Eltern für die religiöse Erziehung bzw. Entwicklung eine eher untergeordnete Rolle (Pollack & Müller, 2013, S. 17).<sup>1</sup>

Neben dem Unterrichtsfach Evangelische Religion unterrichteten die befragten Lehrerinnen und Lehrer in erster Linie auch Deutsch (58 %), Mathematik (35 %) und Kunst (29 %). Die hohe Anzahl derer, die Deutsch und Mathematik unterrichten, ist sicherlich auf die Mehrfachausbildung in der Primarstufe zurückzuführen. Auffallend häufig sind Unterrichtsfächer vertreten, die gemeinhin als „weiche“ Fächer oder Nebenfächer eingestuft werden: Kunst, Musik, Philosophie/Ethik, Sport. Es kann vermutet werden, dass hier insbesondere in den Sekundarstufen Religionslehrkräfte unterrichten, die sich im Studium und in der Ausbildung für zwei Nebenfächer entschieden haben. Demgegenüber ist Religion kaum mit Sprachen gewählt worden (Französisch, Latein, Spanisch, Niederländisch). Die Ausnahme bildet hier Englisch. Ebenso findet sich Religion kaum in Kombination mit den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie und Physik.

Mit 51 Prozent ist der Anteil derer, die nicht ausschließlich Fächer unterrichten, für die sie ausgebildet wurden, erstaunlich hoch. Im Durchschnitt unterrichten die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger 10 Stunden pro Woche „fachfremd“. Die Tendenz ist allerdings mit höherer Schulstufe abnehmend: während von den Primarstufenlehrerinnen 78 Prozent auch „fachfremd“ eingesetzt werden, sind es bei den Lehrerinnen und Lehrern, die ausschließlich für die Sekundarstufe I ausgebildet wurden, 20 Prozent. Bei den Lehrerinnen und Lehrern, die ausschließlich für die Sekundarstufe II ausgebildet wurden, unterrichtet schließlich niemand mehr außerhalb der studierten Fächer.

Tab. 2: Unterricht in ausgebildeten Fächern und Art des Lehramtes

	Unterricht nur in ausgebildeten Fächern (%)	Unterricht nicht nur in ausgebildeten Fächern (%)
Ausschließlich Lehramt für die Primarstufe	22,2	77,8
Lehramt für die Primar- und Sekundarstufe I	15,4	84,6
Ausschließlich Lehramt für die Sekundarstufe I	80,0	20,0
Lehramt für die Sekundarstufe I und II	87,5	12,5
Ausschließlich Lehramt für die Sekundarstufe II	100	0
Gesamt	51,2	48,8

n=36

<sup>1</sup> Der Religionsmonitor 2013 weist beispielsweise den Aspekt der Sozialisation als eine der bedeutendsten Grundlagen für Voraussagen im Hinblick auf die Entwicklung individueller Kirchlichkeit und traditioneller Religiosität aus, wobei der religiösen Sozialisation innerhalb der Familie eine besonders entscheidende Rolle bescheinigt wird. Religiöse Erziehung in der Kindheit hat einen direkten Einfluss auf die Religiosität im Erwachsenenalter.

In diesem Zusammenhang stellen sich die folgenden Fragen: Was bedeutet der Einsatz in fachfremden Fächern für den Religionsunterricht? Warum werden die Lehrerinnen und Lehrer mit durchschnittlich 7 Stunden weniger häufig im Religionsunterricht eingesetzt als in fachfremden Fächern (10 Stunden pro Woche) – und das in der Berufseingangsphase? Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass das Unterrichtsfach Religion von den Schulen als „entbehrlich“ angesehen wird und andere Fächer, z.B. Deutsch oder Geschichte bevorzugt behandelt werden. Tatsächlich zeigt sich statistisch, dass der Einsatz in fachfremden Fächern mit einer geringeren durchschnittlichen Anzahl Wochenstunden im Fach Evangelische Religionslehre einhergeht. Das bedeutet, dass der fachfremde Einsatz zu Lasten des Religionsunterrichts geht – andere Fächer werden offenbar bevorzugt. Aus fachpolitischer Sicht stellt sich ebenso die Frage: Inwiefern ist auch der Religionsunterricht als „fachfremd“ unterrichtetes Fach in den Blick zu nehmen? Da aktuell exklusiv Religionslehrerinnen und Religionslehrer befragt wurden, kann diese Frage zwar nicht beantwortet werden. Sie ist aber als Problemanzeige im Kontext der Debatten über die Profilbildung und Profilschärfung des Religionsunterrichts bedeutsam.

### *3.2 Erwartungen und Anforderungen an den Beruf als Religionslehrerin und Religionslehrer*

Welche Erwartungen an ihren Beruf haben Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Berufseingangsphase? In Anlehnung an die Fachliteratur wurden die Befragten im Fragebogen gebeten anzugeben, wie wichtig ihnen einzelne Aspekte ihres Berufs in den folgenden Bereichen sind:

#### *1. Themen und Inhalte des Religionsunterrichts*

- Einführung in das Christentum
- Vermittlung von Kenntnissen über die Weltreligionen
- Vermittlung von (christlichen) Werten und Normen

#### *2. Orientierung an den Schülerinnen und Schülern*

- Subjekt- und Erfahrungsbezug

#### *3. Orientierung am Alltag und Leben der Schülerinnen und Schüler*

- Lebensweltbezug

Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Berufseingangsphase erwarten von sich und ihrem Beruf, „in Sachen Lebensfragen“ ihre Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, Orientierung für die Identitätsbildung mitzugeben, Emotionalität wahrzunehmen und auszudrücken, die Entwicklung eigener religiöser Vorstellungen zu befördern sowie christliche Werte zu vermitteln. Darüber hinaus ist es ihnen auch wichtig, ein objektives Bild über Weltreligionen zu vermitteln, und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die Perspektiven Andersgläubiger wahrzunehmen. Der Religionsunterricht soll demnach vornehmlich der Persönlichkeitsentwicklung dienen. So verstehen sich die Befragten als Begleiter der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu einer persönlichen Identität und religiösen Orientierung. Sie halten alle Items, die die individuelle Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel haben, für außerordentlich wichtig. Dazu zählen auch die eigenen religiösen Vorstellungen. Demgegenüber dient der Religionsunterricht nach Meinung der Befragten nicht vorrangig der Einfüh-

rung in die Wahrheit der eigenen religiösen Tradition oder der Hinführung an die Kirche.

Wie korrespondieren die Erwartungen mit den Anforderungen an die tägliche Arbeit? Im Fragebogen wurde der Schwerpunkt hinsichtlich dieser Frage auf eine gute inhaltliche und didaktische Vorbereitung, eine angemessene Unterrichtsatmosphäre, den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Anspruch an die Lehrkraft, „menschlich authentisch zu sein“ gelegt.

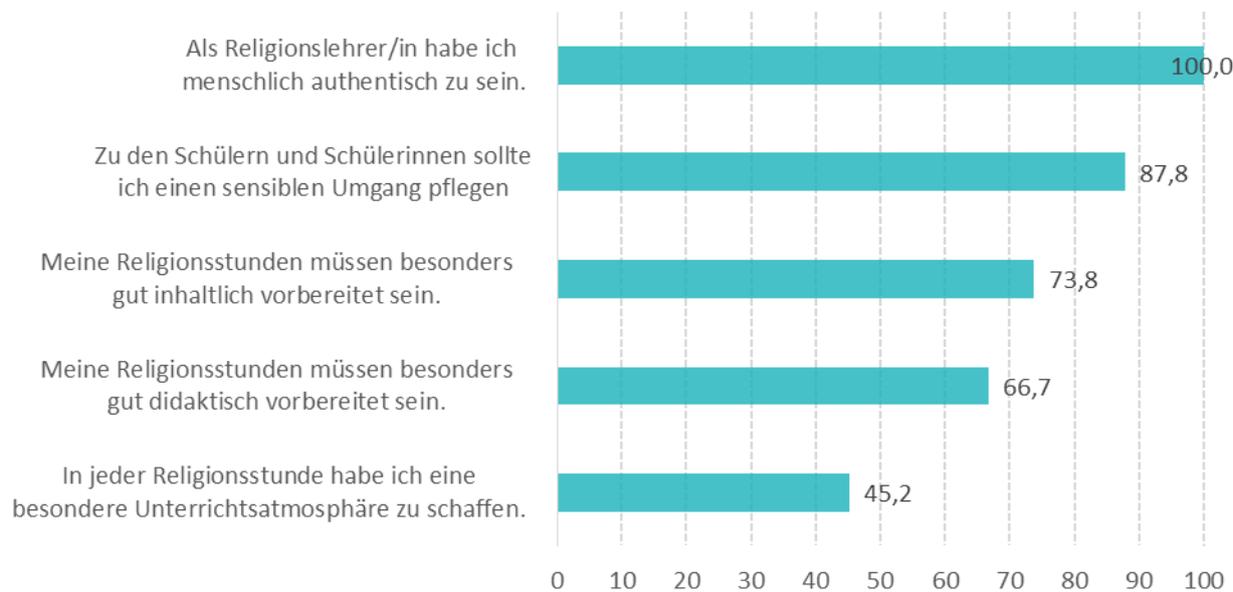


Abb. 1: Anforderungen an die tägliche Arbeit (Nennung der Werte 1 und 2 auf einer Skala von 1 „Trifft vollständig zu“ bis 6 „Trifft überhaupt nicht zu“ in Prozent), n=41–42

Das Fazit: Eine individuelle Lernbegleitung ist dann möglich, wenn die Lehrerin oder der Lehrer authentisch auftritt. Der Religionsunterricht, der der Persönlichkeitsentwicklung dient und den individuellen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unterstützt, korrespondiert mit der entscheidenden Anforderung des menschlich authentischen Auftretens der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Das könnte heißen: Die Befragten verstehen ihre Lehrerrolle im Religionsunterricht darin, als Mensch in der Situation da zu sein und die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fragen zu begleiten.

„Was ist guter Unterricht?“ Diese Frage hat der Schulpädagoge Hilbert Meyer in die allgemein- und fachdidaktische Diskussion hineingetragen und damit eine enorme Breitenwirkung erzielt und ein populäres Interesse an gängiger Unterrichtspraxis erzeugt. In Anlehnung daran enthielt der Fragebogen eine Frage nach einer gelungenen Religionsstunde, um darüber weitere Auskunft über Erwartungen und Anforderungen der Religionslehrkräfte zu erhalten. Folgende Themenbereiche fanden Berücksichtigung:

- Verhältnis von Planung und Durchführung einer Stunde
- Methodenkompetenz
- positive Lernatmosphäre und Lernzuwachs
- Engagement der Schüler und Schülerinnen und eigene Zugänge zum Thema
- Spontaneität der Lehrkraft und Wissens- bzw. Fachkompetenz

- Glaubensvermittlung und Ermöglichung religiöser Erfahrungen bei den Schülerinnen und Schülern
- Sympathie der Schülerinnen und Schülern für die Lehrkraft

Auf die Frage nach einer gelungenen Religionsstunde finden Aspekte mit Bezug auf den Lernzuwachs, den Zugang zum Thema, das situationsangemessene Reagieren der Lehrkraft sowie die kreative Beteiligung der Schülerinnen und Schüler und die gute Lernatmosphäre den größten Zuspruch. Insgesamt zeigt sich: Religionsunterricht ist gelungen, wenn die Schülerinnen und Schüler etwas für sich mitnehmen. So ist der subjektive Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler das entscheidende Kriterium einer gelungenen Religionsstunde. Um diesen individuellen Lernzuwachs optimal unterstützen zu können, ist es wichtig, im Religionsunterricht so zu reagieren, dass die Schülerinnen und Schüler einen Zugang zum Thema finden und sich mit ihren Ideen beteiligen können. Die Voraussetzung dafür ist eine positive Lernatmosphäre. Für den individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler stellen die Befragten ihren Unterricht nach Plan zurück und machen ihn nicht davon abhängig, alle Fragen beantworten zu können. Störungen werden als konstruktiv-kritische Lernanlässe interpretiert.

Tab. 3: Aspekte einer gelungenen Religionsstunde (Nennung der Werte 1 und 2 auf einer Skala von 1 „Trifft vollständig zu“ bis 6 „Trifft überhaupt nicht zu“ in Prozent)

<b>Eine Religionsstunde ist für mich gelungen, wenn...</b>	Zustimmung (%)
...jede/r Schüler/in etwas für sich aus der Stunde mitnehmen kann.	95,2
...jede/r Schüler/in einen eigenen Zugang zum Thema findet.	87,8
...jede/r Schüler/in sich mit eigenen Ideen am Unterricht beteiligt.	85,7
...während der ganzen Stunde eine gute Atmosphäre in der Lerngruppe herrscht.	85,4
...ich in jeder Situation so reagiere, wie es die Situation verlangt.	81,0
...die Lerngruppe gut und engagiert mitmacht.	73,8
...ich mein Können in jeder Situation angemessen einsetze.	68,3
...ich der Lerngruppe etwas vom christlichen Glauben vermitteln kann.	53,7
...stets eine gute Stimmung unter den Schülerinnen und Schülern herrscht.	52,4
...die Schüler/innen im Glauben weiter wachsen.	51,2
...die Schüler/innen eine religiöse Erfahrung machen können.	45,0
...meine Methoden genau so funktionieren, wie ich es mir gedacht habe.	31,0
...ich alle geplanten Ziele präzise und vollständig erreiche.	26,2
...niemand aus der Lerngruppe den Unterricht stört.	23,8

...die Schüler/innen nicht schwatzen.	21,4
...die Schüler/innen mich mögen.	14,6
...ich auf alle Fragen die richtige Antwort weiß.	4,8
...der Unterricht exakt so verläuft, wie ich ihn vorher geplant habe	2,4

n=40–42

Um den „Favoritenstatus“ des Religionsunterrichts gegenüber den anderen Unterrichtsfächern ermitteln zu können, war im Fragebogen die Frage „Unterrichten Sie zurzeit lieber im Fach Religion als in Ihrem anderen Fach?“ enthalten. Die Mehrheit der Befragten (62 %) gab an, lieber im Fach Religion zu unterrichten. Noch eindeutiger fällt eine andere Einschätzung zum Unterricht im Fach Religion aus: 78 Prozent der Befragten stimmten der Aussage zu, dass für sie persönlich der Religionsunterricht besonders bereichernd war.

### 3.3 Die Einschätzung der eigenen professionellen Kompetenzen

Um die Bedeutung des Studiums und des Vorbereitungsdienstes für die religionsunterrichtliche Praxis der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger einschätzen zu können, wurden die Befragten gebeten anzugeben, wie sie ihre Ausbildung im Kontext des religiösen Lernens in der Schule (Symbollernen, biblisches, ethisches und interreligiöses Lernen), der methodisch-medialen Aufbereitung, der religionspädagogischen Leitbegriffe Erfahrung und Lebenswelt, der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie institutioneller Rahmenvorgaben (Lehrpläne) bewerten. Es zeigt sich, dass Studium und Vorbereitungsdienst die Befragten sehr gut bis gut auf die religionsunterrichtliche Praxis in Bezug auf interreligiöses Lernen, Kenntnis der Lehrpläne und fachdidaktische Methoden sowie auf die Arbeit mit biblischen Texten vorbereitet haben. Den größten Zuspruch erfährt das Item „Kenntnis fachdidaktischer Methoden“ (73 %).

Ein besonders wichtiger Aspekt der Vorbereitung auf die Praxis ist die didaktische Kompetenz der jungen Lehrerinnen und Lehrer. Im Fragebogen wurden die Befragten daher gebeten, eine Selbsteinschätzung ihrer eigenen didaktischen Kompetenz als Religionslehrerin und Religionslehrer im ersten Berufsjahr vorzunehmen. Die Kompetenzen in diesem Bereich konzentrieren sich auf das religionsdidaktische Dreieck:

- Subjektbezug des Unterrichts: die Schülerin, der Schüler
- Subjektbezug des Unterrichts: die Lehrerin, der Lehrer
- Sachbezug des Unterrichts: Themen und Inhalte

Des Weiteren sollten die vorgelegten Items ermitteln, inwieweit die Lehrerin und der Lehrer die Kinder und Jugendlichen in ihrer kognitiven, emotionalen und religiösen Entwicklung einschätzen können, inwieweit sie als Lehrerin und Lehrer ihre Unterrichtsplanung umsetzen bzw. von ihr flexibel abweichen können und inwieweit sie theologische Zusammenhänge verstehen und vermitteln und fachdidaktische Methoden zum Einsatz bringen können. Hinsichtlich der didaktischen Kompetenzen der Religionslehrerinnen und Religionslehrer lässt sich folgendes Fazit ziehen: Die jungen Lehrerinnen und Lehrer schätzen sich überwiegend als didaktisch kompetent

ein. Es können jedoch keine eindeutigen Präferenzen oder Defizite herausgearbeitet werden. In der Umfragenforschung gibt es das Phänomen der „sozialen Erwünschtheit“: Probandinnen und Probanden antworten so wie sie glauben, dass es die Mehrheitsgesellschaft von ihnen erwarten würde (Diekmann, 2008). Dies könnte auch hier der Fall sein.

Die Items für die Selbsteinschätzung der derzeitigen theologisch-religionspädagogischen Kompetenz wurden in Anlehnung an die EKD-Empfehlungen „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz“, in dem die anzustrebenden professionellen Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung formuliert sind, konstruiert (Kirchenamt der EKD, 2008). Die Items beziehen sich auf die jeweiligen Kompetenzbereiche, die dort formulierten Teilkompetenzen und dort wiederum auf die angegebenen berufspraktischen Standards für die Berufseingangsphase. Bei der Selbsteinschätzung der theologisch-religionspädagogischen Kompetenz fällt die große Bandbreite an Antworten auf, d.h. die Befragten schätzen ihre theologisch-religionspädagogische Kompetenz sehr unterschiedlich ein. Zu fast jeder Aussage gab es auch einzelne Voten für die Kategorie „sehr niedrig“.

Fasst man die Zustimmungen bei den Antwortoptionen „sehr hoch“, „hoch“ und „eher hoch“ zusammen, so lässt sich sagen: Jeweils über 60 Prozent sehen sich gefestigt in ihrer Rolle als Religionslehrerin und Religionslehrer, sprechen sich selbst ein immer routinierteres Lehrerhandeln zu, begegnen den Herausforderungen im Religionsunterricht mit neuen Unterrichtsformen, Konzepten und Themen und können Möglichkeiten individualisierender Leistungsnachweise und kreativer Gestaltungsformen eröffnen.

### *3.4 Frustrationen und Belastungen im Beruf und Unterricht*

Um mögliche Ursachen für Frustrationen zu erfassen, enthielt der Fragebogen Items, die um eine Einschätzung nach der Kritik der Schülerinnen und Schüler am Unterricht der Lehrkraft, der Haltung nach misslungenen Stunden sowie dem Misserfolg allgemein fragten. Die Angaben der Befragten lassen erkennen, dass die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer mit Kritik seitens der Schülerinnen und Schüler gut umgehen kann und nach misslungenen Stunden weiterhin motiviert ist (jeweils 65 %). Des Weiteren können die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger das Lehrerhandeln von der Lehrerpersönlichkeit trennen (54 %) und sehen sich, wenn auch in geringerem Umfang, in der Lage, aus Niederlagen zu lernen (38 %). Ein misslungener Unterricht hingegen wird seltener mit der eigenen Vorbereitung in Verbindung gebracht (24 %). Insgesamt zeigt sich jedoch eine „Generation“ junger Lehrerinnen und Lehrer, die ihre religionspädagogische Reflexionsfähigkeit in die Richtung der Selbstreflexion lenkt und darüber die Trennung zwischen der Rolle der Religionslehrerin und des Religionslehrers als Profi von Schule und Unterricht und der Person der Lehrerin und des Lehrers zu vollziehen vermag. So wundert es nicht, dass lediglich 5 Prozent der Befragten der Aussage zustimmen können „Bei Misserfolg überkommen mich häufig Zweifel, ob ich den richtigen Beruf gewählt habe“. Die getroffene Berufswahl wird durch Misserfolg nicht in Frage gestellt.

Neben den möglichen Ursachen für Frustrationen wurde im Fragebogen ebenfalls nach den Belastungen im Berufsalltag der befragten Religionslehrerinnen und Religionslehrer gefragt. Die Antwortmöglichkeiten auf diese Frage konzentrierten sich auf

## 1. den Religionsunterricht

- Einsatz in unterschiedlichen Jahrgangsstufen
- Unterrichtsplanung
- Unterrichtsstörungen
- Bewertung schriftlicher Leistungen
- Verantwortung von Schulgottesdiensten

## 2. außerunterrichtliche Belastungen

- Gespräche mit Eltern und Schulleitung
- Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Klassenfahrten
- allgemeiner organisatorischer Aufwand
- Nachmittagsunterricht

Es zeigt sich, dass die Befragten besondere Belastungen weniger an der Spezifik des Religionsunterrichts festmachen als vielmehr an ihrer Gesamttätigkeit als Lehrerin und Lehrer. Der empfundene organisatorische Aufwand (56 %) und die Teilnahme an vielen Konferenzen (46 %) machen ihnen zu schaffen. Gleichzeitig empfindet etwa die Hälfte der Befragten auch den Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern als belastend (51 %). Demgegenüber fühlen sich nur vergleichsweise wenige durch Schulgottesdienste und Gespräche mit der Schulleitung (jeweils 8 %) belastet.

Die zeitliche Belastung wurde im Fragebogen noch einmal gesondert erfasst. Diesbezüglich zeigt sich der folgende Trend: Die Befragten schaffen es in relativ kurzer Zeit, guten Unterricht vorzubereiten (60 % in der oberen Kategorie des Zutreffens). Es gelingt ihnen gut, „alles unter einen Hut zu bringen“ (28 %, „trifft eher zu“). Sie lassen es nicht zu, dass die Berufseingangsphase ihr Privatleben belastet (26 %, „trifft eher zu“). Dennoch verzichten sie für ihre Arbeit auf Freizeitaktivitäten (26 %, „trifft eher zu“). Es tut sich die Vermutung auf, dass diese Positionierung einerseits ein Stück weit von dem Bedürfnis getragen wird, ein gutes Bild von sich zu erzeugen, andererseits zeigt, dass die zeitliche Belastung schon spürbare Konsequenzen für das Privatleben und das Wohlbefinden mit sich bringt.

### *3.5 Ressourcen und Unterstützungsangebote*

Ein abschließender Fragenkomplex im Fragebogen bezog sich auf die Ressourcen, aus denen die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger bei ihrer professionellen Entwicklung schöpfen können, und auf die vorhandenen und erwünschten Unterstützungsangebote für diese Berufsgruppe.

In der kollegialen Beratung sehen die Befragten mit 84 Prozent Nennungen die wichtigste Ressource, aus der sie bei ihrer professionellen Entwicklung schöpfen können. Knapp dahinter werden Familie und Freunde (81 %) genannt, gefolgt von „Ausbildung“ (64 %) und „Formen fachlicher Begleitung“ (62 %). Angesichts der wahrgenommenen Wichtigkeit der fachlichen Begleitung erscheint es verwunderlich, dass die Kenntnis über bestehende und vorhandene Unterstützungsangebote mit 48 Prozent eher gering ausfällt. Von denen, die derartige Angebote kennen, nehmen lediglich 42 Prozent diese auch wahr. Dies könnte ein Hinweis auf die geringe Attraktivität derartiger Angebote sein.

## 4 Impulse, Perspektiven und Fragehorizonte

Wir rufen in Erinnerung: Die vorgestellten Befunde haben zum jetzigen Zeitpunkt noch eine geringe Aussagekraft. Verlässliche Schlussfolgerungen, Tendenzen, Perspektiven über Professionalisierungsprozesse von Religionslehrerinnen und Religionslehrern sind daraus nicht abzuleiten. Die Untersuchung ist eine Pilotstudie, die eine nun anstehende größere Untersuchung vorzubereiten hilft, die das „Weiterlernen im Beruf“ (Terhart, 2000, S. 18) zu konturieren vermag. Sie hat allerdings insofern einen nicht zu unterschätzenden Wert und eine eigene Qualität, als sie gut in den unterschiedlichsten Ausbildungskontexten als Diskussionsplattform und Impulsgebendes Forum genutzt werden kann und darüber hinaus eine größere Sensibilität für Themen und Inhalte gewonnen werden können, die religionspädagogisch neu bzw. weiter bearbeitbar zu halten wären.

### 4.1 Persönlichkeitsbildung – Ausbau und Stärkung personaler Kompetenzen

Wir scheinen es nach wie vor mit einer Generation von Religionslehrerinnen und Religionslehrern zu tun zu haben, für die die eigene Religiosität (subjektive Religion) bzw. religiöse Selbstbildung ein Thema ist. Dies ist ein Impuls, der weitere Beachtung finden müsste. Mithin wären für alle Ausbildungsphasen Strategien zur Förderung der religiösen Entwicklung zu entwickeln und Lehrszenarien zur Unterstützung der Reflexion religiöser Selbstbildung zu entwerfen. Auch die Berufseingangsphase gestaltet sich zu einem individuellen Bildungsprojekt, in dem nicht nur das berufliche, sondern auch das religiöse Selbstverständnis weiter zu bearbeiten wäre.

Ein Weiteres: Die Befunde legen die Vermutung nahe, dass die Rolle und das Selbstkonzept als Religionslehrerin und Religionslehrer als Ausbildungsthema und -inhalt in der ersten und zweiten Lehrer(aus)bildungsphase solide verankert sind. Die Befragten geben an, dass sie sich in ihrer Rolle immer gefestigter fühlen. Damit könnte das gespiegelt werden, was der Schulpädagoge Manfred Bönsch seinerzeit als berufliches Selbstkonzept beschrieben hat, als ein abgeklärtes Verhältnis zum eigenen Beruf, das durch pädagogische Professionalität gekennzeichnet ist.

Die Befragten in unserer Untersuchung votieren mehrheitlich für ein menschlich authentisches Auftreten. Wie ist mit diesem Befund umzugehen? In der gegenwärtigen religionsdidaktischen Diskussion gewinnt der Begriff der „Authentizität“ zunehmend an Bedeutung. Hieran ist weiter zu arbeiten. Der Befund provoziert kritische Anfragen: Welche Rolle spielen die ersten Unterrichtserfahrungen für die Priorität der Authentizität gegenüber der Vorbereitung? Könnte es von Bedeutung sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer fehlenden Routine einfach offener an den Unterricht herangehen und nicht so viel Wert auf Unterricht nach Plan legen – einfach deshalb, weil sie mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam in ihre Aufgabe als Lehrerin und Lehrer hineinwachsen und noch nicht so festgelegte Vorstellungen davon haben, welche Kompetenzen sie entwickeln möchten? Es wäre interessant zu schauen, ob Lehrerinnen und Lehrer mit langjähriger Erfahrung hier anders antworten würden.

### 4.2 Berufsorientierung – Ausbau und Stärkung professioneller Kompetenzen

Die Befragten verstehen mehrheitlich ihren Religionsunterricht als Fach zur Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. So verstehen sich die Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger als Begleiter der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu einer persönlichen Identität und religiösen Orientierung. Sie halten alle Items, die die individuelle Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel haben, für außerordentlich wich-

tig. Allmählich scheint der vor Jahrzehnten in der Religionspädagogik formulierte Anspruch der Subjektorientierung im Religionsunterricht in der Praxis angekommen zu sein. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass mehrheitlich Grundschullehrerinnen an der Befragung teilgenommen haben, für die Rudolf Englert in seiner damaligen Untersuchung die primäre Orientierung am Kinde herausgearbeitet hat. Offensichtlich gestalten die Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger eine ‚Schulreligion‘, die einem jungen Menschen ansprechende religiöse Kommunikation befördert, in der sie selbst ihr eigenes „Berührt-Sein“ bzw. die eigene Haltung zum Unterrichtsgegenstand zu erkennen geben und Schülerinnen und Schüler authentisch und auf Augenhöhe begegnen. Kritisch gewendet wird die Religionspädagogik auf universitärer Ausbildungsebene an der Bearbeitung des Rollen- und Selbstverständnisses von Religionslehrenden festhalten müssen.

So gewiss man sich der didaktischen Kompetenz ist, so unsicher ist man sich bei der Einschätzung der theologisch-religionspädagogischen Kompetenz. Obwohl die Fragebogenitems in enger Anlehnung an die EKD-Empfehlungen zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz formuliert wurden, scheint hier eine Nachbesserung in Richtung Verständlichkeit notwendig. Andererseits ist zu bedenken, dass die bei dieser Frage notwendige Fähigkeit zur reflexiven Selbstvergewisserung und Klarheit unterschiedlich ausgebildet ist.

Die angewählten „Belastungsfaktoren“ sind nicht spezifisch auf den Religionsunterricht zu beziehen. Sie sind allgemeiner „Unterrichtsnatur“: der organisatorische Aufwand, die Bewältigung schriftlicher Leistungsformen und Unterrichtsstörungen. So ist es nur verständlich, dass gerade in diesem Bereich des „Classroom-Managements“ Unterstützungsangebote gewünscht und erwartet werden.

## 5 Ausblick

In aller Vorläufigkeit lässt sich festhalten: Den Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern im Unterrichtsfach Religion steht nicht „das Wasser bis zum Hals“. Trotz der anspruchsvoll formulierten Erwartungen an den Beruf scheint es ihnen zu gelingen, Rollendistanz zu wahren und sich nicht durch die Anforderungen täglicher Praxis „auffressen“ zu lassen. Etliche Bundesländer haben mittlerweile die Bedeutung der Unterstützung und Begleitung in der Berufseingangsphase erkannt und sind dazu übergegangen, entsprechende Programme und Angebote vorzuhalten. Die Antworten der Befragten geben eine gewisse Unkenntnis solcher Angebote zu erkennen, sei es, dass sie nicht im Bewusstsein der Lehrkräfte sind, sei es, dass entsprechende Angebote noch gar nicht vorliegen. Hier bedarf es der weiteren Klärung und Information über die von den Bundesländern und Landeskirchen vorgehaltenen Fortbildungsformate, um den Beitrag der institutionellen und personellen Gestaltung der dritten Ausbildungsphase zum Ablauf berufsbezogener Lernprozesse für die in der Religionslehrer(aus)bildung wie im Lehrerberuf stehenden Personen einschätzen zu können.

Die weitere und erweiterte Auflage der Untersuchung wird die Berufseingangsphase insgesamt in den Blick nehmen. Allgemein werden damit die ersten drei bis fünf Berufsjahre bezeichnet. Neben der Ausdehnung des Zeitfensters könnte durch die Beteiligung katholischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer der Adressatenkreis erweitert und weitere aussichtsreiche Perspektiven gewonnen werden. Dadurch gewinnen wir ein differenzierteres Bild über mögliche Entwicklungsprozesse, über „Werden und Wachsen“ der Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern beider Konfessionen. Zudem müsste ein besserer Rücklauf erzielt werden.

Hier stellt sich die Frage, wie eine größere Gruppe zur Teilnahme an der neuen Studie gewonnen werden kann (z.B. durch eine Kontaktaufnahme schon am Ende des Studiums oder über die staatlichen Ausbildungsseminare). Thematisch-inhaltlich wird der Blick auf die Selbst-, Fach- und Berufskompetenzen der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger zu vertiefen sein, um die Beziehung von Erfahrungen im und mit dem Religionsunterricht und Reflexion über Unterrichtspraxis zu theologischen Fachinhalten und wissenschaftlichen Entwicklungen weiter klären zu können. Darüber hinaus wird die Frage nach dem Verhältnis von Persönlichkeitsbildung, Berufs- und Wissenschaftsorientierung zu fokussieren sein, um insgesamt über die Ermöglichung eines erfolgreichen Berufseinstiegs und damit einhergehender Berufszufriedenheit auskunftsfähiger zu werden. Somit wäre des Weiteren der Blick darauf zu schärfen, ob das Unterrichtsfach Religion mit seinem spezifischen Fachprofil (ggf. unter Berücksichtigung der weiteren Fächerwahl) zur Berufszufriedenheit beiträgt bzw. wie die Selbstbeschreibungen und Selbstaussagen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern mit dem „religiösen“ Fachprofil korrelieren. In diesem Zusammenhang steht die Frage nach einem Typenmodell, mit dessen Hilfe erste Diagnosen über einen erfolgreichen Berufseinstieg von Religionslehrerinnen und Religionslehrern nicht allein über den Kompetenzerwerb, sondern über wichtige Charaktermerkmale wie z.B. Optimismus, Extraversion, Selbstbewusstsein oder Durchsetzungsvermögen getroffen werden können (Lipowsky, 2003).

Zu guter Letzt: Die empirische Bildungsforschung hat sich in den vergangenen Jahren fast ausschließlich den „harten“ Fächern – Deutsch, Mathematik, den naturwissenschaftlichen Fächern und Englisch – gewidmet. Mittlerweile wird allerdings der Ruf nach Kooperationen zwischen weiteren Fachdidaktiken (beispielsweise Religion, Musik, Kunst) immer lauter, um die formulierten Forschungsdesiderate (und natürlich auch weitere) bearbeiten zu können. Mit diesem Forschungsprojekt wird ein solcher Anspruch eingelöst, indem sich erstmalig eine Kooperation zwischen der Religionspädagogik bzw. Fachdidaktik Religion und empirischer Bildungsforschung realisiert.

## Literaturverzeichnis

- Feige, A. & Nipkow, K.E. (1988). *Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat*. Münster: Fischer.
- Feige, A., u.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 u.a.: LIT.
- Feige, A. & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und –lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Ostfildern: Schwabenverlag.

- Feige, A., Dressler, B. & Tzscheetzsch, W. (Hrsg.) (2006). *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbioграфischer Selbstwahrnehmungen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Hofmann, R. (2008). *Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen*. Hamburg: Kovač.
- Lenhard, H. (2012). Phasen der Religionslehrerbildung. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (7. Aufl., S. 277–291). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2008). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Ziebertz, H.-G., u.a. (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*. Münster: LIT.
- Larcher Klee, S. (2005). *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Schulte, A. & Wermke, M. (2006). Studienmotive und Studierenerwartungen bei Studierenden der Evangelischen Theologie an den Universitäten Jena und Erfurt – erste Beobachtungen und Anfragen. In H. Leewe & R. A. Neuschäfer (Hrsg.), *Zeiträume für Religion. Fünfzehn Jahre Religionsunterricht in Thüringen* (S. 120–146). Jena: Garamond.
- Heller, T. (2009). *Zwischen Kirchbank und Hörsaal. Empirische Befunde zur Religiosität von Studienanfängern der Evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge)*. Jena: IKS.
- Feige, A., Friedrich, N. & Köllmann, M. (2007). *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivation und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Riegel, U. & Mendl, H. (2011). Studienmotive fürs Lehramt Religion. *ZPT*, 63(4), 344–358.
- Lück, C. (2012). *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen* (Forum Theologie und Pädagogik 22). Berlin: LIT.
- Englert, R. u.a. (2006). *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz* (Forum Theologie und Pädagogik 14). Münster: LIT.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.

- Pollack, D. & Müller, O. (2013). *Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Heidelberg: Klinkhardt.

*Prof. Dr. Andrea Schulte, Inhaberin des Lehrstuhls für Religionspädagogik am Martin-Luther-Institut an der Universität Erfurt.*

*Dr. phil. habil. Tobias C. Stubbe, Universitätsprofessor an der Georg-August-Universität Göttingen für Schulpädagogik und Empirische Schulforschung.*

*Jennifer Lorenz, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Schulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft in Göttingen.*