

I. Rita Burrichter / Bernhard Grümme / Hans Mendl /
Manfred L. Pirner / Martin Rothgangel / Thomas Schlag
Einführung

Schule und Unterricht sind in Bewegung. Wie ermöglichen wir Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen heutiger gesellschaftlicher Wirklichkeit Zugang zu Bildung und Wissen, Zugang zu umfassender Teilhabe am gesellschaftlichen – sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen – Leben? Der Blick fällt dabei nicht von ungefähr auch auf wesentliche Akteurinnen und Akteure im Kontext von Schule und Unterricht, die Lehrerinnen und Lehrer, deren Profession, deren Selbstverständnis, deren Aus- und Fortbildung. Unter welchen Bedingungen arbeiten sie, wie verstehen sie sich selbst, mit welchen Erwartungen werden sie konfrontiert, welche Kompetenzen benötigen sie und welche Hilfen werden ihnen zuteil? In der gegenwärtigen Diskussion werden diese Fragen nicht nur allgemein schulpädagogisch, sondern immer auch fach- und domänenspezifisch gestellt. Internationale Lernstandserhebungen und Leistungsvergleiche haben für eine differenzierte und je fachspezifische Beschäftigung mit Fragen der sprachlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen, ästhetischen und weltanschaulich-religiösen („konstitutiven“) Rationalität sensibilisiert.

Der vorliegende Band befasst sich mit Fragen der Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern vor diesem Hintergrund der Verschränkung bildungstheoretischer, schulpädagogischer und domänenspezifischer Fragestellungen. Er berücksichtigt dabei insbesondere die Diskussionen um Kompetenzorientierung und damit verbundene Überlegungen zur Reform der LehrerInnenbildung sowie die neuere Forschungslage.

Die Erforschung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern kann als ein seit den 1980er Jahren bestehender Trend angesehen werden, wie Klaus Wegenast bereits vor knapp 20 Jahren feststellte: „In den sechziger Jahren stand in der religionspädagogischen Diskussion die Reflexion auf die hermeneutisch-didaktische Bedeutung biblischer Inhalte im Mittelpunkt; in den siebziger Jahren die gesellschaftliche Relevanz des Glaubens im Horizont der Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern und deren Bedürfnissen; seit 1980 aber zunehmend der Religionslehrer/die Religionslehrerin als Vermittler zwischen Christentum und Schule; zunächst als wissenschaftlicher Theologe, dann als Pädagoge und schließlich als Person, die psychosoziale Prädispositionen und bestimmte Verhaltensweisen, Führungsstile, Eigenschaften repräsentiert“ (Wegenast 1993, 95). Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist auch die Beobachtung von Peter Biehl aus dem Jahre 1985, dass mit der Integration der verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen praktisch zeitgleich ein theoretisches Interesse am Beruf des Reli-

gionslehrers einsetzte. Daraus zog er den Schluss, dass „im *Zentrum* einer integrativen Religionspädagogik die Theorie des Lehrers stehen muss“ (Biehl 1985, 162). Welche Bedeutung der Erforschung von Religionslehrkräften in der Religionspädagogik beigemessen wird, wird auch durch die Beobachtung von Hans-Georg Ziebertz von 1995 dokumentiert, dass Rolle und Funktion von ReligionslehrerInnen als einer der am besten erforschten Bereiche empirischer Religionspädagogik gelten kann (Ziebertz 1995). Dies gilt umso mehr, als im letzten Jahrzehnt mehrere wichtige und umfangreiche Religionslehrerstudien veröffentlicht wurden, die sowohl von ihren theoretischen Ansätzen als auch von ihrer Forschungsmethodik neue Akzente gesetzt haben.

Sowohl durch solche neueren empirischen Forschungen als auch durch die Neujustierung der theoretischen Optik im Gefolge der Kompetenz- und Standarddiskussion hat sich der wissenschaftliche Diskussionsstand zu Lehrkräften allgemein (z. B. Baumert/Kunter 2006) wie auch speziell zu Religionslehrerinnen und Religionslehrern (z. B. Hofmann 2008; Heil/Ziebertz 2010) in den letzten Jahren entscheidend verändert.

Blickt man auf die jüngere Geschichte einer Erforschung der Frage, was Religionslehrerinnen und Religionslehrer benötigen, um als ‚gut‘ oder ‚kompetent‘ zu gelten, so kann man diese als Geschichte „von Komplexitätsgewinn und Professionalisierung“ (Schröder 2009, 146) lesen, in der es ihnen obliegt, diese Komplexität reflexiv zu bearbeiten und handlungsleitend werden zu lassen. Dabei ist allerdings der Streit zwischen personalen, rollentheoretischen und handlungstheoretischen Modellen in der religionspädagogischen Professionsforschung noch nicht ausgestanden (→ Kap. II).

In diesem Zusammenhang sind zwei religionspädagogische Modelle von besonderer Bedeutung, weil sie die genannten drei Zugänge zueinander vermitteln: Das Habitus-Modell und das Kompetenz-EKD-Modell. Wegen ihrer Relevanz für die in diesem Band versammelten Aspekte zur Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern werden sie bereits an dieser Stelle kurz vorgestellt. Dabei ist zu beachten: Obwohl das Habitusmodell offenkundig primär im katholischen Kontext verbreitet ist und das EKD-Modell einem evangelischen Hintergrund entstammt, kann man erkennen, dass in beiden Modellen ähnliche religionspädagogische Perspektiven jenseits einer konfessionalistischen Verengung entworfen werden.

Das Habitusmodell als Zugang zu Fragen religionspädagogischer Professionalität

Der Begriff Habitus, wie er von dem französischen Soziologen und Philosophen Pierre Bourdieu übernommen wird, dient dazu, den Stil, das Denken und Handeln in einer Gesellschaft zu beschreiben und analytisch zu fassen. In die

Erziehungswissenschaft hat das Habitus-Konzept vor allem über den sogenannten strukturtheoretischen Ansatz (v. a. Oevermann; Helsper; genauer: → Kap. II) Eingang gefunden, der versucht, die charakteristischen Grundstrukturen der Lehrerverberufung zu fassen. Der Habitus wird vom Subjekt hervorgebracht, steht aber zugleich stets unter dem Einfluss äußerer Faktoren. Der Habitus ist der Ort, wo das Subjekt und das Äußere zusammenspielen und durch Aneignung des Subjekts ein eigener Stil entsteht. Dieser ist geschichtlich-biographisch geprägt und grundsätzlich unabgeschlossen, bleibt also entwicklungsfähig und auf Zukunft hin offen, eine ständige Aufgabe (vgl. Heil/Ziebertz 2005, 42ff.; Grümme 2009; genauer zum Habitus-Modell: → Kap. V). Dieser Habitus wird einerseits durch *Handlungsstrukturen* konstituiert. Diese sind berufsfeldspezifische Regeln, die das Handeln bestimmen und einer professionellen Praxis zugrunde liegen. Dazu gehören Routinen und der Umgang mit Neuem. Routinen sind abrufbare Muster eines Handlungsrepertoires, die schnelles und gezieltes Handeln ermöglichen. Im pädagogischen Alltag treffen Routinen allerdings immer und immer wieder auf die Herausforderung durch Unerwartetes, Ungeplantes, Neues. Erst im Wechselspiel zwischen Routinen und dem Neuen konstituiert sich der professionelle Habitus. Religionspädagogische Routinen sind von religionspädagogischem und theologischem Wissen sowie von je individuell angeeigneten Konzepten und subjektiven Theorien geprägt. Andererseits bestimmen neben den Handlungsstrukturen die *Handlungsbedingungen* den Habitus. Diese Bedingungen ermöglichen, aber sie beeinflussen auch das berufliche Handeln der Lehrkraft. Zu den Bedingungen zählen die Institution Schule mit Elementen wie Notengebung, Zeiteinteilung, rollenspezifische Muster eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, Lehrpläne oder Verbeamtung. Insbesondere die von Art. 7.3 GG her geprägte Verhältnisbestimmung von Schule und Kirche wirkt sich aus in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien und der kirchlichen Beauftragung der Lehrkräfte (→ Kap. IV; VII).

Nehmen wir nun das Modell als Ganzes in den Blick, wird deutlich, dass der pädagogische Habitus durch Kompetenzen und Reflexivität aufgebaut wird. Um professionell handeln zu können, müssen Religionslehrkräfte die Kompetenz besitzen, Routinen aufzubauen, durch den Umgang mit Neuem diese Routinen zu verändern und persönliche wie institutionelle Bedingungen in ihr Handeln zu integrieren. Inmitten dieser einzelnen Kompetenzen ist die Reflexivität für dieses Habituskonzept die Schlüsselkompetenz. Denn ihr obliegt es als übergeordnete Kompetenz, die einzelnen Kompetenzen zu verbinden, in ein Verhältnis zu setzen und zu transformieren. Der religionspädagogische Habitus ist so als berufsspezifischer Kompetenzbildungsprozess zu verstehen, in dem im Wechselspiel von Subjekt und äußeren Einflüssen die Strukturen und Bedingungen im Blick auf „die Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen im Berufsfeld“ in ein kohärentes Ganzes zu bringen sind (Heil/Ziebertz 2005, 47). Das Modell bietet damit Kriterien für Inhalte und Zielhorizonte eines professionellen reflektierten Lehrerhandelns.

Das Kompetenzmodell der Evangelischen Kirche in Deutschland

Dieses Modell, im Jahre 2008 von der Gemischten Kommission der EKD verabschiedet, beleuchtet die Tätigkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ähnlich wie das Habitusmodell dezidiert im Prozess der Professionalitätsforschung. Es basiert auf einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Kompetenzmodellen der Lehrerbildung und orientiert sich damit vor allem am Expertenparadigma der erziehungswissenschaftlichen Lehrerverberufungsforschung (→ Kap. II). Ausgangspunkt ist die ‚religionspädagogische Kompetenz‘ als integratives Ziel des Lehramtsstudiums. Dabei herrschen zwei Perspektiven vor, die in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander wegweisend für die weitere Ausfaltung des Kompetenzmodells sind (Kirchenamt der EKD 1997, 84; Rothgangel 2008, 27f.): Einerseits die vom Berufsfeld der Religionslehrkräfte gestellten Anforderungen (Didaktisch-hermeneutische Kompetenz, Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, personale Glaubwürdigkeit, Methoden- und Medienkompetenz), andererseits die Anforderungen der wissenschaftlichen Theologie (Theologische und religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, Fähigkeit zur kundigen Auseinandersetzung mit anderen Lebens- und Denkformen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle, Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen).

Vor diesem Hintergrund versteht sich der Leitbegriff, der das EKD-Modell von 2008 prägt: ‚Theologisch-religionspädagogische Kompetenz‘. Dieser meint „die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d. h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein“ (Kirchenamt der EKD 2008, 16). Theologische Sachgemäßheit und Berufsfeldbezogenheit sind in diesem Begriff spannungsvoll wie dynamisch zusammengebracht. Wie aber soll diese übergeordnete Kompetenz nun in Professionalisierungsprozessen konkretisiert werden? Dem dienen zwei Zugänge, die wiederum aufeinander verwiesen sind: ein Strukturmodell sowie ein Entwicklungsmodell.

Das Strukturmodell differenziert die ‚Theologisch-religionspädagogische Kompetenz‘ als Leitkompetenz in fünf Kompetenzbereiche aus, denen wiederum zwölf Teilkompetenzen zugeordnet werden (ebd., 20f.): Die fünf Kompetenzbereiche lauten:

- Religionspädagogische Reflexionskompetenz (Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle; Fähigkeit, zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz zu treten);
- Religionspädagogische Gestaltungskompetenz (Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religi-

onsunterrichts und zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen; erzieherische Gestaltungskompetenz; Fähigkeit zur religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Lebens- und Denkformen; Fähigkeit zur Interpretation und didaktischen Entschlüsselung religiöser Aspekte der Gegenwartskultur; wissenschaftsmethodische und medienanalytische Kompetenz; religionspädagogische Methoden- und Medienkompetenz);

- Religionspädagogische Förderkompetenz (religionspädagogische Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz; religionspädagogische Beratungs- und Beurteilungskompetenz);
- Religionspädagogische Entwicklungskompetenz;
- Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz (interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz; religionspädagogische Diskurskompetenz).

Diese Perspektive wird ergänzt durch das Entwicklungsmodell, das wegweisend den systematischen Kompetenzaufbau über alle drei Phasen der Lehrerbildung in den Blick nimmt. Der Phase des Hochschulstudiums wird das ‚Forschende Lernen‘ zugeordnet, dem Referendariat das ‚Theoriegeleitete Erprobungslernen‘ sowie der Berufsphase das ‚Integrierende Erfahrungslernen‘ (Kirchenamt der EKD 2008, 23–25). Damit bindet das EKD-Modell Struktur und Genese von Kompetenzen in ein kohärentes Ganzes.

Obschon damit Habitusmodell und EKD-Modell ihre Akzente unterschiedlich gewichten – beim ersten auf die durch die Selbstreflexivität der Religionslehrkräfte zu bewältigende Integration der verschiedenen Faktoren in ihrem Berufsfeld hin, beim zweiten durch eine feine Ausdifferenzierung von Struktur und Entwicklung der Kompetenzen – verstehen sich doch beide als Bausteine der Professionalisierung der Religionslehrerbildung. Die Beiträge des vorliegenden Bandes akzentuieren diese Linienführungen, indem sie zentrale Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen, Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen differenziert vorstellen und entfalten.

Ein ökumenisches Buchprojekt

Der vorliegende Band wird von den sechs Herausgebern der ökumenischen religionspädagogischen Reihe „Religionsdidaktik innovativ“ (REIN) verantwortet; den Beitrag zum Referendariat hat dankenswerter Weise Hartmut Lenhard beigesteuert. Die Herkunft und wissenschaftliche Verortung der Autoren schlägt sich auch in den einzelnen Beiträgen nieder – das ist gut so! Alle Beiträge wurden aber wechselseitig kommentiert, diskutiert und ergänzt sowie von Studierenden, ReferendarInnen und LehrerInnen – den angezielten Lesergruppen dieses

Buches – kritisch gegengelesen, was als eine große Herausforderung und Bereicherung des je eigenen Denkhorizonts empfunden wurde. Die über alle Beiträge hinweg gleichlautende Gliederung soll es den LeserInnen leichter machen, den Band als gewinnbringendes Arbeits- und Studienbuch zu verwenden; Literaturhinweise und Anregungen zur Vertiefung am Ende jedes Kapitels sollen zusätzlich dafür sorgen, dass die Lektüre sowohl einem fachlichen Kompetenzzuwachs dient als auch zur Klärung der Frage nach der eigenen Lehrerprofessionalität beitragen kann.

Wir danken allen kritischen Gegenlesern und -leserinnen und Gesprächspartnern, die zur Qualitätsverbesserung der Texte beigetragen haben, sowie Herrn Schneider und seinem Team vom Kohlhammer-Verlag für die vertrauensvoll-konstruktive Zusammenarbeit.

Verwendete Literatur

- BAUMERT, JÜRGEN/KUNTER, MAREIKE (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469–520.
- BIEHL, PETER (1985), Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 2, 161–194.
- DRESSLER, BERNHARD (2006), Religionslehrerinnen und Religionslehrer; in: WERMKE, MICHAEL u. a. (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen, 97–118.
- GRÜMME, BERNHARD (2009), Der Religionslehrer als Seiltänzer. Zur Frage der Religionslehrerkompetenzen, in: MThZ 1, 76–89.
- HEIL, STEFAN (2006), Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität. Elemente einer Berufstheorie; in: Jahrbuch der Religionspädagogik 22, 79–92.
- HEIL, STEFAN/ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2005), Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: ZIEBERTZ, HANS-GEORG u. a. (Hg.), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster, 41–64.
- HEIL, STEFAN/ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2010), Professionalisierung von Religionslehrerinnen und -lehrern, in: HILGER, GEORG u. a. (Hg.), Religionsdidaktik, München (Neuausgabe), 577–585.
- HOFMANN, RENATE (2008), Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen, Hamburg.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (1997), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, Gütersloh.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (2008), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, Hannover.
- LIEBOLD, HEIDE (2004), Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis, Münster.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2008), Professionelle Kompetenzen und Standards der Religionslehrausbildung aus der Sicht der EKD, in: RENDLE, LUDWIG (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth, 27–37.
- SCHRÖDER, BERND (2009), Vom Ursprung und Wandel des Religionslehrer(leit)bildes im Christentum, in: DERS., u. a. (Hg.), Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen, Berlin, 121–148.
- WEGENAST, Klaus (1993), Religionsdidaktik Sekundarstufe I. Voraussetzungen, Formen, Begründungen, Materialien. Unter Mitarb. v. P. Wegenast, Stuttgart u. a.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (1995), Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: DERS./SIMON, WERNER (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 47–78.

II. Manfred L. Pirner Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung

Abstract

This contribution sets out to evaluate for the field of religious education some major results from general empirical teacher research. It briefly sketches the predominant paradigms of present teacher research – the personality approach, the structural-theoretical approach, and the expert paradigm – and then concentrates on the most important results for what makes a good teacher. For German RE teachers, one important conclusion from recent discourse and research may be that their generally high professional ideals should and can be complemented by clear-cut, concrete and systematically developed professional competences.

1 Ausgangssituation

In seinem 1993 erschienenen Buch „Die Schule neu denken“ hat der berühmte Pädagoge und Begründer der Bielefelder Laborschule, Hartmut von Hentig, den Vorschlag gemacht, dass sich Lehrerinnen und Lehrer in einem „sokratischen Eid“, ähnlich dem hippokratischen Eid der Ärzte, zu folgenden Grundsätzen verpflichten sollten:

- „Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,
- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
 - für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
 - auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
 - zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
 - das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
 - seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
 - es zu schützen, wo es schwach ist, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
 - seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren;
 - es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen;

- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn ‚die ist bei Gott allein‘. [...]“ (Hentig 1993, 258–259)

Der sokratische Eid hat seitdem eine breite Resonanz gefunden, ist in zahlreichen Zeitungen und Zeitschriften zitiert und in vielen Schulen als berufsethische Richtlinie für die Lehrkräfte aufgenommen worden. Kaum jemand wird widersprechen, dass seine Grundsätze bis heute eine hilfreiche Orientierung für das Ethos einer *guten* Lehrperson darstellen, ein Ideal, dem jede Lehrerin und jeder Lehrer nacheifern sollte. Allerdings gibt es auch kritische Kommentare. So fragt etwa die Erziehungswissenschaftlerin Annette Scheunpflug, ob – bei aller Anerkennung und Wertschätzung der Inhalte des sokratischen Eids – eine solche „warme“, an hehren Idealen orientierte personale Berufsethik denn ausreiche und nicht durch eine „kalte“, nüchternere, an pädagogischer Professionalität orientierte Ethik ergänzt werden müsse. Sie kritisiert, dass eine personale Berufsethik wie die von Hentigs leicht die Fähigkeiten und die Rolle von Lehrkräften „überhöht“ und damit „potenziell einen konstruktiven Lernprozess von Lehrerinnen und Lehrern und die Möglichkeiten ihrer professionellen Weiterentwicklung“ eher verstellt als fördert. Zudem berücksichtige ein solches Professionalitätsverständnis zu wenig, dass eine Lehrkraft nicht nur eine pädagogische Beziehung zu einem Schüler oder einer Schülerin habe, sondern eine ganze Klasse unterrichten müsse. Die Notwendigkeit, den Ansprüchen der Gruppe und den Anforderungen von Schule und Gesellschaft gerecht zu werden, werde in solchen stark auf das Individuum gerichteten Grundsätzen zu wenig berücksichtigt, so dass sie leicht ein Gefühl der Überforderung bei Lehrkräften auslösen könnten (Scheunpflug 1999, 226).¹

In dieser kurz skizzierten Kritik spiegelt sich symptomatisch ein Paradigmenwechsel in der erziehungswissenschaftlichen Lehrerforschung wider. Die Akzentverschiebungen gegenüber früheren Forschungsansätzen lassen sich schlagwortartig etwa so beschreiben:

- Vom Entwerfen hehrer Ideale hin zu konkreten, empirisch überprüfbaren Kompetenzen;
- von der Akzentuierung der (schwer veränderbaren) ‚Persönlichkeit‘ der Lehrkräfte hin zu erlernbaren Merkmalen von Professionalität;

1 Dass von Hentig inzwischen auch durch seine problematische Haltung gegenüber dem Missbrauchstäter der Odenwaldschule in Kritik geraten ist, lässt sich als zusätzlicher Hinweis auf mögliche Diskrepanzen zwischen ethischen Idealen und pädagogischer Praxis deuten.

- von der Betonung der Erziehungsaufgabe hin zur Betonung der Aufgabe des Unterrichts als Kernaufgabe des Lehrerberufs;
- von der Sicht von Lehrkräften, denen ExpertInnen und ForscherInnen sagen, wie sie unterrichten sollen, hin zu Lehrkräften, die selbst als Expertinnen und Experten ihres Unterrichts angesehen werden und die zum eigenen Forschen angeregt werden sollen;
- kurz und plakativ: von der ‚guten‘ zur ‚professionellen‘ Lehrperson.

Im Folgenden wird ein Überblick über die gegenwärtige Forschung zur guten qua professionellen Lehrkraft in zwei Schritten gegeben: In einem ersten Schritt (2.1) werden die drei wichtigsten Ansätze oder Paradigmen der Lehrerprofessionsforschung skizziert und jeweils aus religionspädagogischer Sicht kommentiert. In einem zweiten Schritt (2.2) werden im Rahmen eines aktuellen Kompetenzmodells zentrale Ergebnisse der empirischen Forschung vorgestellt und ebenfalls aus religionspädagogischer Perspektive beleuchtet.

2 Die gute Lehrkraft als professionelle Lehrkraft – zum Stand der Forschung

2.1 Ansätze und Tendenzen der Lehrerprofessionsforschung

2.1.1 Der Persönlichkeitsansatz

Der Persönlichkeitsansatz stützt die Alltagserfahrung zahlreicher LehrerInnen, dass „die Persönlichkeit von Lehrkräften einen bedeutsamen, wenn nicht *den* entscheidenden Einflussfaktor auf deren Handeln und den Berufserfolg darstellt“. Er betont von daher die Notwendigkeit, „Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe der Lehrerbildung zu sehen“ (Mayr 2011, 125). Persönlichkeit wird dementsprechend verstanden als ein „Ensemble *relativ* stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr/Neuweg 2006, 183; Hervorhebung: M. P.). Nachgewiesen sind Zusammenhänge zwischen allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen (meist nach dem Modell der sogenannten „Big Five“²) und bestimmten Aspekten der Bewährung in Lehrer-Studium und -Beruf. So korreliert z. B. der Faktor „Neurotizismus“ negativ mit Leistungs- und Kompetenzorientierung und positiv mit dem Belastungserleben. Die Faktoren „Extraversion“ und „Gewissenhaftigkeit“ weisen dagegen umgekehrte

2 Bei den Big Five bzw. dem Fünf-Faktoren-Modell (FFM) handelt es sich um ein Modell der Persönlichkeitspsychologie, das von fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit ausgeht, die in unterschiedlichen Ausprägungen die Persönlichkeit eines Menschen bestimmen: Neurotizismus (dazu gehören Ängstlichkeit, Nervosität, Unsicherheit u. a.), Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit.

Tendenzen auf (Mayr 2011, 134). Auch spezielle Personmerkmale wie Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Enthusiasmus, Humor oder Ungewissheitstoleranz erweisen sich als positiv bedeutsam für die Lehrerprofessionalität (Mayr 2011, 139f.). Wie Längsschnittstudien zeigen, ist Persönlichkeit zwar durchaus veränderbar und entwicklungsfähig, allerdings – insbesondere in ihren Kernmerkmalen – nur in einem begrenzten Ausmaß. Insofern ergibt sich aus den Ergebnissen der Forschung für die Lehrerbildung eine *dreifache Strategie*:

a) Studierende sollten sich sehr genau überlegen, ob sie von ihrer Persönlichkeitsstruktur her für den Lehrerberuf geeignet sind und dabei in Auswahlprozessen unterstützt werden (z. B. durch Assessment-Instrumente und professionelle Beratung);

b) Studierende und Lehrkräfte sollten darin unterstützt werden, die Stärken und Schwächen ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen, zu reflektieren und mit ihnen akzeptierend und konstruktiv umzugehen;

c) sie sollten auch Angebote zur Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit (z. B. persönlichkeitsorientierte Lehrveranstaltungen, individuelles Coaching) wahrnehmen können.

Aus *religionspädagogischer Perspektive* ist die oben angesprochene Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit besonders zu unterstreichen. Gerade weil wichtige Ziele des RU in den Bereichen der Persönlichkeitsbildung, des Affektiven und der Haltungen liegen und weil es inhaltlich im RU zentral um Glaubensfragen, existenzielle und ethische Themen geht, spielen hier die persönliche Beziehungsfähigkeit, Glaubwürdigkeit und eigene Religiosität von Lehrkräften eine wichtige Rolle: „Wer keine eigene meditative Praxis hat, wird Meditation nur als Technik einsetzen, wer liturgisch beheimatet ist, dem merkt man das auch bei der Behandlung entsprechender Themen an, für wen die Bibel eine Quelle des Lebens ist, der wird eine dialogische Bibelarbeit weit intensiver betreiben können, wer Widersprüche aushalten kann, wird Dilemma-Diskussionen weit souveräner moderieren können ...“ (Mendl 2006, 70; → Kap. VII). Von daher wird in jüngeren ebenso wie in älteren religionsdidaktischen Grundlagenwerken (z. B. Hilger/Ritter 2006, 107; Kunstmann 2004, 202; Adam 2003, 191f.; Lähmann 1998, 414) regelmäßig die hohe Bedeutsamkeit der Lehrerpersönlichkeit betont. Sie lässt sich auch empirisch bestätigen: Die Erinnerung von Erwachsenen an ihren RU scheint in erster Linie eine Erinnerung an die (guten oder schlechten) Religionslehrerinnen und -lehrer zu sein (Kliemann/Rupp 2000, 15–17. 25); und Religionslehrkräfte sehen sich selbst meist stärker als persönlichkeitsbildende ErzieherInnen denn als VermittlerInnen von Lerninhalten. Deshalb sind für (künftige) Religionslehrkräfte persönlichkeitsbildende Anteile in der Aus- und Fortbildung von herausragender Bedeutung (vgl. für ein anregendes aktuelles Konzept: Leitmeier 2010). Auch die kirchliche Studienbegleitung für Lehramtsstudierende bemüht sich um möglichst individuelle Angebote, welche die Entwicklung der Persönlichkeit und