



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 1

ISSN 1863-0502

**Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“
und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-
theologischen Studien“**

Riegel, U. (2020). Profession und Professionalisierung als mögliches Format religionsdidaktischer Forschung. *Theo-Web*, 19(1), 99–125.

<https://doi.org/10.23770/tw0124>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Profession und Professionalisierung als mögliches Format religionsdidaktischer Forschung

von

Ulrich Riegel

Abstract

Fragte die Professionsforschung lange Zeit, was eine Tätigkeit zu einer Profession macht, geht es heute vor allem um die Strukturen und Merkmale professionellen Handelns. In der Bildungsforschung wird dabei vor allem zwischen strukturtheoretischen, kompetenzorientierten und berufsbiografischen Ansätzen unterschieden. Die Religionsdidaktik rezipiert in jüngster Zeit vor allem die ersten beiden Ansätze. Unter dem Stichwort des ‚Habitus‘ werden charakteristische Strukturen religiösen Lehrens im Religionsunterricht beschrieben und verschiedene Kompetenzkataloge stellen die Fähigkeiten professioneller Religionslehrpersonen dar. Als Merkmal eines entsprechenden religionsdidaktischen Forschungsformats zeichnen sich vor allem diese theoretischen Bezüge zum Professionsdiskurs ab, weil die in diesem Format verwendeten Methoden das ganze Spektrum derselben abdecken.

After asking what makes an activity a profession, contemporary research is primarily focused on the structures and characteristics of professional action. In educational research, a distinction is made between structural, competence-oriented and biographical approaches. Recently, didactics of religion has mainly taken up the structural and the competence-oriented approach. Applying the concept of 'habitus', characteristic structures of religious teaching in religious education are described. And various catalogues of competencies present the skills of professional teachers of religion. These theoretical references to the discourse on profession mark a characteristic of a corresponding research design in didactics of religion, because the methods used in this format cover the whole spectrum of possible methods.

Schlagwörter: Professionsforschung; Forschungsforma; Strukturtheorie; Kompetenzorientierung; Berufsbiografie

Keywords: profession; research design; structural theory; competencies; professional biography

In jüngerer Zeit gibt es den Versuch, die Fachdidaktik als eigenständige Wissenschaft gegenüber ihren elementaren Bezugsdisziplinen der einschlägigen Fach- und der Bildungswissenschaft zu emanzipieren. Ein zentrales Element dieser Bemühungen ist die Definition von Forschungsformaten, um die Eigenständigkeit fachdidaktischer Forschung abbilden zu können (Bayrhuber, Harms, Muszynski, Ralle, Rothgangel, Schön & Weigand, 2012). Im folgenden Beitrag wird dieser Ansatz auf die religionsdidaktische Forschung zu Religionslehrpersonen mit dem Ziel übertragen zu prüfen, inwieweit dieses Segment religionsdidaktischer Forschung ein eigenständiges Forschungsformat darstellen kann. Dazu werden der pädagogische (1) und der religionspädagogische Professionalitätsdiskurs rekapituliert (2), um auf dieser Grundlage die Eckpunkte eines möglichen Forschungsformats religionsdidaktischer Professionsforschung zu entfalten (3).

1 Bildungswissenschaftliche Professionalität

Der bildungswissenschaftliche Professionalitätsdiskurs ist eng an den soziologischen angelehnt, ohne ihn einfach zu kopieren. Deshalb wird im Folgenden zuerst der soziologische Diskurs grob skizziert (1.1), um anschließend ausführlicher auf den bildungswissenschaftlichen Diskurs einzugehen (1.2). Ein knappes Fazit beschließt dieses Kapitel (1.3).

1.1 Der soziologische Professions-Diskurs

Soziologisch ist der Begriff der Profession eng an die Differenzierungsprozesse der entstehenden modernen Gesellschaft gebunden (Schmidt, 2008). Angesichts des komplexen Binnengefüges dieser Gesellschaft werden bestimmte Aufgabenfelder für den Zusammenhalt und die Zukunft derselben so zentral, dass sie nicht mehr einfach nur Laien überlassen werden können. Es bilden sich Berufe aus, die über das Wissen und die Fähigkeiten verfügen, diese Aufgabenfelder sach- und situationsgerecht zu bewältigen. Die charakteristischen Merkmale einer Profession lassen sich auf zwei unterschiedliche Weisen bestimmen (Kloke, 2014, S. 139–164): Beschreiben klassische Professionstheorien eine Profession anhand der Merkmale und Kriterien, die sie auszeichnet und anhand derer sie sich von anderen Tätigkeiten unterscheidet, nehmen neuere Professionstheorien die Qualität des Handelns in den Blick, die Professionalität grundsätzlich von nicht-professionellen Tätigkeiten unterscheidet.

Folgt man dem traditionellen Verständnis, zeichnen sich Professionen durch eine fachliche Expertise und eine spezifische Handlungslogik aus, die sich ihre Akteure in einer akademischen Ausbildung über lange Jahre angeeignet haben und situationsgerecht auf einen Fall anwenden können, der aufgrund seiner Komplexität nicht mit standardisierten Routinen und Handlungsabläufen gelöst werden kann. Gegenüber herkömmlichen Berufen zeichnen sich Professionen dabei dadurch aus, dass sie personale Dienstleistungen vollbringen und dem Gemeinwohl verpflichtet sind (Dewe & Stüwe, 2016). Ihre Reputation ziehen Professionen aus der Tatsache, dass eine Gesellschaft ihrer Expertise bedarf, um weiterhin funktionieren zu können.

Neuere Professionstheorien kritisieren den idealtypischen Zuschnitt der Merkmalskataloge klassischer Theorien, weil sie die reale Praxis im Feld professioneller Arbeit nur unzureichend beschreiben (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000). Sie suchen deshalb die Logik einer professionellen Tätigkeit zu rekonstruieren. Unter diesen Theorien lassen sich drei Hauptströmungen identifizieren, nämlich systemtheoretische, strukturtheoretische und interaktionistische (ebd., S. 6–8). Alle drei Strömungen konvergieren in der Einsicht, dass professionelles Handeln prinzipiell ungewiss und risikant ist, weil es Lösungen für Situationen sucht, für die keine routinisierten und standardisierten Verfahren vorliegen bzw. sich entwickeln lassen. Dazu kommt, dass die Fälle, in denen professionelles Handeln erforderlich ist, durch widersprüchliche Handlungsanforderungen gekennzeichnet sind, weil in ihnen Wissens- und Machthierarchien auf die Notwendigkeit eines Mindestmaßes an Vertrauen zwischen Klienten und professionellem Akteur treffen. Aus dieser Widersprüchlichkeit der Anforderungssituation erwächst Professionellen eine große Handlungsautonomie, denn nur der professionelle Akteur ist in der Lage, im konkreten Fall eine situationsgerechte Lösung vorzuschlagen

1.2 Der Diskurs über pädagogische Professionalität

Pädagogische Tätigkeiten gehören nicht zu den klassischen Professionen und erst ab den 1920er Jahren werden erzieherische Aufgabenfelder unter professionstheoretischer Perspektive diskutiert (Tenorth, 1989). Lange wurde diese Diskussion durch die Frage bestimmt, ob Erziehung als professionelle oder semi-professionelle Tätigkeit zu betrachten sei, weil einige der Bestimmungsmerkmale der klassischen Professionen im pädagogischen Bereich nicht identifiziert werden können (Schmidt, 2008). Gegenwärtig konzentriert man sich jedoch dezidiert auf die Rekonstruktion der pädagogischen Handlung, wobei die Perspektive der neueren Professionstheorien erkenntnisleitend ist. In dieser Hinsicht lassen sich drei charakteristische Diskurse unterscheiden, nämlich der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiographische Professionsdiskurs (Terhart, 2011).

1.2.1 Der strukturtheoretische Professionsdiskurs

Die konzeptuelle Grundlade des strukturtheoretischen Professionsdiskurses formulierte Ulrich Oevermann (1996, 2002). Demnach bieten Professionelle eine stellvertretende Krisenbewältigung, sofern das Individuum sein Leben nicht alleine meistern kann, indem sie ihr Regelwissen auf den konkreten Einzelfall beziehen. Aus dieser Grundkonstellation der professionellen Handlung ergeben sich für Oevermann (2008) charakteristische Strukturmomente derselben: Erstens bedarf professionelles Handeln immer der Rekonstruktion des vorliegenden Falles, um die eigene Expertise situationsgerecht einzuspielen. Das schließt professionelle Routinen nicht aus, bleibt aber prinzipiell fallbezogen. Zweitens ereignet sich professionelles Handeln immer unter Klientenbezug. Selbst wenn dieser eher abstrakt ist, bedarf es doch des prinzipiellen Einverständnisses des behandelten Individuums, dass eine professionelle Handlung erfolgreich sein kann. Drittens steht professionelles Handeln vor dem Dilemma, dem Individuum für den Moment die Entscheidung abzunehmen, ohne dessen Autonomie prinzipiell einzuschränken. Angesichts dieser strukturlogischen Merkmale bleibt professionelles Handeln immer der Unsicherheit ausgesetzt, ob und wie es zum Erfolg führt. Diese Unsicherheit definiert den Kern professionellen Handelns und muss von den Akteuren ausgehalten werden.

Neben dieser grundlegenden Kontingenz jeglicher professionellen Handlung sind pädagogischer Professionalität weitere Spannungsfelder eingeschrieben, die sich durch den Handlungsort Schule ergeben (z.B. Helsper, 2004). So ereignet sich Unterricht in der Spannung von Nähe und Distanz, denn Erziehung spricht die ganze Person der Lernenden an, ist aber gleichzeitig durch die Rollen der Lehrperson und der Schüler*in eingeschränkt. Ferner herrscht in der Schule eine Spannung von Autonomie und Heteronomie, denn schulische Bildung will die Lernenden zur Selbstverantwortlichkeit befähigen, muss sie dazu aber Regeln unterwerfen und Pflichten setzen. Auch erweist sich Lernen besonders als dann effektiv, wenn eine lebendige Auseinandersetzung stattfindet. Gleichzeitig ist diese Auseinandersetzung aber den organisatorischen Zwängen der Schule (z.B. 45-Min.-Rhythmus) unterworfen. Weiterhin wird im Unterricht erwartet, dass die Lehrperson alle Lernenden gleich behandelt und gleichzeitig den besonderen Lernbedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Dann will allgemeine Bildung die Persönlichkeit der Lernenden fördern, bleibt gleichzeitig aber auch der sachlichen Vermittlung von Lerngegenständen verpflichtet. Schließlich bedarf jeglicher Unterricht einer situationsgerechten Inszenierung, wobei er situationsübergreifende Standards erfüllen muss.

Diese antinomische Struktur ist dem Lehrberuf prinzipiell eingeschrieben, kann somit auch nicht technisch aufgelöst werden. „Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professio-

nalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität.“ (Terhart, 2011, S. 206) Das Mittel der Bewältigung ist die Reflexion (Schön, 1983). Indem sich die Lehrperson ihrer antinomischen Situation bewusst wird, umso besser ist sie darauf vorbereitet und umso kompetenter kann sie die verschiedenen Spannungen in ein produktives Verhältnis zueinander setzen. Im Verlauf einer solchen selbstreflexiven Praxis bildet sich ein professioneller Habitus aus, d.h. eine unterbewusste Handlungsprogrammierung für den fallspezifischen Umgang mit den charakteristischen Herausforderungen des Unterrichtens und Erziehens inklusive deren Kontingenzen (Oevermann, 2001). Darüber hinaus wird die kompetente Lehrperson ein produktives Arbeitsbündnis mit den Lernenden anzielen. In der Schule besteht die Herausforderung, ein produktives Arbeitsbündnis einzugehen, nicht nur darin, dass die Teilnahme am Unterricht verpflichtend ist, sondern auch in der dreistelligen Struktur dieses Bündnisses (Oevermann, 2002): Die Lehrperson muss es sowohl mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern eingehen als auch mit der Klasse als auch mit den Erziehungsberechtigten.

1.2.2 Der kompetenztheoretische Professionsdiskurs

Der kompetenztheoretische Professionsdiskurs grenzt sich gegenüber strukturtheoretischen Ansätzen ab, dass er statt der Ungewissheiten die Gewissheiten pädagogischen Handelns in den Blick nimmt. Sein Ziel ist es, professionelles pädagogisches Handeln so weit zu operationalisieren, dass die Bildung und Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen auf eine solide Grundlage gestellt werden kann. Dabei durchmischen sich deduktive Ableitungen aus einschlägigen Theorien und induktive Rekonstruktionen realen Handelns in der Schule (Terhart, 2011).

Ein exemplarischer Vertreter des kompetenzorientierten Ansatzes ist Heinz-Elmar Tenorth. In einem Grundlagenaufsatz zur „Professionalität im Lehrerberuf“ (2006) bestimmt er den Unterricht als Kerngeschäft der Lehrperson. „Orientiert an einer Theorie der Schule würde ich dann dafür plädieren, dieses Kerngeschäft im ‚Unterricht‘ zu sehen, kompetenzorientiert gedacht also in der Fähigkeit, Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren, und zwar unter Erwartungen, die sowohl vom Klienten als auch vom Träger der Institution aus formuliert werden, so dass die Lehrperson ihre Arbeit an mehr als einem normativen Referenzsystem zu orientieren hat.“ (S. 585) Für dieses Kerngeschäft lässt sich laut Tenorth eine berufsspezifische Handlungslogik rekonstruieren (S. 587–589). Lehrpersonen haben eine Lernumwelt zu arrangieren, innerhalb derer sie Lerngelegenheiten inszenieren, die konkreten Gütemaßstäben genügen sollten. Ferner haben sie die Lernprozesse, die durch die Lerngelegenheiten angestoßen wurden, zu begleiten und zu steuern, die Ergebnisse dieser Prozesse zu evaluieren und ihre eigene Tätigkeit immer wieder zu reflektieren. Auch wenn der Erfolg dieser Handlungslogik nicht gewährleistet werden kann, stehen doch vielfältige Konzepte und Techniken zur Verfügung, auf die Lehrpersonen zu ihrer Verwirklichung zurückgreifen können. Die erfolgreiche Anwendung dieser Konzepte und Techniken beruht nicht ausschließlich auf fachlichem Wissen, sondern auf mentalen „Schemata“ (S. 589), welche neben fachlichem Wissen auch Erfahrungsbestände und operative Routinen umfassen. Bei aller prinzipiellen Kontingenz ist Lehrerhandeln in vielerlei Hinsicht beschreib- und das Profil pädagogischer Professionalität in seinem Kern damit bestimmbar.

Das gegenwärtig einflussreichste Modell pädagogischer Kompetenz bei Lehrkräften dürfte von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) stammen. Beide teilen die Grundannahme, dass pädagogische Tätigkeiten nicht vollumfassend planbar sind.

„Lehrerhandeln ist strukturbedingt nicht technisch-instrumenteller Natur. Daraus ergibt sich jedoch nicht notwendigerweise der Schluss auf ein systematisches Technologiedefizit der Pädagogik. Trennt man sich von der Vorstellung einer technischen Wissensanwendung in pädagogischen Berufen, wird überhaupt erst das breite technologische Repertoire von Lehrkräften sichtbar.“ (S. 477) In Anlehnung vor allem an die u.s.-amerikanische Diskussion pädagogischer Professionalität definieren für Baumert und Kunter vier elementare Dimensionen die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen, nämlich deren Überzeugungen/Werthaltungen, deren motivationale Orientierungen, deren selbstregulative Fähigkeiten und deren Professionswissen (S. 481). Allerdings führen beide lediglich die Dimension des Professionswissens weiter aus (S. 481–485), welche sie selbst als „Kern“ (S. 481) dieser Professionalität bezeichnen. Lee Shulman (1986) folgend unterscheiden Baumert und Kunter zwischen den Bereichen des pädagogischen Wissens, des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens, des Organisationswissens und des Beratungswissens. Während das Fach- und das fachdidaktische Wissen stark durch die Domäne, auf die sich der Unterricht bezieht, geprägt sind, speisen sich die Inhalte des pädagogischen, des Organisations- und des Beratungswissens hauptsächlich aus dem institutionellen Kontext Schule.

In der gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Forschung wird der kompetenztheoretische Ansatz breit rezipiert (Krauss, 2014; McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008; Rothland & Brüggemann, 2012). Das Baumert-Kunter-Modell bildete nicht nur die konzeptuelle Grundlage der einflussreichen COACTIV-Studie (Baumert, Kunter, Blum, Brunner, Voss, Jordan & Tsai, 2010), sondern inspirierte auch weitere empirische Rekonstruktionen zum Professionswissen von Lehrpersonen (Blömeke, Hsieh, Kaiser, & Schmidt, 2014; König & Seifert, 2012; Krauss, Lindl, Schilcher, Fricke, Göhring, Hofmann & Baumert, 2017). Kontrovers diskutiert wird die Frage, inwieweit der kompetenzorientierte Ansatz die prinzipielle Unsicherheit von Lehrerhandeln angemessen berücksichtigt. Auch wenn er letztere nicht negiert, stellt er doch „(1) die empirische Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens, (2) die nicht zuletzt auf dieser Forschungsbasis erfolgende Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns und (3) den zwar nie deterministisch-kausalen, aber doch optimierbaren Lernerbezug von Lehrerkompetenzen in den Mittelpunkt.“ (Terhart, 2011, S. 207–208) Damit ist es ihm auch möglich, Niveaustufen professioneller Praxis zu definieren. Diese werden in der Regel gemäß dem Experten-Paradigma diskutiert (Bromme, 1992).

1.2.3 Der berufsbiographische Professionsdiskurs

Der berufsbiographische Diskurs ergänzt die beiden eben beschriebenen Professionsdiskurse um die diachrone Perspektive. Statt auf elementare Strukturen oder Merkmale pädagogischen Handelns abzuheben, rekonstruiert er charakteristische Entwicklungen beim Kompetenzaufbau von Lehrpersonen, bei der Ausbildung eines professionellen Habitus, usw. (Terhart, 2011, S. 208). Der berufsbiographische Diskurs beruht somit nicht auf einem klar definierten Konzept seines Untersuchungsgegenstandes, weshalb er in manchen Studien auch nicht als eigenständiger Diskurs pädagogischer Professionalität erachtet wird (z.B. Hericks & Stelmaszyk, 2010).

Allerdings eröffnet die konzeptuelle Offenheit des berufsbiographischen Diskurses demselben ein breites Spektrum an Untersuchungsgegenständen. Typische Fragestellungen beziehen sich auf die Verarbeitung von Berufserfahrungen, den Umgang mit Veränderungen im System Schule, die Bewältigung von Übergängen von Schule ins Referendariat oder vom Referendariat in den regulären Schuldienst, den Aufbau von Expertise in Abhängigkeit vom Arbeitsalter, oder die Bedeutung spezifischer Kontexte wie Gender oder Schultyp für das Selbstverständnis als Lehrperson (H.-H. Krüger, 2006, S. 23; Kunze & Stelmaszyk, 2004). Ein früher Klassiker berufsbiographischer

Forschung ist die Rekonstruktion des beruflichen Lebenszyklus‘ durch Michael Huberman (1991). Demnach sind charakteristische Phasen des Lehrerberufs durch spezifische Berufsperspektiven geprägt. So geht es beim Berufseinstieg vor allem um die Entdeckung der mehr oder weniger expliziten Spielregeln und Erwartungen und die Frage, wie man die neue Situation bewältigen kann. Ist diese Phase überwunden, kommt es nach Huberman zu einer Phase, in der man offen ist für Neues und bereit ist, das eigene Selbstverständnis zu hinterfragen. Es folgt eine Phase, in der man routiniert sein Repertoire abspult und versucht, Innovationen zu umgehen, bevor in den letzten Berufsjahren das Engagement langsam ausklingt. Heute scheint der Schwerpunkt der berufsbiographischen Forschung vor allem auf der universitären Lehrerbildung (z.B. den Effekten von Praxisphasen; (Rothland & Biederbeck, 2018) oder dem sukzessiven Aufbau von Kompetenzen zu liegen (Kiel, Pollak, Weiß, Braune, & Steinherr, 2011; Wyss, Kocher & Baer, 2013).

Methodisch greift der berufsbiographische Professionsdiskurs auf eine Vielzahl von Verfahren zurück, wobei traditionell biographische Interviews dominieren (Fuchs-Heinritz, 2010, S. 89–91). Es wird aber auch auf vorliegende Dokumente zurückgegriffen oder mittels Fragebogen erhoben. In jüngerer Zeit werden auch verstärkt Kompetenztests verwendet. Insgesamt erweist sich der berufsbiographische Professionsdiskurs damit als methodisch vielfältig, was mit dem breiten Spektrum seiner Forschungsgegenstände korrespondiert. In kritischer Perspektive können zwei Desiderate dieses Diskurses festgehalten werden (Kanitz, Bürger & Wissinger, 2014, S. 734): Zum einen kann die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die dominante Orientierung dieses Professionsdiskurses am Einzelfall kollektive Probleme des Lehrerberufs angemessen in den Blick nimmt. Zum anderen beinhaltet dieser Diskurs keine inhärenten Kriterien, was eine Berufsbiographie als erfolgreich qualifiziert. Hier ist er auf Normen außerhalb seiner selbst angewiesen.

1.3 Fazit

Die drei beschriebenen Diskurse pädagogischer Professionalität stehen für drei spezifische Formen der Diskussion über die Eigenart und die charakteristischen Merkmale pädagogischen Handelns. Alle drei grenzen sich von den klassischen Professionstheorien dahingehend ab, dass sie den Lehrerberuf nicht als eigenständige Profession zu begründen suchen, sondern dessen Kerngeschäft, welches als Unterrichten und Erziehen bestimmt wird, zu rekonstruieren suchen. In diesem Sinn lassen sie sich der neueren Professionsforschung zurechnen. Dabei überlappen sich ihre Fragestellungen und ihre Erkenntnisgegenstände in vielfacher Weise, wobei vor allem der strukturtheoretische und der kompetenztheoretische Diskurs mit eigenen, wechselseitig nicht austauschbaren Konzepten arbeiten. Ob diese theoretischen Differenzen zwischen dem struktur- und dem kompetenztheoretischen Ansatz den Antagonismus, mit dem sie vielfach vertreten werden, rechtfertigen, sei dahingestellt (Helsper, 2007). Vor allem die Befunde aus dem berufsbiographischen Diskurs, die auf Konzepte aus beiden Theorietraditionen zurückgreifen, zeigen, dass sich struktur- und kompetenztheoretische Zugänge zu pädagogischer Professionalität auch gegenseitig ergänzen können. Dessen ungeachtet bietet der dreigliedrige bildungswissenschaftliche Professionsdiskurs eine hilfreiche Orientierung zur Ordnung des religionspädagogischen Professionsdiskurses.

2 Religionspädagogische Professionalität

Auch wenn die Religionspädagogik sich immer schon mit der Frage auseinandergesetzt hat, welche Anforderungen Personen erfüllen müssen, die religiös erziehen, kann der

Beginn eines religionspädagogischen Professionalitätsdiskurses im eigentlichen Sinn in den 1980er Jahren verortet werden. Exemplarisch kann hier Godwin Lämmermanns Studie (1985) zum Beruf des Religionslehrers (sic!) genannt werden, und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen steht ihre rollentheoretische Anlage für das typische Verständnis der damaligen Zeit, womit sie in der Tradition der klassischen Professionstheorien steht. Zum anderen arbeitet sie ein charakteristisches Spannungsverhältnis heraus, insofern Religionslehrpersonen die Divergenz zwischen Kirche und Staat auszubalancieren hätten. Seit dieser Zeit wird das Phänomen der Professionalität von Religionslehrpersonen unter unterschiedlichen Begriffen wie „Berufshandlungsfähigkeit“ (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, 1997), „berufliche Kompetenz“ (Doedens & Fischer, 2004), „religionspädagogische Kompetenz“ (Hofmann, 2008) oder „religionspädagogischer Habitus“ (Heil & Riegger, 2017) verhandelt. Bei der Durchsicht dieses Diskurses fällt auf, dass auf den bildungswissenschaftlichen Diskurs pädagogischer Professionalität erst in jüngerer Zeit Bezug genommen wird. Im Vorfeld dieses Bezugs finden sich jedoch vielfältige Kompetenzkataloge, die das umreißen, was eine Religionslehrperson können soll, um kompetent Religion zu erteilen. Diese Kataloge werden im Folgenden gesichtet (2.1), um anschließend die Bezüge zum bildungswissenschaftlichen Diskurs pädagogischer Professionalität zu rekonstruieren (2.2 und 2.3) und zentrale Befunde empirischer Studien zur Professionalität von Religionslehrpersonen zusammenzufassen (2.4). Wiederum beschließt ein knappes Fazit dieses Kapitel (2.5).

2.1 Kompetenzkataloge religionspädagogischer Provenienz

Seit etwa zwanzig Jahren werden in religionspädagogischen Beiträgen Listen von Kompetenzen vorgeschlagen, die eine professionelle Religionslehrperson auszeichnen. Für Werner Tzscheetzsch (1999) bestimmt sich der Kern professionellen Unterrichtens aus der „Fachkompetenz in den zu lehrenden Fächern, personale Kompetenz als Fähigkeit, sich als Person Schülerinnen und Schülern ‚zuzumuten‘, didaktisch-methodische Kompetenz als Fähigkeit, Unterrichtsprozesse anregend, zielorientiert und den Schülerinnen und Schülern angemessen zu entwerfen, durchzuführen und auszuwerten.“ (S. 4) Hans-Georg Ziebertz (2001) unterscheidet zwischen pädagogisch-didaktischer, theologisch-religionspädagogischer und personaler Kompetenz. Folkert Doedens und Dietlind Fischer (2004) führen sechs Kompetenzdimensionen an, nämlich eine personale Kompetenz, eine Sachkompetenz, eine didaktische Kompetenz, eine Methodenkompetenz, eine Kompetenz für Beobachtung, Beurteilung und Beratung und eine Kompetenz zur Kontextualisierung religionspädagogischer Arbeit, worunter sie die Kooperation von Religionslehrpersonen mit den Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fächern verstehen. Rudolf Englert (2005) nennt acht Kompetenzdomänen: personale Kompetenzen, Organisation unterrichtlicher Prozesse, fachliches Wissen, welches nach Englert neben dem Fachwissen auch curriculares und fachdidaktisches Wissen beinhaltet, pädagogisches Ethos, kommunikative Kompetenz, pädagogisches Handlungsrepertoire, diagnostische Kompetenz und reflexive Kompetenz (S. 23–30). Renate Hofmann (2008) schließlich unterscheidet die Bereiche einer fachwissenschaftlichen Kompetenz, einer fachdidaktischen und hermeneutischen Kompetenz, einer Methodenkompetenz und einer Medienkompetenz. Ein Sammelband von 2012 schließlich listet zehn Kompetenzen auf, die eine Religionslehrperson auszeichnen (Burrichter, Grümme, Mendl, Pirner, Rothgangel & Schlag, 2012).

Auch die beiden großen christlichen Kirchen bilanzieren, was eine kompetente Religionslehrperson ausmacht. So unterscheidet die gemischte Kommission zur Reform des Theologiestudiums der EKD 1997 zwischen fünf grundlegenden Kompetenzen, die sie in zwölf Teilkompetenzen unterteilt (Kirchenamt der Evangelischen Kirche in

Deutschland, 1997, S. 20–22). Demnach wirken sich auf den Religionsunterricht als solchem eine Reflexionskompetenz, die sich auf die eigene Religiosität und Berufsrolle bezieht, eine Gestaltungskompetenz und eine Förderkompetenz aus. Hinsichtlich der Funktion des Religionsunterrichts in der Schule nennt die gemischte Kommission eine Entwicklungskompetenz. Und mit Blick auf die Öffentlichkeit wird von den Religionslehrpersonen eine Dialog- und Diskurskompetenz verlangt. Alle diese Kompetenzen werden mit dem Adjektiv „religionspädagogisch“ qualifiziert, was sie fachdidaktisch einordnet. Außerdem nennt das Papier noch eine berufsbezogene theologische und religionsdidaktische Kompetenz (ebd., S. 21), die als quer zu den genannten Kompetenzen im Sinn einer Grundlage, eines Bezugspunkts und eines Korrektivs verstanden wird. Die katholische Kirche geht davon aus, dass die berufliche Handlungsfähigkeit von Religionslehrpersonen auf den folgenden Kompetenzen beruht (Die Deutschen Bischöfe, 2010, S. 13–17): wissenschaftsmethodische Grundlagenkompetenz, exegetisch-historische Kompetenz, systematisch-theologische Argumentations- und Urteilskompetenz, ökumenische und interreligiöse Dialog- und Diskurskompetenz, interdisziplinäre Dialog- und Diskurskompetenz, didaktische Erschließungskompetenz, Entwicklungskompetenz, Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz und Rollen- und Selbstreflexionskompetenz.

Bei aller Varianz innerhalb der beschriebenen Kompetenz-Kataloge lassen sich drei inhaltliche Konvergenzen identifizieren. So enthalten alle Listen einen Bereich, der sich auf die Kenntnis theologischer Sachverhalte, Theorien und Methoden bezieht. Er korrespondiert mit dem, was die Bildungswissenschaft Fachkompetenz nennt. Weiterhin beinhalten alle Kompetenzkataloge einen Bereich, in dem es um die schülergemäße Inszenierung religiöser Inhalte geht. Hier finden sich deutliche Analogien zum bildungswissenschaftlichen Konzept der fachdidaktischen Kompetenz. Schließlich lässt sich in den Katalogen ein Bereich festhalten, der ebenso das Gespür für die Religiosität der Lernenden umfasst wie die Fähigkeit, Religionsunterricht so zu arrangieren, dass er Impulse für die Persönlichkeits- und moralische Bildung der Kinder und Jugendlichen bietet. Hier finden sich Bezüge zur pädagogischen Kompetenz aus den bildungswissenschaftlichen Konzepten.

Ohne eine bildungswissenschaftliche Analogie bleibt dagegen der Verweis darauf, dass sich eine fähige Religionslehrperson ihrer eigenen Religiosität, ihres Verhältnisses zur Kirche und ihrer Rolle im Unterricht vergewissern müsse. In der Regel wird dieser Bereich als personale Kompetenz bezeichnet. Er beruht auf der Annahme, dass der „Modus des Weltzugangs“ (Baumert, 2002, S. 113), für welchen der Religionsunterricht steht, seine Glaubwürdigkeit durch das persönliche Zeugnis der Lehrperson gewinnt. Im Religionsunterricht geht es nicht um den Beweis von Sachverhalten, sondern um die Kommunikation über Weltbilder, Lebenseinstellungen und Wertoptionen (Riegel, 2018, S. 79–89). In dieser Kommunikation bietet die Lehrperson mit ihrem eigenen Glauben und ihrer gelebten Religiosität einen Referenzpunkt für die Glaubwürdigkeit der angebotenen Inhalte (Dressler, 2009).

Weitere Konvergenzpunkte der religionspädagogischen Kompetenzkataloge sind eine diagnostische und eine institutionelle Kompetenz. Bei Ersterer geht es um die Fähigkeit, die kognitive und spirituelle Entwicklung der Lernenden richtig einzuschätzen. Im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird diese Fähigkeit in der Regel als Teilaspekt der fachdidaktischen (Baumert & Kunter, 2006, S. 495) oder pädagogischen Kompetenz betrachtet (ebd., S. 489). Die institutionelle Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, den schulischen und kirchlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts gerecht zu werden und den Fachbereich Religion im Schulleben sowie im Kollegium angemessen zur Geltung zu bringen (z.B. Heil & Ziebertz, 2005, S. 72). Ihr bildungswissenschaftliches Pendant ist das Organisationswissen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Abgleich der verschiedenen Kataloge religionspädagogischer Professionalität einen Kern an Kompetenzen hervorbringt, der viele Analogien zu einschlägigen bildungswissenschaftlichen Modellen aufweist. So finden sich hier wie dort die Aspekte der Fachkompetenz, der fachdidaktischen Kompetenz, der pädagogischen Kompetenz und der institutionellen Kompetenz. Unterschiede ergeben sich vor allem in der inhaltlichen Füllung der verschiedenen Kompetenzdimensionen, welche domänenspezifisch zu entfalten sind. Außerdem scheint die personale Kompetenz ein Alleinstellungsmerkmal religionspädagogischer Professionalität darzustellen. Hier kommt die spezifische Rationalität von Religion zum Ausdruck, die stärker einer Erweislogik folgt als einer Beweislogik. Eigens zu prüfen wäre noch, ob es sich hier tatsächlich um eine Kompetenzfacette handelt, die exklusiv für Religionslehrpersonen gilt. Alternativ könnte man annehmen, dass sie bei allen Domänen anzutreffen ist, die im Sinn von Jürgen Baumert (2002) dem konstitutiven Weltzugang zuzurechnen sind.

2.2 Religionspädagogische Professionalität gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz wird in der gegenwärtigen Religionspädagogik vor allem von Stefan Heil rezipiert. Bereits in seiner Studie zu den Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität grenzt er sich gegenüber den klassischen Professionstheorien ab und sucht ein „transformatives Strukturprinzip dieses Handelns [...], das das Spezifische von Professionalität ausmacht“ (2006a, S. 73). Den empirischen Haftpunkt für ein solches Strukturprinzip sieht Heil in den Reaktionen der Lehrpersonen auf Schüleräußerungen, denn in ihnen stehen Erstere vor der Herausforderung, ihr allgemeines Wissens- und Handlungsrepertoire situationsgerecht in einem konkreten Fall anzuwenden. In der Folge rekonstruiert Heil vier Schlussmodi, nämlich das deduktive Schließen, das induktive Schließen, das abduktive Schließen und das Nicht-Schließen (S. 298–299). Im Diskussions-Teil der Studie erweitert Heil diese Schlussmodi zu einem Strukturmodell des professionellen Religionslehrerhabitus, in welchem die unterrichtliche Interaktion durch die vier Bedingungsfaktoren der zur Verfügung stehenden Handlungsmuster, der Fähigkeit, diese Muster fallspezifisch zu transformieren, der Fähigkeit, mit Menschen umzugehen und der Fähigkeit, die Rahmenbedingungen von Schule zu nutzen, bedingt sind (S. 314–315).

In späteren Veröffentlichungen führt Heil vor allem das Habitus-Konzept weiter aus. In einem Beitrag zum Jahrbuch für Religionspädagogik werden seine vier Bedingungsfaktoren (Routinen, Umgang mit Neuem, Institution und Person) in Kompetenzformulierungen operationalisiert, wobei der Bezug zum Kompetenzdiskurs generisch und die aufgeführte Liste eher assoziativ angelegt ist (Heil, 2006b, S. 85–88). Im Leitfaden für eine professionelle Planung, Durchführung und Reflexion von Religionsunterricht wird das Habitus-Konzept der Reflexion zugeordnet (Heil, 2013a, S. 168–180). Im Sinn des strukturtheoretischen Ansatzes erwächst ein professioneller Habitus aus der Reflexion der Planung und Durchführung von Unterricht und wird selbst durch Reflexion weiterentwickelt. Auch wird das Konzept zu einem Handlungsmodell im Religionsunterricht weiterentwickelt (Heil, 2013b). In einer aktuellen Publikation zur Bildung eines religionspädagogischen Habitus überführt Heil zusammen mit Manfred Riegger (2017) sein Habitus-Konzept in den Bereich von Lehrerbildung. Dazu wird zwischen den Formen eines wissenschaftlich-reflexiven, eines reflexiv-pragmatischen und eines professionsbiographisch-reflexiven Habitus unterschieden, die in unterschiedlicher Weise in den einzelnen Phasen der Lehrerbildung herausgefordert und gefördert werden.

Stefan Heils Habitus-Konzept wurde innerhalb der Religionspädagogik verschiedentlich aufgegriffen (Burrichter, 2012, S. 80–82; Lindner, 2009; Mendl, 2006; Woppowa, 2018, S. 13–15). In der Regel sind diese Rezeptionen am Stichwort orientiert und verwenden den Habitus als Gesamt der Haltung einer Lehrperson Religion und dem Religionsunterricht gegenüber, wobei vor allem auf die Reflexivität als Kernkompetenz einer Lehrperson verwiesen wird. Die professionstheoretischen Grundannahmen des Habitus-Konzepts spielen in diesen Referenzen eine bestenfalls untergeordnete Rolle. Jüngst nutzte Lukas Ricken das Habitus-Konzept für eine historische Rekonstruktion der Wissenschaftsgeschichte der Religionspädagogik (Ricken, 2018). Dabei greift er jedoch direkt auf Bourdieu zurück und nutzt dessen Habitus-Konzept als heuristische Kategorie. Ein Bezug zum strukturtheoretischen Professionsdiskurs wird nicht hergestellt.

Schließlich legte Silke Leonhard (2018) aktuell eine Studie zur pädagogischen Professionalität vor, die sich eng an den strukturtheoretischen Professionsdiskurs anlehnt. Ausgehend von einer mit phänomenologischen Methoden analysierten Fallstudie zum Umgang mit schwerer Krankheit im Kontext von Religionsunterricht und Schulleben diskutiert Leonhard die Frage, wie eine religionspädagogische Professionalität angelegt sein muss, dass die Lehrpersonen kompetent mit Grenzsituationen nicht-alltäglicher Kontingenz umgehen können. Für Leonhard erweist sich das Habitus-Konzept als maßgebliche Größe pädagogischer Professionalität, der Kompetenzen zugeordnet werden können. „Kern des Professionsideals ist daher ein professioneller Habitus. Zu diesem gehören Zentralwerte und eine berufsspezifische ethische Grundhaltung als Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses, die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Es handelt sich also nicht allein um ein kognitives Wissen, sondern es fließen mehrere Komponenten in einen reflexiven Habitus ein. Ihm können umgekehrt Kompetenzen zugeordnet werden.“ (S. 101) Deutlich sind die Anleihen beim strukturtheoretischen Professionsdiskurs zu erkennen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der strukturtheoretische Professionsdiskurs in der Religionspädagogik nur vereinzelt rezipiert wird. Wo dies stattfindet, stimuliert er jedoch eine fruchtbare und weitgehend konsistente Forschung. Dass Letztere dezidiert qualitativ-empirisch angelegt ist, scheint in der Sache zu liegen, geht es dem strukturtheoretischen Diskurs im Kern doch um die fallspezifische Anwendung von Regelwissen. Mit dem Habitus-Konzept stellt er einen Begriff zur Verfügung, der sich gut in die vorfindlichen Diskussionen zur Professionalität von Religionslehrpersonen einpasst und sich als anschlussfähig an die gängigen Kompetenzkataloge erweist.

2.3 Religionspädagogische Professionalität gemäß dem kompetenztheoretischen Ansatz

Auch wenn der Kompetenz-Begriff in der Religionspädagogik vereinzelt für grundlegende Überlegungen aufgegriffen wurde (Helbling, 2010; Hemel, 1988) und mit den PISA-Studien eine breite Diskussion um einen kompetenzorientierten Religionsunterricht eingesetzt hat, wurde der kompetenzorientierte Professionsdiskurs erst in jüngerer Zeit aufgegriffen. So enthält der überblicksartig angelegte Band „Professionell Religion unterrichten“ (Burrichter et al., 2012) zwar einen Beitrag, der den einschlägigen bildungswissenschaftlichen Diskurs darstellt und vor allem den kompetenzorientierten Diskurs auf seine Bedeutung für die Religionspädagogik hin diskutiert (Pirner, 2012), in den weiteren Beiträgen des Bandes spielt dieser Diskurs aber keine sichtbare Rolle mehr, obwohl sie sämtlich eine Teilkompetenz des religionspädagogischen Geschäfts verhandeln (Ausnahme: Lenhard, 2012, S. 245).

Ein erster konsequenter Bezug zum kompetenzorientierten Professionsdiskurs findet sich bei Ulrich Riegel (2013). Zur Entwicklung eines Instruments zur videobasierten Analyse von Lehrerhandeln im Religionsunterricht orientiert er sich am Modell von Baumert und Kunter (2006), um die Facetten einer religionsdidaktischen Kompetenz zu konzeptualisieren und zu operationalisieren. Manfred Pirner greift auf dasselbe Modell zurück, um den Zusammenhang zwischen religionspädagogischer Professionalität und der Religiosität von Lehrpersonen zu erheben (Pirner, Scheunpflug & Kröner, 2016; Pirner & Wamser 2017). In einer Pilotstudie findet er schwach positive Korrelationen zwischen einer Bevorzugung von Erziehung vor Vermittlung, einer Sicht, dass Fehler der Lernenden vor allem Lerngelegenheiten sind und dem Interesse, eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, sofern die Befragten von sich selbst annehmen, dass ihre individuelle Religiosität ihr Handeln im Unterricht beeinflusst. Unabhängig vom Kompetenzmodell Jürgen Baumerts und Mareike Kunters erschien 2014 eine Studie, die in ihrer psychometrischen Orientierung den Ansprüchen des kompetenzorientierten Professionsdiskurses gerecht wird. Britta Klose analysierte die diagnostische Wahrnehmungskompetenz von Religionslehrpersonen, wobei sie sich auf die entsprechende Dimension im EKD-Modell zu religionspädagogischer Professionalität bezog (2014). Etwas später zieht Konstantin Lindner das COACTIV-Modell heran, um zu überlegen, wie das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und die epistemischen Überzeugungen von Religionslehrpersonen zu sein haben, dass sie kompetent einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erteilen können (2017). Im Rahmen des interdisziplinären Regensburger FALKO-Projekts entwickelt Michael Fricke ein Instrument zum Fachwissen und zum fachdidaktischen Wissen von Religionslehrkräften (2017, 2018). Belastbare Befunde zu beiden Kompetenzfacetten liegen jedoch noch nicht vor. Etwa zur gleichen Zeit greift Mirjam Schambeck (2018b) auf das gleiche Modell zurück, um das spezifische religionsdidaktische Wissen von Religionslehrkräften zu konzeptualisieren und zu operationalisieren und als religionsbezogene Korrelationskompetenz zu bestimmen. Auch eine Pilotstudie zum kompetenten Umgang mit Geflüchteten derselben Autorin orientiert sich an diesem Modell (Schambeck, 2018a). Ferner rekonstruieren Ulrich Riegel und Eva Leven (2018) auf der Grundlage von drei Fallstudien die Struktur des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens von Religionslehrpersonen und kommen zu dem Schluss, dass in der religiösen Domäne eine epistemische Dimension Teil des einschlägigen Fachwissens ist und das fachdidaktische Wissen um den persönlichen Zugang der Lehrperson zum Unterrichtsgegenstand ergänzt werden sollte. Schließlich diente der kompetenztheoretische Professionsdiskurs zwei aktuellen Dissertationen als konzeptueller Bezugsrahmen. Zum einen untersuchte Carina Caruso (2019) im Rahmen des COACTIV-Modells den Effekt des Praxissemesters auf eine Kohorte Paderborner Studierender. Hierbei konzentrierte sie sich vor allem auf den Bereich der Überzeugungen, motivationalen Einstellungen und selbstregulativen Fähigkeiten. Sie stellte fest, dass sich fast alle Befragten nach dem Praxissemester in nahezu allen abgefragten Dimensionen für kompetenter einschätzen als vor demselben, wobei sich vor allem die Selbsteinschätzung als kompetent und eine hohe Studienmotivation als besonders förderlich für diesen Effekt erwiesen (S. 279–280). Zum anderen analysierte Eva-Maria Leven (2019) anhand eines Kompetenzmodells von Anke Lindmeier (2011) in drei Fallstudien den Zusammenhang zwischen Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -reflexion bei Religionslehrpersonen.

2.4 Befunde zu berufsspezifischen Einstellungen und Handlungsweisen von Religionslehrpersonen

Auch wenn der bildungswissenschaftliche Professionsdiskurs in der Religionspädagogik erst nach und nach rezipiert wird, lassen sich doch einige empirische Studien finden, die sich mit professionellem Denken und Handeln von Religionslehrpersonen beschäftigen. Die einschlägigen Befunde werden im Folgenden knapp skizziert, wobei zwischen berufsbezogenen Einstellungen und berufsbezogenem Handeln unterschieden wird.

2.4.1 Berufsbezogene Einstellungen von Religionslehrpersonen

Die Studien zu berufsbezogenen Einstellungen von Religionslehrpersonen lassen sich grob entlang dreier spezifischer Themenbereiche anordnen, nämlich a) den Vorstellungen zu Ziel und Gestalt des Religionsunterrichts, b) den selbstregulativen Fähigkeiten und c) dem Zusammenhang zwischen der individuellen Religiosität und berufsbezogenen Einstellungen.

Die Erhebung von Vorstellungen über die Ziele und die Form des Religionsunterrichts hat eine gewisse Tradition innerhalb der Religionspädagogik, wobei sowohl Religionslehrpersonen als auch Studierende auf Lehramt Religion befragt wurden. Exemplarisch sei hier eine Studie Andreas Feiges und Werner Tzscheetschs genannt, die Lehrpersonen aus Baden-Württemberg eine erschöpfende Liste möglicher Zielstellungen für den Religionsunterricht vorgelegt haben (Feige, Tzscheetsch & Dressler, 2005, S. 23–33). Demnach will eine überwiegende Mehrheit der Befragten ihre Schülerinnen und Schüler zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit auf der Basis einer christlichen Weltanschauung erziehen. Emanzipation und christliche Überzeugungen schließen sich in den Augen der Lehrkräfte somit nicht aus. Dabei scheinen sich die Religionslehrpersonen bewusst zu sein, dass die Kinder oder Jugendlichen für ihren eigenen Glauben selbst verantwortlich sind, denn Ablehnung erfahren eigentlich nur Ziele, die den Lernenden eine vorgegebene Position vermitteln wollen. Dieser Befund wird durch aktuelle Befragungen gestützt (Jakobs, Riegel, Helbling & Englberger, 2009, S. 37–55; Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtkke, 2016; Rothgangel, Lück & Klutz, 2017; Schweitzer, Riegel & Ziebertz, 2009) und gilt im Wesentlichen auch für Studierende auf Lehramt Religion (Lück, 2012, S. 135–146; Riegel & Mendl, 2013). Was die Form angeht, in der Religionsunterricht erteilt werden könnte, erachten zahlreiche Religionslehrkräfte den Unterricht im Klassenverband als angemessen (Feige et al., 2005; Gennerich & Mokrosch, 2016; Heimbrock, 2017; Pohl-Patalong, Woyke, Boll, Dittrich & Lüdtkke, 2016; Rothgangel et al., 2017). Dabei durchdringen sich die Absicht, objektiv über Religion zu informieren, mit der Einsicht, dass es sich bei Religion um einen positionellen Sachverhalt handelt. Beim Unterricht im Klassenverband geht es somit weniger um den Wunsch nach einem religionskundlichen Fach als um die Frage, wie alltagsweltliche religiöse Vielfalt am Besten im Religionsunterricht abgebildet werden kann. Geht man ins Detail, würden die meisten Religionslehrpersonen eher die Gemeinsamkeit der Konfessionen und Religionen betonen als deren Unterschiede. Bei den Studierenden auf Lehramt Religion stellt sich die Perspektive auf den Religionsunterricht etwas anders dar, denn hier plädieren die meisten für eine konfessionelle Form dieses Unterrichts, sei es ein konfessionell-kooperativer oder ein konfessioneller Unterricht in der gewohnten Form (Lück, 2012, S. 150–152).

Wenn es um selbstregulative Fähigkeiten von Religionslehrpersonen geht, stellt sich die Frage nach einschlägigen Indikatoren. In der religionspädagogischen Forschung scheint es Konsens zu sein, dass neben der individuellen Religiosität, deren Rolle im folgenden Absatz diskutiert wird, die Erwartungen von Kirche und Gesellschaft an den Religionsunterricht die Professionalität von Religionslehrpersonen beeinflussen (z.B.

Ziebertz, 2001). Ein Indikator, wie mit diesen Erwartungen umgegangen wird, stellt die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte dar. Die wenigen Studien, die eine solche erfassen, weisen einen sehr hohen Grad an Zufriedenheit aus (Bucher & Miklas, 2005, S. 33–42; Pirner, 2019). Das ist insofern bemerkenswert, als dass der Religionsunterricht zu den Fächern gehört, deren Legitimation im schulischen Fächerkanon am heftigsten hinterfragt wird. Dabei zeigt eine Studie aus Österreich, dass die Zufriedenheit vor allem dadurch bedingt ist, dass man mit seiner eigenen Spiritualität im Reinen ist und dass man sich als Lehrperson anerkannt fühlt (Bucher & Miklas, 2005, S. 42–43). Interessant ist eine Divergenz der bayerischen Studie, denn hier erklären sich 91% aller Befragten für zufrieden, während es unter den Gemeindepfarrerinnen und -pfarrern im Schuldienst nur 75% sind (Pirner, 2019). Für die Berufszufriedenheit könnte ausschlaggebend sein, ob man sich genuin für den Schuldienst entschieden hat, oder ob der Schuldienst als weiteres Aufgabenfeld zur Pastoral dazukommt. Neben der Berufszufriedenheit geben auch die Aspekte, an denen man das eigene professionelle Handeln ausrichtet, einen Hinweis auf das Profil selbstregulativer Fähigkeiten. Befragt, was ihr unterrichtliches Handeln orientiert, stufen evangelische Religionslehrpersonen im Rheinland die Schülerinnen und Schüler und das eigene Gewissen am wichtigsten ein (Rothgangel et al., 2017, S. 55–57). Formale Vorgaben aus Kirche und Staat spielen dagegen nur eine untergeordnete Rolle. Demnach agieren Lehrkräfte weitestgehend subjektorientiert und selbstbestimmt im Religionsunterricht. Weitere Analysen ergeben, dass Lehrpersonen aus der Grundschule weit überdurchschnittlich auch die Erwartungen der Pfarrerin bzw. des Pfarrers vor Ort berücksichtigen und den Kontakt mit der Ortsgemeinde suchen. Für gymnasiale Lehrkräfte spielt dagegen theologisches Fachwissen eine überdurchschnittliche Rolle (ebd., S. 58–59).

Der Zusammenhang zwischen der individuellen Religiosität der Lehrpersonen und ihren unterrichtsbezogenen Einstellungen gehört zu den zentralen Fragen des religionspädagogischen Diskurses. Auf der einen Seite wird erwartet, dass die Lehrperson ein Vorbild im Glauben ist, an dem sich die Lernenden abarbeiten können. Auf der anderen Seite wird dem Religionsunterricht oft vorgeworfen, eigentlich Glaubensvermittlung im Gewand eines ordentlichen Unterrichtsfaches zu sein. Dass es sich beim Zusammenhang von Religiosität und Einstellung zum Unterricht um ein generelles Phänomen handelt, das nicht nur auf den Religionsunterricht bezogen ist, zeigte jüngst eine Forschergruppe aus Erlangen und Bamberg (Häusler, Pirner, Scheunpflug & Kröner, 2019). Bei Religionslehrpersonen hat sich vor allem Andreas Feige in verschiedenen Studien und unterschiedlichen Teams diesem Zusammenhang gewidmet (Dressler, 2004; Feige, 2000, 2001; Feige et al., 2005; Feige, 2006; Vögele, 2001). Demnach gibt es in der Regel eine markante Differenz zwischen der gelebten und der gelehrten Religion, denn während erstere vor allem individualisiert vorliegt, ist zweite an kirchlichen Erwartungen orientiert oder aber ohne ausgeprägten positionellen Bezug. Allerdings erwächst aus dieser Differenz für nur wenige heutige Religionslehrpersonen ein Konflikt. Die meisten Befragten fühlen sich in der Lage, diese Differenz didaktisch zu vermitteln. Dabei akzeptieren nahezu alle Befragten die staatlichen Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht. Heutige Religionslehrpersonen zeichnet somit eine professionelle Distanz zu ihrer eigenen Religiosität aus, sodass sie Religionsunterricht sach- und adressatengerecht erteilen können. Eine Tübinger Forschergruppe konnte diese Befunde in Fallstudien zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bestätigen, zeigt aber auch, dass unterrichtsbezogene Einstellungen und realer Unterricht nicht notwendig miteinander korrespondieren (Biesinger, Münch-Wirtz & Schweitzer, 2008). Auch eine Forschergruppe um Uta Pohl-Patalong aus Schleswig-Holstein kommt zu einem vergleichbaren Ergebnis. Angesichts der vorfindlichen religiösen Vielfalt im Klassenzimmer fühlen sich die meisten Lehrpersonen vor allem als

staatliche Lehrkräfte (94%), die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleiten (81%) und zu einem eigenständigen Urteil in religiösen Fragen befähigen wollen (82%). Als Vertreter der Kirche erachten sich nur 25% der Befragten (Pohl-Patalong et al., 2016, S. 126). Allerdings bedeutet diese professionelle Distanz nicht automatisch, dass die individuelle Religiosität gar keinen Einfluss auf berufsbezogene Einstellungen hat. So wurde in einer Schweizer Stichprobe festgestellt, dass Religionslehrpersonen, die einem traditionellen religiösen Stil anhängen, tendenziell zu einem konfessionellen Religionsunterricht neigen, während Kolleginnen und Kollegen, die einen abstrakt-theistischen religiösen Stil mit dezidiertem Akzeptanz religiöser Vielfalt zeigen, eher einen religionskundlich angelegten Unterricht bevorzugen (Jakobs et al., 2009, S. 110–112). Und die Evaluierung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen ergab, dass Lehrpersonen mit einer konservativen Wertorientierung das Konfessionelle in der Kooperation stark machen, während sich Kolleginnen und Kollegen mit einer liberalen Wertorientierung sich auch eine prinzipiell Öffnung des Religionsunterrichts für nicht-christliche und nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler vorstellen können (Gennerich & Mokrosch, 2016, S. 88–89).

2.4.2 Unterrichtliches Handeln von Religionslehrpersonen

Einsichten in das, was tatsächlich im Religionsunterricht geschieht, sind gegenwärtig noch relativ rar. Mit Blick auf den positionellen Anspruch des Religionsunterrichts hat jüngst eine explorativ angelegte Essener Studie für größeres Aufsehen gesorgt, denn die Lehrpersonen in ihrer Stichprobe neigen dazu, Religion vor allem sachkundlich zu thematisieren (Englert, Hennecke & Kämmerling, 2014, S. 110–119). Über weltanschauliche Differenzen wird in einem solchen Zugang bestenfalls informiert, nicht jedoch mit existentiellen Anspruch diskutiert. Zum gleichen Ergebnis kam bereits kurz vorher eine Tübinger Forschergruppe bei der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, die in ihren Fallstudien zum unterrichtlichen Handeln drei charakteristische Formen des Umgangs mit Positionalität identifiziert (Biesinger et al., 2008, S. 99–101). In einer Form wird Religion von einem neutralen Standpunkt aus erteilt und der Frage nach den Wahrheitsansprüchen von Religion nur dann nachgegangen, wenn sie von den Lernenden ins Spiel gebracht wird. Diese Form entspricht dem Befund der Essener Studie. Die Tübinger Gruppe findet jedoch noch zwei weitere Formen des Umgangs mit positioneller Differenz. Zum einen suchen Lehrpersonen positionelle Differenzen zwischen den Konfessionen den Lernenden bewusst zu machen, diese Differenzen jedoch in die Gemeinsamkeiten beider Konfessionen einzubinden. Zum anderen gibt es auch Lehrpersonen, die die eigene Positionalität betonen, dabei aber versuchen, die Lernenden in ihrer eigenen Suche nach individueller Orientierung nicht zu überformen. Schließlich finden Eva Leven und Ulrich Riegel (2016) in ihren Unterrichtsvideografien Ansätze eines affirmativen Unterrichtsstils, der die Perspektive der den Unterricht tragenden Konfession als fraglose Tatsache vermittelt. Weder können die drei skizzierten Befunde Repräsentativität für das Geschehen im Religionsunterricht beanspruchen, noch zeichnen sie ein in sich konsistentes Bild desselben.

Außerdem ist noch zu wenig bekannt, wie sich die konfessionelle Rahmung des Unterrichts auf die Thematisierung religiöser Vielfalt auswirkt. Mit der konfessionellen Rahmung sind konkrete weltanschauliche Positionen anderen gegenüber explizit hervorgehoben. Was bedeutet das für das Unterrichtsgeschehen? Bzgl. der Interaktionen im Religionsunterricht konnte Barbara Asbrand zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die nicht der den Unterricht tragenden Konfession angehören, sich vielfach nicht wirklich trauen, ihre eigene weltanschauliche Position vollgültig anzusprechen (2000, S. 181–191). Bzgl. der Unterrichtsgestaltung ergab eine explorative Analyse von 15 Unter-

richtsreihen, dass inhaltliche Aspekte, die nicht dem religiösen Anspruch der den Unterricht tragenden Konfession entsprechen, vor allem funktional ins Unterrichtsgeschehen eingespielt werden, um den Schülerinnen und Schülern einen besseren Zugang zum eigentlichen Thema des Unterrichts zu eröffnen (Riegel & Dellling, 2019). Wieder sind die Befunde alles andere als repräsentativ. Dennoch verweisen sie darauf, dass sich der konzeptionelle Rahmen eines Fachs auf die Unterrichtsgestaltung auswirkt.

2.5 Fazit

Der religionspädagogische Professionsdiskurs ist nur lose an den bildungswissenschaftlichen angebunden, wobei die bildungswissenschaftlichen Theorien und Modelle in jüngerer Zeit immer stärker rezipiert werden. Aus dem strukturtheoretischen Ansatz fließen dabei vor allem das Habitus-Konzept als Modell und Zielpunkt einer professionellen Haltung von Religionslehrpersonen ein, sowie das Bewusstsein um die Reflexion als zentralem Element religionspädagogischer Professionalisierung. Aus dem kompetenztheoretischen Ansatz wird gegenwärtig vor allem das Modell von Baumert und Kunter herangezogen, um die vorliegenden Kompetenzkataloge zu ordnen. Jenseits der mehr oder weniger starken Bezüge zum bildungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs scheint es in der Religionspädagogik eine breite Diskussion darüber zu geben, welche Kompetenzen eine professionelle Lehrkraft auszeichnen soll. Bei aller Divergenz im Detail ist es Konsens, dass Fachkompetenz, fachdidaktische Kompetenz, pädagogische Kompetenz, institutionelle Kompetenz und spirituelle Kompetenz zum Kern religionspädagogischer Professionalität gehören, wobei die spirituelle Kompetenz das Potential hat, die religionspädagogische Professionalität von der Professionalität anderer Domänen zu unterscheiden. Schließlich liegen einige empirische Studien vor, die Schlaglichter auf Religionslehrpersonen als Professionelle werfen. Sie deuten an, dass sich heutige Lehrkräfte mehrheitlich als ordentliche Lehrpersonen verstehen und weitgehend selbstbestimmt den Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht eine Hilfe zur Persönlichkeitsbildung auf christlicher Grundlage bieten. Als große Herausforderung deutet sich die Frage an, wie in einer weitgehend religiös-pluralen und privatisierten Gesellschaft mit positionellen Differenzen im Religionsunterricht umgegangen werden soll bzw. in welcher Form der Religionsunterricht diesen Differenzen gerecht wird. Allerdings beruhen sämtliche Einsichten auf explorativen Studien, die lediglich Indizien ergeben statt eines soliden Befundes.

3 Konturen eines Forschungsformats religionsdidaktischer Professionsforschung

Der Begriff des Forschungsformats geht auf eine Initiative der Gesellschaft für Fachdidaktik zurück mit dem Ziel, die Eigenständigkeit fachdidaktischer Forschung gegenüber einer fachwissenschaftlichen und einer bildungswissenschaftlichen Forschung herauszuarbeiten (Bayrhuber et al., 2012). Ein Forschungsformat ist dabei durch das Zusammenspiel von Bezugsdisziplin, Erkenntnisinteresse und methodischer Grundausrichtung gekennzeichnet (Schecker, Parchmann & Krüger, 2014, S. 4). Die Verankerung in einer Bezugsdisziplin trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass jede Domäne schulischen Lernens einen spezifischen Zugang zur Wirklichkeit repräsentiert und Lehren und Lernen damit domänenspezifisch ausgeprägt sind. Gleichzeitig ist dieses Kriterium aber auch sensibel dafür, dass fachdidaktische Projekte in der Regel nicht nur innerhalb einer Domäne beheimatet sind, sondern intra-disziplinär auf Theorien und Diskurse zurückgreifen, die nicht aus der zugehörigen Fachwissenschaft stammen

(z.B. Psychologie, Pädagogik, etc.). Das Erkenntnisinteresse deutet an, für welche Zwecke hin das jeweilige Forschungsprojekt ausgelegt ist. Timo Leuders unterscheidet in dieser Hinsicht zwei Pole auf einem Kontinuum (2015, S. 217–219): Zum einen kann Forschung eher ein grundlegendes Verständnis anzielen oder eher von Nützlichkeits-erwägungen getragen sein. Auf diesem Kontinuum kann Leuders dann drei Typen des Erkenntnisinteresses unterscheiden: reine Grundlagenforschung, nutzeninspirierte Grundlagenforschung und anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung. Die methodische Grundausrichtung bettet das Format ins Gros wissenschaftlicher Methoden ein, die im fachdidaktischen Bereich mittlerweile vielzählig sind (z.B. Krüger, Parchmann & Schecker, 2014). Im Folgenden werden alle drei Aspekte daraufhin befragt, inwiefern sie ein eigenständiges Format religionsdidaktischer Professionsforschung definieren.

Untersucht man die religionsdidaktische Professionsforschung auf ihre Bezugsdisziplinen, liegen der soziologische Professionsdiskurs im Allgemeinen und der bildungswissenschaftliche im Speziellen als Bezugspunkte auf der Hand. Im Rückgriff auf den soziologischen Diskurs wird eine religionsdidaktische Professionsforschung die sog. ‚neueren‘ Ansätze verfolgen, d.h. sich auf die Klärung der Strukturen und Merkmale religiösen Bildungshandelns konzentrieren. Angesichts der Vielfalt möglicher Lernorte religiöser Bildung kann diskutiert werden, ob sich eine solche Forschung ausschließlich auf Religionslehrpersonen bezieht, oder ob man auch Akteure in den anderen – in der Regel kirchlichen – Bildungsfeldern in den Blick nimmt. Ohne diese Frage hier beantworten zu wollen, wird aus pragmatischen Gründen für die folgende Argumentation davon ausgegangen, dass eine religionsdidaktische Professionsforschung ausschließlich Lehrpersonen am Lernort Schule als Erkenntnisgegenstand hat. Damit kann sie die Theorien des bildungswissenschaftlichen Professionsdiskurses nahtlos rezipieren, namentlich den strukturtheoretischen, den kompetenztheoretischen und die berufsbiographischen. Bei dieser Rezeption müssen sich der struktur- und der kompetenztheoretische Diskurs nicht antagonistisch gegenüberstehen. Folgt man der Pragmatik vorliegender Forschung, bietet der strukturtheoretische Diskurs mit dem Habitus-Konzept ein integrales Modell, in das hinein sich die kompetenztheoretischen Strukturmodelle einbinden lassen. Habitus-Bildung würde dann entlang der Dimensionen der Kompetenzmodelle und unter Berücksichtigung seiner personalen und institutionellen Bedingungsfaktoren verlaufen. Dass diese Bildung wesentlich als reflexiver Prozess verläuft, liegt auf der Hand. Aus dem kompetenztheoretischen Experten-Paradigma könnte man Gütemaßstäbe und Niveaustufen einer solchen Bildung ableiten.¹ Ein weiterer Bezugspunkt einer religionsdidaktischen Professionsforschung ergibt sich aus dem Gegenstand religionsdidaktischen Handelns, nämlich religiöser Bildung bzw. religiösem Lehren und Lernen – und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen spezifiziert er die Sachverhalte, auf die sich religionspädagogische Professionalität bezieht. Es liegt auf der Hand, dass kompetente Lehrpersonen um die *religiöse* Entwicklung der Lernenden wissen und *theologisches* Fachwissen aufweisen. Zum anderen kann die Domäne aber auch strukturelle Besonderheiten bedingen. Ohne hier auf die feinsinnigen Unterschiede zwischen Bildung und Unterricht eingehen zu wollen und eingedenk der Tatsache, dass Bildung aus sich heraus ein kontingentes, weil prinzipiell unverfügbares Geschehen ist (Kropac, 2019, S. 201–219), ergibt sich eine Besonderheit

¹ Vermutlich wird die Synthese von struktur- und kompetenztheoretischen Modellen nicht ganz so bruchlos funktionieren wie hier skizziert und in manchen religionspädagogischen Entwürfen praktiziert, denn beide Diskurse folgen genuinen theoretischen Grundannahmen und argumentieren mit Konzepten, die ausschließlich im eigenen Theoriekontext Sinn machen. Allerdings scheint der Antagonismus, mit dem sich beide Diskurse im Feld der Bildungswissenschaften gegenüberstehen, eher persönlich als theoretisch motiviert.

der Domäne Religion wesentlich aus der Eigenlogik von Religion. Die konstitutive Logik dieses Weltzugangs beruht nicht auf einer Beweiskette, die naturwissenschaftlichen Kriterien genügt. Sie beruht vielmehr auf Prämissen, die in konkreten Erfahrungen vergangener und gegenwärtiger Generationen gründen und deren Glaubwürdigkeit sich in der Kommunikation religiöser Sachverhalte erweisen muss. Dieser Ausgangspunkt qualifiziert Glaube und Religion nicht zu einem wider-vernünftigen Sachverhalt, unterliegt in der gegenwärtigen Gesellschaft aber einer besonderen Begründungspflicht. Dass eine solche konstitutive Rationalität zu Unterschieden des religionsdidaktischen Professionsdiskurses gegenüber anderen fachdidaktischen Professionsdiskursen führen kann, liegt auf der Hand. So ist das Gespräch z.B. in der Mathematikdidaktik ein Mittel, sog. entscheidbare Fragen für alle verständlich zu klären (z.B. Erath, Prediger, Quasthoff & Heller, 2018), während das Gespräch in der Religionsdidaktik gerade dann seine Bedeutung erlangt, wenn es um sog. unentscheidbare Fragen geht (z.B. Freudenberger-Lötz, 2007). Auch ist die epistemische Dimension eine zentrale Facette im Fachwissen von Religionslehrpersonen (z.B. Riegel & Leven, 2018), während sie für den naturwissenschaftlichen Kompetenzdiskurs keine Rolle zu spielen scheint (z.B. Baumert & Kunter, 2006).

Das Erkenntnisinteresse einer religionsdidaktischen Professionsforschung liegt auf dem Verständnis dessen, was eine gute Religionslehrperson auszeichnet, welche Faktoren ihre Expertise bedingen und wie man eine gute Religionslehrperson wird. Es geht hier also nicht um umfassende Professionstheorien, sondern um sog. „lokale Theorien“ (Gärtner, 2017, S. 19–20; Prediger, Link, Hinz, Hussmann, Ralle & Thiele, 2012), die für einen spezifischen Bereich innerhalb einer unterrichtlichen Domäne gültig sind. Im Fall der Professionsforschung stehen die Person und ihr Handeln im Mittelpunkt einer solchen Theorie, insofern sie für einen guten Religionsunterricht verantwortlich ist. Im Sinn von Leuders kann dabei zwischen Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung unterschieden werden. Stefan Heils Studien zum religionspädagogischen Habitus stehen z.B. für eine Grundlagenforschung innerhalb des religionsdidaktischen Professionsdiskurses, während Carina Carusos Studie zum Effekt des Praxissemesters eher der anwendungsorientierten Forschung zugerechnet werden kann.

Das methodische Repertoire der religionsdidaktischen Professionsforschung ist vielfältig. Es finden sich sowohl theoretische als auch empirische Studien, historische Analysen oder auch Praxisprojekte der Religionslehrerbildung. Zieht man zur Ordnung dieser Methodenvielfalt das klassische Proprium der Religionspädagogik heran, könnte man zwischen Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik unterscheiden (vgl. Sajak, 2012, 72–73). Etwas differenzierter fällt die Bilanz Bernd Schröders aus, der fünf methodischen Dimensionen religionspädagogischer Forschung identifiziert: einen historischen Zugang, einen empirischen, einen systematischen, einen vergleichenden und einen handlungsorientierten (Schröder, 2012, S. 273). In beiden Typologien werden keine konkreten Methoden verhandelt, sondern methodologisch abgesicherte Zugänge zum Feld, die methodisch im Kontext der Forschungsfrage eines Projekts operationalisiert werden müssen. Hinsichtlich der Beschreibung eines Forschungsformats religionsdidaktische Professionsforschung scheinen mir diese methodologischen Typologien jedoch hinreichend zu sein.

Abb. 1: Binnenstruktur des Forschungsformats religionsdidaktische Professionsforschung

Erkenntnisgegenstand: Religionslehrperson					
Methode Bezugstheorie	historisch	systema- tisch	handlungs- praktisch	empi- risch	verglei- chend

struktur- theoretisch		(z.B. Ziebertz, Heil, Mendl, & Simon, 2005)	(z.B. Heil & Riegger, 2017)	(z.B. Heil, 2006a)	(z.B. Weiße, Jozsa, & Knauth, 2009)
kompetenz- theoretisch	(z.B. Rothgangel, 2012)	(z.B. Englert, 2005)	(z.B. Janßen, Bude, & Hunze, 2009)	(z.B. Caruso, 2019)	(z.B. Ziebertz & Riegel, 2009)
berufs- biographisch	(z.B. Käbisch & Wischmeyer, 2008)	(z.B. K. Lindner, 2013)	(z.B. Leitmeier, 2010)	(z.B. Hahn, 2003)	(z.B. Freathy, Parker, Schweitzer, & Simojoki, 2016)

Legende: Prinzipiell kann der Erkenntnisgegenstand dieses Formats jegliche Person eines Handlungsfelds religiöser Bildung sein, sofern sie eine entsprechende Ausbildung durchlaufen hat. Die Konzentration auf Religionslehrpersonen dient hier ausschließlich der Anschaulichkeit der Darstellung.

Bringt man diese Überlegungen auf einen Nenner, stellt die Religionslehrperson den zentralen Erkenntnisgegenstand einer religionsdidaktischen Professionsforschung dar. Das Erkenntnisinteresse dieses Forschungsformats liegt darin besser zu verstehen, welche Merkmale (im Sinn von Haltungen, Einstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten) eine solche Expertise bzw. einen solchen Habitus auszeichnen, welche inneren und äußeren Faktoren diese Merkmale wie bedingen und welche Lerngelegenheiten welche Effekte auf die (Aus-)Bildung einer solchen Person anregen. Zur Beantwortung dieser Fragen kann besagtes Forschungsformat im Wesentlichen auf strukturtheoretische, kompetenztheoretische und berufsbiographische Theorien zurückgreifen und nutzt historische, systematische, handlungspraktische, empirische und vergleichende Zugänge zum Erkenntnisgegenstand. Anhand dieser Kriterien lässt sich der aktuelle religionsdidaktische Professionsdiskurs einigermaßen sinnvoll ordnen, wenn man den Persönlichkeitsansatz unter die berufsbiographischen Zugänge subsummiert (vgl. Abb. 1). Anhand dieser Ordnung lässt sich auch ermessen, welche Perspektiven des religionsdidaktischen Professionsdiskurses bislang eher randständig behandelt wurden (z.B. international vergleichende Studien). Schließlich erweist sich die definitorische Kraft des Formats darin, dass es viele religionspädagogische und -didaktische Studien gibt, die sich nicht in vorliegendes Schema einordnen lassen, sei es, weil sie einen anderen Erkenntnisgegenstand haben (z.B. die Entwicklung der Religionspädagogik als Wissenschaft (Schweitzer, Simojoki & Moschner, 2010) sei es, weil sie keine religionsdidaktische Forschung im eigentlichen Sinn sind (z.B. Gebrauchsanweisungen zur Unterrichtsplanung (Riegel, 2014) oder zum Praxissemester (z.B. Zimmermann & Lenhard, 2015), sei es, weil sie eine andere Bezugsdisziplin haben (z.B. traditionelle Professionstheorien (Lämmermann, 1985)

Gerade das letzte Beispiel weist darauf hin, dass mit dem vorliegenden Ordnungsversuch noch nicht das letzte Wort gesprochen sein kann. Zweifelsfrei stellt die Studie Gottfried Lämmermanns einen wesentlichen Schritt der religionsdidaktischen Professionsforschung dar, auch wenn sie heute nicht mehr so oft rezipiert wird. Man kann diskutieren, ob eine derartige Arbeit Platz haben muss in einem Forschungsformat religionsdidaktische Professionsforschung. Damit stellt sich die Frage, wie stabil die Kategorien eines solchen Formats durch die Zeit hinweg sein müssen. Genauso sind die vorliegenden Überlegungen durch die Entscheidung bedingt, ausschließlich Religionslehrpersonen an Schulen zum Erkenntnisgegenstand dieses Formats zuzulassen. Natürlich wäre es reizvoll zu überlegen, inwieweit ein Transfer auf Hauptamtliche in der Gemeindekatechese oder -pastoral möglich ist.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. (2000). *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht* (Dissertation). Frankfurt am Main: IKO.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), S. 133–180.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H. & Weigand, H.-G. (Hrsg.) (2012). *Formate fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Biesinger, A., Münch-Wirtz, J. & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten: Biographie - Glaube - Unterricht*. Freiburg: Herder.
- Blömeke, S., Hsieh, F.-J., Kaiser, G. & Schmidt, W. H. (2014). International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn: Teds-M Results. *Advances in mathematics education: Vol. 6*. Dordrecht: Springer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens* (1. Aufl.). Huber-Psychologie-Forschung. Bern: Huber.
- Bucher, A. A. & Miklas, H. (2005). Zwischen Berufung und Frust: Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich. *Empirische Theologie: Vol. 14*. Wien: Lit-Verlag.
- Burrichter, R. (2012). In komplexen Unterrichtssituationen handeln: Zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz. In R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch* (S. 72–89). Stuttgart: Kohlhammer.
- Burrichter, R., Grümme, B., Mendl, H., Pirner, M. L., Rothgangel, M. & Schlag, T. (Hrsg.) (2012). *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Caruso, C. (2019). *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften: Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*. (Dissertation). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewe, B. & Stüwe, G. (2016). *Basiswissen Profession: Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.) (2010). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Bonn.

- Doedens, F. & Fischer, D. (2004). Kompetenzen von ReligionslehrerInnen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Praxis. In M. Rothgangel & D. Fischer (Hrsg.), *Standards für religiöse Bildung?: Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung* (S. 148–155). Münster, Hamburg, London: Lit.
- Dressler, B. (2004). *Religion - Leben, Lernen, Lehren: Ansichten zur "'Religion' bei ReligionslehrerInnen"*. Münster: LIT.
- Dressler, B. (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8(2), S. 115–127.
- Englert, R. (2005). Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute? Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. *Religionspädagogische Beiträge*, 55, S. 21–36.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen*. München: Kösel.
- Erath, K., Prediger, S., Quasthoff, U. & Heller, V. (2018). Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: the case of explaining to learn and learning to explain. *Educational Studies in Mathematics*, 99(2), S. 161–179.
- Feige, 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. Ein Forschungsprojekt des Instituts für Sozialwissenschaften Technische Universität Braunschweig*. Münster: LIT.
- Feige, A. (2001). Die ReligionslehrerInnen als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 53, S. 289–296.
- Feige, A. (Hrsg.) (2006). *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden: Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Feige, A., Tzscheetzsch, W. & Dressler, B. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?: Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Freathy, R., Parker, S. G., Schweitzer, F. & Simojoki, H. (2016). Conceptualising and researching the professionalisation of Religious Education teachers: historical and international perspectives. *British Journal of Religious Education*, 38(2), S. 114–129.
- Freudenberger-Lötz, P. (2007). *Theologische Gespräche mit Kindern: Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Fricke, M. (2017). FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann & J. Baumert (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissentests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 291–335). Münster, New York: Waxmann.

- Fricke, M. (2018). FALKO-R: Entwicklung eines Messinstruments zum fachbezogenen Professionswissen von Religionslehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70(2), S. 205–216.
- Fuchs-Heinritz, W. (2010). Biographieforschung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 85–104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gärtner, C. (2017). Einführung in Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive. In C. Gärtner (Hrsg.), *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung: Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen* (S. 11–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hahn, M. (2003). Wende und Wandlung: Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche. *Religionspädagogische Kontexte und Konzepte: Vol. 12*. Münster: LIT.
- Häusler, N., Pirner, M. L., Scheunpflug, A. & Kröner, S. (2019). Religious and Professional Beliefs of Schoolteachers – A Literature Review of Empirical Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), S. 24–41.
- Heil, S. (2006a). Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität: Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch-fundierte Berufstheorie. Zugl.: Würzburg, Univ., Habil.-Schr., 2005. *Empirische Theologie: Vol. 15*. Berlin: Lit-Verl.
- Heil, S. (2006b). Was ist und wie erlangen Religionslehrer/innen religionspädagogische Professionalität?: Elemente einer Berufstheorie. In C. Bizer (Hrsg.), *Was ist guter Religionsunterricht?* (S. 79–92). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Heil, S. (2013a). Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren: Ein Leitfaden für Studium und Praxis. *Religionspädagogik innovativ: Vol. 5*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heil, S. (2013b). Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln: Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung. *Religionspädagogische Beiträge*, 70, S. 43–56.
- Heil, S. & Riegger, M. (2017). *Der religionspädagogische Habitus: Professionalität und Kompetenz entwickeln - mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*. Würzburg: Echter.
- Heil, S. & Ziebertz, H.-G. (2005). Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In H.-G. Ziebertz, S. Heil, H. Mendl, & W. Simon (Hrsg.), *Religionslehrerbildung an der Universität: Profession - Religion - Habitus* (S. 65–77). Münster: LIT.
- Heimbrock, H.-G. (Hrsg.) (2017). *Taking position: Empirical studies and theoretical reflections on religious education and worldview. Teachers views about their personal commitment in RE teaching. International contributions* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.

- Helbling, D. (2010). Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz: Empirische Sondierungen zu einer subjektorientierten und kompetenzbasierten Religionsdidaktik. Zugl.: Luzern, Univ., Diss., 2009. *Forum Theologie und Pädagogik*: Bd. 17. Wien: LIT.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft?: Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), S. 567–579.
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), S. 5–19.
- Hemel, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung: Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hericks, U. & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (S. 231–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, R. (2008). *Religionspädagogische Kompetenz: Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen*. Hamburg: Kovač.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Köln: Böhlau.
- Jakobs, M., Riegel, U., Helbling, D. & Englberger, T. (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft: Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Janßen, C., Bude, M. & Hunze, G. (2009). Projekt GRUVI: Entwicklung von Grundkompetenzen für den Religionsunterricht durch videographische Unterrichtsanalyse. *Religionspädagogische Beiträge*, 62, S. 61–64.
- Käbisch, D. & Wischmeyer, J. (2008). *Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung: Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kanitz, K., Bürger, T. & Wissinger, J. (2014). Identitätsbildung im Zusammenhang des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 727–738). Wiesbaden: Springer VS.
- Kiel, E., Pollak, G., Weiß, S., Braune, A. & Steinherr, E. (2011). *Wirksamkeit von Lehrerbildung - Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung*. URL: <https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.12292> [Zugriff:].

- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (1997). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz: Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung*. Hannover.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klose, B. (2014). *Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, J. & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen: Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Krauss, S. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 171–191). Münster, New York: Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B. & Baumert, J. (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie*. Münster, New York: Waxmann.
- Kropac, U. (2019). *Religion - Religiosität - Religionskultur: Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krüger, D., Parchmann, I., & Schecker, H. (Hrsg.) (2014). *Lehrbuch. Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 13–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 795–812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lämmermann, G. (1985). *Religion in der Schule als Beruf: Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung*. München: Kaiser.
- Leitmeier, W. (2010). *Kompetenzen fördern: Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer*. Berlin: LIT.
- Lenhard, H. (2012). Wie lernen Referendarinnen und Referendare das, was sie im Religionsunterricht können müssen? In R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religionspädagogik innovativ: Vol. 2. Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch* (S. 234–253). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonhard, S. (2018). *Religionspädagogische Professionalität: Eine empirisch-theologische Studie im Horizont des Pathischen*. Göttingen: V&R Unipress.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik: Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 33(2), S. 215–234.

- Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften: Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften*. Münster: LIT.
- Lindmeier, A. (2011). *Modeling and measuring knowledge and competencies of teachers: A three-fold domain-specific structure model for mathematics*. Münster: Waxmann.
- Lindner, H. (2009). Religion lehren? Zwischen Identitätsbildung und Praxisanforderung im religions-pädagogischen Spannungsfeld „Professionalisierung“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8(2), S. 182-142.
- Lindner, K. (2013). Berufsprofil "Religionslehrer/in". *Katechetische Blätter*, 138(1), S. 13–17.
- Lindner, K. (2017). Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell - kooperativ - kontextuell* (S. 364–382). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Lück, C. (2012). *Religion studieren: Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen*. Berlin: LIT.
- McDiarmid, W. & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In D. J. McIntyre, K. E. Demers, M. Cochran-Smith & S. Feiman-Nemser (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (3. Aufl., S. 134–156). New York: Routledge.
- Mendl, H. (2006). Handwerker, Künstler, Meister: Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus. In C. Bizer (Hrsg.), *Was ist guter Religionsunterricht?* (S. 65–78). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2(1).
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation?: Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pirner, M. L. (2012). Was ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin?: Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung. In R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch* (S. 13–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M. L. (Hrsg.) (2019). *Religionslehrende in Bayern. Eine empirisch-quantitative Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Pirner, M. L., Scheunpflug, A. & Kröner, S. (2016). *Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern: Einblicke in eine Forschungswerkstatt. Religionspädagogische Beiträge*, 74, S. 69–80.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T. & Lüdtke, A. E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt: Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), S. 452–457.
- Ricken, L. (2018). Historische Religionspädagogik mit Pierre Bourdieu: Ein Beitrag zur Ausbildung wissenschaftlicher Reflexivität. *Zeitschrift für Pastoraltheologie*, 38(2), S. 113–123.
- Riegel, U. (2013). Religionsdidaktische Kompetenz messen. Auf dem Weg zu einem Ratingmanual zur Erfassung religionsdidaktischer Kompetenz auf der Grundlage videografiertes Religionsstunden. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 266–282). Münster: Waxmann.
- Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten?: Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U. & Delling, S. (2019). Dealing with worldviews in religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 111(8), S. 1–13.
- Riegel, U. & Leven, E.-M. (2016). How do German RE teachers deal with truth claims in a pluralist classroom setting? *Journal of Religious Education*, 64(2), S. 75–86.
- Riegel, U. & Leven, E.-M. (2018). The Structure of Teacher Knowledge in Religious Education: A Qualitative Reconstruction of the Knowledge Teachers Refer to in Planning Religious Education. *RISTAL. Research in Subject-Matter Teaching and Learning*, 1, S. 102–116.
- Riegel, U. & Mendl, H. (2013). Fachdidaktische Perspektiven protestantischer Lehramtsstudierender auf den Religionsunterricht. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Studien zur religiösen Bildung: Vol. 1. Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (S. 192–213). Leipzig: EVA.
- Rothgangel, M. (2012). Der gute Religionslehrer / die gute Religionslehrerin im Spiegel religionsdidaktischer Konzepte und Ansätze. In R. Burrichter, B. Grümme, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch* (S. 33–51). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M., Lück, C. & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht: Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothland, M. & Biederbeck, I. (Hrsg.) (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster, New York: Waxmann.
- Rothland, M. & Brüggemann, T. (2012). Professionalität und Kompetenzanforderungen. In U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 536–540). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sajak, C. P. (2012). Einführung in die Religionspädagogik. In C. P. Sajak & K. Ruhstorfer (Hrsg.), *Praktische Theologie* (S. 65–119). Paderborn: Schöningh.

- Schambeck, M. (2018a). Was (Religions-)Lehrkräfte können müssen, um Religion mit Geflüchteten zu thematisieren: Videobasierte Unterrichtsforschung zur Profilierung des Professionswissens. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft: Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 286–306). Freiburg: Herder.
- Schambeck, M. (2018b). Was Relilehrer/-innen können müssen: Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilvermerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 17(1), S. 129–145.
- Schecker, H., Parchmann, I. & Krüger, D. (2014). Formate und Methoden naturwissenschaftsdidaktischer Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Lehrbuch. Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 1–15). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 835–864). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik. Neue theologische Grundrisse*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F., Riegel, U. & Ziebertz, H.-G. (2009). Europe in a comparative perspective: Religious pluralism and mono-religious claims. In H.-G. Ziebertz & U. Riegel (Hrsg.), *How teachers in Europe teach religion: An international empirical study in 16 countries* (S. 241–255). Berlin: LIT.
- Schweitzer, F., Simojoki, H. & Moschner, S. (2010). *Religionspädagogik als Wissenschaft: Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Freiburg: Herder.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), S. 4–14.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(6), S. 809–824.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 580–597.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Vol. 57. Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Tzscheetzsch, W. (1999). Der Religionsunterricht in der „neuen“ Schule – Überlegungen zu „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“. *Kirche und Schule*, 25(110), S. 1–12.
- Vögele, W. (Hrsg.) (2001). *Loccumer Protokolle: 22/01. Gelehrte und gelebte Religion: Religion bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern; Befragungsergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung in der gesellschaftlichen Diskussion. Rehbürg-Loccum*: Evang. Akad. Loccum.

- Weiß, W., Jozsa, D.-P. & Knauth, T. (Hrsg.) (2009). *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt: Analysen im Kontext Europas*. Münster: Waxmann.
- Woppowa, J. (2018). *Religionsdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Wyss, C., Kocher, M. & Baer, M. (2013). Erwerb und Erfassung unterrichtlicher Kompetenzen im Lehrerstudium und im Übergang in den Beruf – ein multiperspektivischer Ansatz zur Wirksamkeit der Ausbildung und der Wirkung der Berufspraxis. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 283–301). Münster: Waxmann.
- Ziebertz, H.-G. (2001). Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik: Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 180–200). München: Kösel.
- Ziebertz, H.-G., Heil, S., Mendl, H. & Simon, W. (Hrsg.) (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität: Profession - Religion - Habitus*. Münster: LIT.
- Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. (Hrsg.) (2009). *How teachers in Europe teach religion: An international empirical study in 16 countries*. Berlin: LIT.
- Zimmermann, M. & Lenhard, H. (2015). *Praxissemester Religion: Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ulrich Riegel ist Professor für Religionspädagogik am Seminar für Katholische Theologie in der philosophischen Fakultät der Universität Siegen. Der Schwerpunkt seiner aktuellen Forschung liegt auf der Untersuchung religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht und der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen.