

Manfred L. Pirner

II. Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? – Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung

Abstract

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

1 Ausgangssituation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Ansätze und Tendenzen der Lehrerprofessionsforschung

2.1.1 Der Persönlichkeitsansatz

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

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

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

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

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

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

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

Religiosität der Studierenden fördern sowie sie bei einer bewussten, reflektierten Entscheidung für (oder gegen) das Fach Religionslehre unterstützen sollen (> Kap. VII).

2.1.2 *Der strukturtheoretische Professionsansatz*

Von diesem Ansatz wird der Lehrerberuf dezidiert als Profession gesehen, deren Strukturlogik zunächst einmal erfasst werden soll. Nach der jüngeren Professionsstheorie zeichnen sich Professionen (klassisch: ÄrztInnen, PfarrerInnen und JuristInnen) gegenüber anderen Berufen (z. B. KöchInnen, IngenieurInnen) durch mehrere charakteristische Faktoren aus. Neben einem hohen Grad an Freiheitsspielraum und Eigenverantwortung gehört dazu, dass sich die Berufspraxis von ProfessionsinhaberInnen *nicht einfach in routinemäßigen Handlungen in vorhersehbaren Situationen erschöpft*. Deshalb brauchen sie eine hohe Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Expertise, die es ihnen erlaubt, Professionswissen je bezogen auf nur begrenzt vorhersehbare, unterschiedliche Situationen mit unterschiedlichen Menschen angemessen anwenden zu können. Das gilt auch für den Lehrerberuf. Plakativ formuliert: Standardisierte Rezepte funktionieren beim Kochen, technische Anleitungen beim Maschinenbau, aber keines von beiden funktioniert beim Unterrichten von Kindern und Jugendlichen.

Des Weiteren geht es in diesem Ansatz darum, die „allgemeinen, fach- und altersstufenübergreifenden Struktureigenschaften bzw. die Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler“ zu bestimmen (Oevermann 2002, 20). Grundsätzlich wird zwar betont, dass die Wissensvermittlung im LehrerInnenberuf Vorrang vor der Normvermittlung hat. Dennoch werden die Bewertungen und Haltungen der Lehrkraft – insbesondere in den ersten Schuljahren – als hoch bedeutsam für die *gesamte* Persönlichkeitsbildung der Kinder angesehen. Lehrkräfte, die dies ausblenden und sich lediglich als Sachwalter der Fachinhalte ihres Unterrichtsfachs sehen, unterliegen nach Helsper (2011, 152) einem „Selbstmissverständnis“.

Der strukturtheoretische Ansatz schärft vor allem den Blick für die *Krisenhaftigkeit und die Widersprüchlichkeiten* (Antinomien) des Lehrerhandelns: Die Lehrkraft soll die SchülerInnen unter Zwang (in der Zwangsanstalt Schule) zur Selbstbestimmung befähigen (Autonomie-Antinomie); sie soll die SchülerInnen etwas ‚fürs Leben‘ lernen lassen, ohne zu wissen, wie sich ihr künftiges Leben gestalten wird (Ungewissheit-Antinomie); sie soll persönlich authentisch sein und zugleich professionelle Distanz wahren (Nähe-Distanz-Antinomie); sie soll jeden einzelnen jungen Menschen fördern und trägt durch die Notenbewertung zugleich zu deren Selektion (und Scheitern) im Bildungssystem bei (Förderung-Selektion-Antinomie).

Angesichts dieser Besonderheiten und Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehung empfehlen konstruktive Lösungsvorschläge aus der strukturtheoretischen

Lehrerforschung vor allem ein „dreistelliges Arbeitsbündnis“ zwischen der Lehrperson einerseits und a) dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin, b) der Klasse und c) der Familie bzw. den Eltern andererseits (Oevermann 2002, 153). Außerdem wird angeregt, in der Lehrerbildung stärker einzelfallspezifisches Verstehen zu fördern und einen offeneren Umgang mit Krisen und Scheitern im Lehrerhandeln anzuregen statt diese zu verdrängen und zu leugnen: „Unter den Bedingungen gelungener Professionalisierung wäre stattdessen das Krisenhafte der Handlungspraxis selbstverständlicher Normalfall und entsprechend ein Scheitern ebenfalls“ (Oevermann 2002, 51).

Aus *religionspädagogischer Sicht* können sich durch die strukturtheoretische Perspektive teilweise erhellende Einsichten ergeben. Noch weniger als in den meisten anderen Unterrichtsfächern kann im RU auf Routinen zurückgegriffen werden. Denn je mehr sich der Unterricht subjektorientiert auf die je individuellen Erfahrungen und Ansichten der SchülerInnen einlässt – was den religiösen, ethischen oder lebensweltlichen Themen einer zeitgemäßen Religionsdidaktik entspricht –, desto unberechenbarer wird der Unterrichtsverlauf. Wer schülerorientiert Religion unterrichten will, braucht in besonderer Weise die oben als professionstypisch angesprochene hohe Reflexionsfähigkeit und theologisch-wissenschaftliche Expertise.

Zudem lassen sich die strukturtheoretisch erhobenen Antinomien durch spezifische religionsunterrichtliche Antinomien ergänzen bzw. zuspitzen: Die Religionslehrkraft soll in der Zwangsveranstaltung Schule ein Verständnis von christlicher Freiheit vermitteln; sie soll christliche Nächstenliebe als zentralen Wert erfahrbar machen und kommt doch in der Regel nicht ohne Straf- und Disziplinierungsmaßnahmen aus; sie soll das unbedingte Angenommensein durch Gott unabhängig von aller Leistung als Zentrum des christlichen Glaubens erschließen und trägt doch durch Leistungsbewertung zur Selektion der SchülerInnen bei; sie soll ‚authentisch‘ eine konfessionelle Position im RU vertreten und doch offen gegenüber nichtglaubenden oder andersgläubigen SchülerInnen sein. Es wird auch für den RU hilfreich sein, solche Spannungen und besonderen Herausforderungen realistisch wahrzunehmen und die damit verbundenen Schwierigkeiten für Religionslehrkräfte nicht zu verdrängen oder zu leugnen. Dass hier auch ohne falsche Scham über Erfahrungen des Scheiterns gesprochen werden darf, gehört gerade auch zum *theologischen* Selbstverständnis von Religionslehrkräften. Statt die Krise zum Normalfall zu erklären, wird Professionalität allerdings eher darin bestehen, pädagogische wie theologische Ideale kontext- und situationsgemäß zu übersetzen und immer wieder neu zu konkretisieren.

2.1.3 Der kompetenzorientierte Ansatz

Der Grundgedanke des kompetenzorientierten Ansatzes, des sogenannten Experten-Paradigmas ist, dass man aus dem Vergleich von Anfängern („Novizen“) und Experten in einem Handlungsfeld Hinweise darauf gewinnen kann, was Expertise in diesem Bereich ausmacht und welche Kompetenzen für eine solche Expertise notwendig sind. Im Hinblick auf den Lehrerberuf liegt die Pointe des Experten-Paradigmas also darin, bei den Kompetenzen von *erfolgreichen Lehrkräften* anzusetzen und nicht bei den Problemen, Widersprüchlichkeiten und Defiziten des Lehrerberufs. In diesem Sinn haben vor allem Tenorth (2006) und Baumert und Kunter (2006) am strukturtheoretischen Ansatz kritisiert, er lasse den Lehrerberuf als „unmöglichen Beruf“ erscheinen, der strukturell zum Scheitern verurteilt sei. Dagegen plädieren sie dafür, nicht vom Scheitern, sondern vom Gelingen im Lehrerberuf als ‚Normalfall‘ auszugehen. Dazu seien allerdings überzogene „generalisierte Erziehungserwartungen“ an die Lehrkräfte zu verabschieden (Baumert/Kunter 2006, 473). Stattdessen müsse der Unterricht – nicht die Erziehung – als „Kerngeschäft“ der Lehrkräfte verstanden werden (Tenorth 2006, 585; > Kap. IX). Der Kontext der öffentlichen Schule begründe bestimmte, sachbezogene Rollenbeziehungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, die sich deutlich von familiären Beziehungen, persönlichen Freundschaftsbeziehungen oder therapeutischen Beziehungen unterscheiden. Diese Rollenbeziehungen seien als Chance zu sehen, die sowohl SchülerInnen als auch Lehrkräfte entlasten können: Sie bräuchten sich gerade *nicht* in ihrer ganzen Person und Intimität offenbaren, sondern seien durch ihre Rollendistanz geschützt. Auf der grundsätzlichen Basis einer „professionellen Distanz“ könnten Lehrkräfte den Kindern und Jugendlichen dann auch mit Fürsorge und individueller Förderung begegnen. Baumert und Kunter machen darauf aufmerksam, dass die Schule insgesamt *durch ihre Struktur* und vor allem *durch den Unterricht* erzieht, also durch die Lern- und Leistungsforderungen, „durch intellektuelle Verunsicherung und reflexive Distanz, aber auch durch das Insistieren auf Erklären und Begründen und das Beharren auf Genauigkeit und Durcharbeiten ebenso wie durch systematisches Üben“, darüber hinaus auch durch die Förderung von „Aufmerksamkeit, Anstrengung, Geduld und Ausdauer, Leistungsmotivation, Zielorientierung, Belohnungsaufschub und Selbstregulation, aber auch Emotionskontrolle und soziale Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Aushandlung von Interessen, Übernahme von Verantwortung, Kooperation und konstruktive Konfliktbewältigung“ (Baumert/Kunter 2006, 472). Es dürfe und brauche von daher nicht die ganze Last der erzieherischen Tätigkeit in der Schule den Lehrkräften und ihrer Beziehung zu den SchülerInnen aufgebürdet werden, sondern es sei vor allem

nach den für einen gelingenden Unterricht notwendigen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zu fragen.³

Eine weitere Pointe des Experten-Paradigmas liegt in dem Hinweis, dass der Aufbau solcher berufsbezogenen Kompetenzen nur kontinuierlich und *über alle Phasen der Lehrerbildung und der Berufsbiographie hinweg* gelingen kann, die demzufolge stärker und systematischer aufeinander bezogen werden müssen. Das Experten-Paradigma hat sich in den letzten Jahren als das bestimmende und am stärksten konsensfähige innerhalb der Erziehungswissenschaft etabliert. Ein auf der Grundlage dieses Paradigmas entstandenes Kompetenzmodell wird unten (2.2), zusammen mit aktuellen Forschungsbefunden, vorgestellt.

Aus *religionspädagogischer Perspektive* enthält das Expertenparadigma wichtige Impulse; man wird allerdings auch gewisse Ambivalenzen nicht übersehen können. Einerseits kann es auch für Religionslehrkräfte entlastend sein, wenn sie von überzogenen, diffusen Erziehungs- und Authentizitätserwartungen befreit werden und angeregt werden, sich stärker auf die systematische Entwicklung von überprüfbaren Kompetenzen zu konzentrieren. Dies entspricht auch der jüngsten Kompetenzorientierung im RU, die vor allem darauf abzielt, dass im RU nachweisbar und nachhaltig etwas gelernt wird, also der RU als *Unterricht* ernst genommen wird (Kirchenamt der EKD 2008; Sekretariat der DBK 2010). Andererseits sind auch die oben erwähnten Bildungsziele im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und die existenziellen Inhalte des RU von bleibender Bedeutung, für welche die *Lehrer-Schüler-Beziehung* sowie die *erzieherische Aufgabe* der Religionslehrkraft eine wichtige Rolle spielen. Insofern lässt sich kritisch fragen, ob Vorstellungen von der Expertise und den Kompetenzen von Lehrkräften, die sich – wie das bislang der Fall ist – überwiegend an empirischen Befunden aus dem Fach Mathematik orientieren, ohne weiteres auf den RU übertragen werden können.

Auch unter einem *bildungstheologischen Blickwinkel* ergeben sich Rückfragen. Aus christlicher Sicht wird in der Regel die unbedingte Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen als einzigartige, von Gott geschaffene Individuen ins Zentrum von Pädagogik sowie Lehrerhandeln gestellt und damit dem Aspekt von Beziehung Vorrang vor dem Inhaltsaspekt gewährt. Betont die neue kompetenzorientierte Perspektive auf Lehrerprofessionalität, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung *keine* intime, familiäre Beziehung darstelle, so zielen gerade Schulen in christlicher Trägerschaft häufig auf eine schulische Gemeinschaft, die sich als ‚Schulfamilie‘ oder ‚Schulgemeinde‘ versteht und in die sich Lehrkräfte mit ihrer ganzen Person einbringen. Andererseits sollten Lehrkräfte möglicherweise gerade auch hier stärker auf eine ‚gesunde‘ professionelle Distanz achten und mit ihr auf den

3 In einer differenzierten Replik hat Helsper (2007) Baumert und Kunter vorgeworfen, ihre Kritik am strukturtheoretischen Ansatz beruhe weitgehend auf einer einseitigen Rezeption, räumt aber auch einige berechtigte Kritikpunkte ein.

Hinweis, dass Schule und Unterricht insgesamt durch ihre Struktur erzieherisch wirken: Durch eine gut strukturierte, an klaren (christlich-) ethischen Prinzipien ausgerichtete Schul- und Unterrichtskultur können die einzelnen Lehrkräfte entlastet werden. Außerdem sollte natürlich eine gute Schulgemeinschaft in erster Linie dem guten, intensiven Lernen der Schülerinnen und Schüler dienen.

Nimmt man die drei vorgestellten Paradigmen noch einmal insgesamt in den Blick, so erscheint es generell sowie insbesondere aus religionspädagogischer Sicht ratsam, sie – trotz kontroverser Auseinandersetzungen zwischen manchen ihrer Vertreter – nicht gegeneinander auszuspielen, sondern eher als einander ergänzende Perspektiven auf den Lehrerberuf zu begreifen, die mit je charakteristischen Stärken und Schwächen je eigene Einsichten darüber vermitteln, was eine ‚gute‘ Lehrkraft ausmacht.

2.2 Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte?

Auf der Basis der zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Forschungen und Konzepte haben Baumert und Kunter (2006) ein vielbeachtetes „heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz“ des Lehrerberufs vorgestellt und in Bezug auf die darin benannten Kompetenzbereiche zentrale Forschungsergebnisse ausgewertet. In einer leicht erweiterten und modifizierten Form, die unten in Abb. 2 abgedruckt ist, ist dieses Modell Grundlage der großen Mathematiklehrerstudie COACTIV geworden. Wegen der überfachlichen Bedeutung und strukturellen Klarheit des Modells orientiere ich mich im Folgenden daran sowie an Baumerts und Kunters Ausführungen dazu (so auch Scheunpflug 2009; > Kap. XV). Die einzelnen Aspekte werde ich jeweils aus religionspädagogischer Sicht kommentieren. Von vornherein ist mit zu bedenken, dass die in dem Modell ausgewiesenen Bereiche in einer vielfältigen Wechselbeziehung zueinander stehen und sich mehr überlappen als dies in der Grafik deutlich wird. Zudem steht die Bezeichnung ‚Wissen‘ in der Grafik immer für ‚Wissen und Können‘ im Sinne von Kompetenz (zum Verhältnis von Wissen und Können vgl. auch Kap. XV).

2.2.1 Professionswissen

Fachwissen und fachdidaktisches Wissen und Können

Obwohl es einen breiten Konsens darüber gibt, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen und Können den Kern der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ausmachen, ist insbesondere der Stellenwert des Fachwissens für die Lehrprofessionalität in der empirischen Forschung vernachlässigt. Hier besteht noch Forschungsbedarf. Die vorliegenden Befunde geben aber jedenfalls Anhalt dafür, dass der Lernerfolg der SchülerInnen sowohl von der Qualität des Fachwissens als auch von der des fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte abhängt,

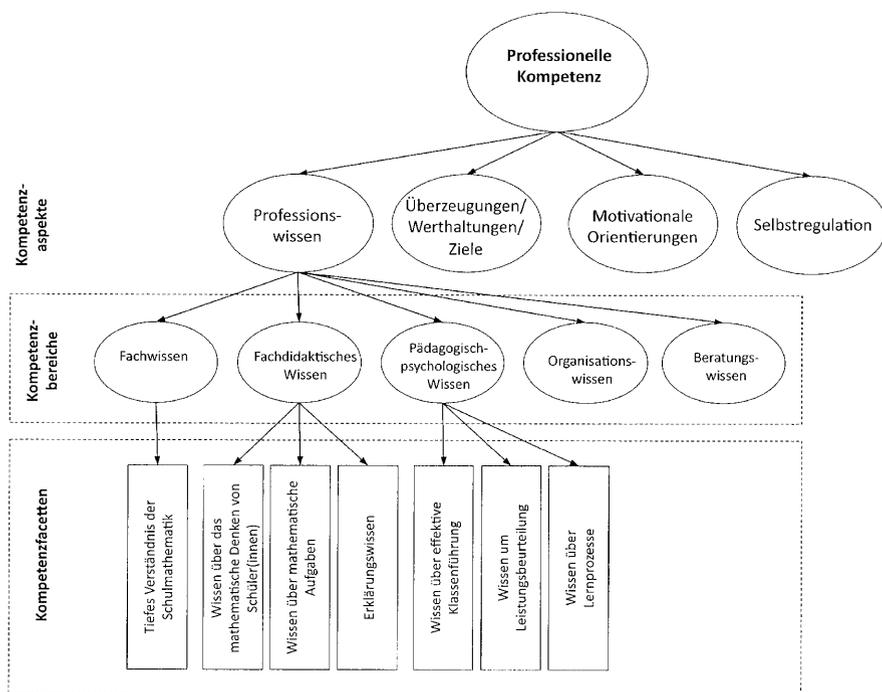


Abbildung 1: Lehrerkompetenzmodell von COACTIV (Quelle: Krauss 2011, 183; vgl. auch Kunter u. a. 2011)

wobei letzteres offensichtlich den entscheidenderen Faktor darstellt: „Fachwissen scheint eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für qualitätsvollen Unterricht und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu sein. *Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann*“ (Baumert / Kunter 2006, 496).

Pädagogisches Wissen und Können

Hierzu gehört nach Shulman (1987) neben handlungspraktischem auch *theoretisches* erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches, schultheoretisches und bildungshistorisches Wissen, selbst wenn dessen Praxiswirksamkeit nur schwer nachweisbar ist. Es bildet jedoch den Hintergrund, vor dem Lehrkräfte Entwicklungen und Konzepte im Bereich der Bildungswissenschaften und Bildungspolitik besser einschätzen und kritisch beurteilen können. Für die religiöse Bildung und das Fach RU, das in der Bildungsdiskussion und an Schulen immer wieder besonders umstritten und begründungsbedürftig ist, erscheint dieses theoretische Hintergrundwissen als besonders wichtig. Die vielfältigen Bezüge zwischen Religion und Pädagogik in Geschichte und Gegenwart sind häufig im öffentlichen Bewusstsein und auch in der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung wenig präsent.

Für professionelles Lehrerhandeln ist insbesondere das Wissen um seine *Reichweite und Grenzen* unabdingbar. In diesem Sinn sollten sich Lehrkräfte bewusst sein, dass ihr unterrichtliches Handeln nur *ein* Faktor ist, der zum Lernen der Schülerinnen und Schüler beiträgt. Grundsätzlich ist das, was Kinder und Jugendlichen lernen, in einem erheblichen Ausmaß von zahlreichen Faktoren außerhalb von Schule und Unterricht bestimmt. Aber auch im Unterricht selbst gilt die „pädagogische Differenz“ (Prange 2000, 100–102) zwischen dem, was die Lehrperson ‚vermittelt‘ und dem, was bei den SchülerInnen ‚ankommt‘. Wie besonders die konstruktivistische Pädagogik und Didaktik betont, ist Lernen als ein aktiver Konstruktionsprozess der Kinder und Jugendlichen zu betrachten, den Lehrkräfte zwar durch eine gut strukturierte Lernumgebung anstoßen und fördern, aber den Lernenden nicht abnehmen können. Von dieser Erkenntnis aus hat Andreas Helmke ein *Angebot-Nutzungs-Modell* von Unterricht entwickelt (Helmke 2008), das unten in der vereinfachten Version von Frank Lipowsky (2007, 27) grafisch dargestellt ist. Das Modell will deutlich machen, dass Lehrkräfte immer nur *Lernangebote* machen können, das Entscheidende, nämlich das Lernen selbst, jedoch immer von den Schülerinnen und Schülern selbst erfolgt. Zu wenig allerdings ist bei dieser Darstellung im Blick, dass *auch die SchülerInnen* an der Erarbeitung von Lernangeboten beteiligt sind bzw. sich selbst einander Lernangebote machen – auch dieses Lernen der SchülerInnen voneinander kann und sollte von der Lehrperson mit angeregt werden.

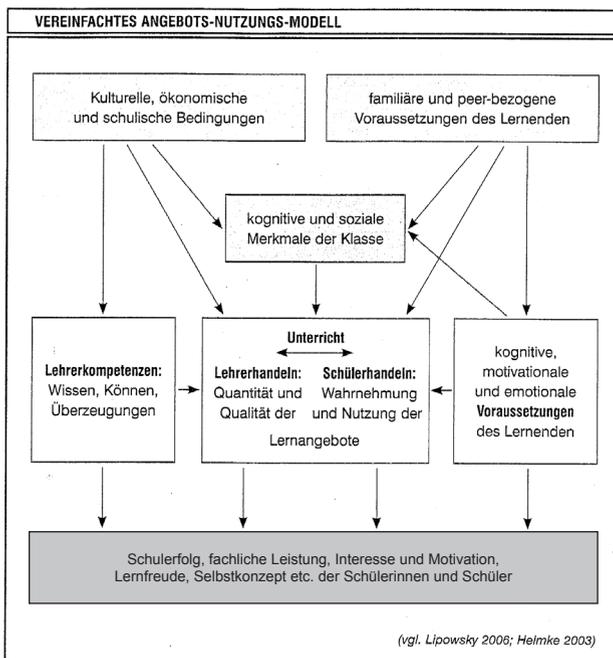


Abbildung 2: Vereinfachtes Angebot-Nutzungs-Modell (Quelle: Lipowsky 2007, 27)

Im Hinblick auf den RU ist ein Bewusstsein der Grenzen des Lehrerhandelns besonders relevant: Der RU kann als in der Regel zweistündiges Unterrichtsfach nicht die stark zurückgegangene religiöse Sozialisation der SchülerInnen in Familie und Gemeinde kompensieren, zumal wenn in Gesellschaft und Schule häufig eine säkulare bis religionskritische Haltung vorherrscht. Zugleich erscheint es von daher gerade für den RU besonders wichtig, nach möglichen Anknüpfungspunkten in Gesellschaft und Kultur sowie nach möglichen Bezugspunkten zu anderen Schulfächern und zur Schulkultur zu fragen. Die erwähnten lerntheoretischen Erkenntnisse (Lernen als Eigenaktivität der SchülerInnen) sind für den RU vor allem von Ansätzen einer konstruktivistischen Religionspädagogik (v. a. Mendl 2005; 2012) sowie dem Konzept des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen aufgenommen worden (v. a. Freudenberger-Lötz 2007; Reiß/Freudenberger-Lötz 2012).

Für die Praxis des Unterrichts sind im Bereich ‚pädagogisches Wissen und Können‘ neben dem Wissen um Inszenierungsmuster von Unterricht (> Kap. VIII) und einer diagnostischen Kompetenz (> Kap. X) vor allem das Wissen um Prinzipien der Unterrichtsführung und der Herstellung von Lerngelegenheiten von besonderer Bedeutung. Einer *effizienten Unterrichts- bzw. Klassenführung* lassen sich folgende Kompetenzdimensionen zuordnen:

- Die zeit-bewusste, konzeptionell durchdachte Strukturierung in Unterrichtsphasen;
- Klarheit bei der Moderation von Übergängen zwischen den Unterrichtsphasen (z. B. Arbeitsanweisungen zu Beginn einer Gruppenarbeitsphase; Übergang von der Gruppenarbeit zur Plenumsauswertung);
- gleichzeitige Aufmerksamkeit für die parallel laufenden Prozesse auf den Ebenen der Gruppe, des Individuums und der didaktischen Logik;
- Sensibilität für *frühzeitige* Hinweise auf Motivationslagen und Störungspotenziale unter den SchülerInnen, und zwar *bevor* sich gravierendere Störungen einstellen;
- ein breites und flexibel einsetzbares Repertoire von Methoden und Medien.

Zwar können diese Kompetenzen erst durch längere Berufspraxis entwickelt werden; dennoch kann bereits in Studium und zweiter Ausbildungphase die Aufmerksamkeit für diese Bereiche gestärkt werden. Zu Recht merkt Scheunpflug (2009, 236) an: „Die Herstellung der Bedingung der Möglichkeit von Religionsunterricht stellt angesichts der manchmal marginalisierten Situation des Religionsunterrichts an Schulen [...] eine hohe Anforderung an Kompetenzen der Klassenführung.“ Von diesen Kompetenzen hängt ab, wieviel Zeit des RU wirklich mit Lernen verbracht wird – und nicht mit Disziplinproblemen.

Zur *Herstellung von Lerngelegenheiten bzw. konstruktiv-unterstützender Lernumgebungen* gehören neben fachspezifischen Kompetenzen allgemeine Merkmale wie „Geduld und Respekt im Umgang mit Fehlern“, „differenzierte Personwahrnehmung“ und „Takt im zwischenmenschlichen Umgang“ (Baumert/Kunter

2006, 488f.). Hier liegen insofern besondere Chancen und Anforderungen des RU, weil er von seinen (bildungs-) theologischen Grundlagen und seinen religionspädagogischen Zielen her die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen als einzigartige Geschöpfe in der Solidarität der allgemeinmenschlichen Fehlbarkeit nahelegt. Es gehört zu den traditionellen und immer wieder aktualisierten Grundsätzen des RU, dass er in seiner Unterrichtskultur den inhaltlich vermittelten christlichen Prinzipien entsprechen sollte, so dass der taktvolle zwischenmenschliche Umgang sowie eine humane Fehlerkultur Kernmerkmale des Faches darstellen. So fordert z. B. Lachmann (1980) für den RU eine „agape-gemäße“ Unterrichtskommunikation, d. h. eine Unterrichtskommunikation, die der im Neuen Testament mit „Agape“ bezeichneten christlichen Nächstenliebe entspricht. Zugleich wird hier einerseits die Gefahr einer idealistischen Überhöhung im Sinne des eingangs vorgestellten Sokratischen Eids greifbar, andererseits auch die Gefahr der ungebrochenen Ableitung von pädagogisch-didaktischen Handlungsempfehlungen aus theologisch-ethischen Grundsätzen. Der pädagogische und schulische Kontext ist jedoch in seiner eigenen Rationalität zu berücksichtigen, so dass immer die Frage zu stellen ist, wie z. B. das christlich-ethische Ideal der Nächstenliebe in *kontext- und situationsgerechten* pädagogischen Takt zu übersetzen ist; aus christlicher Nächstenliebe etwa nur gute Noten oder keinerlei Strafen zu geben, wäre dagegen ein unverantwortbarer Kurzschluss (> Kap. VII).

2.2.2 Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele

Epistemologische Überzeugungen

Unter diesem Begriff „werden jene Vorstellungen und subjektiven Theorien subsumiert, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen entwickeln“; ihren Kern bilden subjektive Überzeugungen „über die Struktur, Verlässlichkeit, Genese, Validierung und Rechtfertigung von Wissensbeständen“ (Baumert/Kunter 2006, 498). Diese Überzeugungen haben einen Einfluss auf die Unterrichtskonzepte von Lehrkräften: Wer nach wie vor von der Unerschütterlichkeit eines naturwissenschaftlichen Weltbildes überzeugt ist, wird anders Physik unterrichten als jemand, der die Verunsicherungen und Neujustierungen der wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Quantenphysik zur Kenntnis genommen hat.

Es liegt auf der Hand, dass solche epistemologischen Überzeugungen gerade für Fragen der religiösen Bildung hochrelevant sind: Die Frage, wie sich Wissen und Glauben zueinander verhalten, beschreibt eine Jahrhunderte alte Grundfrage von Philosophie und Theologie. Um welche Art von Wissen handelt es sich bei religiösem und theologischem Wissen? Wie verlässlich ist dieses Wissen angesichts der grundsätzlich ‚unbeantwortbaren Fragen‘, um die es in Theologie und RU immer wieder geht? Und wie verhält sich religiöses oder theologisches Wissen zu anderen Formen des Wissens und der Wissenschaft? Dass die Überzeugun-

gen der Lehrkräfte bei der Beantwortung solcher Fragen Auswirkungen auf ihren Unterricht haben können, wird durch empirische Befunde belegt. So tendierten in einer englischen Studie von Stolberg (2007, 924–927) diejenigen Lehramtsstudierenden, die Naturwissenschaft und Religion als eher gleichwertige, unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit sahen, dazu, offene Unterrichtsverfahren im Naturwissenschaftsunterricht zu bevorzugen, welche den Kindern Freiraum zu eigenem Denken und Urteilen lassen; diejenigen, die von einer Unvereinbarkeit von Naturwissenschaft und Religion ausgingen, bevorzugten dagegen geschlossenerere und direktivere Unterrichtsmethoden. Sowohl für Lehrkräfte von naturwissenschaftlichen Fächern als auch für Religionslehrkräfte erscheint eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundbildung besonders wichtig, die sich mit Eigenrecht und Reichweite der verschiedenen Zugänge zur Wirklichkeit beschäftigt.

Werthaltungen

Obwohl für alle Professionen die Berufsethik eine wichtige Rolle spielt (vgl. das Berufsethos der Ärzte oder Journalisten), findet sie bislang in der empirischen Lehrerprofessionsforschung nur wenig Aufmerksamkeit. Nach den empirisch gestützten theoretischen Überlegungen von Oser (1998) sind *Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit* wichtige Aspekte einer solchen Berufsmoral. Einige amerikanische Studien weisen darauf hin, dass LehrerInnen in besonderer Weise bemüht sind, ihren Beruf in ihre persönliche Wertorientierung zu integrieren (Sikkink 2010), und dass es Zusammenhänge zwischen einer religiösen Wertorientierung und dem Denken und Handeln von Lehrkräften gibt: Eine amerikanische Studie fand Korrelationen zwischen der Auffassung der Lehrkräfte, einer religiösen Berufung zu folgen, und den von ihnen berichteten persönlichen Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern; in einer anderen Untersuchung gaben etliche Lehrkräfte an, dass religiöse Werte und der Glaube an Gott ihr Rollenverständnis als Lehrerinnen und Lehrer prägen (Belege bei Sikkink 2010). Allerdings zeigt Blömeke (2010) an Beispielen, dass Lehrkräfte unter dem Handlungsdruck von Unterricht nicht selten Verhaltensweisen an den Tag legen, die sich deutlich von ihren berufsethischen Idealen unterscheiden. Offensichtlich reicht ein hohes Berufsethos nicht aus, sondern seine Umsetzung in konkrete Handlungsoptionen muss auch praxisnah eingeübt werden, damit es wirksam wird.

Subjektive Theorien über Lehren, Lernen und Unterrichtsziele

Es gilt weitgehend als selbstverständlich, dass die Vorstellungen zu dem was lehrbar ist, was die SchülerInnen lernen können und lernen sollen, das berufliche Handeln von Lehrkräften bestimmen. Häufig wird darauf hingewiesen, dass die Vorstellung von Intelligenz (erlernbar oder angeboren) sowie die Bevorzugung einer konstruktivistischen (Betonung der eigenaktiven Aneignung durch die

Lernenden) oder instruktivistischen Lerntheorie (Betonung der Vermittlungstätigkeit des Lehrenden) Auswirkungen auf das Unterrichtshandeln von Lehrkräften haben. Auch unterschiedliche konzeptionelle und Ziel-Vorstellungen in einem Unterrichtsfach können ansatzweise empirisch in ihren Wirkungen auf den Unterricht belegt werden (Baumert/Kunter 2006, 501). Hier handelt es sich um einen Bereich, der für den RU eine herausragende Rolle spielt: In kaum einem anderen Unterrichtsfach dürfte eine ähnlich lebendige und spannungsreiche fachdidaktische Diskussion über Ziele und Konzepte des Unterrichts zu finden sein sowie darüber, was an ‚Religion‘ wie lehrbar ist (> Kap. III und VIII).

2.2.3 Motivationale Orientierungen und Selbstregulation

Selbstwirksamkeitserwartungen

Nach dem Psychologen Albert Bandura wird unter Selbstwirksamkeitserwartung die Überzeugung einer Person verstanden, „über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um ein definiertes Ziel zu erreichen – und zwar auch dann, wenn Barrieren zu überwinden sind“ (Baumert/Kunter 2006, 502). Selbstwirksamkeitserwartungen regulieren von daher, welche Ziele mit welchem Niveau sich jemand steckt, welche Anstrengungen und welche Beharrlichkeit er/sie für die Zielerreichung einsetzt, wie sehr er/sie sich auf ein bestimmtes Ziel konzentriert und wie er/sie Erfolg oder Misserfolg verarbeitet. Die empirische Forschung konnte zeigen, dass Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung größeren Enthusiasmus für den Unterricht zeigen, sich den normativen Ansprüchen an ihre Unterrichtstätigkeit enger verbunden fühlen und eine höhere Berufszufriedenheit aufweisen.

Für den RU stellt sich die Frage, ob nicht durch seine anspruchsvollen Ziele, die häufig den schwer überprüfbaren Bereich der Haltungen mit betreffen, die Selbstwirksamkeitserwartungen von Religionslehrkräften notwendigerweise niedriger sein werden als z. B. von Mathematik- oder Englischlehrkräften. Die Chance eines kompetenzorientierten RU könnte u. a. darin liegen, dass eine bessere Rückmeldekultur entwickelt wird, die auch den Lehrkräften und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen zugute kommt.

Professionelle Selbstregulation: Berufszufriedenheit, Engagement und Distanzierungsfähigkeit

Die Fähigkeit, eine gute Balance zwischen hohem Engagement und Distanzierungsfähigkeit zu finden, hat sich in zahlreichen Untersuchungen als entscheidend für das Belastungserleben und die faktische Gesundheit und Berufszufriedenheit von Lehrkräften herausgestellt. Sie scheint „aber auch Auswirkungen auf die Qualität der Berufsausübung und des Unterrichts zu haben“ (Baumert/Kunter 2006, 504). In mehreren empirischen Untersuchungen wurde eine insgesamt

recht hohe Berufszufriedenheit von Religionslehrkräften festgestellt, die offensichtlich vor allem von einer hohen Motivation für die Sache des RU und der Möglichkeit, sich im RU in besonderer Weise den Kindern und Jugendlichen zuzuwenden, getragen ist (v. a. Bucher/Miklas 2005, 33ff.; Lück 2003, 287ff.). Zudem konnte ein relativ geringes Ausmaß an Berufsmüdigkeit oder Burnout unter Religionslehrkräften festgestellt werden (Feige/Tzscheetzsch 2005, 13; Bucher/Miklas 2005, 42ff.). Von einem (kleineren) Teil der Befragten wurden allerdings auch die Marginalisierung und schlechten schulischen Rahmenbedingungen des RU als spezifische Belastungsfaktoren genannt. Dass die eigene Spiritualität als Ressource die Bewältigung des Berufslebens unterstützen und eine spezifische Verbindung von Engagement und Distanzierung fördern kann, ist bislang nur wenig im Blick (Näheres dazu > Kap. V II).

3 Resümee und Perspektiven

- Religionslehrerinnen und -lehrer wollen zunächst und vor allem *gute bzw. professionelle* LehrerInnen sein. Von daher sind für sie Hinweise aus der Lehrerforschung hilfreich, wie sie oben dargestellt wurden. Zu ergänzen ist hier das zentrale und tröstliche Ergebnis, dass es *die* gute Lehrkraft nicht gibt und somit auch nicht *den* Katalog von Merkmalen, der erfüllt sein muss, um ein guter Lehrer oder eine professionelle Lehrerin zu sein. Vielmehr ist in der Forschung immer wieder betont worden, dass unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen auf unterschiedliche Weise gute Lehrpersonen sein können. Insofern sind alle Merkmale und Kompetenzbeschreibungen professioneller Lehrkräfte nicht mehr und nicht weniger als wertvolle Orientierungshilfen.
- Es ist auch deutlich geworden, dass die ‚gute‘ oder ‚professionelle‘ Lehrkraft nicht einfach empirisch bestimmt werden kann; was mit ‚gut‘ gemeint sein soll, wie der ‚Erfolg‘ erfolgreicher LehrerInnen aussehen soll oder welche Lehrkräfte als ‚Experten-Lehrer‘ gelten sollen, muss immer auch theoretisch und normativ bestimmt werden. Und: Es gibt kein fachneutrales schulisches Lehren, sondern nur Unterricht in einem bestimmten Fach. Es ist ein begrüßenswerter Fortschritt, dass die neuere Lehrerforschung diese Domänenspezifik und Fachbezogenheit von Lehrerprofessionalität betont – allerdings ohne bislang auf genügend Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Fächern bzw. Fachdidaktiken zurückgreifen zu können. Aus religionspädagogischer Sicht ist immer wieder kritisch zu prüfen, inwieweit die Theorien und die (häufig am Mathematikunterricht gewonnenen) Ergebnisse der Lehrerforschung verallgemeinerbar bzw. auf den RU und seine Lehrkräfte übertragbar sind.

- Als Fazit der oben vorgestellten Forschungsbefunde und -perspektiven scheinen für Religionslehrkräfte folgende Merkmale und Kompetenzen besonders bedeutsam zu sein:
 - persönliche Glaubwürdigkeit und Beziehungsfähigkeit;
 - eine eigene, reflexiv aufgeklärte Religiosität;
 - Problembewusstsein und Umgangskompetenz hinsichtlich der strukturellen Spannungen und Antinomien im schulischen RU;
 - ein fundiertes Fachwissen, auf dessen Basis fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann;
 - ein erkenntnis- und wissenschaftstheoretisches Grundwissen, das es erlaubt, die Reichweite und Grenzen unterschiedlicher Weltzugänge und wissenschaftlicher Disziplinen einschätzen und erläutern zu können;
 - ein fundiertes erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches, schultheoretisches und bildungshistorisches Wissen, das die Argumentations- und Urteilsfähigkeit angesichts der Umstrittenheit religiöser Bildung fördert;
 - eine reflektierte Haltung zur eigenen Lehrerrolle sowie ihrem Verhältnis zur persönlichen Religiosität und Moralität;
 - eine besondere Sensibilität für die Grenzen schulischer Bildung und Erziehung, die auch der eigenen Überforderung im anspruchsvollen Fach Religion entgegenwirkt;
 - ausgeprägte Kompetenzen effektiver Klassenführung, um Disziplinproblemen in dem häufig marginalisierten Fach Religion entgegenzuwirken;
 - ein pädagogischer Takt und eine Fehlerkultur, die dem christlichen Ethos als einem Hauptinhalt und normativen Fundament des RU entsprechen;
 - eine spirituelle Kompetenz, die es erlaubt, spirituelle Haltungen und Methoden *auch* im Sinne der heilsamen Selbstdistanzierung und Entlastung wahrzunehmen.

4 Literaturhinweise

- TERHART, EWALD (2009), Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung, in: Friedrich Jahresheft, 25. Jg., 20–24. [*Kurzer, verständlicher Überblicksartikel.*]
- HELMKE, ANDREAS (2008), Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 2. Aufl., Stuttgart. [*Ein wichtiges, allgemeinverständliches Standardwerk zu allen wichtigen Aspekten des Themas auf dem Stand der aktuellen Forschung mit Akzent auf der pädagogisch-psychologischen Forschung.*]
- TERHART, EWALD/BENNEWITZ, HEDDA/ROTHLAND, MARTIN (Hg.) (2011), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster u. a. [*Ein verlässliches wissenschaftliches Nachschlagewerk für spezielle Aspekte des Themas.*]

5 Anregungen zur Vertiefung

1. Unternehmen Sie, vielleicht unterstützt durch Ihr Fotoalbum, eine geistige Reise zurück in Ihre Schulzeit. Welche Lehrerinnen und Lehrer sind Ihnen noch in guter Erinnerung? Notieren Sie, an welche Merkmale Sie sich erinnern, die diese Lehrpersonen zu ‚guten‘ machten. – Vergleichen Sie Ihre Merkmalsliste mit den in diesem Beitrag skizzierten Befunden der Forschung; wo gibt es Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede? Haben Sie eine Erklärung für die Unterschiede? (Falls möglich, tauschen Sie sich mit einer Kommilitonin / einem Kommilitonen darüber aus.)

2. Wie sehen Sie persönlich das Verhältnis des sokratischen Eides von Hartmut von Hentig zu den Befunden der Lehrerprofessionsforschung? Falls möglich, inszenieren Sie eine kontroverse Diskussion zwischen Befürwortern eines Lehretos á la Hentig und Befürwortern eines nüchternen Verständnisses von Lehrerprofessionalität. Gibt es hier Unterschiede zwischen Religionslehrkräften und Lehrkräften anderer Fächer?

3. Welche Merkmale einer guten bzw. professionellen Lehrperson halten Sie persönlich für die wichtigsten? Entwerfen Sie auf einem Blatt eine dreispaltige Tabelle.

a) Bringen Sie die in dem Beitrag genannten Merkmale auf einem Blatt in eine Prioritätenreihenfolge und tragen Sie diese in die erste Spalte der Tabelle ein. Gibt es für Sie dabei Unterschiede zwischen Religionslehrkräften und Lehrkräften anderer Fächer? Ergänzen Sie gegebenenfalls die Liste mit Merkmalen und Kompetenzen, die Ihnen wichtig sind, aber in dem Beitrag nicht erwähnt wurden.

b) Versuchen Sie eine kleine Selbstevaluation: Welche der auf Ihrem Blatt aufgelisteten Merkmale bzw. Kompetenzen sehen Sie bei sich selbst wie stark ausgeprägt und wo müssen Sie noch am meisten an sich arbeiten? Sie können dazu eine Skala der Merkmalsausprägung von 1 (= sehr gering ausgeprägt) bis 5 (= stark ausgeprägt) verwenden und die entsprechenden Werte jeweils neben einem Merkmal in die zweite Spalte der Tabelle eintragen.

c) Überlegen Sie (eventuell gemeinsam mit einem Kommilitonen oder einer Kommilitonin), welche konkreten Schritte Sie unternehmen wollen, um bei Ihrer Weiterentwicklung in den einzelnen Merkmalen bzw. Kompetenzen voran zu kommen. Tragen Sie Ihre Überlegungen stichwortartig in die dritte Spalte der Tabelle ein.

Verwendete Literatur

- ADAM, GOTTFRIED (2003), Religionslehrer. Beruf und Person, in: DERS./LACHMANN, RAINER (Hg.), Religionspädagogisches Compendium, 6. Aufl., Göttingen, 163–193.
- BAUMERT, JÜRGEN/KUNTER, MAREIKE (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469–520.
- BLÖMEKE, SIGRID (2010), Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerverberufungsforschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9. Jg., H. 1, 210–220.
- BOHNSACK, FRITZ (2009), Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege. Bad Heilbrunn.
- BROMME, RAINER/HAAG, LUDWIG (2004), Forschung zur Lehrerpersönlichkeit, in: HELSPER, WERNER/BÖHME, JEANETTE (Hg.), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 777–793.
- BUCHER, ANTON A./MIKLAS, HELENE (Hg.) (2005), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2007), Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart.
- HELMKE, ANDREAS (2008), Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 2. Aufl. Stuttgart.
- HELSPER, WERNER (2007), Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 567–579.
- HELSPER, WERNER (2011), Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf, in: TERHART, EWALD/BENNEWITZ, HEDDA/ROTHLAND, MARTIN (Hg.) (2011), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Münster u. a., 149–170.
- HENTIG, HARTMUT VON (1993), Die Schule neu denken, München/Wien.
- HILGER, GEORG/RITTER, WERNER H. (2006), Religionsdidaktik Grundschule, München.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (2010), Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung, Hannover (EKD-Texte 96).
- KLIEMANN, PETER/RUPP, HARTMUT (2000), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart.
- KRAUSS, STEFAN (2011), Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf, in: TERHART, EWALD/BENNEWITZ, HEDDA/ROTHLAND, MARTIN (Hg.) (2011), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Münster u. a., 171–191.
- KUNSTMANN, JOACHIM (2004), Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen/Basel.
- KUNTER, MAREIKE u. a. (2011), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster.
- LACHMANN, RAINER (1980), Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agape-Kriteriums, Gütersloh.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (1998), Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen.
- LEITMEIER, WALTER (2010), Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer, Münster.
- LIPOWSKY, FRANK (2007), Was wissen wir über guten Unterricht? In: Friedrich Jahresheft 25, 26–30.
- LÜCK, CHRISTHARD (2003), Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig.
- MAYR, JOHANNES (2011), Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: TERHART, EWALD/BENNEWITZ, HEDDA/ROTHLAND, MARTIN (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, Münster u. a., 125–148.
- MAYR, JOHANNES/NEUWEG, GEORG H. (2006), Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung, in: GREINER, ULRIKE/HEINRICH, MARTIN (Hg.), Schauen, was ‚rauskommt‘. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, Wien, 183–206.
- MENDL, HANS (Hg.) (2005), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster.

- MENDL, HANS (2006), Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 22, 65–78.
- MENDL, HANS (2012), Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: GRÜMME, BERNHARD/LENHARD, HARTMUT/PIRNER, MANFRED L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart (im Druck).
- OEVERMANN, ULRICH (2002), Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns, in: COMBE, ARNO/HELSPER, WERNER (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M., 70–183.
- OSER, FRITZ (1998), Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen.
- PIRNER, MANFRED L. (2012), Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik (angenommen).
- PRANGE, KLAUS (2000), Was für Lehrer braucht das Land? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos, in: CLOER, ERNST u. a. (Hg.), Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung, Weinheim, 93–103.
- REINHARDT, SIBYLLE (2009), Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen, in: Journal of Social Science Education 8, No. 2, 23–31.
- REISS, ANNIKE/FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2012), Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: GRÜMME, BERNHARD/LENHARD, HARTMUT/PIRNER, MANFRED L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart (im Druck).
- SCHUNPFLUG, ANNETTE (1999), Job oder Berufung? Gibt es eine Berufsethik für Lehrkräfte? In: Ethik und Unterricht 1999, H. 1, 14–18.
- SCHUNPFLUG, ANNETTE (2009), Qualitätsstandards für Religionslehrkräfte – Anfragen an die Traditionen? Anregungen aus der Allgemeinen Pädagogik, in: SCHRÖDER, BERND/BEHR, HARUN H./KROCHMALNIK, DANIEL (Hg.), Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen, Berlin, 221–244.
- SHULMAN, LEE S. (1987), Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, in: Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, 1–22.
- SIKKINK, DAVID (2010), Do Religious School Teachers Take Their Faith to Work? Research Evidence from the United States, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9, H. 1, 160–179 (www.theo-web.de).
- STOLBERG, TONIE (2007) The Religio-scientific Frameworks of Pre-service Primary Teachers: an analysis of their influence on their teaching of science, International Journal of Science Education, 29 (7), 909–930.
- TERHART, EWALD/BENNEWITZ, HEDDA/ROTHLAND, MARTIN (Hg.) (2011), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster u. a.