EKD-Texte 96
vollständig überarbeitete Neuauflage

Die theologisch-religionspädagogische Professionalität evangelischer Religionslehrer*innen

EKD
Evangelische Kirche
in Deutschland

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über *http://dnb.dnb.de* abrufbar.

Impressum

Herausgegeben von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)
Kirchenamt der EKD
Herrenhäuser Straße 12 | 30419 Hannover
Tel. 0800 50 40 602
www.ekd.de

Stand: August 2025

Gestaltung und barrierefreie Umsetzung: www.verbum-berlin.de

Download der barrierefreien PDF: www.ekd.de/religionspaedagogische-professionalitaet

Inhalt

Vorwort 5

Wegmarken 7

Einleitung 11

1. Das Modell theologisch-religionspädagogischer Professionalität 17

1.1 Professionswissen als Grundlage theologisch-religionspädagogischer Kompetenz und Reflexivität als ihr Integral 17

1.2 Die strukturelle Komplexität der Reflexivität von Lehrer*innen 21

1.3 Die Unverzichtbarkeit und Komplementarität verschiedener professionstheoretischer Ansätze 25

1.4 Die spezifische Funktion der drei Phasen der Religionslehrer*innen-Bildung und der Berufsbezug als ihr verbindendes Element 28

1.5 Die unaufhebbare, produktive Spannung zwischen Religionslehrer*innen-Ausbildung und -Bildung 30

2. Das Professionswissen von Lehrkräften für das Fach Evangelische Religionslehre 34

2.1 Theologisches Fachwissen 34

2.2 Theologisch-fachdidaktisches Wissen 38

2.3 Pädagogisch-psychologisches Wissen 41

2.4 Organisations- und Beratungswissen 43
2.5 Teilhabe an fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung 48
2.6 Nachwort zur Konkretion des Professionswissens 50

3. Mehr als Professionswissen – Weitere Aspekte theologisch-religionspädagogischer Professionalität 51
3.1 Überzeugungen und Werthaltungen 53
3.2 Selbstregulation 56
3.3 Motivationale Orientierungen 59

4. Elemente theologisch-religionspädagogischer Professionalität und ihr sequenzieller Aufbau im Überblick 61
5. Schluss und Empfehlungen zur Implementierung 70

Gemischte Kommission II für die Ausbildung zum Religionslehramt 73

Vorwort

Religiöse Bildung ist ein zentraler Bestandteil schulischer Bildung. Evangelischer Religionsunterricht eröffnet auf der Basis christlicher Texte, Inhalte, Handlungsperspektiven und Glaubenserfahrungen Räume für die Auseinandersetzung mit Grundfragen menschlicher Existenz. Er fördert Orientierung, Sinnfindung und Urteilsfähigkeit und trägt dazu bei, die religiöse Dimension des Lebens in einer pluralen Gesellschaft sichtbar und verständlich zu machen. Die Qualität dieses Unterrichts hängt wesentlich davon ab, wie theologisch solide, differenziert und zukunftsorientiert die Ausbildung der Lehrkräfte gestaltet ist. Die Evangelische Kirche in Deutschland misst der Aus-, Fort- und Weiterbildung evangelischer Religionslehrerinnen und -lehrer daher seit langem eine hohe Bedeutung zu. Der vorliegende Text über die theologisch-religionspädagogische Professionalität formuliert in diesem Zusammenhang ein aktualisiertes Verständnis evangelischer Religionslehrer*innenbildung.

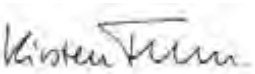
Mit „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung“ (EKD-Texte 96) wurde im Jahr 2008 ein Standardtext vorgelegt, der maßgeblich zur Profilbildung des Faches beigetragen hat und bis heute in vielen Studien- und Ausbildungsordnungen umgesetzt wird. Die vorliegende Revision greift diesen Grundlagentext auf, führt ihn unter Berücksichtigung der aktuellen bildungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Forschungslage sowie veränderten gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen konsequent weiter.

Im Zentrum steht eine präzise Bestimmung von Professionalität im Religionsunterricht. Deutlich wird: Eine bloße Aufzählung von Kompetenzen allein genügt nicht mehr. Erforderlich ist eine differenzierte Beschreibung des Professionswissens, das Fachlichkeit, pädagogisches Können, Reflexionsfähigkeit und persönliche Haltung verbindet. Neuere Querschnittsthemen – wie Diversität, Inklusion, Digitalisierung, Demokratiebildung, konfessionelle Kooperation und interreligiöser Dialog sind ebenso zu berücksichtigen wie die zunehmende Heterogenität der religiösen Sozialisation von Schüler*innen. Ein besonderes Gewicht erhält im vorliegenden Text die konsequente Subjekt-

orientierung, sowohl in Bezug auf die Schüler*innen als auch auf die angehenden Lehrkräfte. Ihre biografischen Voraussetzungen, spirituellen Ressourcen und Entwicklungsprozesse werden in eine theologische Perspektive gestellt. Das Konzept der Co-Agency unterstreicht dabei die Eigenverantwortung angehender Lehrkräfte für ihre professionelle Entwicklung im Studium ebenso wie im Vorbereitungsdienst und in der Berufspraxis. Reflexionsfähigkeit, Selbstverantwortung und Dialogbereitschaft treten damit ins Zentrum eines zukunftsfähigen Berufsbildes.

Der Text richtet sich an alle, die in der Lehrer*innenbildung Verantwortung tragen: an Fakultäten und Institute an Universitäten, an Studienseminare und kirchliche Fortbildungsinstitute und an die Lehrkräfte selbst. Er ist in einer Arbeitsgruppe der Gemischten Kommission II, mithin im Dialog zwischen Kirche, wissenschaftlicher Theologie und pädagogischer Praxis entstanden, und steht damit exemplarisch für die notwendige und produktive Verzahnung von wissenschaftlicher Theologie und Kirche in Ausbildungsfragen. Sowohl der Evangelisch-theologische Fakultätentag (E-TFT) als auch die Konferenz der Institute für evangelische Theologie (KIET) haben ihren Mitgliedern empfohlen, die Anliegen dieses Textes umzusetzen. Das unterstreicht seine Relevanz und wegweisende Kraft für die Ausbildung von Religionslehrkräften. Allen, die an der Erarbeitung dieses Textes mitgewirkt haben, danke ich herzlich für ihr Engagement und das Einbringen ihrer Fachkenntnis.

Hannover, im August 2025



Bischöfin Kirsten Fehrs
Vorsitzende des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland

Wegmarken

Zur Beschreibung der theologisch-religionspädagogischen Professionalität evangelischer Religionslehrer*innen

Die folgenden 10 Punkte bieten keine Zusammenfassung des folgenden Textes, sondern eine Zusammenfassung der Anliegen, welche der Autor*innen-Gruppe und der Gemischten Kommission II im Prozess seiner Erstellung besonders wichtig waren. Die ausführliche Darlegung dieser Punkte findet sich am jeweiligen Ort im weiteren Text.

1. Zur theologisch-religionspädagogischen Professionalität evangelischer Religionslehrer*innen, die im Zuge ihrer formalen Bildung ermöglicht werden soll, gehört der Aufbau theologisch-religionspädagogischer Kompetenzen. Sie ist aber dadurch nicht zureichend beschrieben. Vielmehr muss die Listung der Kompetenzen mit einer Beschreibung dessen unterlegt werden, was als Professionswissen zu gelten hat. Zudem bedarf es der Angabe, welche Überzeugungen und Werthaltungen, Motivationen und andere, über das Wissen hinausgehende Elemente der Professionalität von Religionslehrer*innen förderlich sind.

2. Das theologische Fachwissen von ev. Religionslehrer*innen ist im Rahmen ihrer (Aus-)Bildung eine Größe eigener Dignität. Es ist weder mit dem bloßen Curriculums-Wissen noch mit dem akademischen Forschungswissen identisch. Vielmehr bestimmt es sich als Dreieck aus a) einem hermeneutisch geschulten, tiefen Verständnis der Inhalte der gültigen Curricula, b) der Arbeit an einer persönlichen Auffassung von dem, was „das Christliche“ ausmacht (anders ausgedrückt: die Arbeit an der „eigenen Theologie“) und c) der zeitdiagnostischen Wahrnehmung von Wandlungen (christlicher) Religion im Hinblick auf Religionsunterricht. Ev. Religionsunterricht soll – wie anderer Unterricht auch – „fachlich gut“ sein.

3. Die Bildung und Ausbildung evangelischer Religionslehrkräfte soll auch zum kompetenten Umgang mit gesellschaftlich, kulturell oder schulpolitisch eingespielten Querschnittsthemen bzw. regulativen Horizonten befähigen (sofern sie im schulischen Religionsunterricht eine Rolle spielen). Dazu zählen derzeit vor allem der angemessene Umgang mit Diversität (im Blick etwa auf Beeinträchtigungen, sexuelle Orientierungen, Migrationserfahrungen), die Gestaltung von konfessioneller Kooperation und interreligiösem Lernen, die konstruktive Auseinandersetzung mit der sog. Konfessionslosigkeit sowie der Digitalität, die Förderung von Partizipation und Demokratiebildung. Diese Querschnittsthemen bedeuten weitere Anforderungen an die Lehrkräfte. Zugleich können sie auch als Gesichtspunkte verwendet werden, um das theologische Fachwissen zu fokussieren.

4. Im evangelischen Religionsunterricht sind die Erfahrungen, Lernausgangslagen und Bedürfnisse der Heranwachsenden in Bezug auf Religion und Religiosität zentrale Ausgangspunkte für die Planung religiöser Bildungsprozesse. Religionsunterricht zielt auf deren Subjektwerdung. Diese konsequente Subjektorientierung ist nicht nur für schulische Bildungsprozesse leitend, sondern auch für die gesamte (Aus-) Bildung angehender Religionslehrer*innen. Die intensive Begleitung und Reflexion des Übergangs vom Schüler*innen-Sein – bzw. beim Quereinstieg usw. vom anderen Beruf – zum Lehrer*innen-Sein sollte als zentrale Professionalisierungschance gesehen werden.

5. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität ist eine wichtige Ressource evangelischer Religionslehrkräfte. Daher sind freiwillige Angebote der spirituellen Begleitung und Reflexion der angehenden Lehrkräfte wichtig. Die Bildung und Ausbildung einer Lehrkraft für das Fach Evangelische Religionslehre müssen deutlich stärker als bisher auf Biografie und religiöses Selbstverständnis der angehenden Lehrkräfte eingehen. Auf diese Weise werden Subjektorientierung und induktive Didaktik angestoßen.

6. Der Ausgleich zwischen der pluraler werdenden religionsbezogenen Sozialisation und den objektiv gestiegenen Anforderungen kann gelingen, wenn angehende Lehrkräfte des Fachs Evangelische Religionslehre als „Co-Agents“ ihres eigenen Bildungserfolges angesehen werden. In diesem Sinne sollten in Studium, Referendariat und Fortbildung Möglichkeiten erkundet, entwickelt und bereitgestellt werden, wie Studierende, Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst und Lehrkräfte mitwirken, mitbestimmen, eigene Interessen und Themen einbringen bzw. eigene Lernwege gehen können.

7. Für die Professionalität von Religionslehrer*innen ist deren Reflexionsfähigkeit von zentraler Bedeutung. Sie gilt es im Blick auf theologisch-religionspädagogische Inhalte, auf Antinomien der Berufsrolle sowie systemische Bedingungen des Berufs und, nicht zuletzt, im Blick auf die eigene Berufsbiografie zu fördern. Die reflektierte Zusammenschau dieser Aspekte kann als Meta-Reflexivität angesehen und bezeichnet werden.

8. Religiöse Bildung in der Schule steht auf dem Standbein des Unterrichts und auf dem Spielbein der Religion im Schulleben. Religionslehrer*innenbildung soll zur Professionalität in beiden Bereichen anleiten.

9. Der fachdidaktische Prozess in seiner Gänze ist auch ein Motor für forschendes Lernen und für die Generierung fachwissenschaftlicher Fragestellungen im Fach Evangelische Theologie. Kognitionen und (Nicht-)Erfahrungen von Schüler*innen in Bezug auf ausgewählte theologische Themen empirisch zu erschließen, hat in allen Fächern Rückwirkungen auf im engeren Sinne fachwissenschaftliche Fragen. So können alle theologischen Fächer sinnvoll dazu beitragen, Darstellungs- und Erklärungswissen in Bezug auf ausgewählte (theologische, existenziell-relevante, professionsorientierte) Themen aufzubauen und zu reflektieren. Dies gilt darüber hinaus für alle Phasen der theologisch-religionspädagogischen Bildung.

10. Die Ausbildung und Bildung von evangelischen Religionslehrkräften und der Aufbau ihrer Professionalität können nur im Zusammenspiel der drei Phasen gewährleistet werden. Unbeschadet dessen ist heute insbesondere das Theologiestudium neu zu denken: Ausgangs- und Zielpunkt sind die berufsbezogenen Herausforderungen der Gegenwart. Auf den Umgang mit diesen Herausforderungen hin sollte das Lehrangebot an Fakultäten und Instituten gestaltet werden: Die Bereitschaft, sich auf diese Herausforderungen einzulassen, und die Befähigung zum Umgang mit diesen Herausforderungen aus der Perspektive der jeweils vertretenen Wissenschaft sind Gütesiegel der theologischen Hochschullehre und wirken zugleich auf die universitäre Forschungstätigkeit zurück.

Einleitung

Warum ein neues Konzept der Bildung evangelischer Religionslehrer*innen und an wen richtet es sich?

Die Ziele bzw. den Erwartungshorizont der Bildung von evangelischen Religionslehrer*innen hat die Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums zuletzt in umfassender Weise im Jahr 2008 definiert – unter dem programmatischen Titel „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz“.[1] Das Grundgerüst des seinerzeit entworfenen Kompetenzpanoramas blieb seitdem unverändert, auch wenn in der Zwischenzeit in recht dichter Folge Ergänzungen und Erweiterungen publiziert wurden.[2]

Seither ist die pädagogische Professionalitätsdebatte fortgeschritten, hat die Kultusministerkonferenz weitere übergreifende Lerndimensionen vereinbart und haben sich spezifische Entwicklungen in Bezug auf das Fach Evangelische Religionslehre ergeben. Insbesondere folgende sechs Herausforderungen sind es, die Anlass geben, knapp zwanzig Jahre später neue Koordinaten evangelischer Religionslehrer*innen-Bildung vorzulegen:

1 Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, herausgegeben vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2008 (EKD Texte 96).

2 Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, herausgegeben vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2022, sowie: Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen, herausgegeben vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2022 (EKD Texte 140).

1. **Veränderung der Rahmenbedingungen.** Gesellschaft und Schule befinden sich in einem ständigen, sich beschleunigenden Wandel. Es gehört zu den Herausforderungen und Reizen des Lehrberufs, diesem Wandel im Vollzug der pädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden gleichsam seismografisch besonders nahe zu sein. Religionslehrer*innen sehen sich in dieser Hinsicht derzeit mit einigen Umbrüchen konfrontiert, die sie – und mittelbar auch die Religionslehrer*innen-Bildung – besonders herausfordern. Dies sind:
   - die rückläufige Vertrautheit vieler Schüler*innen und angehender Religionslehrer*innen mit gelebtem Christsein sowie mit der eigenen Kirche und deren konfessioneller Bestimmtheit (die häufig als „Traditionsabbruch“ adressiert wird);
   - die Defensive, in die eine religiöse Welteinstellung im Allgemeinen und das Christentum im Besonderen geraten sind,
   - die strukturelle Pluralität religiös-weltanschaulicher Orientierungen innerhalb einer Religionsgemeinschaft und innerhalb der Gesellschaft, die sich mit den Stichworten „konfessionelle Vielfalt“, „religiöse Pluralität“, „Konfessionslosigkeit“ und „Religionsproduktivität“ des kulturellen Lebens umreißen lässt,
   - sowie die Anreicherung und Infragestellung der herkömmlichen Wirklichkeitswahrnehmung und -gestaltung durch die Digitalisierung.
2. **Komplexitätssteigerung.** In der Praxis schulischer religiöser Bildung sind seit 2008 etliche Anforderungen an Religionsunterricht und Religionslehrer*innen neu und nachdrücklich zur Geltung gekommen, die in die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte Eingang finden sollten: Es sind dies konfessionelle Kooperation und ökumenische Lehr-Lern-Prozesse, interreligiöses und inter-weltanschauliches Lernen, die Verwirklichung von diversitätssensiblen Unterrichts- und Schularrangements, die kritisch-konstruktive Thematisierung und didaktisch-methodische Nutzung der Digitalisierung. In der Summe führen diese Anforderungen zu einer weiteren Komplexitätssteigerung dessen, was von Religionslehrer*innen zu erwarten ist. Diese Komplexität ist sachlich unabweisbar, muss aber dennoch handhabbar gehalten werden, damit Religionslehrer*innen-Bildung zu einem für die Beteiligten zufriedenstellenden Ergebnis führen kann. Dasselbe gilt im Blick auf die Komplexitätssteigerung der Wissenschaften, auf die das Religionslehramt bezogen ist: Theologie und Bildungswissenschaften differenzieren sich sachlich, methodisch und konzeptionell aus und bieten eine Fülle an – selbst für Expert*innen nicht überschaubare – Erkenntnissen, die zudem interdisziplinär zu rezipieren sind.
3. **Spreizung der Studienvolumina und Konzepte in der (Religions-) Lehrer*innen-Bildung.** Maßgaben für die Religionslehrer*innen-Bildung sollen ihre Steuerungskraft unter Gegebenheiten entfalten, die sich immer stärker aufspreizen. Zum einen lässt sich eine recht ausgeprägte Regionalisierung der Organisationsformen von Religionsunterricht (zwischen monokonfessionellem und multireligiös verantwortetem Unterricht) beobachten, die Lehrer*innen unterschiedliche fachliche und didaktische Schwerpunkte abverlangt. Zum anderen unterliegen die Studiengänge und Vorbereitungsdienste der Religionslehrer*innen-Bildung je nach Bundesland, Schulform und Ausbildungsinstitution unterschiedlichen Bestimmungen. Religionslehrer*innen-Bildung kann z. B. an Pädagogischen Hochschulen ebenso lokalisiert sein wie an solchen Universitäten, die ihrem Auftrag zur Lehrer*innen-Bildung skeptisch gegenüberstehen; mancherorts ist der Bachelor des Studiums nahezu ausschließlich fachwissenschaftlich angelegt, während im Master die Fachdidaktik dominiert, andernorts ist es andersherum; während angehende Religionslehrer*innen am Gymnasium bis zu 135 ECTS in das Studium der Evangelischen Religion investieren, müssen sämtliche fachbezogenen Studieninhalte in Grundschullehramts- oder Drittfach-Studiengängen mancherorts in kaum 20 ECTS untergebracht werden. Ein Rahmenkonzept muss so beschaffen sein, dass es für all diese Rahmenbedingungen Orientierungen ermöglicht.

4. **Kontextualität.** Die persönlichen Lebensbedingungen und Religiositäten von Studierenden und Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst und die Gegebenheiten (des Religionsunterrichts) an einzelnen Schulen, in bestimmten Schulformen und in den verschiedenen Bundesländern stellen seit jeher wichtige Kontexte der Religionslehrer*innen-Bildung dar, die inzwischen – nicht zuletzt mit den Mitteln empirischer Forschung – immer deutlicher wahrgenommen werden. Sie lassen sich in einem Programm für die Religionslehrer*innen-Bildung nicht angemessen abbilden, doch jede konkrete Sequenz der Religionslehrer*innen-Bildung ist zu ermutigen und aufzufordern, dieser Kontextualität Rechnung zu tragen. Nicht zuletzt sind es die Schüler*innen in ihrer religiös-weltanschaulichen Heterogenität und mit deren Entwicklungsdynamik, die in der Religionslehrer*innen-Bildung als Ausgangspunkt didaktischer Reflexion Beachtung finden sollen – und so nach konzeptioneller Passgenauigkeit und adaptivem Unterricht verlangen.

5. **Applikationserwartungen.** An guten Ideen für die Beschreibung und Gestaltung von Religionslehrer*innen-Bildung mangelt es ebenso wenig wie an konzeptionellen bzw. normativen Vorstellungen: Die Bildungswissenschaften generieren Modelle der Lehrer*innen-Bildung, die für alle Schulfächer und Schulstufen gelten können. Schulpolitik und -verwaltung schreiben – z. T. mit Gesetzeskraft – Leitvorstellungen schulischer Bildung fort, denen selbstredend auch die Religionslehrer*innen-Bildung Genüge tun muss. Wissenschaftliche Theologie folgt einer disziplinären und wissenschaftssystemischen Logik, die sich auch in Lehrveranstaltungen im Rahmen der Religionslehrer*innen-Bildung niederschlägt. Empfehlungen für die Religionslehrer*innen-Bildung können daran anknüpfen, müssen aber zugleich die Besonderheiten des Schulfaches Evangelische Religionslehre und die besonderen Akzente dieses Berufs zur Darstellung bringen.

6. **Gefahr der Übersteuerung.** In allen bisher genannten Hinsichten lauert die Gefahr sowohl der Überfrachtung der Religionslehrer*innen-Bildung mit Inhalten, Knowhow-Zumutungen, Idealen als auch einer Übersteuerung durch unterschiedliche Norm-Ebenen, durch zu detaillierte oder einander widerstreitende Akzentsetzungen. Die hier vorgelegten Empfehlungen legen deshalb Wert auf Schlankheit der Regelungen und auf Exemplarität als (ausbildungs-)didaktisches Prinzip.

Vor diesem Hintergrund also legt die Gemischte Kommission II hiermit ein erneuertes Rahmenkonzept für die Bildung von Religionslehrer: innen in evangelischer Verantwortung vor. Als Leser*innen und Nutzer*innen sind primär folgende Personengruppen im Blick:

- all diejenigen, die an universitären Instituten und Fakultäten verantwortlich sind für die Konzeption und Koordination der Religionslehrer*innen-Bildung am Ort,
- alle theologisch und/oder religionspädagogisch Lehrenden in den drei Phasen der Religionslehrer*innen-Bildung,
- diejenigen, die sich als Studierende, Religionslehrer*innen im Vorbereitungsdienst oder Religionslehrer*innen v. a. in den ersten Dienstjahren im Sinne ihrer Co-Agency[3] mit den Zielen und Inhalten „ihrer“ Religionslehrer*innen-Bildung auseinandersetzen.

3 OECD Lernkompass 2030 – OECD-Projekt “Future of Education and Skills 2030”. Rahmenkonzept des Lernens, Gütersloh u. a. 2020, 20.

Der folgende Text legt zunächst das Modell dessen dar, was hier unter theologisch-religionspädagogischer Professionalität verstanden wird (Kapitel 1). Er beschreibt dann auf einer formalen Ebene Grundlinien des Professionswissens, welches zum Erwerb jener Professionalität erforderlich ist (Kapitel 2), aber auch die Aspekte von Professionalität, die über dieses Wissen hinausgehen (Kapitel 3). Eine Zusammenfassung in Tabellenform bietet nicht nur eine Übersicht, sondern bindet die Ergebnisse auch zugleich an das Kompetenzmodell der älteren Fassung des EKD-Texte 96 zurück, an dem sich derzeit die meisten Studienordnungen Rahmenüberlegungen zur zweiten und dritten Ausbildungsphase orientieren (Kapitel 4). Empfehlungen zur Implementation der Überlegungen schließen den Text ab (Kapitel 5) – sie zielen darauf, die einzelnen Instanzen der Religionslehrer*innen-Bildung zur standortscharfen Ausfüllung des hier vorgelegten Umrisses anzuregen.[4]

4 Für die vertiefende theologisch-religionspädagogische Begleitdiskussion kann durchgängig der Band zur Heidelberger Konsultation herangezogen werden; vgl. Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, hg. von Martin Hailer, Andreas Kubik, Matthias Otte, Mirjam Schambeck, Bernd Schröder u. Helmut Schwier, Leipzig 2023 (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 74).

1. Das Modell theologisch-religionspädagogischer Professionalität

1.1 Professionswissen als Grundlage theologisch-religionspädagogischer Kompetenz und Reflexivität als ihr Integral

2008 hat die Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums die Ziele bzw. den Erwartungshorizont der Bildung von evangelischen Religionslehrer*innen im Rahmen des sog. Kompetenz-Paradigmas beschrieben. Dabei wurden grundlegende „Kompetenzbereiche“ benannt, die sich näherhin in 12 „Teilkompetenzen“ und diesen zugeordnete „theologische“, „religionsdidaktische“ und „berufspraktische Standards“ gliedern ließen:[5]

1. Religionslehrer*innen verfügen über eine religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, die sie befähigt, ihre Kompetenzen ständig weiterzuentwickeln.
2. a) Religionslehrer*innen sind Fachleute für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Bereich religiöser Bildung.
   b) Religionslehrer*innen nehmen die Erziehungsaufgabe vor dem Hintergrund eines theologisch reflektierten, christlichen Menschenbildes bewusst wahr.
3. Religionslehrer*innen fördern Schüler*innen in religionspädagogischer Verantwortung.
4. Religionslehrer*innen beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung der Schulkultur und des Schulklimas, indem sie die religiöse Dimension im Schulleben zur Geltung bringen.

5 Vgl. Theologisch-religionspädagogische Kompetenz (wie Anm. 1), 18–20. 28–38.

5. Religionslehrer*innen beteiligen sich am interdisziplinären Gespräch und an fächerverbindenden Kooperationen, am Dialog mit Vertreter*innen anderer Religionen und Weltanschauungen und am gesellschaftlichen Diskurs über die Bildungsaufgabe und Bedeutung des Religionsunterrichts im Rahmen des Bildungssystems.

Diese Kompetenzen gehören nach wie vor zum Erwartungshorizont der Bildung von Religionslehrenden.

Wenn in dem hier vorgelegten Konzept der Akzent auf die Beschreibung des Professionswissens gelegt wird,[6] so ist dies als Neuformulierung bzw. -grundierung dessen zu verstehen, was 2008 in Gestalt von „Standards“ skizziert wurde. Denn neuerer Forschung zufolge sind das Professionswissen, insbesondere das fachwissenschaftliche und das fachdidaktische Wissen, und dessen performative Aktivierung ein, wenn nicht der entscheidende Faktor für kognitiv aktivierenden Unterricht. Anders gesagt: Das 2008 beschriebene Gefüge der Kompetenzen wird hier unterlegt mit der Beschreibung von Professionswissen, d. h. von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen, zudem pädagogisch-psychologischen und auf Beratung und Organisation bezogenen Wissensbeständen.

Schematisch lässt sich die so modifizierte Aufschlüsselung theologisch-religionspädagogischer Kompetenz wie folgt darstellen:

6 Dieser Begriff steht im Mittelpunkt der pädagogischen COACTIV-Studie (→ 2.) An diese Konzeptualisierung ist die Ausfächerung der Professionalität einer Religionslehrkraft in Kapitel 2 und 3 lose angelehnt, wobei der in dem Gesamttext zugrunde gelegte Begriff von Professionalität auch andere Modelle hinzuzieht.

(Meta-) Reflexivität

Professionswissen	Fachwissen	Fachdidaktisches Wissen	Pädagogisch-psychologisches Wissen	Beratungs- und Organisationswissen
↓ … sind Facetten des Professionswissens und stehen im Dienst des Erwerbs folgender Kompetenzen: ↓				
Kompetenzbereiche	I. Religiöse Lehr-, Lern- und Erziehungsprozesse gestalten	II. Schüler*innen wahrnehmen, beurteilen und fördern	III. Das Fach weiterentwickeln, Schulkultur gestalten und Dialog einüben	IV. Das eigene professionelle Handeln reflektieren
~ „Kompetenzen“ in der Diktion von EKD-Texte 96	„Gestaltungskompetenz“ (mit den Teilkompetenzen 3, 5 f. und 7 f.)	„Förderkompetenz“ (mit den Teilkompetenzen 4 und 9)	„Entwicklungs- und Dialogkompetenz“ (mit den Teilkompetenzen 10 bis 12)	„Reflexionskompetenz“ (mit den Teilkompetenzen 1 und 2)

(Meta-) Reflexivität

Tabelle 1: Professionswissen und die vier Kompetenzen professioneller Religionslehrer*innen, grundiert und integriert durch deren (Meta-)Reflexivität

Ist der Ausbau und die Nutzung von Professionswissen ein entscheidender Faktor für die Vorbereitung, Gestaltung und Weiterentwicklung guten Unterrichts und damit auch für die Professionalität von Lehrer*innen, so geht diese jedoch nicht darin auf. Vielmehr bedürfen Lehrkräfte in hohem Maße meta-reflexiver Fähigkeiten wie etwa der Fähigkeit, Antinomien und Spannungen auszuhalten, oder solche der Fähigkeit zur Selbstregulation (→ 3.2).

Im Blick auf ein geeignetes Modell theologisch-religionspädagogischer Professionalität betonen die hier vorliegenden Empfehlungen diesbezüglich dreierlei:

- Angesichts der Entwicklungsdynamik des Religionsunterrichts und im Ringen um seine angemessene organisatorisch-konzeptionelle Gestalt gewinnen die 2008 formulierten grundlegenden Kompetenzbereiche an Bedeutung. Unsere Empfehlungen zielen allerdings nicht länger darauf, sie in Teilkompetenzen und Standards auszudifferenzieren, sondern die Bereitschaft und die Fähigkeit angehender Religionslehrer*innen zu fördern, ihren je eigenen Fortschritt im Kompetenzaufbau zu reflektieren, individuelle Entwicklungserfordernisse zu identifizieren, sich als „co-agents“ ihrer (Aus-)Bildung zu begreifen.
- Je pluraler das thematische Feld des Religionsunterrichts wird, desto bedeutsamer wird die Fähigkeit der Religionslehrenden, gut begründet und zugleich gesprächsfähig eine für die Schüler*innen erkennbare Position zu beziehen – eine Position als Lehrkraft, die diesen Lehr-Lern-Prozess verantwortet, als Theologin bzw. Theologe, der bzw. die „die Sache“ des Religionsunterrichts fachwissenschaftlich durchdrungen hat und willens ist, sich auf die Frage nach der Lebensbedeutsamkeit von Religion einzulassen, und als Mensch, der seine Person in diesem Unterricht engagiert beteiligt. Die Veränderungen des Religionsunterrichts – in den durch Art. 7.3 GG aufgespannten Koordinaten – lassen also die Bedeutung dessen steigen, was als „reflektierte“ und „transparente“ Positionalität von Religionslehrer*innen bezeichnet werden kann.[7] In diesem Sinne ist es unverzichtbar, die eigene theologische Urteilsfähigkeit zu schulen und zu verbessern sowie einen eigenen „roten Faden“ durch die Fülle der theologischen Themen zu finden. Genau dies bildet zusammen mit dem pädagogischen und unterrichtsbezogenen Ethos die innere Mitte des beruflichen Selbstverständnisses und die Basis, auf der das Professionswissen zur Geltung kommt.

7 Vgl. hierzu den „Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung“ (2025).

- Insofern Religionslehrer*innen-Bildung auf Aufbau bzw. Förderung von professioneller beruflicher Identität zielt, spielt die Reflexivität der (angehenden) Lehrperson eine Schlüsselrolle: Reflexionsfähigkeit stellt eine religionspädagogische Schlüsselqualifikation dar, und die aufeinander aufbauenden Gelegenheiten zur Reflexion sind das Gütesiegel der Ausbildung. In den Ausbildungsphasen ist der Gegenstand der Reflexion freilich nicht identisch, da Funktion und Lernkultur der jeweiligen Phase trotz des durchgehenden Berufsbezugs **(→ 1.4)** notwendigerweise variieren. Im Studium steht die Theologie im Zentrum (erkundendes Lernen), im Referendariat die individuelle praktische Erfahrungssituation (theoriegeleitetes Erprobungslernen) und in der Fortbildung ein Ausschnitt der Berufspraxis vor dem Hintergrund eines breiteren Erfahrungsschatzes (integrierendes Erfahrungslernen). Wenn auch in unterschiedlichen Anteilen, so kommen in allen Phasen drei grundlegende Perspektiven der Reflexion zur Geltung, die sich wechselseitig bedingen. Sie betreffen Theoriereflexion, Selbstreflexion und Strukturreflexion und korrespondieren so je nach Ausbildungsphase mehr oder weniger stark mit den Anliegen der unten **(→ 1.3)** dargestellten Professionsansätze, wenngleich sie nicht mit diesen deckungsgleich sind.

1.2 Die strukturelle Komplexität der Reflexivität von Lehrer*innen

Reflexivität bzw. Meta-Reflexivität kann als Schlüsselfähigkeit gelten, Lehrer*innenhandeln zu verstehen.[8] Sie ist die Fähigkeit, die jeweiligen Grundanliegen und Geltungsansprüche unterschiedlicher Ansätze der Professionstheorie zu kennen und miteinander in ein Verhältnis zu setzen, um daraus komplexitätsbewusste Folgerungen für das Handlungsfeld Schule abzuleiten – und sie ist

8 Vgl. Colin Cramer: Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: ders./Johannes König/Martin Rothland/Sigird Blömeke (Hg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2020, 204–214.

umgekehrt auch entscheidend, um für Problemstellungen des beruflichen Handelns theoriegeleitete Optionen bzw. Lösungen zu gewinnen.

Meta-Reflexivität in Bezug auf die Reflexionsprozesse, die für situativ angemessenes Unterrichtshandeln von Religionslehrkräften kennzeichnend sind, lässt sich konkretisieren als:

THEORIE-REFLEXION

Durch die Brille der Theorie werden Erkenntnisse oder Erfahrungen ins Verhältnis gesetzt zu bereits erworbenem (oder noch zu erkundendem), für die Sache relevantem Wissen.

- Ist der theologische Inhalt in sich schlüssig? Wie verhält sich das neu Gelernte zu den Erkenntnissen anderer theologischer Disziplinen? (1. Phase)
- Inwieweit sind fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theorien korrekt realisiert oder lernwirksam modifiziert worden? Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten bietet die theologische oder religionsdidaktische Theorie? (2. Phase)
- Welche neuen theologischen oder religionsdidaktischen Erkenntnisse bestimmen den Diskurs? Wie wirkt sich das hinsichtlich einer Neueinschätzung des religionspädagogischen Berufsfeldes aus? (3. Phase)

SELBST-REFLEXION

Bei der Selbstreflexion werden Erkenntnisse oder Erfahrungen zur eigenen Person ins Verhältnis gesetzt.

- Wie bewerte ich persönlich den theologischen Inhalt vor dem Hintergrund meiner religiösen Vorerfahrungen? Inwieweit verändert sich meine eigene Theologie? (1. Phase)
- Inwieweit verändert die Erfahrungssituation meine religionspädagogischen Überzeugungen und Routinen? Welche persönlichen Entwicklungsziele möchte ich angehen? (2. Phase)
- Bin ich religionsdidaktisch up to date? Inwiefern lassen sich neue Erkenntnisse in den persönlichen religionspädagogischen Habitus integrieren? (3. Phase)

STRUKTUR-REFLEXION

Durch die Struktur-Brille werden Erkenntnisse oder Erfahrungen zu den vorhandenen Strukturen ins Verhältnis gesetzt, die für das religionspädagogische Berufsfeld im Allgemeinen und für den Religionsunterricht im Besonderen konstitutiv sind. Ab der zweiten Phase geschieht dies erfahrungsbezogen im engeren, in der ersten Phase im weiteren Sinne.

- Wie stellt sich der theologische Inhalt in Bezug auf eine potenzielle Schülerschaft dar? Wie ist er im Kontext gesellschaftlicher, insbesondere religiös-weltanschaulicher Pluralität zu bewerten? (1. Phase)
- Wie sind die strukturellen Bedingungen zu bewerten, die die vorliegende Erfahrungssituation prägen? Wie lassen sich diese Bedingungen konstruktiv balancieren und ausgestalten? (2. Phase)

- Inwieweit passen neue Entwicklungen des Religionsunterrichts in das Schulganze? Wo liegen Möglichkeiten und Grenzen der innovativen Gestaltung der gesetzten Strukturen? (3. Phase)

Das Vorangehende lässt sich als deskriptives Modell religionspädagogischer Professionalität zusammenfassen: Die professionelle Religionslehrkraft ist eine reflektierte Lehrperson, die fachlich versiert, strukturbewusst und persönlich dahingehend gereift ist, dass sie über ein theologisch und persönlich reflektiertes Selbstkonzept verfügt und im Einklang mit diesem religionspädagogisch agiert –sie ist ein sog. reflective practitioner (Donald A. Schoen). Die drei Phasen spielen hier besonders deutlich ineinander und ergänzen sich.

Abbildung 1: Komponenten der Reflexivität von Religionslehrer*innen und ihre Zusammenführung in einem theologisch-religionspädagogischen Selbstkonzept

1.3 Die Unverzichtbarkeit und Komplementarität verschiedener professionstheoretischer Ansätze

Die Professionalität von Lehrer*innen kann auf unterschiedliche Weise beschrieben werden. Der kompetenzorientierte Professionsansatz ermöglicht es, die fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Religionslehrer*innen konkrete Handlungssituationen im Beruf bewältigen können, auszuweisen und im besten Fall sogar zu standardisieren. Dies gewährleistet u. a., dass die Beschreibung religionspädagogischer Professionalität anschlussfähig ist an die fachübergreifend formulierten „KMK-Standards für die Lehrerbildung“.[9] Religionspädagogische Kompetenzen sind nicht denkbar ohne explizites Professionswissen: Nur wer über fachwissenschaftliche Grundlagen und fachdidaktisches Wissen verfügt, kann kompetent handeln. Es sollte allerdings genauer ausgewiesen werden, was dies im Hinblick auf die Professionalität von Religionslehrkräften bedeutet (→ 2.).

Die Beschreibung lehrberuflicher Professionalität geht darin jedoch aus verschiedenen Gründen nicht auf, sondern muss ergänzt werden.

Der strukturtheoretische Professionsansatz geht vom Axiom einer konstitutiven Widersprüchlichkeit schulischen Handelns aus. Anhand basaler Antinomien wie zum Beispiel „Nähe vs. Distanz“ oder „Kontrolle vs. Vertrauen“ wird in der allgemeinen Pädagogik diese Widersprüchlichkeit konkretisiert. Auch in fachspezifischer Perspektive ist der reflektierte Umgang mit paradoxen Anforderungen ein wesentliches Professionalitätsmerkmal, wie an drei wichtigen Beispielen aus verschiedenen Kompetenzbereichen illustriert werden soll:

- Antinomie zwischen Positionalität und unvoreingenommener Offenheit – Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen: Als res mixta wird Religionsunterricht konfessionell unterrichtet. In diesem Sinne ist die Lehrkraft gefordert, sich zur christlichen Wahrheit in

9 KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (von 2004 i.d.F. von 2019), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.

ein konstruktives Verhältnis zu setzen. Zugleich sollen Pluralität und Widerstreit verschiedener Positionen in demokratischer Freiheit von Bildung und Wissenschaft Anerkennung finden, die Lehrkraft also eine Moderationsfunktion übernehmen.

- Spannung zwischen Intentionen und Lernvoraussetzungen – das Beispiel Schöpfungsverständnis: Es gehört zu den Intentionen des Religionsunterrichts, den Konflikt zwischen biblischen Schöpfungstexten und naturwissenschaftlichen Weltentstehungstheorien als Scheinkonflikt zu entlarven. Zugleich stehen diesem Anliegen widersprüchliche Lernvoraussetzungen entgegen (entwicklungspsychologische Grenzen, Spektrum von religiösem Fundamentalismus bis zum Szientismus).
- Antinomie zwischen Würdigung der Person und Selektivität von Schule – das theologische Problem der Leistungsbeurteilung: Im Sinne eines christlichen Menschenbildes sind alle Schüler*innen unabhängig von ihrer Leistung gleichermaßen zu achten. Zugleich erfüllt Schule eine gesellschaftliche Selektionsfunktion. An dieser pädagogischen Antinomie nimmt die Religionslehrkraft noch einmal in einer besonders pointierten und sichtbaren Weise teil.

Ziel religionspädagogischer Professionalisierung kann weder die Auflösung noch die Dramatisierung solcher Widersprüche sein, vielmehr die Ausbildung eines professionellen Habitus, der um fachspezifische und überfachliche Antinomien weiß und von dem aus diese reflektiert gestaltet werden können. Dazu gehört es im Sinne der Salutogenese, die jeweiligen persönlichen Ressourcen selbstregulativ effizient einzusetzen (→ 3.2).

Der (berufs-)biografische Professionsansatz schließlich richtet seine Aufmerksamkeit nicht zuletzt deshalb auf die lebens- und berufsbiografische Entwicklung von Lehrpersonen. Viele Religionslehrer*innen lassen sich in der Berufswahl vom selbst erlebten Religionsunterricht leiten. Die sympathisierende Schüler*innen-Perspektive bedarf auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft allerdings gründlicher Transformationen, die häufig als krisenhaft erlebt werden. Im Zuge von Ausbildung gilt es, diese Art Krise als Chance zu begreifen und entsprechend gut zu begleiten. Zudem hängt die berufsbiografische Entwicklung speziell im theologisch-religionspädagogischen Feld eng mit dem

lebensgeschichtlichen Wandel der je eigenen Religiosität zusammen. Unabhängig davon, ob etwa das Studium aufgrund von Erfahrungen in der kirchlichen Jugendarbeit oder aus anderen Motiven heraus aufgenommen wurde, entwickelt die Lehrkraft sich und ihre Religiosität in Auseinandersetzung mit der Theologie und mit der religionspädagogischen Berufsrolle lebenslang, also über alle Ausbildungsphasen hinweg und über sie hinaus.

Alle drei Ansätze bringen unterschiedliche Facetten von Professionalität zur Geltung:

- Die Stärke des kompetenzorientierten Paradigmas liegt darin, die messbaren Erfolge der Lehrer*innenbildung zu fokussieren und Erwartungen präzise formulieren zu können. Dabei liegen Denkfiguren zugrunde, nach denen sich Wissen dergestalt in Können überführen lässt, dass sie im Idealfall zur Deckung kommen. Diese Denkfiguren haben ihr Recht immer dann, wenn sich Wissen tatsächlich nachvollziehbar anwenden lässt oder Lehrkräfte ihr Handeln eindeutig begründen können. In der Tat wird fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Professionswissen in bestimmten religionspädagogischen Handlungssituationen sichtbar als Ressource genutzt und beispielsweise wie ein Handwerk angewendet oder in individuell begründbares Handlungswissen transformiert. Der Beruf „Religionslehrer*in“ ist nicht nur erlernbar, sondern hinsichtlich seiner Professionalität auch klar beschreibbar.
- Dem strukturtheoretischen Professionsansatz liegen dagegen Denkfiguren zugrunde, die der prinzipiellen Differenz von Wissen und Können Rechnung tragen und einen eindeutigen (z. B.: applizierenden) Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis in Frage stellen. Religionspädagogische Könnerschaft ist multifaktoriell. Sie beruht nicht allein auf angeeignetem Wissen, sondern auch auf einem professionellen Habitus. Zur Ausbildung eines solchen Habitus spielt Erfahrung eine wesentliche Rolle, deren fachliche Reflexion in allen Phasen der Lehrer*innenbildung den nötigen Raum braucht.
- Die Stärke des (berufs-)biografischen Ansatzes wiederum liegt darin, die biografischen Voraussetzungen und Transformationen der angehenden

Lehrpersonen ernst zu nehmen. Auch hier steht weniger das Ergebnis als der Prozess der Lehrer*innenbildung im Zentrum, wobei die Individualisierung von Lernprozessen Aufmerksamkeit erfährt. Kernidee des Ansatzes ist es, dass die Absolvent*innen der Ausbildung eigene Entwicklungsziele identifizieren, die angebotenen Lerngelegenheiten nach ihren eigenen Bedarfen nutzen und dabei von den Ausbildenden begleitet werden. Außerdem wird ernst genommen, dass die Berufsbiografie durch eine Abfolge unterschiedlich qualifizierender Phasen gekennzeichnet ist.

1.4 Die spezifische Funktion der drei Phasen der Religionslehrer*innen-Bildung und der Berufsbezug als ihr verbindendes Element

Die Lehrer*innenbildung wird in Deutschland je nach Bundesland schulstufen-spezifisch (Primarstufe, Sekundarstufe I und/oder II) oder schulform-spezifisch (Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium, Berufsbildende Schule, Förderschule sowie Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen) ausgestaltet. Unbeschadet dessen folgt sie prinzipiell einer dreigliedrigen Struktur aus Studium, Referendariat und Fortbildung. Jede Ausbildungsphase hat eine je eigene, unverwechselbare Lernkultur. Das Studium wird an Fakultäten oder Instituten absolviert, ist nach Disziplinen gegliedert und dient der fachlichen Fundierung sowie der theoretischen Klärung theologischer und religionspädagogischer Grundlagen. Das Referendariat steht auf drei Säulen: nämlich auf Fachseminaren, auf fachbezogenen Ausbildungssituationen an einer Ausbildungsschule mit einem je eigenen Profil und schließlich und wesentlich auf individuellen Beratungen anlässlich von Unterrichtsbesuchen. Die Lernkultur an Studienseminaren zeichnet sich also durch enge, individualisierte Theorie-Praxis-Verzahnung aus. Die Lernkultur der Fortbildung von Lehrkräften im Beruf ist gekennzeichnet von Freiwilligkeit, thematischer Wahlmöglichkeit je nach persönlichem Interesse oder Bedürfnis und dem Lernen in altersheterogenen Gruppen.

Jede Ausbildungsphase hat mit ihrem eigenen Charakter eine besondere Dignität. Dafür gibt es gute Gründe. Da das Religionslehramt ein akademischer Bildungsberuf ist, ist Bildung von Ausbildung – im Sinne einer Ausrichtung auf einen detailliert vorgezeichneten Zweck – zu unterscheiden. Wer einer Verwertungslogik das Wort redet, funktionalisiert Bildung.

Bei allem Eigenrecht der verschiedenen Lernorte und -phasen ist jedoch der Berufsbezug unabdingbare Voraussetzung der gesamten Religionslehrer*innen-Bildung. Trotz der Spezifik der jeweiligen Ausbildungsphasen ist die Einheit der Berufsbildung ein entscheidendes Qualitätsmerkmal, die Verzahnung der Phasen dient ihrer Wirksamkeit und Nachhaltigkeit. Maßgeblich für das Gelingen ist das Durchsichtigwerden von Verzahnung und Einheit für die angehende Lehrperson, nicht die Perspektive der an der Ausbildung jeweils nur punktuell beteiligten Fachleute. Entsprechend ist jedem Ausbildungsabschnitt aufgegeben, durch kritische Prüfung Fehlformen aufzuspüren und den je eigenen Beitrag zur religionspädagogischen Qualifikation auszuweisen:

- Im Studium muss das in fachlichen Disziplinen zu erwerbende Professionswissen auf das lernende Individuum abgestimmt sein und bedarf der Vernetzung. Wenn Studierende die theologisch-religionspädagogische Hochschullehre als irrelevant für oder gar widersprüchlich zu Lehranforderungen wahrnehmen, die im späteren Beruf an sie selbst gestellt werden, verfehlen die Lernangebote ihre eigentliche Bestimmung.
- Im Referendariat ist die enge Verzahnung der individuellen Beratung mit Fachseminarinhalten und den jeweiligen Erfahrungen an Ausbildungsschulen zu gewährleisten. Der Anspruch theoriegeleiteter Praxisreflexion wird nicht erfüllt, wenn entweder theoretische Konstrukte gepflegt werden, die an der jeweiligen Ausbildungsrealität vorbeigehen, oder umgekehrt reine Praxistrainings ohne geeignete theoretische Rückbindung erfolgen. Wenn die Lehramtsanwärter*innen den Vorbereitungsdienst nicht mit dem Ziel der eigenen Kompetenzentwicklung, sondern als Anpassungsleistung absolvieren, verfehlen die Lernangebote ihre eigentliche Bestimmung.

- In der Phase der Fortbildung sind Angebote vorzuhalten, die sowohl auf aktuelle als auch auf individuelle Bedarfe zugeschnitten sind. Wenn Kurse ohne Einfluss auf das professionelle Selbstkonzept der Teilnehmenden oder auf ihr Kompetenzrepertoire, ihr Professionswissen oder ihr „Mehr als Professionswissen“ bleiben, verfehlen die Lernangebote ihre eigentliche Bestimmung.

Um der steigenden Komplexität der Anforderungen, der Dynamik des Religionsunterrichts sowie den Erwartungen der Religionslehrer*innen an die Passung zwischen Person und Aufgabe sowie an die Berufszufriedenheit gerecht zu werden, gilt es nach wie vor und mehr denn je, diese drei Phasen strukturiert und zielorientiert zu beschreiben, sie in der Praxis zu verzahnen, aber ihnen auch jeweils ihr Recht auf eigene Akzente zu lassen.

1.5 Die unaufhebbare, produktive Spannung zwischen Religionslehrer*innen-Ausbildung und -Bildung

Der emphatische Bezug auf das Konzept der „Bildung“ steht in einer sachangemessenen Spannung zum Charakter der „Ausbildung“ von Lehrkräften.

Es gehört zur Professionalität von Lehrer*innen, zeit ihres Berufslebens Lernende zu bleiben. Das berufslebenslange Lernen ist auch als Komponente des Berufs „Religionslehrer*in“ unverzichtbar. Der Ertrag der drei grundlegenden Phasen ist nicht zuletzt daran zu messen, ob sie dazu beitragen, die einzelnen Absolvent*innen der Religionslehrer*innen-Bildung zu Lernbereitschaft zu motivieren und zu befähigen. Und zugleich sind die Unterstützungssysteme des Religionsunterrichts daran zu messen, ob sie Religionslehrer*innen genügend Anreize und Ermutigungen bieten, berufslebenslang Lernende zu bleiben.

Die drei formalen Phasen der Religionslehrer*innen-Bildung haben innerhalb dieses Konzeptes berufslebenslangen Lernens eine besondere Dignität: Zum einen dienen sie der Ausbildung von Professionswissen und theologisch-religionspädagogischer Kompetenz, zum zweiten unterstützen sie darin zugleich

die Bildung der angehenden bzw. in den Schuldienst eingetretenen Religionslehrer*innen. Durch alle Förderung der Professionalität hindurch sollen sie zur Bildung junger Erwachsener beitragen: als Personen; als Menschen, die sich in unterschiedlicher Dringlichkeit mit ihren Entwicklungsaufgaben (Qualifizieren, Sich-Binden, Konsumieren, Partizipieren)[10] befassen; als religiös Suchende. Religionslehrer*innen-Bildung soll die angehenden Lehrer*innen dabei unterstützen, ihrer vielschichtigen Verantwortung im Beruf gerecht werden zu können. Religionslehrer*innen-Bildung ist ein gewichtiger Beitrag, um die religiöse Bildungsbiografie der Religionslehrer*innen als junger Erwachsener zu fördern.[11]

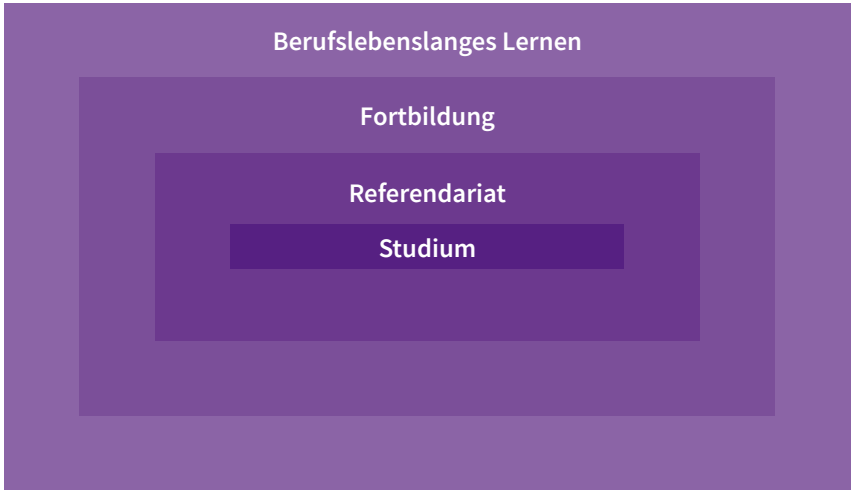


Abbildung 2: Die Einbettung der drei Phasen der Religionslehrer*innen-Ausbildung in berufslebenslanges Lernen (Bildung)

10 Vgl. Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 14., überarb. Aufl., Weinheim/Basel 2022.

11 Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung, Leipzig 2022.

Religionslehrer*innen-Bildung enthält selbstzweckliche Momente, geht darin aber nicht auf. Wie jede Lehrer*innen-Bildung zielt sie darauf, dass zukünftig guter Unterricht erteilt werden kann. Guter Unterricht ist insbesondere Unterricht, der Schüler*innen kognitiv aktiviert und in ihren Augen relevant ist dafür, ihr Leben verantwortungsvoll führen und deuten zu können. Guter Unterricht ermutigt Schüler*innen zur Interaktion und gibt ihren Impulsen Raum. Kompetenz und Professionswissen der Religionslehrer*innen sind insofern immer wieder daran zu messen, ob sie dazu beitragen, guten und insbesondere relevanten Religionsunterricht zu erteilen – und zwar für Schüler*innen, die ein je eigenes religiös-weltanschauliches Profil haben und darüber hinaus in vielen Hinsichten individuell verschieden sind.

Zu Beginn dieses Textes waren zentrale Herausforderungen beschrieben worden **(→ Einleitung)**. Ihrer eingedenk werden hier regulative Horizonte des Professionswissens festgehalten, denen in einzelnen Lehrveranstaltungen, in lokalen Studienordnungen, im jeweiligen Kontext dringend Rechnung getragen werden sollte, und zwar thematisch, didaktisch und methodisch. Als diese haben derzeit – unbeschadet einer möglichen Neubewertung in der Zukunft – zu gelten:[12]

- Förderung der Co-Agency von Studierenden und Referendar*innen (und davon abgeleitet auch der späteren Schüler*innen),
- Förderung einer Haltung der Diversitätssensibilität und Bereitschaft zur Nutzung adaptiven Lernens in inklusiven Lerngruppen,
- Förderung von Teilhabegerechtigkeit und demokratischer Bildung[13],

12 Vgl. die Texte zur konfessionellen Kooperation, zum interreligiösen Lernen und zum Thema Konfessionslosigkeit in: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern (wie Anm. 2), 10–50.

13 Vgl. dazu Kirchenamt der EKD (Hg.): Demokratie, Bildung und Religion: Gesellschaftliche Veränderungen in Freiheit mitgestalten. Impulse der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die demokratiebezogene Bildungsarbeit in kirchlichen Handlungsfelder (EKD-Texte 134), Hannover 2020.

- Förderung einer ökumenischen Orientierung und der erforderlichen Konfessionssensibilität,
- Förderung der Bereitschaft und Befähigung zum Arrangement interreligiösen Lernens und zur Reflexion der konstitutiven Bedeutung des Judentums für das Christentum,
- Aufmerksamkeit und Passung des je eigenen Unterrichtens für konfessionslose Schüler*innen,
- sinnvolle gegenseitige Ergänzung analoger und digitaler Medien bzw. Kommunikation und Reflexion der Bedeutung dieser Medien.

Die stets nötige Besinnung auf das Elementare sollte in Orientierung an diesen gegenwärtig relevanten Leitlinien erfolgen, um zu bestimmen, was in der Ausbildung überhaupt vermittelt werden kann und muss. Angesichts der Explosion des Wissens sind diese Leitlinien didaktisch unverzichtbar **(→ 2.)**.

Unterricht kann als das bedeutsamste Feld der Tätigkeit von (Religions-)Lehrer*innen angesehen werden. Dabei gilt es zu bedenken, dass Lehrer*innen in der Regel mindestens zwei Studienfächer vertreten; der Bezug auf das andere Fach geht nicht nur in den Aufbau der beruflichen Identität der Lehrperson ein, sondern vermag auch in allen Phasen der beruflichen Laufbahn der theologischen Reflexion Impulse zu geben.

Zugleich gelingen namentlich „Erziehen“ und „Innovieren“ **(→ 1.1)** nicht im und durch Unterricht allein. Neben das Standbein „Unterricht“ tritt für Lehrer*innen aller Fächer das Spielbein „Schulentwicklung“; neben das Standbein „Religionsunterricht“ tritt für Religionslehrer*innen das Spielbein „Religion im Schulleben“. Stand- und Spielbein werden benötigt, um die Möglichkeiten der Lehrer*innen bestmöglich zur Entfaltung zu bringen – das gilt zumal für einen Religionsunterricht, der es in steigendem Maße mit Schüler*innen zu tun hat, die wenig Erfahrungen mit gelebter Religion mitbringen.

2. Das Professionswissen von Lehrkräften für das Fach Evangelische Religionslehre

2.1 Theologisches Fachwissen

Die Notwendigkeit, einen geeigneten Begriff von „Fachwissen“ zu beschreiben, ergibt sich zum einen aus dem Erfordernis, Religionsunterricht hinsichtlich seiner fachlichen Qualität beurteilen zu können. Zum anderen wird es für Lehrkräfte immer dringlicher, die Ergebnisse von Wissensabfragen in der digitalen Welt (Künstliche Intelligenz, social media) fachlich einschätzen und ggf. kritisieren zu können.

Fachwissenschaftliches Wissen oder Fachwissen wird in Anlehnung an das COACTIV-Modell als eine spezifische Größe für den Lehrer*innenberuf definiert. Es steht zwischen demjenigen Wissen, das die Bildungs- und Lehrpläne – verbindlich oder fakultativ-exemplarisch zum Nachweis des erreichten Kompetenzerwerbs – voraussetzen, und dem akademischen Forschungswissen. Es ist damit eine Größe mit einer eigenen Dignität.[14] Fachwissen ist nicht mit dem forschungsbezogenen Wissen der theologischen Teildisziplinen identisch, sondern dient dazu, eine fachliche Sicherheit in Bezug auf die vorgesehenen Unterrichtsgegenstände zu ermöglichen. Das besagt des Näheren zweierlei: Es sorgt erstens für ein profundes theologisches Verständnis desjenigen Wissens, das in der Schule kommuniziert wird (und ist darin dann auch als „sedimentiertes“ Forschungswissen erkennbar). Zweitens stellt es Gesichtspunkte zur Weiterentwicklung des Bildungs- und Lehrplans zur Verfügung. Solche Gesichtspunkte werden in fachwissenschaftlicher Perspektive – neben genuinen Fortschritten im Forschungswissen – vor allem aus der Befassung mit der Frage gewonnen,

14 Vgl. Jürgen Baumert/Mareike Kunter: Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: dies. u. a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, 29–54, hier: 37. Baumert und Kunter sprechen von einer „Größe eigenen Rechts“.

wie „das Christliche“ heute zu bestimmen und zu entfalten ist, und zwar von vornherein im pluralen Kontext von anderen Konfessionen, Religionen und säkularer Welteinstellung. Das Fachwissen in diesem Sinne ist daher als dynamische Größe gedacht, die gerade nicht auf Kanonisierung eines Wissensbestandes zielt. Von einer erfahrenen Lehrkraft kann erwartet werden, dass sie Religionsunterricht fachwissenschaftlich fundiert und fachsprachlich präzise gestalten kann. Auch muss sie sich in noch unbekannte unterrichtsrelevante Sachgebiete und Zusammenhänge schnell und kompetent einarbeiten können. Es ist eine zentrale Aufgabe der Hochschul-, Seminar- und Fortbildungslehre, unter den gegebenen Bedingungen den Aufbau des fachwissenschaftlichen Wissens didaktisch bestmöglich zu unterstützen.

Für den Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG ist die jeweilige Theologie die Bezugswissenschaft. Theologie wird hier verstanden als die (professionelle) Reflexion desjenigen Glaubens und seiner Praxis, an der man selbst teilhat. Zur Erschließung von Theologie gehört insofern der Perspektivenwechsel zwischen Teilnahme und Beobachtung bzw. kritischer Reflexion konstitutiv hinzu. Innerhalb der evangelischen Theologie wird fachwissenschaftliches Wissen traditionell nach sechs Disziplinen gegliedert: „Altes Testament“, „Neues Testament“, „Kirchen- und Theologiegeschichte“, „Systematische Theologie“ (Dogmatik und Ethik), „Praktische Theologie“ bzw. – im Kontext des Religionslehramts – „Religionspädagogik“, und seit einiger Zeit auch „Religionswissenschaft/Interkulturelle Theologie“, die den in der pluralen Gesellschaft stark gestiegenen Bedarf an Fachwissen über verschiedene Konfessionen und Religionen, aber auch die gesteigerte Notwendigkeit der Standpunkt- und Perspektivenreflexion markiert. Innerhalb dieses Fächerkanons können „Ökumene“ und „das Verhältnis von Christentum und Judentum“ als Dimensionen verstanden werden, die in allen theologischen Fächern zu berücksichtigen sind.[15] Die Orientierung an diesen Disziplinen bietet eine bewährte Ordnung des Fachwissens und er-

15 Vgl. Übersicht über die Gegenstände des Studiums der Evangelischen Theologie (2012), in: Theologische Ausbildung in der EKD. Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums/Fachkommission I (Pfarramt, Diplom und Magister Theologiae) 2005–2013, im Auftrag der Gemischten Kommission/Fachkommission I hg. von Michael Beintker/Michael Wöller, Leipzig 2014, 103–108.

leichtert dessen Zusammenschau mit Forschung und Entwicklungslogik der Theologie als Wissenschaft. Unbeschadet dessen ist es gerade für die sachlich und hermeneutisch angemessene Reflexion auf Unterrichtsgegenstände unerlässlich, das in unterschiedlichen Disziplinen generierte und verortete Wissen thematisch zusammenzuschauen. In den drei Phasen der Religionslehrer*innen-Bildung ist deshalb die interdisziplinäre Arbeit an der theologischen Erschließung von Unterrichtsgegenständen geboten. Die einzelnen angehenden Religionslehrer*innen sind zur Entwicklung einer „eigenen Theologie" herausgefordert, in der sie interdisziplinäres Fachwissen, reflektierte bzw. transparente Positionalität **(→ 1.1)** und Selbstreflexion **(→ 1.2)** zusammenführen.

Das Fachwissen steht darüber hinaus stets in einer spannungsvollen Korrelation zur gesamtkulturellen Lage. Diese kann als verschärfte Pluralisierung bestimmt werden. Hier kommen die oben genannten regulativen Horizonte der unterrichtlichen Arbeit in besonderem Maße zum Tragen **(→ 1.5)**. Das Fachwissen aller theologischer Disziplinen wird sich in seiner Funktionalität besonders vor diesen Horizonten ausweisen müssen. Für die drei Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung bedeutet dies des Näheren:

Erste Phase – Studium:

Das Studium der Theologie an einer Universität setzt mit der Notwendigkeit ein, ein grundlegendes Orientierungswissen zu erwerben. Dies kann bestimmt werden als dasjenige fachspezifische Wissen, ohne das keinerlei Fortschritt im Fachwissen erzielt werden kann. Dazu gehören etwa Terminologie, grundlegende methodische Kenntnisse sowie inhaltliche Grundzüge (die so knapp wie möglich, so umfangreich wie nötig zu bestimmen sind). Die Aneignung des Orientierungswissens sollte möglichst schon in der Studieneingangsphase abgeschlossen sein. Das weitere Studium besteht dann im verlässlichen Aufbau strukturierten Fachwissens. D. h., den Studierenden soll die Architektur und Logik des Fachwissens durchsichtig werden, obschon inhaltliche Vollständigkeit weder angestrebt werden kann noch muss. Die Auswahl der Themen soll anhand des Prinzips der Exemplarität und im Blick auf die anzustrebenden Kompetenzen **(→ 4.)** erfolgen. Auf diese Weise werden Studierende in die Lage versetzt, sich weiteres Fachwissen eigenständig anzueignen. Orientierungswissen und Grundstruktur inhaltlich zu bestimmen, ist eine genuine Aufgabe der theologischen Einzelfächer.

Zweite Phase – Referendariat:

Durch die Aufgabe, eigenen Unterricht vorzubereiten, wird die Ausweitung des Fachwissens erforderlich. Es ist Aufgabe der Ausbilder*innen, dessen Ausbau zu unterstützen und auf dessen Struktur, Qualität und Aktualität zu achten. Fragen der Wissensorganisation werden berufsspezifisch akzentuiert und theologisch verlässliche berufsorientierte Medien und Literatur bekannt gemacht. Zugleich werden Vertiefungsbedarfe, welche Referendar*innen bei sich selbst im Zuge der Unterrichtsplanung in ihrer jeweiligen Schulform feststellen, reflektiert und Möglichkeiten erwogen, sie zu bedienen. Fachwissenschaftlicher Nachholbedarf ergibt sich im Vorbereitungsdienst zum einen durch die Breite an Unterrichtsthemen, die im Studium nur vorläufig und nicht immer in der notwendigen Tiefe durchdrungen werden können, zum anderen situativ, etwa durch unerwartete Fragen im Unterrichtsverlauf oder die Notwendigkeit, auch spontan fachsprachlich präzise zu reagieren. Für den vertiefenden Aufbau des Fachwissens in der zweiten Phase ist es daher wesentlich, die jeweils relevanten Aspekte und Herausforderungen überhaupt zu erkennen.

Dritte Phase – Fortbildung:

Das Prinzip der Verknüpfung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft sollte auch hier beibehalten werden. Methodische und didaktische Innovationen sollten stets an die fachwissenschaftlichen Bezüge zurückgebunden werden. Durch Selbst- und Peer-Evaluation sowie den Abgleich des bislang erworbenen Wissens mit den Erfordernissen der Praxis stellen Lehrkräfte nötige Ergänzungen im Fachwissen fest und zielen darauf, an geeigneten Fortbildungen teilzunehmen. Die Fortbildung kann mitunter auch den Charakter eines gezielten „nachholenden Studiums" annehmen.

2.2 Theologisch-fachdidaktisches Wissen

Das fachdidaktische Wissen stellt nach den Ergebnissen der COACTIV-Studie eine, wenn nicht die zentrale Dimension erfolgreichen Unterrichtens dar. Es ist „ein besonderes unterrichts- und schülerbezogenes fachliches Wissen“[16] und wird zweckmäßigerweise mit unterschiedlichen Wissensfacetten operationalisiert. Für die Professionskompetenz von Religionslehrkräften kann das Modell entsprechend des spezifischen Unterrichtsgegenstands Religion adaptiert werden. Im Folgenden wird das religionsdidaktische Wissen mittels folgender drei Wissensfacetten näher bestimmt, die in dieser Allgemeinheit für den ev. Religionsunterricht in jeder Altersstufe und Schulform gelten:

- Wissen darum, wie religionsbezogene Verstehensprozesse bei Schüler*innen sachgerecht angeleitet werden können (Darstellungs- und Repräsentationswissen sowie Kenntnisse über geeignete Elementarisierungen und didaktische Reduktionen)
- Wissen um Schüler*innenkognitionen und -erfahrungen sowie Wissen über Konzepte von Schüler*innen, was auch Prä- und Fehlkonzepte einschließt; dazu Wissen über allgemeine und religiöse (Nicht-) Erfahrungen von Schüler*innen zum Unterrichtsthema (was zu diagnostischer Wahrnehmungskompetenz beiträgt)
- Wissen um fachbezogene didaktische Inszenierungen und eine passungsfähige Unterrichtsdramaturgie.

Insofern diese religionsdidaktischen Wissensfacetten aufeinander bezogen und insbesondere über das Darstellungs- und Erklärungswissen auch mit dem fachwissenschaftlichen Wissen verbunden sind, zeichnet die religionsdidaktische Fähigkeit von Religionslehrer*innen aus, religionsbezogene Themen im Unterricht so zu erschließen, dass es gelingt, kognitive und existenzielle Korrelationsprozesse zu eröffnen, zu begleiten und zu evaluieren, sodass Schüler*innen sich eine eigene, verantwortete Position zur (christlichen) Religion

16 Baumert/Kunter, Kompetenzmodell (wie Anm. 12), 37.

erarbeiten können. In diesem Sinne kann die Tätigkeit der Religionslehrkraft neben dem „Unterrichten“ als „Fördern“ verstanden werden.

Die Aufgabe für Planer*innen von allen Phasen der religionspädagogischen Bildung besteht dann in einem Doppelten. Sie haben zum einen Themen zu identifizieren, die sowohl theologisch repräsentativ als auch für die Schulcurricula bedeutsam sind. Und sie sollen zum anderen Vorschläge erarbeiten, wie Themen beispielhaft fachwissenschaftlich und fachdidaktisch entfaltet und im Sinne eines konsekutiven Studienaufbaus sinnvoll in der Studienphase bzw. den weiteren Ausbildungsphasen verortet werden.

Für die drei Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung bedeutet dies des Näheren:

Erste Phase – Studium:

Für die Studienphase heißt dies, dass Studierende des Religionslehramts exemplarisch zu lehr- und bildungsplanrelevanten theologischen Themen empirische Studien zu Schüler*innenkonzepten und deren (Nicht-)Erfahrungen kennenlernen. Sie eignen sich nicht nur fachwissenschaftliches Wissen zu den ausgewählten Themen an, sondern erproben und reflektieren auch theoriegeleitet, wie theologische Deutungen adressatenbezogen einzuspielen sind (= Darstellungs- und Erklärungswissen). Ebenso erproben und reflektieren sie theoriegeleitet, welche didaktischen Inszenierungen sich je nach Lerngruppe, Thema und Unterrichtsdramaturgie eignen, um kognitive und existenzielle Korrelationsprozesse zwischen Thema und Lernenden zu initiieren, zu begleiten und zu evaluieren.

Während in Vorlesungen und Seminaren das Gewicht auf der theoretischen Erarbeitung der einzelnen religionsdidaktischen Wissensfacetten liegt, fokussieren die unterschiedlichen Praktikumsphasen im Studium darauf, das Wissen-Können-Problem zu bearbeiten. Konkret heißt dies, unterrichtliches Handeln zu erproben und durch angeleitete Reflexionsprozesse zu lernen, das nötige fachwissenschaftliche wie religionsdidaktische Wissen situationsbezogen angemessen abrufen zu können.

Zweite Phase – Referendariat:

Im Vorbereitungsdienst vertiefen die angehenden Lehrkräfte die erworbenen Kenntnisse insofern, als sie sich in verschiedenen heterogenen Lerngruppen erproben, die sich im Alter und im religiösen Entwicklungsstand, in Nähe und Distanz zum christlichen Glauben, im Kompetenzprofil und in ihren kognitiven, strategischen und inhaltlichen Lernvoraussetzungen auf je spezifische Weise unterscheiden. Durch den Abgleich von empirischen Studien sowie antizipierten Schwierigkeiten und Ergebnissen mit dem beobachteten Lernverhalten entwickeln die Lehramtsanwärter*innen eine zunehmend genaue „Alltagsempirie“. Sie elementarisieren fachwissenschaftliche Grundlagen in Unterrichtssequenzen und verknüpfen parallel dazu fachdidaktische Strukturen und Prinzipien zielführend miteinander. Sie lernen, dass sich theologische Grundlagen nicht einfach „anwenden“ lassen, sondern in religiös relevanten Fragestellungen des Religionsunterrichts transformiert zur Geltung kommen. Sie setzen abwechslungsreiche Methoden und Zugänge zur Erschließung der religiösen Dimension von Wirklichkeit in Passung zum jeweiligen didaktischen Konzept ein und evaluieren sie hinsichtlich der jeweiligen Lernwirksamkeit.

Die enge Verbindung von theoretischem Lernen im Fachseminar einerseits sowie praxisbezogenen Beratungen und Rückmeldungen von Seminarleiter*innen, Ausbildungslehrer*innen, Schüler*innen oder der Schulleitung andererseits eröffnet Reflexionsräume, durch die das theologisch-fachdidaktische Wissen nach und nach in Handlungswissen übergehen kann.

Dritte Phase – Fortbildung:

In der Fortbildung schließlich kann dieses Wissen erweitert werden, indem die Lehrkräfte sich gezielt mit Veränderungen und gesellschaftlichen Einflüssen auf die religiösen Lern- und Denkvoraussetzungen von Schüler*innen auseinandersetzen. Sie bauen Darstellungs- und Repräsentationswissen in neuen Themengebieten auf oder differenzieren es in bekannten Bereichen aus bzw. frischen es auf. Sie reflektieren mit Fachkolleg*innen gemeinsam die Nachhaltigkeit bewährter oder neuer Inszenierungsmuster für den Religionsunterricht.

Ausgangspunkt der Fortbildung sind in der Regel bereits ausgeprägte Handlungsroutinen, die Gefahr laufen, langfristig zu erstarren. Unter Anleitung und

durch Expertise kann sich das theologisch-fachdidaktische Wissen dagegen dynamisch angemessen entwickeln.

2.3 Pädagogisch-psychologisches Wissen

Ein*e Religionslehrer*in übt einen pädagogischen Beruf aus. Dieser richtet sich grundsätzlich nach den Standards der pädagogischen Zunft. Dementsprechend beinhaltet die Ausbildung in allen drei Phasen einen gewichtigen Anteil von Kenntnissen aus der allgemeinen Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft. Angehende Lehrkräfte erwerben fachunabhängiges Wissen über das Arrangieren von Lehr-Lern-Prozessen, etwa die Unterrichtsplanung oder die effektive und konstruktive Klassenführung betreffend. Einige dieser Kenntnisse bedürfen einer fachlichen Akzentuierung, etwa bestimmte religionsspezifische Lern- und Prüfaufgaben, besonders geeignete Unterrichtsmethoden sowie Kenntnisse über stringente Unterrichtsdramaturgien im Fach Ev. Religionslehre.

Darüber hinaus lassen sich pädagogisch-psychologische Wissensbereiche angeben, welche so nur für eine Religionslehrkraft von Belang sind. Diese haben mitunter erheblichen Einfluss auf die Reflexion von Unterrichtsvoraussetzungen, die Planung von Unterricht und die strukturierte Rückmeldung an Schüler*innen ganz unterschiedlicher Herkünfte und Lerntypen. Zu solchen Wissensbereichen zählen erstens Kenntnisse über die Psychologie religiöser Entwicklung und die Funktionsweisen religionsbezogener Sozialisation; beide tragen zur Wahrnehmung von Typen oder Stilen der Religiosität bei. Zweitens bedarf es einer Vorstellung davon, was als religiöses Lernen im engeren Sinne gelten kann: Es enthält zwar kognitive Anteile, besteht aber in einem komplexen Zusammenspiel von kognitiven, emotionalen und performativen Aspekten. Drittens sind auch Kenntnisse über Identitätsfindungs- und Ausgrenzungsprozesse, die durch Religion veranlasst oder verstärkt werden, hierher zu zählen.

Als ungemein wichtig muss schließlich im Hinblick auf die unterschiedlichen unterrichtlichen Anforderungsbereiche die Unterscheidung einer didaktischen Urteilsebene von einer höchstpersönlichen religiösen Beurteilung eines Sachverhalts gelten. Letztere ist ein zentraler Bestandteil des Religionsunterrichts,

entzieht sich aber der inhaltlichen Bewertung. Demgegenüber sind fachlich bewertbare Urteilsebenen (im Sinne eines Anforderungsbereiches III) perspektiviert: Stellungnahmen zu Sachverhalten werden „aus der Sicht von“ oder „in christlicher/evangelischer Perspektive“ vorgenommen, ohne dass sich die Schüler*innen diese Sicht auch persönlich zu eigen machen müssten. Im Falle persönlicher Sichtweisen gelten allein formale Bewertungskriterien wie die Breite der Argumentation und die Vielfalt der Aspekte der hinzugezogenen fachspezifischen Kenntnisse.

Im Einzelnen bedeutet dies:

Erste Phase – Studium:

Im Studium werden die Studierenden mit den Grundzügen der Theorien von religiöser Entwicklungspsychologie, religionsbezogener Sozialisation und religiösem Lernen vertraut gemacht. Sie kennen unterschiedliche Anforderungsbereiche und machen erste Erfahrungen mit fachspezifischen Aufgabenstellungen, die sich auf diese Bereiche beziehen. Ferner kennen Studierende Grundzüge von diversity-Theorien sowie religionsbezogenen Ausgrenzungsphänomenen, und sie wissen um den Beitrag von Religionen zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Zweite Phase – Referendariat:

Im Referendariat aktualisieren die angehenden Lehrkräfte ihre Kenntnisse, indem sie Unterrichtsarrangements entwicklungspsychologisch zuzuschneiden wissen. Sie entwickeln eine genauere Aufmerksamkeit dafür, welche Religiositätsstile und Einstellungen zur Religion überhaupt und zum (evangelischen) Christentum im Besonderen in ihren Klassen vorkommen. Sie gewinnen eine zunehmende Sicherheit darin, fachliche Urteilsebenen und persönliche Positionierungsprozesse klar voneinander zu unterscheiden, zugleich aber auch aufeinander zu beziehen und beidem im Unterricht Raum zu geben. Sie erkennen theoriegeleitet Ausgrenzungsphänomene in ihren Lerngruppen und erwerben Kenntnisse darüber, wie diesen begegnet werden kann.

Dritte Phase – Fortbildung:

Lehrkräfte nehmen relevante Ergebnisse neuerer religionspsychologischer und -soziologischer Forschung zur Kenntnis. Sie reflektieren Vorgänge religiösen Lernens praxisbezogen und gewinnen Routine darin, religiöse Lernprozesse anzuleiten und zu moderieren. Sie vertiefen ihre Kenntnisse über die Bedeutung von diversity und sind in der Lage, diese Kenntnisse auch in Prozesse der Schulentwicklung zu übersetzen.

2.4 Organisations- und Beratungswissen

Lehrkräfte finden sich allgemein vor der Herausforderung, verschiedentlich beratend tätig werden zu müssen. Sie benötigen dafür Beratungswissen, das als „sozial verteiltes und weitgehend fachunabhängiges Wissen […], das im Vollzug der Beratung gebündelt und adressatenspezifisch interpretiert werden muss“, definiert werden kann, während die Beratung bei fachspezifischen Problemen zum fachdidaktischen Handeln zu rechnen ist. Unsicherheiten über das Funktionieren von Schule oder außerunterrichtlich bedingte „Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme“ können zu den typischen Anlässen für Beratung gezählt werden.[17]

Beratungssituationen als solche sind lösungsorientiert und unterscheiden sich darin von seelsorglichen Situationen, die sich durch Ergebnisoffenheit auszeichnen. Jene ragen aber immer wieder gleichsam von selbst in diese hinüber, wenn etwa die genannten Schwierigkeiten mit Unsicherheiten über den eigenen Platz in der Welt, mit Identitätsproblemen oder mit Traueranlässen verknüpft sind. Deshalb werden Fragen der Schulseelsorge hier mit angesprochen.[18]

17 Zitate aus Baumert/Kunter (s. o. Anm. 11), 40.

18 Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.), Evangelische Schulseelsorge in der EKD. Ein Orientierungsrahmen (= EKD-Text 123), Hannover 2015.

Zu den von der KMK festgelegten Grundtätigkeiten von Lehrkräften gehört ferner die Teilnahme an der Schulentwicklung. Zu einer kompetenten Beteiligung müssen sie über Organisationswissen verfügen, „das sich auf die Funktionslogik und die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems und der einzelnen Bildungseinrichtungen bezieht“[19]. Die Schulentwicklung einer pluralitätsorientierten Schule muss die Dimension der Religion und auch der religiösen Vielfalt berücksichtigen; Lehrkräfte müssen dabei ablehnenden Haltungen im Kollegium und ggf. in der Schulleitung argumentativ begegnen können. Damit sind Fragen der Stellung von Religion im Schulleben sowie Probleme der Religionssensibilität in der Schule berührt.

a) Organisations- und Beratungswissen im Hinblick auf die Rolle als Lehrkraft

Erste Phase – Studium:

Studierende erwerben eine gute Kenntnis der Rechtslage des Religionsunterrichts nach Art. 7 GG inklusive der bereits etablierten kooperativen Formate. Diese ist um ein einleitendes Wissen um die zahlreichen weiten Auslegungen der Rechtslage und rechtlichen Grauzonen zu ergänzen, in welcher sich die Realität des Religionsunterrichts heute befindet – und die deutliche Unterscheidung beider.

Alle Studierenden mit dem Berufsziel Religionslehrkraft sollten mit Grundzügen der Theorie der Schulseelsorge – im Rahmen der allgemeinen evangelischen Lehre von der Seelsorge – vertraut sein. Dazu gehört unbedingt auch die Sensibilität für die Missbrauchsanfälligkeit von Machtbeziehungen im Allgemeinen und religiös vulnerablen Beziehungen im Besonderen: Die Prävention von sexualisierter Gewalt liegt zwar in der Verantwortung der gesamten Schule, jedoch birgt die seelsorgliche Situation besondere Gefahren, welche gerade aus ihren Vorzügen (der Gelegenheit eines persönlichen Sich-Öffnens und der

19 Baumert/Kunter (s. o. Anm. 11, 40).

Verpflichtung zur Verschwiegenheit) erwachsen und die deshalb einer besonderen Aufmerksamkeit und Reflexion bedürfen.[20]

Zweite Phase – Referendariat:

Das Wissen um Rechtslage und Realität des Religionsunterrichts vertieft sich durch eigene Anschauung an den Unterrichts- und Ausbildungsschulen. Die Referendar*innen erwerben Kenntnisse über die Möglichkeiten des Umgangs mit der Situation vor Ort, z. B. durch Mitarbeit in der Fachkonferenz und die Mitwirkung am schuleigenen Curriculum. Sie lernen religionspädagogische Strategien kennen, die Lernentwicklung von Schüler*innen konstruktiv zu begleiten und zu fördern.

Sie vertiefen ihr Wissen über Schulseelsorge durch Gespräche mit erfahrenen Kolleg*innen und – wo möglich – durch Hospitation in entsprechenden Situationen. Sie erfahren vor Ort, dass die Schulseelsorge heute vielfach in ein multiprofessionelles Team aus Schulsozialarbeit, Vertrauenslehrkräften, schulpsychologischem Dienst usw. eingebunden ist, und wissen um die Bedeutung der entsprechenden Vernetzung.

Dritte Phase – Fortbildung:

Religionslehrkräfte werden häufig unvermutet in Gespräche auf der Grenze zwischen Beratung und Seelsorge verwickelt, wobei ihnen oft von Schüler*innen, aber auch von Eltern oder Kolleg*innen ein Vertrauensvorschuss gewährt wird. Diesem können Religionslehrkräfte, zumal da es sich in der Regel um Tür-und-Angel-Gespräche handelt, zumeist aus ihren persönlichen und professionellen Ressourcen heraus gerecht werden. Gleichwohl kann diese Dimension theologisch-religionspädagogischer Professionalität in der Fortbildung eigens reflektiert werden.

20 Vgl. etwa die Richtlinie der EKD zum Schutz vor sexualisierter Gewalt (https://kirchenrecht-ekd.de/pdf/44830.pdf) und entsprechende Arbeitshilfen unter https://www.ekd.de/Missbrauch-Publikationen-EKD-25224.htm; außerdem die Handreichung der Hochschule Merseburg, die aus dem BMBF-Forschungsprojekt „Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung“ hervorgegangen ist (https://www.ifas-home.de/spfh/).

Wenn der Wunsch besteht, die Tätigkeit in der Schulseelsorge auszubauen und zu verstetigen, so empfiehlt sich eine qualifizierte Weiterbildung, welche zu allererst von den religionspädagogischen Instituten der evangelischen Landeskirchen angeboten wird. Bei aller – professionell zu reflektierenden – Gefahr der Rollenkonfusion hat es sich doch als günstig herausgestellt, dass Lehrkräfte, die den Schüler*innen bekannt und vertraut sind, die Rolle der Schulseelsorger*in übernehmen, unbeschadet der Möglichkeit, dass dies auch der Schule bekannte Pastor*innen diese Aufgabe übernehmen können.

b) Beratungs- und Organisationswissen im Hinblick auf die Gestaltung von Religion im Schulleben

Die in den letzten Jahren in Kirche und Religionspädagogik neu entdeckte Bedeutung von Religion im Schulleben hat mehrere Dimensionen. Sie betrifft zum einen das Grundrecht auf Ausübung von Religion nach Art. 4 GG, welches auch und gerade in Kontexten wie der Schule grundsätzlich gewährleistet sein muss, dabei aber ebenso von jeglichem Zwang freizuhalten ist. Zum anderen bezieht sie sich auf die Schulentwicklung unter dem Gesichtspunkt der heute vorherrschenden religiösen Pluralität. „Die Bearbeitung religiöser und weltanschaulicher Vielfalt muss als genuine Bildungsaufgabe der gesamten Schule anerkannt und von der Schulleitung sowie von allen Lehrkräften wahrgenommen werden.“[21] Gleichwohl werden die Religionslehrkräfte hierbei häufig eine zentrale Rolle einnehmen.

Erste Phase – Studium:

Die Studierenden lernen die Bedeutung der positiven wie negativen Religionsfreiheit im Kontext der anderen Grundrechte und ihre fundierende Funktion für alle Aspekte von Religion im Schulleben kennen. Zugleich erwerben sie einleitendes Wissen über die religionssoziologischen Rahmenbedingungen, unter denen sie arbeiten, wozu neben dem Wissen um die primär vorkommenden

21 Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche, Gütersloh 2014, 106 f.

Religionen und säkularen Weltanschauungen auch empirische Kenntnisse über Einschätzungen gegenüber Religion und Kirche – z. B. im Kollegium oder in der Elternschaft – gehören. Sie erwerben nach und nach Kenntnisse über grundsätzliche Möglichkeiten der Gestaltung von Religion im Schulleben und die allgemeine Bedeutung einer religionssensiblen Schule. Sie werden mit Grundzügen der Theorie von Schulgottesdiensten und diakonischem Lernen vertraut.

Zweite Phase – Referendariat:

Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst erleben sich erstmals dauerhaft als aktive Mitgestalter*innen von Religion im Rahmen einer ganz bestimmten Schulgemeinschaft. Als solche erwerben sie Wissen über die religiösen Vorstellungen verschiedener Akteure und die Kommunikation von und über Religion im Schulleben. Weil sie bereits vorhandene Kenntnisse über Formen von Religion im Schulleben in Praxiszusammenhänge einbringen, wissen sie um Spielräume, also um Möglichkeiten und Grenzen, die jeweiligen Formen im Kontext der Pluralität zu etablieren und auszugestalten. Über den Fachunterricht hinaus ist ihre Expertise gefragt, wenn die kulturelle Vielfalt religiöser Prägung das pädagogische Handeln der Schule erfordert. Situatives Brückenmanagement in Fällen, die vermeintliche oder wirkliche religionsbezogene Konflikte beinhalten, basiert auf grundlegendem Wissen über Religion in der Öffentlichkeit und speziell in der Schule. Im Vorbereitungsdienst entwickeln Lehrkräfte dieses Wissen mit Bezug auf ihre jeweiligen beruflichen Kontexte vor Ort.

Dritte Phase – Fortbildung:

Lehrkräfte verfügen über Wissen zu verschiedenen Formen von Religion im Schulleben und ihre potenzielle Verknüpfung mit dem Religionsunterricht. Sie wissen darum, wie wichtig es ist, Transparenz hinsichtlich der Positionalität und der Freiwilligkeit von Angeboten für Religion im Schulleben herzustellen und entsprechend zu agieren. Gleichzeitig kennen sie Möglichkeiten, wie Kirche als Partner der Schule – zumal in Ganztagssettings – fungieren kann.

Sie können ihre Expertise in Fragen der Schulentwicklung einbringen und für den Gedanken der Religionssensibilität werben. Sie wissen darum, dass ein

glaubwürdiges Werben für Religionssensibilität auch umfasst, für das Recht anderer Religionsgemeinschaften einzutreten, Religion im Schulleben zu gestalten. Sie kennen Möglichkeiten, die Religionssensibilität der Schule im Schulprogramm zu fördern, etwa im Hinblick auf die Gestaltung von Schulgottesdiensten und multireligiösen Feiern, die Rücksichtnahme auf Feiertage oder auf die Möglichkeiten von Gebeten in der Schule.

Wichtig ist in all diesen Bereichen, dass Religionslehrkräfte Formen der freiwilligen Ausübung von Religion und Bildungsveranstaltungen stets von Akten der Verkündigung oder der Werbung für eine Religionsgemeinschaft zu unterscheiden wissen und diese Unterscheidung auch in der Schulöffentlichkeit darstellen und zur Geltung bringen können.

2.5 Teilhabe an fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung

Reflexivität bzw. theologisch-religionspädagogische Reflexionskompetenz ist der Dreh- und Angelpunkt theologisch-religionspädagogischer Professionalität. Erst durch die Bereitschaft und Fähigkeit zur professionsbezogenen Reflexivität kann das Professionswissen berufslebenslang weiterentwickelt und schüler*innen- sowie situationsgerecht genutzt werden. Nirgends zeigt sich dies aber wohl so deutlich wie in der Teilhabe an Prozessen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung. Es gehört nicht zum – von allen Religionslehrer*innen erwartbaren – Professionswissen, wohl aber zu deren darüber hinaus wünschenswerten Haltung, dass sie sich als Teilhabende an theologisch-religionspädagogischer Forschung verstehen. Diese Teilhabe nimmt verschiedene Gestalt an:

- Sie betrifft das Interesse, die Bereitschaft, die Fähigkeit und die Disziplin, den Fortgang theologischer Forschung (insbesondere da, wo er beruflich einschlägig ist) auch über den Abschluss des Studiums und des Referendariates hinaus zu rezipieren – nicht im Detail, nicht in allen theologischen Forschungsfeldern, nicht permanent, wohl aber problemorientiert, interessegeleitet und in einer gewissen Kontinuierlichkeit.

- Jene Teilhabe schließt ein, das eigene professionelle Handeln als forschendes Lehren zu verstehen und zu konzeptualisieren – die Prozesse und Ergebnisse des Religionsunterrichts also ggf. als locus theologicus, als Modus des Theologietreibens zu begreifen, Wahrnehmungen am eigenen Unterrichten (z. B. im Rahmen von Fortbildungen oder durch Lektüre) in theoriegeleitete Reflexion zu überführen sowie gelegentlich didaktisch-methodisch Neuland zu betreten und dessen Wirkung methodisch angeleitet zu beobachten.
- Jene Teilhabe kann einschließen, im Studium, im Referendariat oder in der Berufseingangsphase eine geeignete theologisch-religionspädagogische Fragestellung selbst wissenschaftsförmig zu bearbeiten, etwa durch Abfassen einer Dissertation oder Mitwirkung an einem universitären Forschungsprojekt. Diese aktive Teilhabe am Forschungsprozess ist kein professionelles Muss, sie ist aber auch kein Irrweg, sondern kann als Ausdruck einer ausgeprägten Interessenslage und Befähigung in einer geeigneten Lebenssituation dem Status der Religionslehrenden als reflektierend Praktizierenden angemessen Ausdruck verleihen.[22]

22 Die ev. Kirchen und die ev. theologischen Fakultäten und Institute haben die Bedeutung der theologisch-religionspädagogischen Forschung für die Entwicklung des Berufs der Religionslehrer*in noch einmal unterstrichen; vgl. Situation und Förderung wissenschaftlicher Arbeit von Lehramtsstudierenden, Referendar*innen und Religionslehrer*innen, in: Kirchenamt der EKD (Hg.), Empfehlungen 2016–2021 (s. o. Anm. 2), 2022, 51–64.

2.6 Nachwort zur Konkretion des Professionswissens

Die vorstehenden Ausführungen geben lediglich Leitlinien des Professionswissens an. Hingegen bieten sie – insbesondere hinsichtlich des Fachwissens – keine Wissenskataloge, welche einfach in die Modul- bzw. Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen übernommen werden könnten.[23] Dies würde sich schon mit der grundsätzlichen Bildungsbezogenheit der Professionalität einer ev. Religionslehrkraft **(→ 1.4, 1.5)** nicht vertragen. Vor allem aber wäre das Aufstellen eines detaillierten Kataloges nicht mit der großen Unterschiedlichkeit der Volumina zu vereinbaren, das die jeweiligen Studien- und Ausbildungsordnungen an den verschiedenen Standorten vorsehen **(→ Einleitung)**. In ihrer Allgemeinheit soll die Darstellung des Professionswissens gleichwohl für alle Schulformen gelten, wofür als Grundstruktur insbesondere noch einmal auf das „Dreieck" aus vertieftem Verständnis des geltenden Lehr- bzw. Bildungsplans, eigener Auffassung vom Christlichen und Wahrnehmung der pluralen Gegenwart verwiesen sei **(→ 2.1)**.

Hieraus erwächst die Aufgabe, an jedem Standort die Konkretion dieser allgemeinen Leitlinien auf die Möglichkeiten vor Ort selbstverantwortet vorzunehmen. Was in welchem Umfang von Lehrkräften für das Fach ev. Religionslehre gewusst werden kann, sollte oder muss, kann nur die fachliche Expertise an den Standorten konkret entscheiden. Auch hierfür wäre ein intensiver Austausch von Akteur*innen aller drei Phasen wünschenswert, ja unerlässlich.

23 Zu früheren Versuchen vgl. Theologisch-religionspädagogische Ausbildung: Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums (Gliedkirchen der EKD/Evangelisch-theologischer Fakultätentag) Fachkommission II (Lehramtsstudiengänge) von 1993 bis 2015, im Auftrag des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) herausgegeben von Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner und Christoph Schneider-Harpprecht, Leipzig 2019.

3. Mehr als Professionswissen – Weitere Aspekte theologisch-religionspädagogischer Professionalität

In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahren die Auffassung verstetigt, dass zu den Faktoren für gelingendes pädagogisches Handeln nicht nur das Professionswissen **(→ 2.)** gehört, sondern dass auch „Überzeugungen/Werthaltungen" (beliefs), die Fähigkeit zur „Selbstregulation" und „motivationale Orientierungen"[24] eine maßgebliche Rolle im Aufbau von pädagogischer Professionalität spielen.

Diese Faktoren stehen deshalb für alle Lehrkräfte – gleich welchen Fachs – zentral und umfassen insofern sowohl allgemein-pädagogische Aspekte als auch fachspezifische Akzentuierungen. Zugleich ist die Person der Religionslehrkraft noch einmal in ganz eigener Weise von ihnen berührt, da Religion selbst nicht im Wissen aufgeht und „beliefs" im Sinne bewusster oder unbewusster (religiöser) Überzeugungen den Religionsunterricht steuern und in ihm in spezifischer Weise zum Thema gemacht werden.

Dieser Sachverhalt, welcher für sich genommen nicht neu ist, trifft heute auf den Umstand, dass sich die Überzeugungen und Motivationen derjenigen Menschen, die sich für eine Laufbahn als evangelische Religionslehrkraft entscheiden, in den letzten Jahrzehnten vielfach gewandelt haben und eine gegenüber früheren Zeiten neue Ausgangslage darstellen. Nur noch eine Minderheit der angehenden Lehrkräfte durchläuft eine traditionelle religiöse Sozialisation in Familie und Gemeinde; privatreligiöse Formen und eher kulturchristlich geprägte Gedanken und Ausdrucksmittel treten ihr vermehrt an die Seite.

24 Zitate aus Baumert/Kunter Kompetenzmodell [wie Anm. 12], 41.

(Meta-) Reflexivität				
Mehr als Professions-Wissen	**Über-zeugungen und Werthal-tungen**	**Selbst-regulation**	**motivationale Orientierungen**	**Forschen-des Lernen Teilhabe an Forschung**
Professions-Wissen	**Fachwissen**	**Fach-didaktisches Wissen**	**Pädagogisch-psychologi-sches Wissen**	**Beratungs- und Orga-nisations-wissen**
↓	… sind Facetten des Professionswissens und stehen im Dienst des Erwerbs folgender Kompetenzen:			↓
Kompetenz-bereiche	I. Religiöse Lehr-, Lern- und Erziehungs-prozesse gestalten	II. Schü-ler*innen wahrnehmen, beurteilen und fördern	III. Das Fach weiterentwickeln, Schulkultur ge-stalten und Dialog einüben	IV. Das eigene profession-elle Handeln reflektieren
(Meta-)Reflexivität				

Tabelle 2: Professionswissen und die vier Kompetenzen professioneller Religionslehrer*innen, sowie „Mehr als Professionswissen“ (im Sinne des COACTIV-Modells), grundiert und integriert durch deren (Meta-)Reflexivität

Diese Entwicklung gilt es als Ausgangspunkt des heutigen Nachdenkens über die Ausbildung von Religionslehrkräften wahr- und ernst zu nehmen. Die Bildung zur Religionslehrkraft schließt in einer religiös-weltanschaulich pluralen, z. T. säkularen Gesellschaft mehr denn je auch die Aufgabe einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Religion ein und muss für die Möglichkeit einer nachholenden religiösen Sozialisation Raum geben.

Infolgedessen ist an dieser Stelle zu betonen, dass die folgenden Ausführungen als integraler Teil der Professionalität von Lehrkräften für das Fach Ev. Religion angesehen werden sollten,[25] womit fachspezifisch ein Umstand konkretisiert wird, der für Lehrkräfte aller Fächer allgemein gilt.

3.1 Überzeugungen und Werthaltungen

Durch den Charakter des Religionsunterrichts als res mixta steht das Problem, wie sich die Religionslehrkraft zu den Artikulationen des Glaubens durch die Kirche verhält, immer im Raum. Doch noch lange davor bringen bereits die Studierenden Überzeugungen mit, welche ihre Professionalität auch zukünftig mitbedingen.

Man kann diese Überzeugungen in drei Bereiche unterteilen: erstens in Überzeugungen zur Bedeutung von Religion und Religionsunterricht überhaupt, zweitens in Überzeugungen, welche religiöses Lernen und Vermittlungsvorgänge betreffen, und drittens schließlich in (Wert-)Haltungen, welche in den Aufbau einer Berufsethik eingehen. In allen drei Bereichen werden die Überzeugungen und Werthaltungen in der Regel zunächst nicht thematisiert, steuern aber gleichwohl die Bildung und Ausbildung mit. Sie haben sich in einem persönlichen Sozialisationsprozess gebildet und spiegeln vielfältige Einstellungen wider, die sich familial, gesellschaftlich oder medial aufbauen und vermitteln.

- Im ersten Bereich siedeln sich Überzeugungen zu Religion, zu Christentum und zu dessen Verhältnis zu anderen Religionen an. Das Spektrum an Möglichkeiten ist hier denkbar weit. Es kann z. B. von der Meinung, dass alle Religionen im Kern dasselbe wollen, bis hin zu der Überzeugung, dass nur einer ganz bestimmten Auffassung

25 Unbeschadet dessen kann im Blick auf die hier verhandelten Aspekte eine – freiwillig wahrzunehmende – kirchliche Studien- und Berufsbegleitung (das sog. Mentorat) von großem Nutzen sein. Allerdings sollten „kirchliche Begleitung und akademische Lehre deutlich unterscheidbar“ (so der gemeinsame Beschluss von Ev.-theolog. Fakultätentag und Konferenz der Institute für Ev. Theologie von 2019) bleiben.

von Christentum Wahrheit zukommt, reichen. Solche Einstellungen betreffen aber nicht nur „beliefs“ hinsichtlich der Gegenstände selbst („Glaubensinhalte“), sondern auch hinsichtlich ihrer Bedeutung und Relevanz: ob also z. B. Religion überhaupt heute als „nicht mehr so wichtig“ oder im Gegenteil als eine zentrale Herausforderung unserer Zeit eingeschätzt wird.

- Im zweiten Bereich geht es um Überzeugungen davon, welche Inhalte und Dimensionen der Religion in der Schule vorkommen sollten und welche hingegen als überflüssig erscheinen. Dazu gehören auch vorlaufende Einstellungen, wie religionsbezogene Lernvorgänge am besten vor sich gehen und gestaltet werden. Speziell für den Religionsunterricht sind die Erfahrungen, welche die angehenden Lehrkräfte im Laufe ihrer eigenen Schulzeit gemacht haben, als sehr erheblich einzuschätzen. Darüber hinaus sind in Zeiten fluider Religiosität die Erwartungen und Annahmen der Lehrkraft ein entscheidender Faktor, die die Religiosität der Schüler*innen und deren religionsbezogene Offenheit betreffen.
- Im dritten Bereich schließlich zeigen sich Überzeugungen hinsichtlich dessen, was die berufsspezifischen Haltungen und Aufgaben einer Religionslehrkraft sind und wie man sich das spezielle Verhalten einer Religionslehrkraft – im Unterricht und außerhalb desselben – vorstellt.

Dieses Set an Überzeugungen sollte in jedem Fall erst einmal als persönliche Ressource der angehenden Lehrkräfte verstanden werden, die mit dazu beigetragen hat, dass sie sich auf den Weg zu diesem Beruf gemacht haben. In einem zweiten Schritt gilt es dann, dieses Set mit den in der Theologie und speziell in der Religionspädagogik reflektierten grundsätzlichen Zielvorstellungen – die ihrerseits wiederum plural verfasst sind – abzugleichen.

Für die Ausbildung entsteht daraus die zentrale Aufgabe, diese zunächst unthematisiert gebliebenen Überzeugungen ins Bewusstsein zu heben, zu reflektieren und zu den wissenschaftlich erarbeiteten Leitvorstellungen in ein Verhältnis zu setzen. Dies betrifft auch die Verknüpfung dieser Überzeugungen mit religiösen Praktiken und Gewohnheiten. Stets geht es darum, ein vorbewusstes, aber gleichwohl wirksames Set an Überzeugungen in eine reflektierte und

transparente Auffassung zu überführen und damit professionell bearbeitbar zu machen. Diese Auffassung kann als wichtiges Aufbauelement einer „eigenen Theologie“ angesehen werden.

Dabei darf es nicht darum gehen, bestimmte Glaubensüberzeugungen einzufordern oder gar ein im engeren Sinne „kirchliches“ Selbstverständnis zu verlangen. Wohl aber gehört es um der transparenten Positionalität willen zur Professionalität einer Religionslehrkraft, sich zu den „Grundsätzen“ (Art. 7 Abs. 3 GG) ihrer Religionsgemeinschaft in ein kritisch-konstruktives Verhältnis setzen zu können, wobei dies nach evangelischem Verständnis „auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens“[26] geschieht.

In allen drei Phasen der Ausbildung ist Gelegenheit dafür zu geben, dass angehende und im Beruf stehende Lehrkräfte ihren mitgebrachten Überzeugungen auf die Spur kommen und sich zu ihnen in ein reflektiertes Verhältnis setzen.

- Dies sollte in der ersten Phase eine Lerndimension jeder Lehrveranstaltung sein und schon in der Studieneingangsphase anklingen. Methodisch könnte dies etwa mithilfe eines Portfolios geschehen, das z. B. zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Studiums sowie in weiteren Phasen des Berufslebens fortgeschrieben wird. Entsprechende Elemente sind einerseits so zu gestalten, dass sie eine hohe innere Verbindlichkeit aufweisen, andererseits jedes Element einer spirituellen Kontrolle vermeiden.
- In der zweiten Phase ist dieser Aspekt ein wichtiger Bestandteil von Fachseminar und Beratungsgesprächen, in denen regelmäßig Reflexionen darüber angestoßen werden sollten, wie Religion in der Gegenwart verstanden und mit den religionsbezogenen Denkmustern von Kindern und Jugendlichen produktiv kommuniziert werden kann. Insbesondere die individuelle Beratung kann über die Bewertung didaktisch-methodischer Entscheidungen hinaus sichtbar machen,

26 Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts (1971), in: Kirchenkanzlei der EKD (Hg.), Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation, Gütersloh 1972, 119–127, hier: 124.

welche heimlichen oder bewussten Überzeugungen für die Lehrperson leitend waren oder sind. Das setzt voraus, dass auch Ausbilder*innen ihre beliefs reflektieren. Welche Überzeugungen und Werthaltungen sich bewähren, muss in konkreten Situationen und theologisch verantwortungsvoll immer wieder neu zur Disposition stehen.

- In der dritten Phase werden die Überzeugungen Gegenstand eigener Fortbildungsveranstaltungen sowie der kollegialen Inter- bzw. externen Supervision. Eine Chance liegt darin, dass Lehrkräfte so im Beruf, gezielt oder en passant, einen eigenen religionspädagogischen Habitus ausprägen. Überzeugungen und Werte beeinflussen die jeweilige subjektive Haltung und entscheiden darüber, auf welche Weise Religion im Unterricht mitgeteilt und dargestellt wird. Fortbildner*innen sind dementsprechend gefordert, Fortbildungsangebote immer wieder auf diesen Gesichtspunkt hin zu individualisieren.

3.2 Selbstregulation

Die Bedeutung der Fähigkeit, effektiv mit den eigenen Ressourcen umzugehen, ist weit über den pädagogischen Bereich hinaus unter dem Stichwort Work-Life-Balance bekannt und akzeptiert. Eine gute Selbstsorge ist angesichts der hohen Anforderungsdichte moderner Gesellschaften Teil der allgemeinen Lebenskunst. Angesichts hoher Zahlen von „Burn-out“ oder Frühpensionierung ist es aber insbesondere auch für Lehrkräfte wichtig, objektiv gegebene und subjektiv empfundene Belastungen frühzeitig zu erkennen, zu reflektieren und unter Umständen gegenzusteuern. Die Fähigkeit, Engagement mit einem schonenden Umgang mit den eigenen Ressourcen zu verbinden, kann darüber hinaus auch in fachspezifischer Hinsicht ausbuchstabiert werden.

Die eigene Religiosität kommt für Religionslehrkräfte stets mindestens in zweifacher Weise in den Blick. Sie kann auf der einen Seite – wie für jeden Menschen – als eine Ressource zur Bewältigung der Berufsaufgaben angesehen werden. Auf der anderen Seite steht sie aber auch beruflich im Fokus, da die Religionslehrkraft als Angehörige ihrer Religionsgemeinschaft bekannt ist und

für Schüler*innen als eine exemplarische Vertreterin derselben gilt. Es gehört zur Professionalität von Religionslehrkräften, sich eine reflektierte Antwort auf die Frage zu erarbeiten, wie sie mit diesen Anmutungen umgehen und wie weit sie sich auf sie einlassen wollen. Es steht überdies zu erwarten, dass diese Antworten nicht gleichsam einmal gefunden werden und dann stabil bleiben, sondern sich in eine „religiöse Bildungsbiografie“[27] einzeichnen, welche eine bleibende Auseinandersetzung mit der hier benannten Thematik nahelegt.

Der Umgang mit der eigenen Religiosität stellt sich in ein komplexes Set an Anforderungsperspektiven ein, die gebündelt das ergeben, was man die „Religionslehrer*innenrolle“ nennt. Schulrecht, Fachlichkeit, Erwartungen von Eltern, Kollegium und Schulleitung sowie systemische Zwänge ebenso wie die Erwartung an sich selbst müssen im professionellen Handeln miteinander in Einklang gebracht werden. Die zugehörige Balanceleistung stellt eine große Herausforderung dar, die einer wiederholten Rollenreflexion bedarf. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn es zu Konflikten zwischen unterschiedlichen Rollenerwartungen kommt. Die Anforderung etwa, Kompetenzen und Leistungen fachgerecht zu bewerten, kann mit der Rolle, eine religionssensible Gesprächspartnerin zu sein, in eine Spannung treten. Hier droht auch die Gefahr der Selbstüberforderung.

Das professionelle Handeln von Lehrkräften ist immer auch von pädagogischen Antinomien gekennzeichnet, die sich nicht gänzlich auflösen, sondern nur reflektiert bearbeiten lassen **(→ 1.3)**. Zu diesen treten auch fachspezifische Antinomien wie etwa die, dass zwar durch professionelles Handeln eine eigene religiöse Positionierung und Auseinandersetzung ermöglicht und angebahnt werden soll und will, aber eine solche niemals sichergestellt werden kann. Auch der Umstand, dass religiöse Nähe aufgrund des gemeinsamen Glaubens zwischen Lehrkraft und Schüler*innen – z. B. im Schulgottesdienst – erlaubt und vielleicht sogar erwünscht ist, andererseits professionelle Distanz gewahrt bleiben muss, ist als antinomisch zu betrachten. Sich diese Antinomien be-

27 Kirchenamt der EKD, Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen (s. o. Anm. 11).

wusst zu machen und reflektiert mit ihnen umzugehen, macht einen wichtigen Teil der Professionalität einer Religionslehrkraft aus.

Neben diese mit dem Grundcharakter des christlichen Glaubens eng zusammenhängenden Punkte tritt speziell bei Religionslehrkräften der so in keinem anderen Fach vorliegende Umstand, dass der Religionsunterricht jederzeit abgewählt werden kann, von welcher Möglichkeit die Schüler*innen bzw. deren Erziehungsberechtigte aus unterschiedlichsten Gründen (auch solchen, die dem ursprünglichen Sinn der Regelung, die negative Religionsfreiheit zu sichern, nicht eben entsprechen) Gebrauch machen. Hier droht immer die Gefahr, dass Lehrkräfte eine Abmeldung auf sich selbst und ihre „Beliebtheit" beziehen. In dieser Hinsicht steht eine Religionslehrkraft noch einmal ganz anders unter Beobachtung – und auch Druck – als die Lehrer*innen anderer Fächer.

Es entsteht für die Ausbildung die zentrale Aufgabe, diese Anlässe für Selbstregulation zu thematisieren, zu reflektieren sowie auf Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen aufmerksam zu machen und sie einzuüben. In allen drei Phasen der Ausbildung ist Gelegenheit dafür zu geben, dass angehende und im Beruf stehende Lehrkräfte sich mit ihrer persönlichen Religiosität, den Rollenanmutungen des Fachs ebenso wie seinen Antinomien professionell auseinandersetzen und Strategien der Austarierung kennenlernen und für sich nutzen können.

- In der ersten Phase der akademischen Ausbildung wird theoretisch in die Zusammenhänge eingeführt.
- Im Referendariat als einer Phase der Krise und Transformation werden typische Professionalisierungsmuster wie Anpassung, Vermeidung und aktive Gestaltung herausgebildet. Durch schulische Rückmeldungen und individuelle Beratung werden diese Muster reflektiert und variiert. Häufig kommt es zu intensiven Prozessen der Selbstbegegnung. In der zweiten Phase, in der die angehenden Lehrkräfte mit den konkreten Herausforderungen des Berufsalltags konfrontiert sind, lernen sie ausgehend davon vielfältige Strategien zur Erhaltung und Stärkung ihrer Resilienz kennen und können die für sie passenden Strategien erproben (z. B. kollegiale Beratung, Supervision, professionelle Lerngemeinschaften, Einüben eines Selbst- und Zeitmanagements).

- In der dritten Phase geht es um die Stabilisierung und Weiterentwicklung der eigenen Professionalität vor allem in Bezug auf eine gelingende Selbstregulation im Blick auf einen Beruf, der auf Dauer erfolgreich ausgeübt werden soll. Hierfür sollten in den Landeskirchen geeignete Fortbildungen angeboten werden.

Ergänzend kann hier – wie an anderen Stellen – auf die kirchliche Studienbegleitung hingewiesen werden, die bedeutende Unterstützung leisten kann.

3.3 Motivationale Orientierungen

Zum Aufbau von beruflicher Resilienz trägt eine stabile Motivationslage in Bezug auf den Beruf bei. Dabei zeigen neuere Forschungen, dass ein pädagogischer Enthusiasmus, in geringerem Maße auch eine besondere Liebe zum Fach zu größerer Berufszufriedenheit und auch zu größeren Lernerfolgen bei Schüler*innen führen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Lehrkräfte stabile Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausbilden. Dazu trägt einerseits eine gediegene fachdidaktische Erstausbildung bei. Andererseits gehört im Zeichen des berufslebenslangen Lernens das „kontinuierliche Weiterlernen im Rahmen von Fortbildungs- und anderen Lernangeboten"[28] zu den Gelingensbedingungen motivationaler Professionalität.

- In der ersten Phase dürften neben Einheiten, in denen Fragen der Motivation speziell zum Fach Religionslehre ausdrücklich zum Thema gemacht werden – hier dürfte insbesondere die freiwillige kirchliche Studienbegleitung herausgefordert sein –, vor allem das Legen einer fachlichen Basis dem gewünschten pädagogischen Enthusiasmus entgegenkommen: Das Fach Ev. Religionslehre ist vor allem anderen ein Fach, in dem es viel zu lernen gibt.

28 Baumert/Kunter, Kompetenzmodell [wie Anm. 12], 61.

- In der Begegnung mit den Schüler*innen in der zweiten Phase findet eine ernsthafte Überprüfung des Berufswunsches statt. Rollenerwartung von außen, selbstgewählte Ansprüche und Rollenkonflikte fordern zur Reflexion der eigenen Motivationslage heraus. Dieser Klärungsprozess wird gefördert, wenn die angehenden Lehrkräfte in Fachseminaren, in konkreten Ausbildungssituationen an der Schule und in individuellen Beratungsgesprächen ein fachkundiges Gegenüber finden. Die wesentlichen Faktoren der Motivation lassen sich beim Entdecken des Berufsfeldes in der zweiten Phase auf vielfältige Weise positiv beeinflussen. Ein Erleben der eigenen theologisch fundierten religionspädagogischen Kompetenz führt zu hoher Berufszufriedenheit. Indem speziell die Lehrkräfte mit dem Fach Religionslehre im Vorbereitungsdienst einen je eigenen religionspädagogischen Habitus entwickeln können, sammeln sie selbstbestärkende Autonomieerfahrungen. Auch die soziale Einbindung in das schulische Fachkollegium, das Fachseminar Religion oder ein regionales Netzwerk wirken sich positiv auf die Motivation aus.
- In der dritten Phase geht es einmal um die Vertiefung der eigenen Möglichkeit weiterer Professionalisierung: durch die Selbstreflexion auf Unterricht, das kluge Einholen von Feedback durch die Schüler*innen sowie durch die kollegiale Beratung der Lehrkräfte untereinander. All diese Dinge sollten jedoch in regelmäßigen Abständen auch durch Impulse von außen unterstützt werden. Zum zweiten richtet sich die Wahrnehmung der professionellen Fortbildung auf fachliche und fachdidaktische Vertiefung, sollte aber auch Angebote zur belebenden Erneuerung der eigenen motivationalen Grundlagen vorhalten – nicht zuletzt auch in Bezug auf die eigene religiöse Auseinandersetzung. Dieses sollte als integrale Dimension theologisch-religionspädagogischer Professionalität verstanden werden.

4. Elemente theologisch-religionspädagogischer Professionalität und ihr sequenzieller Aufbau im Überblick

In diesem Kapitel werden die bisherigen Überlegungen dazu, was theologisch-religionspädagogische Professionalität von Religionslehrer*innen ausmacht, – anknüpfend an das Schaubild in Kapitel 1 (→ **1.1**) – in einer Tabelle zur Darstellung gebracht: Dies führt insbesondere das Zusammenspiel von Kompetenzen, Professionswissen und „Mehr als Professionswissen“ vor Augen und dient der Operationalisierung.

Die bis hierher ausgeführte Grundidee ist diese: Religionslehrer*innen sind Fachleute für das Lehren und Lernen von (evangelischer) Religion, sie üben ihre Profession im Umgang mit Schüler*innen und in einer Schule bzw. Lebenswirklichkeit aus, die sich ständig verändert bzw. neu konstelliert. Ihre theologisch-religionspädagogische Professionalität ist mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Überzeugungen hinterlegt, die hier als „Professionswissen“, als „Kompetenzen“ bzw. „Kompetenzbereiche“ und als ein „Mehr als Professionswissen“ entfaltet werden.

Diese Professionalität wird im Durchgang durch drei Bildungsphasen erworben – und darüber hinaus berufslebenslang weiterentwickelt und individuell ausgeprägt. Die Grundlegung erfolgt im Studium, diese wird im Referendariat durch Unterrichtspraxis und Praxisreflexion ausgebaut, in Fortbildungen der ersten und weiterer Dienstjahre bewährt und akzentuiert. Angehende Religionslehrer*innen sollen sich bereits in allen drei Phasen ihrer Professionsbildung als eigenverantwortlich Lernende (Co-Agents) betrachten und sind als solche anzusprechen.

I. Kompetenzbereich „Religiöse Lehr-, Lern- und Erziehungsprozesse gestalten“**

	Kompetenzen	Professionswissen	Mehr als Professionswissen
Studium	■ Grundlegende Inhalte, Methoden und Medien aller Disziplinen der Theologie erläutern und für die Erschließung exemplarischer Unterrichtsthemen nutzen ■ Einsichten religionspädagogischer Theoriebildung, religionsdidaktischer Konzepte und Kriterien guten Religionsunterrichts als Koordinaten des Handelns überprüfen ■ Ein theologisch-religionspädagogisch begründetes Konzept von Bildung und Erziehung als regulative Idee professionellen Handelns vertreten	■ Fachwissen (Grund- und exemplarisches Wissen, Vertiefungswissen) vor allem in AT/NT, KG, ST, RP und RW/IKT: Theologisches Fachwissen als Grundlage eines qualitätsvollen Religionsunterrichts ■ Fachdidaktisches Wissen: Religionsdidaktische Ansätze ■ Beratungs- und Organisationswissen: Rechtliche Koordinaten religiöser Bildung; Religion im Schulleben ■ Pädagogisch-psychologisches Wissen: Kenntnisse über Lernprozesse in der jeweiligen Schulstufe und effektive Klassenführung	Schwerpunkt: ■ Religiös-theologische Überzeugungen/ Werthaltungen
Referendariat	■ Die Gestaltung von Religionsunterricht an den spezifischen Lern-, Denk-, und Entwicklungsvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen orientieren, unter besonderer Berücksichtigung konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Pluralität ■ Erworbene Kenntnisse in die Planung und Durchführung eines sach- und schüler*ingerechten Religionsunterrichts einbringen ■ Religionsunterricht in Auseinandersetzung mit der Vielfalt möglicher Lehr-Lern-Arrangements und mit Herausforderungen der Digitalität methodisch wirksam inszenieren ■ Die Entwicklung der Schüler*innen vor dem Hintergrund eines christlichen Menschenbildes erzieherisch fördern		
Berufseingangsphase/ Fortbildung	■ Elemente der Berufspraxis als „reflective practitioner“ theoriegeleitet prüfen bzw. entwickeln ■ Stärken/Schwächen des eigenen unterrichtlichen Handlungsrepertoires identifizieren und zielgerichtet verbessern ■ Eigene Positionen zu theologischen und religiös relevanten Fragen entwickeln und in Unterrichtssituationen lernförderlich einbringen ■ Im Kontakt mit einschlägiger theologischer Fachwissenschaft, religionspädagogischer Theoriebildung und Fachkolleg*innen neue Themen oder alternative Zugänge erschließen		

**= die Kompetenz, theologisches und religionspädagogisches Wissen zielgerichtet für die Gestaltung von Religionsunterricht mit seinen erzieherischen Implikationen in den jeweiligen Schulformen zu nutzen

II. Kompetenzbereich „Schüler*innen wahrnehmen, beurteilen und fördern“**

	Kompetenzen	Professionswissen	Mehr als Professionswissen
Studium	■ Religionsbezogene Merkmale von Heranwachsenden im Kontext von Phänomenen und Dynamiken des Religiösen (und der verfassten Kirche) in der gegenwärtigen Gesellschaft wahrnehmen und theoriegeleitet analysieren ■ Daraus resultierende Herausforderungen für die Organisation, Konzeption und Operationalisierung religiöser Bildung identifizieren und beurteilen ■ Ambivalenzen von Subjektorientierung und Leistung theologisch-religionspädagogisch reflektieren	■ Fachwissen insbesondere im Blick auf Religionskultur der Gegenwart (ST/RP/ IKT/Religions-soziologie): Religiöse Bildung und Sozialisation in der Religionskultur der Gegenwart ■ Fachdidaktisches Wissen: Theorien der Leistungs-beurteilung im Religions-unterricht ■ Pädagogisch-psycho-logisches Wissen: Religions-bezogene Entwicklungs-psychologie ■ Differenzierung und Subjektorientierung, Schulseelsorgekonzepte	Schwerpunkte: ■ (Religions-)Pädagogische Überzeugungen / Werthaltungen ■ Motivationale Orientierung
Referendariat	■ Auf Grundlage empiriebasierter Kenntnisse, Lernstands-diagnosen und Beobachtung einzelner Schüler*innen passende fachspezifische Förder- und Fordermaßnahmen wählen ■ Verschiedene Formen der Leistungsmessung konzipieren und Schüler*innen-Leistungen adäquat beurteilen ■ Schüler*innen oder Erziehungsberechtigte den individuellen Entwicklungsbedürfnissen gemäß beraten, auch zu Lern-strategien in der digitalen Welt		
Berufsein-gangsphase/ Fortbildung	■ Im Rahmen der Möglichkeiten schulseelsorgliche Angebote aufbauen ■ Beratungs- u. Förderungsinstrumente in der Schule implementieren ■ Im Kontext der Fachgruppe Konzepte zur Stärkung von Schüler*innen durch religiöse Bildung bzw. Religion im Schulleben zur Darstellung bringen ■ Schulinterne Konzepte und Maßnahmen vor dem Hintergrund eines inklusiven Bildungsanspruches prüfen und fördern		

**= Kompetenz, die Wahrnehmung, Beurteilung und Beratung bzw. Förderung von Schüler*innen methodisch kontrolliert durchzuführen und möglichst empiriebasiert zu verbessern

III. Kompetenzbereich „Das Fach weiterentwickeln und Dialog einüben“**

	Kompetenzen	Professionswissen	Mehr als Professionswissen
Studium	■ Exemplarisch ausgewählte andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen konfessions- oder religionskundlich bzw. philosophisch erschließen ■ Methoden und Gehalte, Chancen und Grenzen interkultureller, interreligiöser und ökumenischer Begegnung und Verständigung theologisch reflektieren ■ Konzepte vergleichender Religionspädagogik und interreligiöser Bildung analysieren und bewerten	■ Fachwissen (Grund- und exemplarisches Vertiefungswissen) vor allem in ST/RP/RW/IKT: Religiöse Vielfalt in Gesellschaft und Schule ■ Fachdidaktisches Wissen: Vergleichende Religionspädagogik, ökumenische bzw. interreligiöse Bildung ■ Beratungs- und Organisationswissen: Rechtliche Stellung des Religionsunterrichts, Möglichkeiten religiöser Bildung in Schule und Öffentlichkeit, Religion im Schulleben	Schwerpunkt: ■ Motivationale Orientierung
Referendariat	■ Anliegen religiöser Bildung angesichts neuer gesellschaftlicher Herausforderungen bestimmen und schulöffentlich begründet vertreten ■ Konfessions-, religions- und weltanschaulich-kooperativen Unterricht bzw. Projekte erproben ■ Mit Schulangehörigen anderer Konfession, Religion oder Weltanschauung respektvoll kommunizieren und in interreligiösen Überschneidungssituationen konstruktiv handeln		
Berufsein-gangsphase/ Fortbildung	■ Schulische Handlungsfelder jenseits von Unterricht im Interesse religiöser Bildung erproben und in Fachgruppen entwickeln ■ Verbindungen zum örtlichen ökumenischen bzw. interreligiösen Netzwerk aufbauen und unterrichtlich nutzen ■ Sich in der Fachgruppe und Schule argumentativ mit neuen Anliegen und Arbeitsweisen religiöser Bildung und dem Status des Faches Religion auseinandersetzen		

**= Kompetenz, das Anliegen religiöser Bildung auf jeweils aktuellem Stand von Theologie und Religionspädagogik in der schulischen Öffentlichkeit einzubringen und die eigene theologisch-religionspädagogische Profession im Dialog mit Menschen anderer Konfession, Religion oder Weltanschauung kritisch und respektvoll zu vertreten

IV. Kompetenzbereich „Das eigene professionelle Handeln reflektieren“**

	Kompetenzen	Professionswissen	Mehr als Professionswissen
Studium	■ Theologisch reflektiert religionsspezifische Besonderheiten des Unterrichtens und Schulleben-Gestaltens beschreiben ■ Leitbilder der Profession Religionslehrer*in aus religionspädagogischer Theorie und Praxis erschließen und im Blick auf die eigene Person prüfen ■ Der dauerhaften Reflexionsbedürftigkeit professionellen Handelns gewahr werden und sie exemplarisch operationalisieren	■ Fachwissen: Zusammenspiel theologischer Disziplinen, Charakteristika des Christlichen und konfessions- und religionsspezifische Besonderheiten ■ Fachdidaktisches Wissen: Reflexion auf den Theorie-Praxis-Zusammenhang in Theologie und Religionspädagogik sowie auf Merkmale/Aufgaben von Religionsunterricht als Profession ■ Pädagogisch-psychologisches Wissen: Blick auf den/die Religionslehrer*in ■ Beratungs- und Organisationswissen: der/die Religionslehrkraft im System Schule	Schwerpunkte: ■ Reflexion der (z. B. aus der eigenen Schulzeit) mitgebrachten Überzeugungen ■ Religiös-theologische Überzeugungen/ Werthaltungen ■ Selbstregulation ■ Motivationale Orientierung ■ Forschendes Lernen/Teilhabe an Forschung
Referendariat	■ Die Konzeption und Durchführung von Unterricht (sowie andere berufliche Handlungsfelder) mithilfe theologisch-religionspädagogischer Kriterien evaluieren ■ Zu sich selbst, zu den fachlichen und religionsdidaktischen Inhalten und zur eigenen Gestaltung sozialer Beziehungen in eine produktive Distanz treten ■ Sich selbst als lernend lehrend sichtbar machen		
Berufseingangsphase/ Fortbildung	■ Theologisch-religionspädagogisches Wissen und Praxisreflexion als eigene, konfessionell geprägte Theologie konfigurieren und als transparente Positionalität in den Religionsunterricht einspielen ■ Handlungsroutinen, Berufsbild und schulische Gestaltungsspielräume aus mehreren Perspektiven beschreiben und Innovationsbedarfe identifizieren ■ Ein Ethos berufslebenslanger Bildung aufbauen und dementsprechende Praktiken (z. B. Peer-Beratung, Zeitschriften, Fortbildungs-Maßnahmen) entwickeln		****= Kompetenz, ein Leitbild der Profession Religionslehrer*in unter Einbeziehung von eigener Religiosität, fachwissenschaftlich-fachdidaktischer Expertise und Herausforderungen der Praxis zu entwickeln und im beruflichen Handeln kritisch-konstruktiv zur Geltung zu bringen**

5. Schluss und Empfehlungen zur Implementierung

Die vorherigen Ausführungen sind von der Überzeugung getragen, dass religiöse Bildung in einer zunehmend religiös-weltanschaulich pluralen Gesellschaft komplexer ist denn je. Evangelischer Religionsunterricht leistet seinen Beitrag dazu grundgesetzkonform und pluralitätsfreundlich, transparent positionell und in Offenheit für Kooperationen. Dies erfordert zugleich, dass sowohl den Beteiligten in der Ausbildung von ev. Religionslehrkräften als auch der interessierten Öffentlichkeit einsichtig gemacht wird, was genau unter der theologisch-religionspädagogischen Professionalität einer ev. Religionslehrkraft in Kirche und theologischer Wissenschaft heute verstanden wird. Dem sollten die vorherigen Ausführungen dienen.

Eingangs **(→ Einleitung)** war von „Herausforderungen“ die Rede, die ein erneuertes Konzept der Religionslehrer*innen-Bildung erfordern. Im Abschnitt „Wegmarken“, der dem gesamten Text vorangestellt ist, wird in knapper, zugespitzter Form benannt, wie diesen Herausforderungen begegnet werden soll; in Kapitel 4 wird tabellarisch zusammengefasst, was von einer grundständig ausgebildeten evangelischen Religionslehrerin oder einem Religionslehrer zu erwarten ist bzw. was mittelfristig bei möglichen Quereinstiegen angestrebt werden soll.

Alle Institutionen (Institute und Fakultäten, Lehrer*innenseminare, Fortbildungsinstitute), die ihre Angebote im Sinne von EKD-Texte 96 geordnet haben, stehen angesichts der vorliegenden Empfehlungen vor der Aufgabe, ihre inhaltliche Ausrichtung, damit auch ihre Modulkataloge und ggf. ihre Studien- und Prüfungsordnungen, daraufhin zu prüfen, ob sie dem hier formulierten Leitbild „theologisch-religionspädagogischer Professionalität“ hinreichend Rechnung tragen. Dabei steht die Bildungsphase „Studium“ besonders im Fokus.

Bei dieser (Selbst-)Prüfung können folgende Fragen orientieren:

- Wird das erforderliche Professionswissen, das Studierende erwerben sollen, in den Modulkatalogen und Ordnungen hinreichend deutlich beschrieben – und wird auf den Erwerb des unerlässlichen Professionswissens in den Lehrveranstaltungen aller beteiligten Fächer erkennbar hingearbeitet? Wird das „theologische Fachwissen“ (als Teil des Professionswissens) in Lehrveranstaltungen deutlich ausgewiesen – hinreichend anspruchsvoll (und damit über schulische Kerncurricula hinausgehend), aber auch hinreichend elementar (und damit etwa von akademischem Forschungswissen unterschieden)?
- Werden die regulativen Horizonte – derzeit also die Orientierung an diversity, Demokratiebildung, konfessioneller Kooperation, interreligiösem Lernen, Auseinandersetzung mit sog. Konfessionslosigkeit und Digitalität – ausreichend bewusst gemacht? Erwerben Studierende grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen zum Umgang mit ihnen?
- Werden die Studierenden als Personen – ihre Biografien, ihre Kontexte, ihre Interessen und ihre Reflexionsfähigkeit – hinreichend passgenau adressiert und gefördert, aber auch mit ihren bereichernden Potentialen für die Lehrveranstaltungen in Anspruch genommen?
- Werden Räume und Zeiten eröffnet, in denen Studierende (und Lehrende) ihre eigene religiöse Orientierung reflektieren und artikulieren, erproben und weiterentwickeln können?
- Werden angehende Religionslehrkräfte angeregt und ermutigt, sich als „co-agents“ ihres Studiums oder ihres Referendariates zu begreifen? Wird ihrer Arbeit etwas zugetraut? Finden sie Mitwirkungsmöglichkeiten in Seminaren, Gremien und außercurricularen Aktivitäten?
- Bietet das Studium als formales Bildungsangebot Studierenden explizit Anreize und Freiräume für die Förderung einer reflexiven Zusammenschau der eigenen „Bildungsbiografie“? Werden Impulse gesetzt, um die Inhalte von Lehrveranstaltungen für die Entwicklung einer eigenen Theologie fruchtbar zu machen?

- Wird im Laufe des Studiums und in den folgenden Ausbildungsphasen deutlich, dass evangelische Religionslehrer*innen über den Unterricht hinaus auch „Religion im Schulleben“ mitgestalten sollten? Bietet das Fakultäts- und Institutsleben für dieses Zusammenspiel von „Unterricht“ und „Religion im (Universitäts-)Leben“ Anschauung und Mitwirkungsmöglichkeiten?
- Kommt es – planmäßig – zu Wechselwirkungen zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft und zu – auf die Religionslehrer*innen-Bildung bezogener – Kommunikation zwischen Fachdidaktiker*innen und Fachwissenschaftler*innen? Sind fachdidaktische Fragen Anlass für fachwissenschaftliche Impulse? Oder herrscht das Paradigma der „Anwendung“ fachwissenschaftlichen Wissens in der Fachdidaktik vor?
- Gelingt die Verzahnung der drei Phasen – Studium, Referendariat und Fortbildung? Wird diese Verzahnung transparent für die angehenden Lehrkräfte? Gewinnen über die Religionspädagog*innen hinaus auch Lehrende anderer Disziplinen Einblick in diese Verzahnung?

Verbesserungsbedarfen kann und soll bei anstehenden Revisionen der einschlägigen Ordnungen und Seminarcurricula Rechnung getragen werden; viele der hier vorgelegten Empfehlungen können und sollen jedoch ohnedies hochschul-, seminar- und fortbildungsdidaktisch umgesetzt werden. Wünschenswert ist, dass das Leitbild theologisch-religionspädagogischer Professionalität zu Weiterentwicklungen in der Praxis des Lehrens und Lernens führt und dass diese Änderungen nachvollziehbar beschrieben werden.

Dem Beschluss von Ev.-Theologischem Fakultätentag und KIET (im Jahr 2024) entsprechend soll 2027 eine Zwischenbilanz der angestrebten oder schon realisierten Änderungen der Religionslehrer*innen-Bildung gezogen werden.

Gemischte Kommission II für die Ausbildung zum Religionslehramt

Prof. Dr. Daniel Cyranka, Halle

Prof. Dr. Philipp David, Gießen (ständiger Gast; KIET)

Madeleine Drygalla, Halle (studentische Vertretung)

Oberlandeskirchenrätin Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Hannover (Vorsitz)

Prof. Dr. Judith Gärtner, Rostock (ständiger Gast, ETFT, bis Oktober 2023)

Prof. Dr. Judith Hartenstein, Landau

Prof. Dr. David Käbisch †, Frankfurt (Vorsitz)

Prof. Dr. Andreas Kubik-Boltres, Osnabrück

Anne-Sophie Lehmann, Göttingen (studentische Vertretung)

Dr. Olga Lorgeoux, Hannover (wissenschaftliche Mitarbeiterin der Kommission)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin Maja Menzel M. A., Jena

Studiendirektor Rainer Merkel, Göttingen

Prof. Dr. Andreas Müller, Kiel (ständiger Gast, ETFT, ab November 2023)

Oberlandeskirchenrätin Prof. Dr. Gudrun Neebe, Kassel

Oberkirchenrat Matthias Otte, Hannover (Geschäftsführung bis August 2024)

Oberkirchenrätin Carmen Rivuzumwami, Stuttgart

Prof. Dr. Bernd Schröder, Göttingen (Vorsitz seit Juni 2024)

Seminardirektor i. R. Christoph Straub, Albstadt

Oberkirchenrätin Henrike Tetz, Düsseldorf

Studienrätin Anna Lena Veit, Gießen

Oberkirchenrätin Dr. Karolin Wetjen (Geschäftsführung seit Februar 2025)

Arbeitsgruppe zur Erarbeitung dieses Textes

Prof. Dr. David Käbisch †, Frankfurt

Prof. Dr. Andreas Kubik-Boltres, Osnabrück (Leitung)

Studiendirektor Rainer Merkel, Göttingen

Oberkirchenrat Matthias Otte, Hannover (Geschäftsführung bis August 2024)

Studiendirektor Dr. Johannes Rüster, Erlangen

Prof. Dr. Mirjam Schambeck, München (Gast)

Prof. Dr. Bernd Schröder, Göttingen

Seminardirektor i. R. Christoph Straub, Albstadt

Studienrätin Anna Lena Veit, Gießen

www.ekd.de