

Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?

Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Die Literatur zum Thema 'Lehrerkompetenz' lässt sich kaum noch überschauen. Dies hat nicht nur mit der großen Zahl einschlägiger Publikationen zu tun. Der Hauptgrund für die Unübersichtlichkeit der Diskussion ist vielmehr die Vielfalt der den diversen Untersuchungen zugrundeliegenden konzeptionellen Modelle und theoretischen Kategorien. Immerhin lassen sich drei zentrale Fragerichtungen ausmachen: 1. Kompetenz und Profession, 2. Kompetenz und Unterrichtsqualität und 3. Kompetenz und Berufsbiographie. Entlang dieser Fragerichtungen soll der Diskussionsstand zum Thema 'Lehrerkompetenz' im Folgenden dargestellt werden. Auch wenn erziehungswissenschaftliche Befunde dabei im Zentrum stehen, wird hoffentlich immer wieder deutlich, dass diese auch von religionspädagogischem Interesse sind.

1. Kompetenz und Profession

Während die ältere Lehrerforschung den 'guten Lehrer' als individuellen Akteur betrachtet, der sich durch bestimmte Fähigkeiten auszeichnet, nimmt die neuere Forschung Lehrer/innen stärker im Geflecht ihrer verschiedenen Bezüge wahr. Diese Bezüge wurden in den 1970er und 1980er Jahren hauptsächlich durch rollentheoretische Modelle zu erfassen versucht¹; heute hingegen wird der systemische Kontext des Lehrerhandelns eher mittels professionstheoretischer Modelle zum Ausdruck gebracht.² Die Kompetenzen eines Lehrers stellen sich von daher nicht primär als individuelle Eigenschaften dar, sondern als mit einer bestimmten Profession verbundene Standards. Die Auffassungen darüber, inwieweit der Beruf des Lehrers tatsächlich als Profession bezeichnet werden kann, sind allerdings kontrovers. Nach *Wolfgang Nieke* unterscheidet sich professionelles Handeln vom Alltagshandeln durch seine wissenschaftliche Fundierung und seine methodische Kontrolle.³ Demnach wäre der Lehrberuf fraglos als Profession zu bezeichnen. *Ewald Terhart* dagegen meint, dass der Lehrerberuf aus berufssoziologischer Sicht nicht zu den Professionen gerechnet werden könne: „kein hochspezialisiertes Wissen, kein hochgeachtetes Klientel, Klientelversorgung in Gruppen, Abhängigkeit vom Staat, ganzheitlich-diffuse Rollenbeziehung zu den Klienten, zu viele

¹ Vgl. speziell für Religionslehrer/innen: *Michael Raske*, Rollenkonflikte des Religionslehrers, in: KBl 103 (2-3/1978) 110-124; *Bernhard Schach*, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung, München 1980; *Ulrich Schneider*, Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung, Frankfurt/M. 1983; *Karin Kürten*, Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn 1987.

² Vgl. z.B. *Arno Combe / Werner Helsper* (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1996; *Stefan Heil / Gabriele Faust-Siehl*, Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim 2000; *Arno Combe / Werner Helsper*, Professionalität, in: Hans-Uwe Otto / Thomas Rauschenbach / Peter Vogel (Hg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen 2002, 29-48.

³ Vgl. *Wolfgang Nieke*, Kompetenz, in: Otto / Rauschenbach / Vogel 2002 [Anm. 2], 13-27, 22.

Frauen etc.“⁴ Dass ihr Beruf nur einen semi-professionellen Charakter beanspruchen könne, gelte ganz besonders für Grundschullehrkräfte. Die Aufgabe, kleinen Kindern die Kulturtechniken beizubringen, ihnen einen verobjektivierten, sachlichen Weltzugang zu eröffnen, sie an institutionelle Regeln und Gruppenregeln zu gewöhnen etc., werde als nicht besonders spezifische, sondern eher ganzheitliche, quasi-laienhafte, typisch weibliche Arbeit betrachtet.⁵

Was trägt die Professionalitätsdiskussion nun aus zur Beantwortung der Frage nach dem spezifischen Anforderungsprofil des Lehrerberufs? Auf's Erste, so scheint es, wenig. Indirekt aber doch einiges. Denn zum einen ermöglicht es die Kategorie der pädagogischen Professionalität, „die Einheit pädagogischen Handelns in der Differenz unterschiedlicher Handlungsformen und -felder zu rekonstruieren“⁶ und die Aufgabe des Lehrers in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Und zum anderen und in Verbindung damit legt diese Kategorie einen Vergleich pädagogischer Berufe mit den klassischen Professionen (z.B. des Arztes, des Anwalts oder des Priesters) nahe; dabei werden spezifische Besonderheiten und Anforderungen pädagogischer Berufe deutlich. So zeigt sich, hier wiederum bezogen auf das Beispiel des Lehrers: Lehrer/innen verfügen, jedenfalls in der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, weitaus weniger als etwa Ärzte über das für klassische Professionen charakteristische „geachtete und ‘geheime’ Wissen“⁷, sie werden nicht geschützt durch den Nimbus unbestreitbarer Expertenschaft, sie können nicht davon ausgehen, dass ihre Klienten eine hohe eigene Motivation in die Kooperation mit ihnen einbringen, die Autonomie ihrer Entscheidungen ist eingeschränkt durch den Instanzenzug der Schulbürokratie usw. Das heißt in der Summe vor allem eines: Lehrer/innen arbeiten gewissermaßen vor ‘offenem Fenster’; trotz der ihnen – sicher nicht zu Unrecht – nachgesagten Abschottungsneigung z.B. gegenüber kollegialem Einblick ist, was sie tun und entscheiden, von allen Seiten her kritisierbar und nach allen Seiten hin rechtfertigungspflichtig. Die genervten Ausrufe „Ständig muss man alles erklären!“, „Nie kann man es allen recht machen!“, sind für medizinische und juristische Berufe weitaus weniger typisch als eben für pädagogische. Gerade weil in vielen pädagogischen Handlungssituationen so wenig klar ist, was richtig wäre, trotzdem aber auf die eine oder andere Weise verfahren werden muss, ist der Lehrer immer wieder Zweifeln und auch Selbstzweifeln ausgesetzt. Von daher ist mit pädagogischen Tätigkeiten ein erheblicher Begründungsaufwand verbunden, der einigen Stress auslösen kann und mit dem umzugehen gelernt sein will. Insofern verlangt gerade ein semi-professioneller Beruf wie der des Lehrers nach einer besonderen Begründungskompetenz.

⁴ Ewald Terhart, Professionsforschung im Primarbereich, in: Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 1 (hg. v. Edith Glumpler / Sigrid Luchtenberg), Weinheim 1997, 44-61, 47.

⁵ Vgl. ebd..

⁶ Werner Helsper, Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, in: ZfPäd 50 (2004) 303-308, 304.

⁷ Terhart 1997 [Anm. 4], 46.

2. Kompetenz und Unterrichtsqualität

In der Literatur findet sich eine große Zahl unterschiedlicher Kompetenztheorien, die nur selten aufeinander Bezug nehmen. Der Begriff 'Kompetenz' beinhaltet zwei voneinander zu unterscheidende, wenn auch nicht zu trennende Komponenten: die Komponente der *Befähigung* und die Komponente der *Berechtigung*. Kompetent kann zum einen genannt werden, wer sich aufgrund seiner Befähigung in der Lage zeigt, eine bestimmte Aufgabe angemessen zu erfüllen; kompetent kann aber auch genannt werden, wer sich aufgrund seiner formalen Berechtigung als zuständig erweist, eine bestimmte Aufgabe auszuführen. Im Folgenden wird in erster Linie nach der nötigen *Befähigung* von Lehrer/innen gefragt werden.

Auf welche Art von Befähigung bzw. auf welche Kompetenzen kommt es bei der Tätigkeit von Lehrer/innen nun entscheidend an? Als geradezu klassisch kann man das im Kern auf *Heinrich Roth* zurückgehende Kompetenz-Quartett „Sachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ bezeichnen.⁸ Seit dem Erscheinen von *Roths* „Pädagogische Anthropologie“ (1966/1971⁹) sind immer wieder neue Versuche unternommen worden, die für den Lehrerberuf erforderlichen Kompetenzen zu benennen und ihren inneren Zusammenhang zu beschreiben. Dabei sind die zwischen diesen Versuchen bestehenden Differenzen häufig vor allem terminologischer Art – und können in Anbetracht der im Wesentlichen gleich bleibenden Anforderungen an eine schulische Lehrtätigkeit in der Substanz auch kaum stark differieren. Natürlich sind Gesellschaft, Kindheit und Schule in einem ständigen Wandel begriffen, der die Arbeitsbedingungen und auch das Aufgabenverständnis von Lehrer/innen erheblich verändern kann; dennoch hat es der Lehrer stets mit einer *Institution* zu tun, mit deren gesellschaftlichen Funktionen und organisatorischem Regelwerk er sich arrangieren muss; er hat es stets mit einer asymmetrischen Art von *Interaktionen* zu tun, in denen er Heranwachsenden gegenüber erzieherische Verantwortung wahrzunehmen hat; und er hat es stets mit fachlichen *Inhalten* zu tun, die er auf eine Weise didaktisch-methodisch zu erschließen versuchen muss, welche dem Anspruch der Sache wie dem Verstehensvermögen der Schüler/innen gerecht wird.

So enthalten die verschiedenen Kompetenzmodelle einen sich oft nur in der Begrifflichkeit unterscheidenden Katalog von mindestens in ihrem Kernbestand gleichen oder ähnlichen Anforderungen. Ich beschränke mich hier auf acht Komponenten. Diese können als zentrale Voraussetzungen dafür betrachtet werden, dass ein Lehrer seine Aufgaben erfolgreich zu bewältigen vermag, insbesondere jene Aufgabe, in der im Allgemeinen das 'Kerngeschäft' des Lehrerberufs gesehen wird: den Unterricht.

a) *Personale Kompetenzen*. Diese standen in der einschlägigen Literatur lange Zeit im Vordergrund. Immer wieder genannt wurden und werden: Kontaktfreudigkeit und positive Ausstrahlung, geistige Wachheit und Einfühlungsvermögen, psychische Belastbarkeit und Selbstkontrolle, Geduld und Humor. In der „Essener Untersuchung“ nannten Religionslehrer/innen an Grundschulen als die für ihre Tätigkeit wichtigste personale

⁸ Vgl. dazu *Nieke* 2002 [Anm. 3], 15; vgl. a. *Andreas Frey*, Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie, in: *ZfPäd* 50 (2004) 903-925.

⁹ *Heinrich Roth*, Pädagogische Anthropologie (2 Bde.), Hannover 1966/1971.

Kompetenz, dass man in der Lage sein sollte, „den Kindern das Gefühl menschlichen Angenommenseins geben [zu] können“¹⁰. Im diachronen Vergleich gibt es in der Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale einen guten Lehrer auszeichnen, allerdings erhebliche Unterschiede. Erschienen Tugendstrenge und (Selbst)Disziplin noch Anfang des vergangenen Jahrhunderts als unerlässliche Voraussetzungen für einen ‘ordentlichen’ Lehrer, so gelten heute eher menschliche Wärme und Toleranz als unverzichtbar. Insgesamt sind personale Kompetenzen in der Lehrerforschung, in dem Maße wie man sich von der Vorstellung des ‘geborenen Lehrers’ verabschiedet hat, gegenüber fachlichen und methodischen Kompetenzen etwas in den Hintergrund getreten. Doch trotz dieser Ablösung vom „Persönlichkeitsparadigma“¹¹ ist die Bedeutung des Faktors ‘Lehrerpersönlichkeit’ unbestritten. Besondere Beachtung verdient empirischen Studien zufolge die sog. „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Albert Bandura) von Lehrer/innen: die Zuversicht, dass man auftretende Probleme durch den Einsatz adäquater Mittel zu bewältigen vermag.¹² Es ist anzunehmen, dass eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit geringer Frustrationstoleranz, rascher Demotivierung, relativ geringer Berufszufriedenheit und erhöhtem Burnout-Risiko positiv korreliert.

b) Organisation unterrichtlicher Prozesse. Die Initiierung, Anleitung und Begleitung fachlichen Lernens ist die zentrale Aufgabe von Lehrer/innen. Dabei sind vor allem didaktisch-methodische Kompetenzen erforderlich. Besondere Beachtung hat in der Lehrerforschung die Frage gefunden, welche Voraussetzungen auf Seiten des Lehrers einen fachlich effizienten Unterricht ermöglichen.¹³ Die Untersuchungen machen deutlich, dass unterrichtliche Effizienz vor allem durch folgende Merkmale positiv beeinflusst wird: „ausgeprägte Aufgabenorientierung, effiziente Klassenführung, Passung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schüler und kontinuierliche Diagnose ihres Lernfortschritts, klare Strukturierung des Lernstoffs sowie Engagement (‘enthusiasm’) des Lehrers“¹⁴. Es hat sich allerdings herausgestellt, dass unterrichtliche Effizienz und überhaupt unterrichtliche Qualität eine stark bereichsspezifische Komponente hat; das heißt, dass Aktivitäten des Lehrers, die das mathematische Denken von Schüler/innen fördern, nicht unbedingt auch geeignet sind, ihr religiöses Urteil entwickeln zu helfen.¹⁵ Von daher seien noch drei Fähigkeiten genannt, die gerade für die Förderung religiösen Lernens bedeutsam erscheinen: (1) Die Fähigkeit, Schüler/innen für ein Thema zu interessieren. Mitunter werden die Schüler/innen für eine Thematik nicht so sehr durch die Erläuterung ihrer – zu diesem Zeitpunkt noch

¹⁰ Vgl. Rudolf Englert / Ralph Giuth (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart u.a. 1999, 105.

¹¹ Vgl. Rainer Bromme, Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Enzyklopädie der Psychologie (Hg. v. Franz Emanuel Weinert), Göttingen 1997, 177-212, 183ff.

¹² Vgl. Herbert Hertrampf / Ulrich Herrmann, „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, in: Jahrbuch für Lehrerforschung 2 (1999) 49-71

¹³ Sehr aufschlussreich, besonders für den Primarbereich, ist die *Scholastik-Studie: Franz Emanuel Weinert / Andreas Helmke* (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997.

¹⁴ Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader, Determinanten der Schulleistung, in: Detlef H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim 2001, 81-91, 86.

¹⁵ Vgl. Weinert / Helmke 1997 [Anm. 13].

nicht nachvollziehbaren – sachlichen Relevanz zu interessieren sein als vielmehr durch den Enthusiasmus des Lehrers für diese Thematik. „Befunde zur Kovariation zwischen dem Enthusiasmus des Lehrers für den Unterrichtsstoff und dem Lernerfolg (besonders bei älteren Schülern) unterstreichen diesen Zusammenhang“¹⁶. (2) Die Fähigkeit, Schüler/innen zu eigenständigem Arbeiten zu animieren. Nach *Anton Bucher* ist kein anderer Faktor für die Lebensrelevanz und die bildende Kraft des Religionsunterrichts so entscheidend wie die Fähigkeit von Lehrer/innen, ihre Schüler zu vielfältigen Aktivitäten anzuregen.¹⁷ *Bucher* sieht darin „eine, wenn nicht *die* Schlüsselqualifikation von ReligionslehrerInnen“¹⁸. (3) Die Fähigkeit den Unterricht so zu rhythmisieren, dass eine persönliche Auseinandersetzung der Schüler/innen mit religiösen Zeugnissen in Gang kommt. In der Religionspädagogik war es vor allem *Hans Schmid*, der herausgestellt hat, wie wichtig Unterrichtsdramaturgie und Zeitstruktur für das Gelingen korrelativer Prozesse sind.¹⁹ Bei den letzten beiden Punkten sind Lehrer/innen nicht so sehr in ihrer klassischen Rolle als Vermittler gefragt, sondern als Arrangeure von Lerngelegenheiten. Bislang allerdings hat diese Komponente der Lehrtätigkeit in der stark effizienz- und produktorientierten Unterrichtsforschung noch keine große Rolle gespielt.²⁰

c) *Fachliches Wissen*. Das Zentrum fachlichen Wissens ist sicherlich die Vertrautheit des Lehrers mit den Inhalten und Methoden der jeweiligen *Bezugswissenschaft*, in unserem Falle vor allem mit der Theologie. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass das für den Religionsunterricht heute erforderliche fachwissenschaftliche Wissen über die klassischen Themen des bekannten theologischen Fächerkanons hinausreicht und zum Beispiel auch religionswissenschaftliche Kenntnisse und ‘cross-over’-Fragestellungen beinhaltet wie zum Beispiel die Rezeption theologischer Motive in literarischen Texten oder die Relevanz christlichen Glaubens für Grenzfragen medizinischer Ethik. Fachliches Wissen umfasst aber auch noch eine Reihe anderer Komponenten²¹, nämlich: (1) *Curriculares Wissen* – das heißt ein Wissen um die schul- und jahrgangsgerechte Portionierung und Aufarbeitung von Themengebieten. Diese Kompetenz dürfte mit der bildungspolitisch beabsichtigten Deregulierung der heute vorwiegend auf Bundes- und Länderebene vorgenommenen ‘Stoffverteilung’ zukünftig noch erheblich an Bedeutung gewinnen. (2) Ein Wissen um die *Philosophie des Schulfaches* – das heißt Kenntnisse darüber, „wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung er zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht“²². Gerade im Blick auf die ja keineswegs unumstrittene Stellung des Religionsunterrichts ist die Fähigkeit von Lehrer/innen, ‘ihr’ Fach von seiner individuellen, schulischen, gesellschaftlichen und kultu-

¹⁶ *Bromme* 1997 [Anm. 11], 191.

¹⁷ Vgl. *Anton Bucher*, ReligionslehrerInnen: missionarisch wie Paulus, systematisch wie Thomas von Aquin, menschenfreundlich wie Maria Montessori?, in: Hans Mendl (Hg.), *Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung*, Donauwörth 2002, 14-34, 27.

¹⁸ *Ebd.*, 15.

¹⁹ Vgl. *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens*. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997.

²⁰ Vgl. *Wolfgang Einsiedler*, Unterrichtsqualität in der Grundschule, in: *Grundschule* 30 (1998) 56-58.

²¹ Vgl. *Bromme* 1997 [Anm. 11], 196f.

²² *Ebd.*, 196.

rellen Bedeutung her einigermaßen plausibel begründen zu können, außerordentlich wichtig. (3) Schließlich *fachdidaktisches Wissen* – das heißt ein Vertrautsein mit fachdidaktisch begründeten Strategien der Erschließung unterrichtlicher Inhalte, in unserem Falle also etwa mit Konzepten der Korrelations- und Symboldidaktik oder der religionspädagogischen Elementarisierung²³, aber auch mit bereichsspezifischen Erschließungsansätzen, also etwa mit bibeldidaktischen Zugängen, mit Formen der Bilddidaktik, mit einer Didaktisierung anthropologischer Problemlagen usw.

d) *Pädagogisches Ethos*. Mitte der 1980er Jahre sprach *Wolfgang Brezinka* vom „vergessenen Berufsethos der Lehrer“²⁴ und meinte, der Sinn für diese Dimension des Lehrerberufs habe einen Tiefstand erreicht, „den es in der Geschichte der Lehrerbildung noch nie gegeben habe“²⁵. Wenige Jahre später kann von einer völligen Vergessenheit des Themas ‘Ethos’ nicht mehr die Rede sein²⁶, auch wenn es für die Frage nach Lehrer-Kompetenzen insgesamt marginal bleibt. Die meisten Beiträge aus neuerer Zeit liefern allerdings gerade keine konkreten Anhaltspunkte für ein materiales Lehrer-Ethos. Vielmehr zeigen sie, explizit oder implizit, warum sich ein solches verbindliches Berufsethos in Anbetracht des dafür eigentlich nötigen, aber faktisch fehlenden Werte- und Orientierungskonsenses eben nicht mehr restaurieren lässt; es geht jetzt eher darum, die ethischen Implikationen pädagogischen Handelns in einem größeren Kontext zu reflektieren – in Anbetracht gesellschaftlicher Widersprüche²⁷, institutioneller Zwänge (z.B. einer ‘Verbetrieblichung’²⁸ der Lehrertätigkeit), pädagogischer Antinomien²⁹ und professioneller Standards³⁰. Heißt das in der Summe, dass es aussichtslos ist, noch so etwas wie ein pädagogisches Ethos formulieren zu wollen? Dass sich in diesem Feld keine verbindlichen Anforderungen mehr definieren lassen? Hat die Professionalisierung des Lehrerberufs so etwas wie ein Ethos vielleicht sogar entbehrlich gemacht?³¹ Oder be-

²³ Vgl. *Friedrich Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995; *Hans Mendl*, Elementarisieren lernen, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 63-73; *Friedrich Schweitzer*, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

²⁴ *Wolfgang Brezinka*, Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik, München 1986, 172.

²⁵ Ebd., 197.

²⁶ Vgl. *Hermann Giesecke*, Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim 1987; *Hans Jochen Gamm*, Pädagogische Ethik. Versuch zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse, Weinheim 1988; *Jürgen Oelkers*, Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986) 487-506; *Fritz Oser*, Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998.

²⁷ Vgl. *Gamm* 1988 [Anm. 26].

²⁸ Vgl. *Herbert Altrichter*, Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklung und neue Anforderungen an LehrerInnen, in: Johannes Bastian u.a. (Hg.), Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen 2000, 145-163.

²⁹ *Werner Helsper*, Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, in: Combe / Helsper 1996 [Anm. 2], 521-569.

³⁰ Vgl. *Hermann Giesecke*, Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität, in: Die Deutsche Schule 82 (1/1990) 21-24.

³¹ Dazu: *Oelkers* 1986 [Anm. 26].

steht die Berufsethik des Lehrers, wie *Hermann Giesecke* meint, gerade in seiner Professionalität?³² *Giesecke* will damit wohl sagen: Nachdem es in der Lehrerschaft lange Zeit eine Berufsmoral ohne professionellen Habitus gab (die emphatische Rede vom pädagogischen Verhältnis!), sind die Verhältnisse nun eher umgekehrt: Lehrer/innen bilden einen professionellen Habitus ohne ein Berufsethos aus. Demgegenüber käme es darauf an, die berufsethischen Implikationen recht verstandener Professionalität zu begreifen. Diese sieht *Giesecke* gerade im Bewusstsein des Lehrers von der Begrenztheit seiner pädagogischen Aufgabe: in der „Partikularisierung der Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder“³³. Es ist dies als deutliche Kritik an Tendenzen zu verstehen, die Schule mit immer neuen Aufgaben zu überfrachten und den Beruf des Lehrers zu ‘sozialpädagogisieren’.

e) *Kommunikative Kompetenz*. Diese Kompetenz weist Überschneidungen mit den schon genannten personalen Kompetenzen und mit der Kompetenz zur Organisation unterrichtlicher Prozesse auf. Es handelt sich um eine fachunspezifische Fähigkeit zu verständigungsorientiertem Handeln. Dabei geht es nicht primär um die didaktische Vermittlung kultureller Inhalte, sondern um die Aushandlung pädagogisch relevanter Situationen: Inwieweit sind Lehrer/innen in der Lage, die Intentionen von Schüler/innen zu erfassen, eigene Intentionen darzustellen und zu begründen, mit konfligierenden Intentionen angemessen umzugehen? Kommunikative Kompetenz ist sowohl im Umgang mit Einzelnen gefordert (in erster Linie mit einzelnen Schüler/innen, aber auch im Umgang mit einzelnen Kolleg/innen oder mit Eltern) als auch in unterrichtlichen Situationen. Besonders hohe Anforderungen an die kommunikative Kompetenz von Lehrer/innen stellt der Umgang mit Unterrichtsstörungen.³⁴ Derartige ‘Disziplinprobleme’ können gerade Berufsanfänger/innen ziemlich zu schaffen machen.³⁵ Doch auch berufserfahrene Lehrer/innen stellen fest, dass die Quote als ‘schwierig’ oder gar ‘verhaltensauffällig’ einzuschätzender Schüler/innen stark zugenommen hat.³⁶ Von daher ist es in vielen Fällen schwierig, auch nur die elementaren Voraussetzungen für einigermaßen effizienten Unterricht zu schaffen. In Verbindung damit ist die Beanspruchung der Lehrer/innen durch kommunikative und erzieherische Arbeit enorm gewachsen. *Arno Combe* und *Sylvia Buchen*, die Fallstudien zu alltäglichen Formen der Lehrerbelastung angestellt haben, meinen, es sei die „unsichtbare Beziehungsarbeit, die die eigentümliche Anstrengung heutiger Lehrertätigkeit ausmacht“³⁷. Ständig müsse versucht werden,

³² Vgl. *Giesecke* 1990 [Anm. 30], 21.

³³ Ebd., 24.

³⁴ Vgl. *Barbara Jürgens*, Schwierige Schüler?, Hohengehren 2000; *Gabriele Kreter*, Jetzt reicht's: Schüler brauchen Erziehung, Seelze 2001; *Hans-Peter Nolting*, Störungen in der Schulklasse, Weinheim 2002; *Gert Lohmann*, Mit Schülern klarkommen, Berlin 2003; *Walter Kowalczyk / Klaus Otlich*, Die Selbstdisziplin stärken - das Klassenklima entwickeln, Berlin 2004.

³⁵ Vgl. *Hans-Peter de Lorent*, Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern, in: *Pädagogik* 44 (9/1992) 22-25, 24.

³⁶ Vgl. *Maria Fölling-Albers*, Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, Weinheim 1992; *Englert / Güth* 1999 [Anm. 10], 70f.

³⁷ *Arno Combe / Sylvia Buchen*, Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen, Weinheim 1996, 66.

ein „Arbeitsbündnis“ (*Combe/Buchen*) herzustellen oder aufrecht zu erhalten, damit an die Klärung von Sachen³⁸ überhaupt zu denken sei.

f) *Pädagogisches Handlungsrepertoire*. Was gute Lehrer/innen von weniger guten unterscheidet, ist in vielen Fällen gar nicht so leicht bestimmbar: Gute Lehrer/innen können sehr unterschiedliche personale Voraussetzungen mitbringen und ihr theoretisches Wissen muss dem ihrer Kolleg/innen nicht unbedingt überlegen sein. Was wirkliche Expert/innen aber in besonderer Weise auszeichnet, ist offenbar ihre Fähigkeit, pädagogische Interaktionen und unterrichtliche Prozesse zu 'lesen', sie in ihrer inneren Komplexität und Dynamik in wenigen Augenblicken zu durchschauen und einzuschätzen.³⁹ Diese spezifische Urteilsfähigkeit erinnert an *Johann Friedrich Herbart's* Überlegungen zum „pädagogischen Takt“, einem im Zusammenspiel zwischen praktischen Erfahrungen und theoretischer Reflexion gewonnenen situierten Wissen.⁴⁰ Zu einem solchen situierten Wissen muss dann allerdings auch eine flexible Reaktionsfähigkeit hinzukommen: die Verfügung über ein breites und sicher einsetzbares Spektrum pädagogischer Handlungs- und methodischer Verfahrensmöglichkeiten und das Geschick, seine Interventionen und Pläne auch auf unvorhergesehene Entwicklungen abzustimmen. Dieses hier als 'pädagogisches Handlungsrepertoire' angesprochene Expertenwissen ist allerdings hochgradig individualisiert⁴¹ und nur bedingt kommunikabel. Es ist nicht ohne weiteres in einen Katalog praktischer Empfehlungen umsetzbar, die man Berufsanfänger/innen mit auf den Weg geben könnte. Offensichtlich wird ein solches Handlungsrepertoire vor allem im reflektierten Vollzug beruflicher Praxis selbst gewonnen und lässt sich außerhalb beruflicher Anwendungssituationen entsprechend schwer ausbilden. Der Einsatz von Konzepten situierten Lernens⁴² in der Lehrerbildung weist allerdings darauf hin, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, den Anwendungsbezug pädagogischen und didaktischen Wissens noch zu optimieren.⁴³ Ob allerdings mit solchen Konzepten vielfach verbundene Formen eines Lehrlings-Lernens („apprenticeship learning“) bzw. einer Meister-Lehre für die Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrer/innen wirklich zielführend sein können, erscheint sehr zweifelhaft.⁴⁴

g) *Diagnostische Kompetenz*. Die diagnostische Kompetenz ist in der Lehrerforschung, ähnlich wie die berufsethische Kompetenz auch, lange Zeit eher randständig behandelt worden. Seit einiger Zeit ist jedoch, gerade im Zusammenhang mit der Diskussion über

³⁸ Vgl. *Hartmut von Hentig*, *Die Menschen stärken, die Sachen klären*, Stuttgart 1985.

³⁹ Vgl. *Falko Rheinberg / Rainer Bromme*, *Lehrende in Schulen*, in: *Andreas Krapp / Bernd Weidenmann* (Hg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, Weinheim 2001, 295-332, 303.

⁴⁰ Vgl. *Johann Friedrich Herbart*, *Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik*, in: *ders.*, *Pädagogische Vorlesungen* (bes. v. *Josef Esterhues*), Paderborn 1957 (1802), 143-153.

⁴¹ Vgl. *Rheinberg / Bromme* 2001 [Anm. 39], 316.

⁴² Vgl. *Karl Josef Klauer*, *Situiertes Lernen*, in: *Rost* 2001 [Anm. 14], 635-641.

⁴³ Vgl. *Maria Fölling-Albers / Andreas Hartinger / Dzenana Mörtl-Hafizovic*, *Situiertes Lernen in der Lehrerbildung*, in: *ZfPäd* 50 (2004) 727-747.

⁴⁴ Vgl. *Rudolf Englert*, *Die Präsentation von „Meisterstücken“ – Perspektive für zukünftige Lehrerausbildung oder Rückfall in religionspädagogisches Kunsthandwerk*, in: *Im Zeichen einer veränderten Kindheit. Religionsunterricht an Grundschulen* (Bensberger Protokolle 86), Bensberg 1996, 147-168.

Bildungsstandards, eine deutliche Steigerung des Interesses festzustellen.⁴⁵ Die diagnostische Kompetenz umfasst eine Reihe von Fähigkeiten bzw. Standards. Eine besondere Rolle spielt dabei die Leistungsbeurteilung von Schüler/innen. Gerade Religionslehrer/innen tun sich damit oft schwer. Inwieweit können religiöse Lernfortschritte in Anbetracht der sehr persönlichen Natur solchen Lernens überhaupt ein Gegenstand vergleichender Bewertung sein? Soll man sich für einen solchen Vergleich eher an individuellen oder an sozialen Bezugsnormen orientieren, also an der Lernbiographie des Einzelnen und den in ihr sichtbar werdenden Entwicklungen oder am Leistungsniveau der Lerngruppe bzw. dem erwarteten Leistungsniveau einer bestimmten Jahrgangsstufe? Und was heißt 'kompetente' Leistungsbewertung, wenn Lehrer/innen einerseits der Selektionsfunktion von Schule Rechnung zu tragen haben (was die Orientierung an sozialen Bezugsnormen nahelegt), andererseits aber erwiesen ist, „dass Lehrer mit starker sozialer Bezugsnormorientierung ungünstige Motivationseffekte insbesondere bei den lernschwächeren Schülern ihrer Klasse erzeugen“⁴⁶? Diagnostische Kompetenz bezieht sich aber auf weitaus mehr als nur die formelle Leistungsbewertung. Es geht darüber hinaus darum, die individuellen Lernfortschritte der Schüler/innen einzuschätzen, ihre jeweiligen Lernprobleme wahrzunehmen, geeignete Fördermaßnahmen zu ergreifen und vor allem auch ein gezieltes und konstruktives Feed-back zu geben. Gerade die *Scholastik-Studie* hat gezeigt, wie wichtig solche individuellen Rückmeldungen für Motivation, Leistungsentwicklung und Fähigkeitsselbstbild von Schüler/innen sind.⁴⁷ Zur diagnostischen Kompetenz gehört schließlich auch: (1) Dass Lehrer/innen ihre Einschätzung der Schüler/innen kritisch reflektieren und kontrollieren. (2) Dass sie sich darüber im Klaren sind: Erwartungen an Schüler/innen werden oft auch unbewusst kommuniziert. (3) Dass sie darum wissen, welche Effekte Lehrer-Erwartungen bei den Schüler/innen hervorrufen können (vgl. dazu die Forschungen zum sog. 'Pygmalioneffekt'). (4) Und dass sie sich fragen, inwieweit die Erwartungen, die sie an Schüler/innen haben, wiederum damit zusammenhängen, wie sie sich deren Leistung erklären (z.B. durch Begabung, Anstrengungsbereitschaft, soziale Herkunft usw.; vgl. dazu die Forschungen zur sog. 'Kausalattribution').

h) Reflexive Kompetenz. In der Diskussion um die Professionalität von Lehrer/innen ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion immer wieder als eine zentrale Komponente hervorgehoben worden. *Sabine Reh* und *Carla Schelle* bringen dies auf die Formel „Professionalität durch Reflexivität“⁴⁸. Zu solcher Reflexivität gehört, seine eigene Praxis selbstkritisch zu prüfen, in kollegialem Austausch Schwierigkeiten zum Thema zu machen, Misserfolge einzugestehen und aus ihnen zu lernen, sich mit innovativen Konzepten auseinanderzusetzen und in Fortbildungsveranstaltungen seine Kompetenzen gezielt zu erweitern. Nur wer bereit und fähig ist, seine beruflichen Erfahrungen in dieser Weise

⁴⁵ Vgl. z.B. *Franz Emanuel Weinert* (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim 2001; *Dzenana Mörtl-Hafizovic*, Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf, in: *Grundschule* 36 (6/2004) 17-20; *Marianne Horstkemper*, Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität, in: *Neue Sammlung* 44 (2004) 201-214.

⁴⁶ *Rheinberg / Bromme* 2001 [Anm. 39], 314.

⁴⁷ Vgl. *Weinert / Helmke* 1997 [Anm. 13].

⁴⁸ *Sabine Reh / Carla Schelle*, Biographie und Professionalität. Die Reflexivität biographischer Erzählungen, in: *Bastian u.a.* 2000 [Anm. 28], 107-124, 108.

kritisch auszuwerten, ist in der Lage, sich auf Gegebenheiten einzustellen, die beständigem Wandel unterliegen – etwa was die Schülerschaft, was das Verständnis von Schule, was den fachwissenschaftlichen Erkenntnisstand oder auch die leitenden fachdidaktischen Konzepte anbelangt. Gerade weil pädagogisches Handeln ein „letztlich planmäßig nicht zu strukturierendes Geschehen ist, [...] verlangt dies soziale Räume für Dispute über den Eigensinn der Arbeit und ständige Auseinandersetzungen über ihre Bedingungen, Handlungsgrundlagen und Handlungsmöglichkeiten“⁴⁹. Es ist wichtig, dass solche reflexive Kompetenz bereits in der Ausbildung und besonders im Referendariat entwickelt wird – in einer berufsbiographischen Phase, in der das berufliche Selbstbild noch im Aufbau begriffen ist, Tätigkeiten noch nicht routinisiert sind und man in Gestalt von Mentor/innen und anderen erfahrenen Kolleg/innen mit unterschiedlichen Modellen beruflicher Praxis konfrontiert ist. Mit Recht wird Reflexivität als „eine Art Schlüsselkompetenz“⁵⁰ betrachtet, denn sie entscheidet maßgeblich darüber, wie die Lernentwicklung auch in anderen Kompetenzbereichen verläuft.

In ihren Anfängen beschäftigte sich die Lehrerforschung sehr stark mit der Frage: „Was kennzeichnet einen guten Lehrer?“ (sog. „Persönlichkeitsparadigma“). Später änderte sich die Fragerichtung. Jetzt wollte man wissen: „Was kennzeichnet guten Unterricht?“. Im Fokus stand nicht mehr die Persönlichkeit des Lehrers, sondern der Prozess des Lehrens und Lernens. In diesem Zusammenhang versuchte man einzelne Elemente der Lehrertätigkeit zu isolieren (z.B. Klassenführung, Fragetechnik, Reaktion auf Schüleräußerungen usw.) und auf ihre Bedeutung für die Effizienz und das Gelingen von Unterricht hin zu untersuchen (sog. „Prozess-Produkt-Paradigma“⁵¹). Auf diese Weise wurden eine Fülle wertvoller Befunde erzielt. Gleichzeitig aber zeigte sich: Guter Unterricht darf nicht einfach als die Summe einer Reihe guter Einzelelemente gedacht werden. Und: Gute Lehrer/innen dürfen nicht einfach als die Summe einer Reihe wertvoller Einzelkompetenzen betrachtet werden. Lehrer/innen können auf durchaus sehr unterschiedliche Weise ‚gut‘ und ‚erfolgreich‘ sein, und viele von ihnen sind dies offenbar sogar auf eine Weise, die mit den im Rahmen der Prozess-Produkt-Forschung gewonnenen Erkenntnissen und Postulaten keineswegs in allen Einzelzügen kompatibel ist. Offensichtlich hat Unterricht so etwas wie ‚Gestaltcharakter‘. Das heißt: Über die diversen Einzelzüge hinaus muss ihm eine innere Stimmigkeit, eine individuelle Authentizität zukommen, eine Qualität jedenfalls, welche die Einzelzüge zu etwas Ganzem integriert. Dieser Qualität hat man in der Lehrerforschung auf unterschiedliche Weise auf die Spur zu kommen versucht. Man kann das, was die verschiedenen Einzelkompetenzen zusammenhält, das „berufliche Selbstkonzept“⁵² nennen, man kann vom Lehrer als „kompetentem Experten für die Kunst des Unterrichtens“⁵³ sprechen, der in seiner

⁴⁹ Arno Combe / Werner Helsper, Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen, in: dies. 1996 [Anm. 2], 9-48.

⁵⁰ Reh / Schelle 2000 [Anm. 48], 108; s.a. Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz, Reflexivität als Schlüsselkompetenz, in: Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon, Religionslehrausbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 78-95.

⁵¹ Vgl. Rheinberg / Bromme 2001 [Anm. 39], 299ff.

⁵² Z.B. Nieke 2002 [Anm. 3], 21.

⁵³ Vgl. Bromme 1997 [Anm. 11], 186.

Person ein „kohärentes Ensemble von Wissen und Können“⁵⁴ vereinigt, man kann vom „professionellen Selbst“⁵⁵ sprechen. Ein solches professionelles Selbst hat genau jene integrierende und strukturierende Funktion im Blick auf Kompetenzen und Handlungsrepertoires, von der gerade die Rede war. Die Frage ist, wie sich dieses professionelle Selbst entwickelt.

3. Kompetenz und Berufsbiografie

Lange Zeit war die Genese der für die Tätigkeit von Lehrer/innen wichtigen Kompetenzen bzw. die Genese dessen, was man mit *Karl-Oswald Bauer* das „professionelle Selbst“ eines Lehrers nennen kann, in der Lehrerforschung kaum ein Thema. Wie Lehrer/innen Kompetenzen entwickeln, war allenfalls in Verbindung mit Überlegungen zur Reform der universitären Lehrerbildung eine Frage. Dies hat sich geändert. Gerade die Forschungen zur Berufsbiographie von Lehrer/innen⁵⁶ haben gezeigt, dass Kompetenzgenese in der Perspektive eines „life-span-development“ (*Paul B. Baltes*) betrachtet werden muss und dass die einzelnen Phasen der Lehrerbildung in diesem größeren Ganzen und damit auch in ihrer jeweils begrenzten Funktion gesehen werden müssen.

Der Ertrag dieser und anderer für das Thema ‘Kompetenzentwicklung von Lehrer/innen’ relevanter Studien kann hier allerdings nur in äußerst reduzierter Form eingeholt werden. Es soll dies durch einen Katalog von theseartig formulierten Befunden geschehen. Meines Erachtens sind alle diese zur Genese pädagogischer Handlungskompetenz erzielten Ergebnisse – mit den erforderlichen Spezifikationen – auf die Genese auch religionspädagogischer Handlungskompetenz übertragbar.

- (1) Die Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz kann „als individuelle Bearbeitung und Lösung allgemeiner Entwicklungsaufgaben“⁵⁷ begriffen werden. Das heißt: „Die Anzahl der Entwicklungsaufgaben ist begrenzt, doch die individuellen Deutungen und Bearbeitungsstrategien sind vielfältig“⁵⁸.
- (2) Die Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz lässt sich nicht monokausal erklären. „Erst durch das Zusammenspiel verschiedener persönlicher Dispositionen und verschiedener (berufs-)biographischer Erfahrungen entstehen die spezifischen Kompetenzbündel“⁵⁹.

⁵⁴ Ebd., 187.

⁵⁵ *Karl-Oswald Bauer / Andreas Kopka / Stefan Brindt*, Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim 2¹⁹⁹⁹.

⁵⁶ Vgl. *Gertrude Hirsch*, Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis, Weinheim 1990; *Geert Kelchtermans*, Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive, in: *Pädagogische Rundschau* 44 (1990) 321-332; *Ewald Terhart* (Hg.), Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen, Köln u.a. 1991; *Michael Huberman*, Der berufliche Lebenszyklus bei Lehrern, in: ebd., 249-267; *Ewald Terhart*, Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt/M. 1994.

⁵⁷ *Uwe Hericks / Ingrid Kunze*, Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2002) 401-416, 403.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ *Hertramph / Herrmann* 1999 [Anm. 12], 50.

- (3) (Religions)Pädagogische Handlungskompetenz entwickelt sich nicht nur da, wo dies ausdrücklich intendiert ist. So zeigen etwa berufsbiographische Studien, dass viele Studierende vor und neben dem Studium Fähigkeiten erwerben, die sich für ihre berufspraktische Bewährung als außerordentlich nützlich erweisen⁶⁰, z.B. Nachhilfeunterricht, Hausaufgabenbetreuung, die Mitarbeit in einer Theatergruppe, das Engagement in Jugendarbeit oder Sportvereinen usw. Gerade Erfahrungen in der Jugendarbeit bilden in vielen Fällen „die Ausgangsbasis für ein ‘Grundvertrauen’, später mit Schülern zurechtkommen zu können“⁶¹.
- (4) Der Beitrag der universitären Lehrerbildung zur Entwicklung berufspraktisch relevanter Kompetenzen wird von ihren Absolvent/innen fast durchweg als gering eingeschätzt.⁶² „Als problematisch aus Sicht der Studierenden erweist sich [...] die oft fehlende Möglichkeit, Erlerntes in der Praxis umzusetzen, d.h. praktisches Handeln kann nur selten reflektiert werden, Rückbezüge zur erlernten Theorie kommen zu kurz“⁶³.
- (5) Für die Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz und darüber hinaus für die berufsbiographische Entwicklung überhaupt gelten Referendariat und Berufseingangsphase als besonders kritische wie auch als besonders prägende Phasen.⁶⁴ Gleichwohl steht bislang nur relativ wenig gesichertes Wissen darüber zur Verfügung, welche Bedingungen und Faktoren die Entwicklung von Handlungskompetenz in der Situation des Referendariats fördern und welche sie eher behindern.
- (6) Über die (religions)pädagogische Kompetenzentwicklung im mittleren und späteren Berufsleben lassen sich jenseits eher normativ geprägter Modelle (z.B. der Unterscheidung von „survival stage“, „mastery stage“ und „routine stage“, wie sie *Frances F. Fuller* und *Oliver H. Brown* vornehmen⁶⁵) kaum verallgemeinerungsfähige Aussagen machen. Dafür gibt es zu viele intervenierende Variablen. Eine erhebliche Rolle für die weitere Entwicklung beruflicher Professionalität spielen etwa die persönlichen Lebensumstände (z.B. Krisenerfahrungen, Schuleintritt der eigenen Kinder⁶⁶, außerberufliche Tätigkeiten⁶⁷), aber auch die innere Dynamik der jeweiligen Berufsbiographie (die nach *Michael Huberman* schließlich entweder zu einem gelassenen oder einem resignativen „Desengagement“⁶⁸ führt).

⁶⁰ Vgl. *Hericks / Kunze* 2002 [Anm. 57], 410.

⁶¹ *Herbert Hertrampf*, Lehrer-werden - ein Drahtseilakt? Von der Selbstdefinition zur Ko-Konstruktion beruflichen Handelns, in: Bernhard Sieland / Birgit Reißland (Hg.), *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien*, Hamburg 2000, 191-214, 196.

⁶² Vgl. z.B. *Englert / Güh* 1999 [Anm. 10], 64f.

⁶³ *Alexander Nolle*, Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zu Stand und Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 3 (2003) 20-30, 27.

⁶⁴ Vgl. *Hericks / Kunze* 2002 [Anm. 57], 405.

⁶⁵ Vgl. *Terhart* 1994 [Anm. 56], 23f.

⁶⁶ Vgl. *Patricia J. Sikes / Lynda Measor / Peter Woods*, Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf, in: *Terhart* 1991 [Anm. 56], 231-248.

⁶⁷ Vgl. *Huberman* 1991 [Anm. 56].

⁶⁸ Ebd., 249.

- (7) Als ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis (religions)pädagogischer Kompetenzentwicklung ist die sog. „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ zu betrachten. „Sie kann als personale Bewältigungsressource begriffen werden, die durch ihre motivationale Struktur (mit-)bestimmt, inwieweit ein Individuum bereit und in der Lage ist, Schwierigkeiten aktiv in Angriff zu nehmen“⁶⁹.
- (8) Eine ebenfalls zentrale Voraussetzung für lebenslange Kompetenzentwicklung ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Arbeit und der ihr zugrunde liegenden Interpretationsmuster. Solche (Selbst)Reflexivität ist die Voraussetzung dafür, dass Lehrer/innen es schaffen, individuelle Ansprüche und professionelle Standards immer wieder neu miteinander auszubalancieren.⁷⁰
- (9) Die Weiterentwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz kann durch institutionalisierte Feed-back-Strukturen gefördert werden. Leider fehlt vielen berufserfahrenen Lehrer/innen ein solcher „Anreiz zur Kompetenzgenese“⁷¹.

Schließlich sei noch ein Punkt angesprochen, in dem die Meinungen auseinandergehen: die curriculare Planbarkeit der Ausbildung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. *Herbert Hertramph* bezeichnet die Vorstellung, die Kompetenz-Entwicklung von Lehrer/innen ließe sich in Gestalt einer sachlogisch geordneten Sequenz einzelner Ausbildungsabschnitte gezielt planen, als irrig. „Richtig ist, daß sich die Berufsbiographie des Lehrers in Phasen unterteilen läßt, die einen je eigenen Charakter haben.“⁷² Doch „der Lernprozeß nimmt dabei keineswegs den linearen Verlauf, den die Gestalter der Lehrerausbildung so gern voraussetzen, günstigstenfalls kann von Wellenbewegungen, weit eher noch von ‘Zick-Zack-Kurven’ oder ‘Rückschlaufen’ gesprochen werden“⁷³. Illusionär sei besonders auch die Vorstellung, „mit Hilfe der Ermittlung von Qualifikationsprofilen und -anforderungen für Lehrerhandeln ließe sich eine Ausbildung konzipieren und durchführen, die eine berufsalltags-orientierte Berufsvorbereitung bzw. -einführung sicherstellen könnte“⁷⁴. Denn es gebe „keine Möglichkeit, eine Berufstätigkeit vor oder unabhängig von den Kontextbedingungen und Handlungsvollzügen ihrer Ausübung zu lernen“⁷⁵.

Demgegenüber gibt es von anderer Seite sehr wohl Bemühungen, genau dies zu versuchen: die Berufsbiographie von Lehrern als eine in aufeinander aufbauenden Stufen erfolgende Kompetenzentwicklung darzustellen.⁷⁶ *Ursula Carle* orientiert sich an den Erkenntnissen der Wissenspsychologie, insbesondere an der sog. Experten-Novizen-

⁶⁹ *Hertramph / Herrmann* 1999 [Anm. 12], 57.

⁷⁰ Vgl. *Sabine Reh*, Abschied von der Profession, von der Professionalität oder vom Professionellen. Theorien und Forschungen zur Lehrerverprofessionalität, in: *ZfPäd* 50 (2004) 358-372, 364.

⁷¹ *Hertramph / Herrmann* 1999 [Anm. 12], 64.

⁷² *Hertramph* 2000 [Anm. 61], 196.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ *Ulrich Herrmann / Herbert Hertramph*, Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf, in: *Jahrbuch für Lehrerforschung* 1 (1996) 139-163, 140.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Vgl. etwa *Ursula Carle*, Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung, *Baltmannsweiler* 2000, 485ff.

Forschung⁷⁷, und geht davon aus: „Jede zielstrebige Tätigkeit setzt eine Unterscheidung zwischen einem frühen Zustand der Unvollkommenheit, einem späteren der relativen Vollkommenheit und den dazwischenliegenden Stufen voraus.“⁷⁸ So könne man für die Entwicklung didaktisch-pädagogischer Kompetenz durchaus von Lernstufen sprechen, die nacheinander zu durchlaufen seien. Das Bewusstsein von einem solchen Stufenkontinuum helfe „z.B. bei der zeitlichen Planung (zur Vermeidung allzu schnellen, oberflächlichen Vorgehens), unterstützt das Meisterschaftsprinzip und die Diagnose der nächsten Entwicklungsstufe“⁷⁹.

Die hier vorgestellten Befunde und Konzepte zum Thema 'Lehrerkompetenz' wären sicherlich nach mindestens zwei Richtungen hin weiter zu differenzieren: zum einen hinsichtlich schulartspezifischer Kompetenz-Profile⁸⁰ und zum anderen hinsichtlich fachspezifischer Profile. Dass von Lehrer/innen in unterschiedlichen Fächern nicht einfach dieselben, sondern jeweils auch besondere Qualitäten gefordert sind, kann nicht zweifelhaft sein (hier sei, für den Bereich der Grundschule, noch einmal an die Ergebnisse der *Scholastik-Studie* erinnert⁸¹). Das Erfordernis spezifischer Qualitäten gilt a fortiori für Religionslehrer/innen, die es ja mit einem in verschiedener Hinsicht eigenartigen Fach zu tun haben (Bekennnisbezug, Gespräche mit hochgradig selbstimplikativem Charakter, vielfach ergebnisoffene Lernprozesse usw.).

4. Kompetenz und Religionsunterricht

Es wurde bereits oben an verschiedenen Stellen versucht, Hinweise zu einer fachspezifischen Konkretisierung der erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskussion zu geben. In Fortführung und Ergänzung dessen seien abschließend noch einige Bemerkungen speziell zu religionspädagogischer Kompetenz gemacht. Dabei kann ich mich auf eine gegenwärtig sehr produktive religionspädagogische Lehrerforschung stützen. Auch wenn die Fragen nach Wesen, Umfang und Genese religionspädagogischer Kompetenz dort bisher nicht im Vordergrund standen (sondern vor allem die Berufszufriedenheit, die konzeptionellen Präferenzen und die Ausbildung der Religionslehrerschaft), gibt es von daher doch eine Reihe wichtiger Anknüpfungspunkte.⁸² Im Folgenden sollen in bewusster Beschränkung allerdings nur jene Aspekte herausgestellt werden, die für das

⁷⁷ Vgl. *Andreas Dick*, Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer, Bad Heilbrunn ²1996.

⁷⁸ *Carle* 2000 [Anm. 76], 486.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Für die Grundschule vgl. *Ewald Terhart*, Lehrerkompetenzen für die Grundschule. Kontext, Entwicklung und Bedeutung, in: *Grundschule* 36 (6/2004) 10-12.

⁸¹ *Weinert / Helmke* 1997 [Anm. 13].

⁸² Vgl. etwa *Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz*, Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: *Ziebertz / Heil / Mendl / Simon* 2005 [Anm. 50], 65-77; *Folkert Doedens / Dietlind Fischer*, Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufsfeldbezogene Fortbildung, in: *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer*, Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 148-155; *Hans Mendl / Peter Freudenstein / Christiane Stollwerck*, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen. Ergebnisse einer Feldstudie, in: *Mendl* 2002 [Anm. 17], 47-83, insb. 71ff.; *Nadja Ringel*, „Was ich nicht alles können muß ...“. Religionspädagogische Handlungskompetenzen von Religionslehrer/innen an Grundschulen, Essen 2001.

Verständnis und die Entwicklung religionspädagogischer Kompetenz in der gegenwärtigen Situation besonders bedeutsam erscheinen:

1. *Religionslehrer/innen sollten immer wieder neu in eine wirklich lebendige Beziehung zur jüdisch-christlichen Tradition eintreten können.* Dabei ist nicht etwa an ein bestimmtes konfessorisches Soll gedacht, sondern lediglich an das Bemühen, sich von dieser Tradition immer wieder neu ansprechen zu lassen und ihr auch in den fast unausweichlichen Phasen einer größeren inneren Distanz eine ernsthafte Revitalisierungs-Chance zu geben. Auch wenn die Beziehung zwischen gelebter und gelehrter Religion alles andere als linear ist⁸³, gilt doch: Was einem selbst nicht wichtig ist, wird man Anderen schwerlich nahe bringen können.⁸⁴

2. *Religionslehrer/innen sollten in der 'Philosophie' ihres Faches bewandert sein.* Religion ist „mehr als Ethik“⁸⁵, das dürfte keine bloße Behauptung bleiben, sondern sollte im Religionsunterricht auch erfahren werden können. Damit ist nicht eine Konzentration auf ein enggefasstes Proprium gemeint, sondern die Fähigkeit, zu verdeutlichen, was den spezifischen Weltzugang der Religion ausmacht⁸⁶, zu zeigen, inwiefern die Arbeit an vorfindlichen und eigenen Ausprägungen von Religion und Religiosität zum Weltwissen heutiger Heranwachsender etwas beiträgt, das nicht verloren gehen darf.

3. *Religionslehrer/innen sollten religiöse Fragen auch in ungewohnten Metamorphosen entdecken können.* „Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt“, so steht auf einem Blatt von *Joseph Beuys* zu lesen. Die Kunst ist, sie dort zu entdecken. Eine entsprechend geschulte religiöse Wahrnehmungskompetenz, das haben vor allem *Georg Hilger* und *Martin Rothgangel* herausgestellt⁸⁷, gehört zum Eignungsprofil heutiger Religionslehrer/innen. Wer religiöse Fragen nicht in der Tiefe gelebten Alltags selbst aufbrechen kann, sondern nur da relevant werden sieht, wo dies evident ist (in heiligen Büchern, theologischen Texten usw.), sieht nicht genug.

4. *Religionslehrer/innen sollten religiöse Lernprozesse strukturieren können.*⁸⁸ Auch der Religionsunterricht muss heute zeigen können, dass er messbare Erkenntniszuwächse erzielt.⁸⁹ Ob dies gelingt, hängt offenbar in hohem Maße von der Fähigkeit der Leh-

⁸³ Vgl. dazu insb. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000.

⁸⁴ Vgl. dazu auch *Anton Buchers* Überlegungen zum Stichwort „Berufung“: ders. 2002 [Anm. 17], 33f.

⁸⁵ *Albert Biesinger / Joachim Hänle* (Hg.), Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht (QD 167), Freiburg/Br. u.a. 1997.

⁸⁶ Vgl. die Betonung dieses Aspekts durch *Dietrich Benner*, Erziehung-Religion, Pädagogik-Theologie, Erziehungswissenschaft-Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: Engelbert Groß (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 9-50, insb. 43.

⁸⁷ Vgl. *Georg Hilger / Martin Rothgangel*, Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung, in: RpB 42/1999, 49-65.

⁸⁸ Vgl. dazu etwa *Hilbert Meyer*, Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004, 25ff.

⁸⁹ Vgl. *Rudolf Englert*, Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt?, in: KBl 130 (5/2005) 366-375.

rer/innen ab, das rechte Maß an Dynamik in Lernprozesse hineinzubekommen: durch effiziente Klassenführung, durch Konzentration auf die inhaltliche Arbeit, durch das Kenntlichmachen roter Fäden, durch die Vernetzung von Wissensbausteinen, durch eine für die ganze Lerngruppe erkennbare Orientierung an Zielsetzungen, die nicht zu eng, aber vor allem auch nicht zu vage sind. Gerade weil der Religionsunterricht weniger noch als andere Fächer einer zwingenden Sachlogik verpflichtet ist (erst dieses, dann jenes), bedarf seine Strukturierung besonderer Aufmerksamkeit.

5. *Religionslehrer/innen sollten religiöse Fragestellungen durch eine Vielfalt methodischer Zugänge möglichst intensiv ausschöpfen können.* Vielleicht lassen sich religionsunterrichtlich bewährte Formen verlangsamer Annäherung⁹⁰ und umkreisenden Verstehens⁹¹ mit Formen strukturierten und kumulativen Lernens am besten verbinden, wenn man sich an das 'non multa, sed multum'-Prinzip hält: Also nicht vielerlei antippen, sondern eher Weniges intensiv bearbeiten. Die gewünschte Intensität stellt sich allerdings nur ein, wenn Religionslehrer/innen ein breites Repertoire methodischer Zugänge einzusetzen wissen, sodass religiöse Fragen und Phänomene in ein immer wieder neues Licht rücken und eine polyperspektivische Auslegung⁹² erfahren können.

An diesen wenigen, aber anspruchsvollen Kompetenzen scheint mir viel zu hängen. Ihre Realisierung dürfte Religionslehrer/innen nur in seltenen Fällen von Anfang an gelingen. Deshalb ist eine berufsfeldbezogene Fortbildung so wichtig, die Kompetenzen gezielt zu verbessern und zu erweitern versucht.⁹³ Damit solche Fortbildung freilich auch an den richtigen Stellen Unterstützung leisten kann, ist wiederum eine kritische Evaluation der eigenen Praxis erforderlich bzw. die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die sich damit auch hier noch einmal als Schlüsselkompetenz erweist.⁹⁴

⁹⁰ Vgl. Georg Hilger, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KBl 119 (1/1994) 21-30.

⁹¹ Vgl. Franz Wendel Niehl, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion, München 1993, 87-96.

⁹² Vgl. Werner Tzscheetzsch, Was macht die Qualität von Religionsunterricht aus?, in: Eckhard Nordhofen / Klaus Schimmöller/ Thomas Sternberg (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15-20, 15.

⁹³ Vgl. Doedens / Fischer 2004 [Anm. 82].

⁹⁴ Vgl. Heil / Ziebertz 2005 [Anm. 50].