

Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?

Elemente einer Berufstheorie¹

»... damit aus Pädagogen Profis werden« lautet der Untertitel eines Zeitschriftenartikels zu den Konsequenzen aus der PISA-Studie für das deutsche Schulsystem. Der etwas plakative Nebensatz zeigt gleichwohl ein Problem an, das in der Diskussion um die Reform der Lehrerbildung Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts an Fahrt gewonnen hat und mit der Bildungsstandardthematik an Schulen und Hochschulen an Aktualität gewinnt: die Frage, wie durch eine Professionalisierung der Lehrerbildung die Qualität von Unterricht gehalten oder gesteigert werden kann. Dies betrifft natürlich auch den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an fast allen Schulen im föderalen Bildungssystem. Empirische Studien der letzten Jahre haben unisono gezeigt, dass die Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern stark mit dem Lernerfolg im Fach Religion korreliert.² Doch was ist überhaupt Professionalität, und wie kann sie erreicht werden? Diesen Fragen geht der Artikel nach. Das erste Kapitel nimmt dazu eine Begriffsunterscheidung vor und verdeutlicht, warum gerade der Ausgang bei der Professionalität zur Beschreibung der Anforderungen des Lehrerberufs sinnvoll ist (1). Auf dieser Grundlage wird anschließend eine Theorie religionspädagogischer Professionalität entwickelt, um einen religionspädagogischen Profi mit anderen Profis vergleichen zu können (2). Von da aus können Konsequenzen für die einzelnen Phasen der Professionalisierung hin zur Religionslehrerin oder zum Religionslehrer gezogen werden (3). Ein kurzer Ausblick rundet den Artikel ab (4).

1 Vgl. zum Folgenden S. Heil, Strukturprinzipien religionspädagogische Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie, Berlin 2006 (zugleich Habilitation Würzburg 2005).

2 Zur Übersicht vgl. S. Heil, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: D. Fischer / V. Elsenbast / A. Schöll (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 13–35; deutlich wird dies z.B. bei A.A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart/Berlin/Köln ³2001.

1 Begriffsunterscheidung: Profession – Professionalität – Professionalisierung

Der Lehrerberuf als »Semi-Profession«?

Der Beruf des Lehrers oder der Lehrerin zählt üblicherweise nicht zu den klassischen Professionen. In der klassischen Professionstheorie gilt der Lehrerberuf vielmehr als »Semi-« oder »Minor-Profession«, ³ da er nicht vollständig die Kriterien, die an eine Profession herangetragen werden, erfülle. Im Vergleich zu klassischen Professionen – Pfarrer, Arzt und Jurist –, aber auch im Vergleich zu moderneren Professionen wie Architekten oder Sozialarbeitern fehlten Lehrerinnen und Lehrern die für eine Profession notwendigen Kriterien. Dazu zählen z.B. Berufsautonomie, Freiwilligkeit des Klientenbezugs, Recht auf selbstständige Praxen, Auswahl der Bildungsgehalte u.a. ⁴ Auch innerhalb der Deutung des eigenen Handelns wird der Lehrerberuf häufig nicht zu den Professionen gezählt. Blömeke weist z.B. darauf hin, dass innerhalb einer Vorstellung von Schule als hierarchisch-bürokratischem System der Lehrerberuf im Gegensatz zur Organisation von Schule als »loosely coupled system« nicht zu den Professionen zähle. ⁵ Dieser Befund wirft die Frage auf, warum Begriffe wie »Profession« oder »Professionalität« überhaupt mit Lehrerinnen und Lehrern in Verbindung gebracht werden sollen. Zur Beantwortung der Frage ist eine Begriffsunterscheidung zwischen »Profession«, »Professionalität« und »Professionalisierung« notwendig. ⁶

Profession

Der Begriff »Profession« wurde zum ersten Mal 1541 als Bezeichnung für Korporationen von Studierenden und Lehrenden an Universitäten der damaligen Fakultäten Theologie, Artium, Recht und Medizin verwendet ⁷. Seitdem hat diese Bezeichnung einen rasanten Aufstieg erlebt. Innerhalb der Forschung können zwei Ansätze zum Phänomen der Profession unterschieden werden: ⁸ *Kriterienbezogene Ansätze* verstehen unter einer Profession das Vorhandensein bestimmter Eigenschaften von Beru-

3 A. Etzioni, *The Active Society*, New York 1969; N. Glazer, *The Schools of the Minor Professions*, Minerva 1974.

4 A. Combe / W. Helsper, Professionalität, in: H.-U. Otto / T. Rauschenbach / P. Vogel (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, Opladen 2002, 29–48; A. Combe / W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M. 1996.

5 S. Blömeke, *Universität und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn/Obb. 2002, 22.

6 Vgl. D. Nittel, *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2000; D. Nittel, *Die »Veralltäglichsung« pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 2004, 342–357.

7 Blömeke, *Universität und Lehrerbildung*, a.a.O., 19.

8 Vgl. zur folgenden Unterscheidung S. Heil / G. Faust-Siehl, *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*, Weinheim 2000.

fen im Gegensatz zu anderen Berufen. Dazu zählen die oben genannten Merkmale, die noch beliebig erweitert werden können. Sind diese Merkmale vorhanden, spricht der kriterienbezogene Ansatz von einer Profession. Diese kriteriologische Bestimmung von Berufen ist kontextuell variabel. Je nachdem, welche Merkmale als normative Basis angesehen werden, gehören bestimmte Berufe zu Professionen oder nicht. *Macht-theoretische Ansätze* bestimmen Professionen dagegen als Resultat einer interessengeleiteten Machtpolitik seit der Frühaufklärung. Dieser Ansatz zielt auf die historische Erforschung der Durchsetzung und Anerkennung bestimmter Berufe in Abgrenzung zu anderen.

Eine Profession ist nach diesen beiden Ansätzen die Bezeichnung für einen Beruf, der sich in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft ein bereichsspezifisches Monopol erarbeitet hat und über bestimmte Kriterien definiert wird. Der Slogan »... damit aus Pädagogen Profis werden« deutet an, dass anscheinend dieser Beruf in der allgemeinen gesellschaftlichen Wahrnehmung noch nicht für alle dazu gehört.

Professionalität

»Professionalität« unterscheidet sich von „Profession« hinsichtlich der Beschreibung des Handelns in einem bestimmten Kontext. Professionalität ist daher im Gegensatz zur Profession nicht notwendig an einen Beruf gebunden. Jede/r kann in einer klar abgegrenzten Domäne professionell handeln. Zur Erforschung der Bedingungen dieser Form von Professionalität sind wiederum zwei Ansätze zu unterscheiden: *Funktionalistische Theorien* bestimmen Professionalität im Kontext makrogesellschaftlicher Veränderungen. Professionell handelt jemand, der über bestimmte Wissensbestände in einem Subsystem verfügt und Klienten damit einbezieht. Die funktionalistische Bestimmung von Professionalität besteht daher in der »Inklusion« von Außenstehenden in das eigene Subsystem. *Interaktionistische Professionalitätstheorien* untersuchen dagegen die Interaktionsprozesse professionellen Handelns. Im Zentrum steht die Beschreibung konkreter Arbeitsabläufe und Handlungsmuster von Professionellen. Dazu zählen die Aufzählung auf das jeweilige Berufsfeld bezogener Anforderungs- und Kompetenztaxonomien auf der einen sowie die grundlegenden Regelstrukturen professionellen Handelns auf der anderen Seite⁹. Grundlegende Regelstrukturen sind die fall-

9 Zu kompetenztheoretischen Ansätzen vgl. K.-O. Bauer, Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung?, in: O. Jaumann-Graumann / W. Köhnlein (Hg.), Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung, Bad Heilbrunn/Obb. 2000, 25–44; zu den drei bekanntesten strukturtheoretischen Ansätzen vgl. U. Oevermann, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in: A. Combe / W. Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996, 70–182; D.A. Schön, The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action, Aldershof 2000; F. Schütze, Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: A. Combe / W.

spezifische Transformation (1) des mitgebrachten Handlungsrepertoires (2) auf der Grundlage sozialer Interaktion zwischen Professionellem und Klienten (3). Professionalität besteht darin, über einen Wissensbestand in einem Bereich zu verfügen *und* diesen auch in unvorhersehbaren Situationen anzuwenden. In neueren Untersuchungen werden kompetenztheoretische und strukturtheoretische Ansätze aufeinander bezogen, um die Strukturen zu konkretisieren.

Professionalität bedeutet zusammenfassend, praktische Probleme in einem bestimmten Bereich zu lösen und damit einen Außenstehenden in das eigene Subsystem zu integrieren. Dazu notwendig sind domänenspezifische Kompetenzen, die für den jeweiligen professionellen Bereich wie z.B. das Lehrerhandeln in unvorhersehbaren Situationen angewendet werden können.

Professionalisierung

Professionalisierung bezeichnet den Prozess, der zu einer Profession führt und die dazu notwendigen Grundlagen ausbildet. Damit ist sowohl die Verberuflichung als auch die Alltagsbewältigung gemeint. Die einseitige Beschränkung auf die Einführung in den Beruf als sog. »Meisterlehre«, bei der ein erfahrener Praktiker den Novizen in die Kunst des Berufes einweiht, reicht nicht aus. Dies würde lediglich zu einer Reproduktion vorgefundener Praxis führen und den Aufbau einer wissenschaftlich fundierten »Wissensbasis«¹⁰ verhindern. Professionalisierung erfolgt vielmehr innerhalb der Koordinaten Wissenschaft, Berufsfeld und Person, die in den jeweiligen Professionalisierungsphasen unterschiedlich akzentuiert werden. Diese helfen, einen professionellen Habitus aufzubauen, der auf das jeweilige Berufsfeld ausgerichtet ist.¹¹

Professionalisierung bedeutet zusammengefasst den berufsbiographischen Aufbau von Professionalität in einem bestimmten Bereich. Eine einseitige Auflösung zugunsten eines »geborenen Lehrers / einer geborenen Lehrerin« oder eines reinen Technikers wird dadurch vermieden.

Fazit: Professionalität und »guter« Religionsunterricht

Was folgt aus dem bisherigen Durchgang für religionspädagogische Professionalität? Werden Religionslehrerinnen und Religionslehrer als »professionell« bezeichnet, dann zielt dies auf ihre Professionalität ab, nicht auf die Zugehörigkeit zu einer Profession anhand bestimmter Kriterien. Religionsunterricht hat dann die besten Chancen, »gut« oder besser lernfördernd zu wirken, wenn die Professionalität von Religionslehrerinnen

Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996, 183–275.

10 F.-O. Radtke (Hg.), Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität, Frankfurt a.M. 1999.

11 H.-G. Ziebertz u.a., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005.

und Religionslehrern ausgeprägt ist. Diese Professionalität ist Resultat eines Professionalisierungsprozesses. Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind also keineswegs »semi«-professionell, sondern haben ihre eigene Professionalität. Nach dieser Abgrenzung kann im Folgenden nun inhaltlich geklärt werden, was darunter zu verstehen ist.

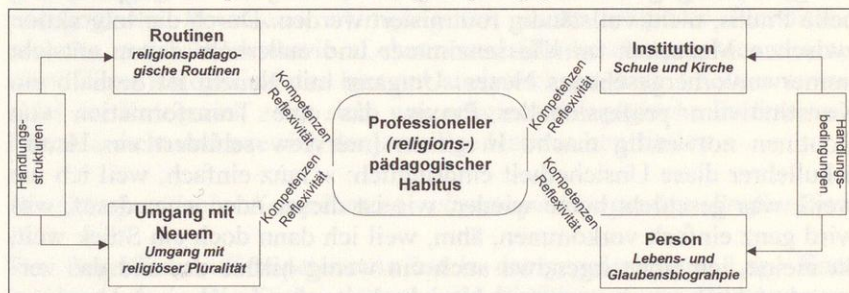
2 Theorie religionspädagogischer Professionalität

Was ist nun religionspädagogische Professionalität? Religionspädagogische Professionalität besteht darin, die im Professionalisierungsprozess erworbenen Kompetenzen in Bildungs- und Lernsituationen in der Interaktion mit Menschen zu transformieren, um partizipative Lernsituationen zu schaffen. Was heißt das? Bereits bei dieser recht allgemeinen Bestimmung wird deutlich, dass die Beschreibung religionspädagogischer Professionalität darin besteht, kompetenztheoretische und strukturtheoretische Ansätze zu verbinden.¹² Die folgenden Ausführungen konkretisieren diesen Weg.

Strukturen religionspädagogischer Professionalität

Aus eigenen empirischen Untersuchungen zur Religionslehrerprofessionalität ist ein Modell entstanden, das religionspädagogische Professionalität strukturtheoretisch in den Blick bekommt und Anschlussmöglichkeiten für die Beschreibung von Kompetenzen liefert.¹³ Das Modell hat folgende Struktur:

Abb. 1: Modell eines professionellen religionspädagogischen Habitus



Im Zentrum des Modells steht der professionelle religionspädagogische Habitus von Menschen, der zum Handeln im Berufsfeld befähigt. Dieser setzt sich aus zwei Bereichen zusammen:

12 Vgl. zum funktionalistischen Ansatz I. Karle, Der Pfarrberuf als Profession. Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft, Gütersloh 2001.

13 Vgl. S. Heil / H.-G. Ziebertz, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz, H.-G. u.a., Religionslehrerbildung, 41–64; H. Mendl / S. Heil / H.-G. Ziebertz, Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: Katechetische Blätter 130, 2005, 325–331.

Auf der linken Seite nimmt das Modell die beiden bekannten Strukturen aus der Professionalitätsforschung – »Handlungsrepertoire« und »fall-spezifische Transformation« – auf und konkretisiert sie im Hinblick auf das religionspädagogische Berufsfeld. Auf der rechten Seite stehen die Handlungsbedingungen der Interaktion als Wechselspiel von Institution und Person. Je nachdem, welche Bereiche durch bestimmte Kompetenzen und Reflexivität in welcher Weise ausgefüllt sind, wird der jeweilige Habitus bestimmt. Was heißt dies genauer?

Das Handlungsrepertoire besteht aus dem Wechselspiel von Routinen und Umgang mit Neuem. Routinen sind Muster, die ein sicheres Handeln unter Handlungsdruck ermöglichen. Neurowissenschaftlich kann man Routinen als Schemata bezeichnen, die einen schnellen Handlungsablauf ermöglichen. Eine Interviewpassage aus einer empirischen Untersuchung¹⁴ kann dies verdeutlichen. Ein Gymnasiallehrer benennt mit Routinen folgenden Vorgang: »Ich muss meine Methode sehr schnell ankündigen und muss ja schnell arbeiten. Ich kann mich nicht erst da ans Pult setzen und überlegen, jetzt mach ich fünf Minuten Auszeit«. Religionslehrerinnen und Religionslehrer bilden wie andere Lehrerinnen und Lehrer diese Routinen aus. Routinen ermöglichen schnelles Handeln, ohne Routinen ist Handeln unmöglich. Natürlich gehören zu diesen Routinen auch Muster, die allgemein jeder Lehrerin oder jedem Lehrer verfügbar sind wie z.B. Classroom-Management, Disziplin, Notengebung etc. Spezifische religionspädagogische Routinen ermöglichen jedoch, religiöse Lernsituationen zu schaffen, an denen Lernende partizipieren können (oder auch nicht).

Religionspädagogische Praxis kann jedoch, wie jede andere professionelle Praxis, nicht vollständig routinisiert werden. Durch die Interaktion zwischen Menschen im Klassenzimmer und außerhalb davon entsteht immer unvorhergesehenes Neues. Umgang mit Neuem ist deshalb ein Konstitutivum professioneller Praxis, das eine Transformation von Routinen notwendig macht. In einem Interview schildert ein Hauptschullehrer diese Unsicherheit eindringlich: »Ganz einfach, weil ich nie weiß, was geschieht heute wieder, wie ist dieser oder jener drauf, was wird ganz einfach vorkommen, ähm, weil ich dann doch ein Stück weit, äh meine, ich stehe irgendwo auch ein wenig hilflos da; und das verursacht immer so eine gewisse Unsicherheit oder, ja ich sag's durchaus manchmal auch etwas Ängste«. Für die einen macht dies gerade den Reiz aus, für die anderen ist dies jedoch, wie im Interview, ein Stressfaktor und ein möglicher Grund für berufliche Unzufriedenheit.¹⁵ Für religionspädagogische Praxis besteht der Umgang mit Neuem inhaltlich – neben kommunikativen Elementen wie in anderen Fächern auch – im

14 An dieser Stelle können nur Auszüge, nicht die Analysemethode der Grounded Theory wiedergegeben werden; vgl. dazu Heil, Strukturprinzipien.

15 U. Schaarschmidt (Hg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim 2004.

Umgang mit religiöser Pluralität. In der heutigen Gesellschaft sind plurale Ausprägungen von Religiosität vorhanden. Die Korrelation mit vorgegebenen religiösen Bildungsgehalten macht daher den inhaltlichen Reiz des Berufs aus.¹⁶

Möglichkeitsbedingungen für dieses Handeln sind persönliche und institutionelle Voraussetzungen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer handeln nicht im a-institutionellen Raum; sie sind von den beteiligten Institutionen mitgeprägt. Dies betrifft Schule und Kirche. Als Lehrerinnen und Lehrer im Feld Schule haben Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Aufgabe, sowohl partizipative Lernsituationen herzustellen als auch zu selektieren. Wie andere Lehrerinnen und Lehrer auch müssen sie diesen Auftrag erfüllen. Als Fachlehrerin oder Fachlehrer für Religion unterscheiden sie sich jedoch in ihrem Bezug zu einer weiteren Institution, der Kirche. Auch diese Institution prägt den Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, formal durch die kirchliche Unterrichtserlaubnis (vocatio, missio canonica), inhaltlich durch den eigenen Bezug zur Kirche sowie die soziale Rolle eines Kirchenvertreters oder einer Kirchenvertreterin in der Öffentlichkeit. Neben der Institution ist im professionellen Handeln die Person stets präsent. Durch die Interaktion zwischen Menschen sind personale Anteile immer vorhanden und verändern sich – je nach Interaktion. Neben den lebensbiographischen Merkmalen bezeichnet die Glaubensbiographie den Werdegang der eigenen Religiosität im Verhältnis zu Kirche und individueller Religion.

Zusammenfassend setzt sich die strukturtheoretische Bestimmung religionspädagogischer Professionalität aus den vier Elementen »religionspädagogische Routinen«, »Umgang mit neuer religiöser Pluralität«, »Kirche und Schule« sowie »Lebens- und Glaubensbiographie« zusammen. Diese Kategorien sind hier nur analytisch getrennt. Im Zusammenspiel der Kategorien zeigt sich, was religionspädagogische Professionalität ausmacht und wie sich der jeweilige Habitus konstituiert.

Bereichsspezifische Kompetenzen religionspädagogischer Professionalität

Der Begriff der »Kompetenzen« hat in der gegenwärtigen Lage Konjunktur, v.a. in der Diskussion um die Einführung von Bildungsstan-

16 Das Zusammenspiel zwischen Routinen und dem Umgang mit Neuem beschreibt die Struktur religionspädagogischer Praxis. Die Prinzipien, das »Wie« dieses Zusammenspiels, können deduktiv, induktiv oder abduktiv sein. »Deduktiv« meint, Routinen auf das Neue zu übertragen, »induktiv« ordnet das Neue vorhandenen Routinen zu, und »abduktiv« entwirft Erklärungen für das Neue in der Veränderung der Routinen. Nur im Zusammenspiel dieser drei Modi ist eine adäquate Verbindung zwischen Routinen und dem Neuen möglich; vgl. dazu H.G. Ziebertz / S. Heil / A. Prokopff (Hg.), Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003.

dards.¹⁷ Kompetenz bedeutet in der Professionalitätsforschung bereichsspezifische Dispositionen zum Handeln. Diese Dispositionen stehen übersituativ zur Verfügung und ermöglichen situationsspezifisches Handeln. Daher sind nicht einzelne Kompetenzen für professionelle Handlungen isoliert möglich; die professionelle Handlung besteht vielmehr aus »Kompetenzclustern« oder »Kompetenzbündeln«¹⁸, die notwendig sind, um ein spezifisches Problem zu lösen. Besteht für Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Spezifität ihres Problembereichs im Berufsfeld Schule darin, partizipative Lernsituationen zu schaffen und gleichzeitig zu selektieren, sind bestimmte Kompetenzen notwendig, die dies ermöglichen.

Im Anschluss an das Modell können einzelne Kompetenzen den jeweiligen Strukturen zugeordnet werden. Die nachfolgende Liste präsentiert dazu Vorschläge. Im Anschluss an Kompetenztaxonomien¹⁹ werden die für religionspädagogische Professionalität relevanten Kompetenzen konzeptualisiert.²⁰ Das Strukturmodell bietet hierfür ein Muster, um Kompetenzen den Strukturen zuzuordnen. Der Sinn dieser Auflistung ist es, strukturtheoretische mit kompetenztheoretischen religionspädagogischen Reflexionen zu verbinden. Die Liste ist exemplarisch zu verstehen und soll durch weitere Forschungen ergänzt oder modifiziert werden. Genau hierin liegt m.E. die Notwendigkeit weiterer religionspädagogischer Forschung:

Religionspädagogische Routinen

RU planen können

- didaktische Analyse oder Elementarisierung kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- Bereitschaft zur Planung entwickeln (affektiv)
- Fertigkeiten der Planung ausbilden (pragmatisch)

RU durchführen können

- auf Schülerbeiträge angemessen reagieren (kognitiv)
- religiöse Pluralität wahrnehmen und als Wert annehmen (affektiv)
- körperliche Gesten, Tonlagen, Mimiken und soziale Handlungsmuster automatisieren (pragmatisch)

17 Vgl. E. Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003; R. Englert, Bildungsstandards für »Religion«. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Religionspädagogische Beiträge 53, 2004, 21–32.

18 F. Oser, Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen, in: Zeitschrift für Pädagogik 51, 2005, 266–274.

19 In den Bereichen kognitiv, affektiv und pragmatisch; vgl. zur Übersicht H. Lukesch, Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik, Regensburg² 1998.

20 V. Elsenbast / D. Fischer / P. Schreiner, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.

RU evaluieren können

- Evaluationstechniken kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- sich auf Eigen- und Fremdevaluation einlassen und Qualitätsunterschiede bewerten (affektiv)
- Handlungsabläufe von Evaluation durchführen (pragmatisch)

Schule im Hinblick auf religionspädagogisch relevante Themen weiterentwickeln können

- Bedeutung von Religion für den öffentlichen Bereich (z.B. Schulpastoral, spirituelle Begleitung, religiöse öffentliche Zeichen etc.) kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- für religiöse Zeichen in der Öffentlichkeit aufmerksam werden und diese im Hinblick auf die eigene Religiosität als Wert integrieren (affektiv)
- Strategien der Ausübung von Religion beherrschen (pragmatisch)

Umgang mit Neuem, mit religiöser Pluralität

Die Struktur pädagogischer Praxis berücksichtigen

- Struktur religionspädagogischer Handlungspraxis kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- Nicht-Standardisierbarkeit von Praxis im eigenen Wertesystem zulassen (affektiv)
- sich in unplanbaren Handlungssituationen bewegen (pragmatisch)

Die Struktur religiöser Pluralität berücksichtigen

- Typen religiöser Pluralität und ihre individuelle Ausprägung bei Schülerinnen und Schülern kennen, verstehen, deuten und reflektieren (kognitiv)
- religiöse Pluralität zulassen und als Wert anerkennen (affektiv)
- Elemente religiöse Pluralität nachvollziehen (pragmatisch)

Institutionen Schule und Kirche

Rollenmuster der Institution Schule übernehmen und gestalten

- Rollenmuster der Institution Schule kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- Rollenmuster zulassen (affektiv)
- Rollenmuster in Handlungsabläufen einüben (z.B. Betreten der Klasse, Tafelanschrieb, Direktiven u.a.) und festigen (pragmatisch)

Rollenmuster der Institution Kirche annehmen und gestalten

- Rollenmuster kennen, verstehen, übertragen und reflektieren (kognitiv)
- Rollenmuster zulassen und im Hinblick auf das eigene Wertesystem integrieren (affektiv)
- Rollenmuster in Handlungsabläufen einüben und festigen (pragmatisch)

Person in Lebens- und Glaubensbiographie

Lebensbiographische Merkmale für das professionelle Handeln nutzen

- eigene und fremde biographische Merkmale kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- eigene und fremde Person annehmen und im Hinblick auf den professionellen Auftrag bewerten (affektiv)
- bestehende Handlungsverläufe festigen und ggf. erweitern (pragmatisch)

Glaubensbiographische Merkmale für das professionelle Handeln nutzen

- eigenen und fremden Glauben kennen, verstehen, im Hinblick auf Religion anwenden und reflektieren (kognitiv)
- eigene und fremde Einstellungen zum Glauben zulassen und ihren Wert anerkennen (affektiv)
- religiöse Handlungsmuster des eigenen Glaubens festigen und erweitern (pragmatisch).

Diese Liste an Kompetenzen soll – wie gesagt – zum Weiterdenken animieren. Wie der kompetenztheoretische Ansatz zeigt, sind Kompetenzen per se immer erweiterbar, und eine Liste ist nie abgeschlossen. Die Verbindung mit den Strukturen ermöglicht aber eine Ordnung und evtl. Standardisierung. Dies ist die Aufgabe der Professionalisierung. Ein Vorschlag, welche Kompetenzen in den unterschiedlichen Professionalisierungsphasen erworben werden können, wird im Folgenden gemacht. Wie die Auflistung der Kompetenzen ist auch dieser exemplarisch zu verstehen, kann aber durch seine Konkretheit und empirische Fundierung als Folie zur weiteren religionspädagogischen Reflexion dienen. Wie der machttheoretische Ansatz in der Professionsforschung gezeigt hat, sind hier unterschiedliche Mechanismen am Werk.

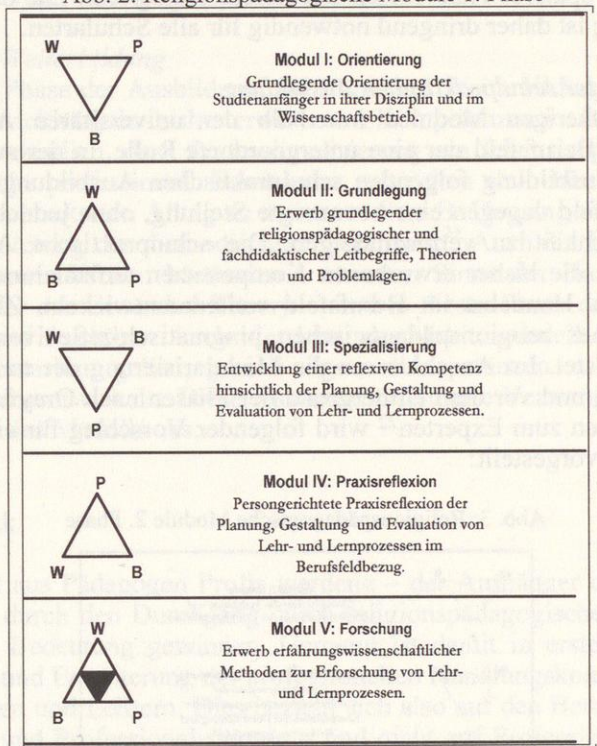
3 Beispiele der Modularisierung religionspädagogischer Professionalisierung

Professionalisierung beschreibt den Prozess, Professionalität im Berufsfeld zu erlangen. In Deutschland ist dieser Prozess in drei Phasen gegliedert: die universitäre Ausbildung, die schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst sowie die Fort- und Weiterbildung im Beruf. Jede Phase hat mit ihren eigenen Mitteln Möglichkeiten, Professionalisierung zu gewährleisten, um die vorher beschriebenen Kompetenzen auszubilden. Im Folgenden werden Vorschläge gemacht, wie die erste und zweite Phase zum Aufbau eines religionspädagogischen Habitus beitragen kann. Dabei werden die oben angesprochenen Elemente »Wissenschaft«, »Berufsfeld« und »Person« berücksichtigt. Zwischen diesen Koordinaten vollzieht sich die Professionalisierung.

Module in der universitären Ausbildung

Die universitäre Ausbildung legt einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus grund. Im Zuge der Bologna-Erklärung wird die universitäre Lehrerbildung in Deutschland modular strukturiert sein. Als ein Vorschlag – von mehreren Möglichkeiten – wird hier eine religionspädagogische Ausbildung in fünf Modulen vorgeschlagen, die diesen Habitus grundlegen soll. Das Beispiel hat folgende Struktur:²¹

Abb. 2: Religionspädagogische Module 1. Phase



Die Ausrichtung jedes Moduls ist an den Koordinaten »Wissenschaft«, »Berufsfeld« und »Person« zu erkennen. Alle Bereiche stehen miteinander in Beziehung, die in dem jeweiligen Modul vorherrschenden stehen oben. Modul 1 legt eine allgemeine Wissenschaftlichkeit grund, Modul 2 vermittelt v.a. kognitive Kompetenzen als Grundlage der späteren Routinisierung und des Umgangs mit Neuem, in Modul 3 sollen diese Grundlagen angewendet und reflektiert werden, um eine forschende Haltung zum Berufsfeld einzuüben, Modul 4 als Schulpraktische Studien vermittelt Wissensbestände in der Institution Schule und ermöglicht Erfahrungen, Modul 5 schließlich dient besonders der Reflexion der Wis-

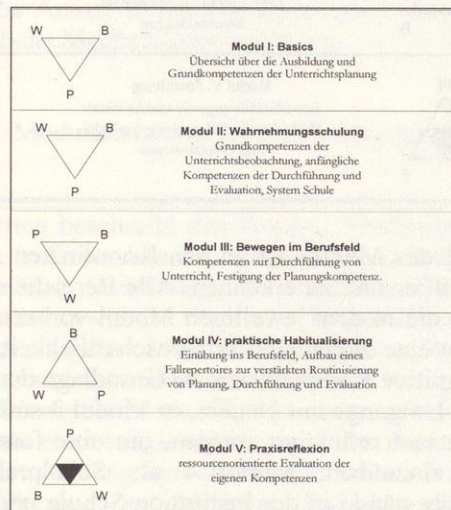
²¹ Vgl. Ziebertz u.a., Religionslehrerbildung an der Universität, a.a.O.

senschaftlichkeit selbst im Erlernen ihrer Methoden und Verfahren. Den einzelnen Modulen entsprechen unterschiedliche Formen wie Vorlesungen, Seminare, Kolloquien, Übungen, Praktika, Schulungen, fallorientierte Praxisreflexionen u.a. Ziel ist es, aufeinander aufbauend v.a. kognitive und affektive Kompetenzen grundzulegen, die für das spätere Berufsfeld notwendig sind. Eine Handlungskompetenz ist in dieser Phase noch nicht notwendig. Die universitäre Ausbildung zielt vielmehr auf die Wissensbasis, aber auch auf die wissenschaftlich-reflexive Haltungsbasis ab, die ein späteres Handeln im Berufsfeld ermöglicht. Die universitäre Ausbildung ist daher dringend notwendig für alle Schularten.

Module in der schulpraktischen Ausbildung

In den bisherigen Modulen innerhalb der universitären Ausbildung spielte das Berufsfeld nur eine untergeordnete Rolle. In der auf die universitäre Ausbildung folgenden schulpraktischen Ausbildung bekommt das Berufsfeld dagegen eine bevorzugte Stellung, ohne jedoch die Wissenschaftlichkeit zu vernachlässigen. Die schulpraktische Ausbildung dient dazu, die bisher erworbenen Kompetenzen aufzunehmen und im Sinne eines Handelns im Berufsfeld weiterzuentwickeln. Ziel ist der Aufbau eines religionspädagogischen pragmatisch-reflexiven Habitus, der dies leistet. Im Anschluss an die Modularisierung der universitären Ausbildung und vor dem Hintergrund der Phasen nach Dreyfus/Dreyfus vom Novizen zum Experten²² wird folgender Vorschlag für eine Modularisierung vorgestellt:

Abb. 3: Religionspädagogische Module 2. Phase



²² H.L. Dreyfus / S.E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition, Reinbek bei Hamburg 1986.

Das Modul 1 legt die Grundlagen für die Kompetenz zur Unterrichtsplanung, Modul 2 nimmt dies auf und konkretisiert es auf die Durchführung hin, Modul 3 soll ermöglichen, sich auf dieser Basis im Berufsfeld als Novize bewegen zu können, Modul 4 strebt dann durch vermehrte Praxis eine stärkere berufspraktische Habitualisierung an, Modul 5 ist begleitend dazu darauf ausgerichtet, den gesamten Prozess der berufspraktischen Habitualisierung zu reflektieren. Insgesamt soll durch diese fünf Module das Handeln im Berufsfeld auf der Grundlage der wissenschaftlich-reflexiven Basis vorgenommen werden.

Fort- und Weiterbildung

Die dritte Phase der Ausbildung, die Fort- und Weiterbildung, dient der Weiterentwicklung der bisher erworbenen Kompetenzen im Berufsalltag. Hier wird deutlich, dass Professionalisierung ein lebenslanger Prozess ist. Wünsche professionell Handelnder erstrecken sich dabei meist auf Hilfen, den konkreten Alltag zu meistern wie z.B. Umgang mit Disziplin oder Erweiterung des methodischen Spektrums.²³ Auch die Kooperation mit wissenschaftlichen Methoden – etwa im Sinne der Handlungsforschung oder der Grounded Theory – sind in dieser Phase durchaus gewünscht und fruchtbar. Auch hier kann das Habitusmodell als Diagnoseinstrumentarium gelten, gezielt eigene Kompetenzen zu erforschen und weiterzuentwickeln. Diese ressourcenorientierte Verwendung macht die Stärke des Modells aus.

4 Ausblick

»... damit aus Pädagogen Profis werden« – der Aufhänger des Artikels kann nun durch den Durchgang durch religionspädagogische Professionalität an Bedeutung gewinnen. Gemeint ist damit in erster Linie die Diagnose und Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Dies bezieht sich also auf den Bereich Professionalität und Professionalisierung – und nicht auf Profession. Die professionellen Voraussetzungen für einen »guten« Religionsunterricht sind dann gegeben, wenn die Lehrkraft

- über ein Repertoire an Routinen verfügt
- diese Routinen auf den jeweiligen »Fall«, die jeweilige Klasse transformieren kann
- die institutionelle Einbindung in Schule und Kirche berücksichtigt
- sowie die Merkmale der eigenen Person in die Interaktion einbringt.

23 A.A. Bucher / H. Miklas (Hg.), Zwischen Berufung und Frust: die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005; A. Feige / W. Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Stuttgart 2005.

Diese Bereiche religionspädagogischer Professionalität sind in den jeweiligen Professionalisierungsphasen erlernbar. Die Theorie besagt, dass im Religionsunterricht je bessere Lernsituationen geschaffen werden können, je mehr diese einzelnen Punkte ausgeprägt sind. Diese Theorie kann und soll durch weitere Forschungen diskutiert und erweitert werden; unstrittig ist aber die These, dass überhaupt eine Theorie der Praxis vorhanden sein muss, auf die sich Professionalisierungsprozesse beziehen können. Was die Kultusministerkonferenz in ihrer bahnbrechenden Studie »Perspektiven der Lehrerbildung« angedeutet hat und was neuerdings im Diskurs um Modularisierung und Bildungsstandards auch für die Lehrerbildung aktueller denn je ist, sollte auch für die Religionslehrerbildung gelten: Die Theorie der Praxis sollte Ausgangspunkt für eine grundständige Lehrerbildung sein und nicht umgekehrt. Der Rekurs auf Professionalität kann dazu beitragen, diese Struktur zu erhellen.

Dr. Stefan Heil, Privatdozent für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät Würzburg sowie Leiter des Katechetischen Instituts der Diözese Würzburg.