

# Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

## Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Heike Lindner

erstellt: Februar 2021

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200884/>



DEUTSCHE  
BIBEL  
GESELLSCHAFT

# Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Heike Lindner

## 1. Geschichte

Der Begriff LehrerInnenbildung impliziert historisch sowohl Bildung als Selbstbildung von Lehrerinnen und Lehrern – im Sinne eines informellen, autodidaktischen oder Erfahrungs-Lernens – als auch kirchlich verantwortete und staatlich verordnete Ausbildung von Lehrkräften an universitären Einrichtungen und LehrerInnenbildungsseminaren. Die zeitliche Schnittstelle zwischen beiden Seiten liegt etwa um 1800, bis dahin agierten Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen ohne staatliche Ausbildung beziehungsweise ohne ausgearbeitete pädagogische oder methodische Programme und Curricula (Kemnitz, 2014, 53). Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an höheren Schulen wurden an den Universitäten Göttingen 1737, Halle 1739 oder an gelehrten Schulen (wie zum Beispiel am Friedrichwerderschen Gymnasium Berlin 1787) insbesondere philologische Seminare eingerichtet, ab 1780 gab es erste Lehrerseminare (Kemnitz, 2014, 53). Die Ausbildung der Lehrkräfte richtete sich damals wie heute in der Regel nach den Lehrplänen und Curricula, die in Schulen für die Bildung von Schülerinnen und Schülern Geltung hatten.

Der Beginn einer bildungstheoretisch formal konzipierten, gelenkten Ausbildung zugunsten der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern lässt sich in Ansätzen bereits in der Reformationszeit erkennen: Martin Luther und Philipp Melanchthon stellten zahlreichen Universitäten und Schulen in Europa Bildungsprogramme zur Verfügung, um mit Hilfe des Wahlspruchs *ad fontes* (zu den Quellen) anhand der Fokussierung auf die *Septem Artes Liberales*, den Sieben Freien Künsten, im Sinne des antiken Bildungsideals den katastrophalen Zuständen beziehungsweise einer Verrohung der damaligen Gesellschaft entgegenzuwirken (Lindner, 2011, 54). Eine bekannte Schrift, die zur Einrichtung von Schulcurricula diente, lautet: „An die Rats Herrn aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ aus dem Jahr 1524 (Luther, 1912). Weitere Bildungsschriften verfassten Luther und Melanchthon mit den Anliegen, Universitäten zu reformieren, Glaube und Bildung zusammenzubringen, Hilfestellung dazu zu leisten, wie man lernen und studieren soll oder seine Beredsamkeit, das heißt Eloquenz und Rhetorik, verbessern kann (Lindner, 2008, 189). Im Hinblick auf gelehrte Religion und gebildetem Glauben sollte vor allem der Elementarunterricht bereits durch philologische Unterweisung in zentrale christliche Texte gestärkt werden, das

heißt bildungstheoretisch und in heutiger Sprache: Eine Intensivierung der Kulturtechniken, die sich aus Lese-, Schreib-, Rede- und Zuhörkompetenzen zusammensetzen, trägt in erster Linie zur Basisbildung bei. Luthers Text „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“ von 1520 appellierte an das landesherrliche Kirchenregiment, die Reform der Kirche als eine Reform des Bildungssystems zu begreifen und Lehr- und Lernvoraussetzungen zu verbessern, damit Erziehung als Dienst in beiden Regimentern Gottes gemäß der Zwei-Reiche-Lehre umgesetzt werden kann (Nipkow/Schweitzer, 1991, 45f.). Hier treten die Kulturtechniken und insbesondere die sprachliche Bildung in den Vordergrund: „Denn das können wir nicht leugnen, daß, wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist gekommen ist und täglich kommt, so ist's doch durch Mittel der Sprachen gekommen und hat auch dadurch zugenommen, muß dadurch auch behalten werden“ (Nipkow/Schweitzer, 1991, 46). In der Schrift von 1527 „Unterricht der Visitatoren. An die Pfarrherren im Kurfürstentum Sachsen,“ die Melanchthon für die Verbesserung der Verhältnisse des kirchlichen Unterrichts verfasst hatte, kommt dieses Anliegen zugunsten einer fundierten katechetischen Unterweisung zum Ausdruck (Huber, 1997, 115). Insbesondere Martin Luthers Verlautbarung von 1524 „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (Luther, 1912) trug erheblich zur Konsolidierung von Bildungsvoraussetzungen für potenzielle Akademiker bei (Nipkow/Schweitzer, 1991, 23f.). Die Reformatoren verbreiteten Bildungsprogramme auch an zahlreichen Universitäten in Europa (Schäufele, 2020). Katholischerseits fanden Bildungsanstrengungen vor allem durch Ordensgemeinschaften statt. Zu einem wichtigen Impulsgeber für die Erziehung von Mädchen und Frauen entwickelte sich die Gemeinschaft der Ursulinen, die ab 1535 gegründet wurde (Overhoff, 2014, 77) und zahlreiche Schuleinrichtungen zur Folge hatte, die bis heute ihren Ursprungsnamen tragen. Mit den Jesuiten setzte in der Gegenreformationszeit eine Ausbildungsinitiative ein, die die Entstehung von Schulen und Hochschulen maßgeblich und nachhaltig beeinflusste (Overhoff, 2014, 77).

Eine erste systematische Große Didaktik verfasste Johann Amos Comenius 1657 mit seiner *Pampaedia*, in welcher er in 33 Kapiteln den „Nutzen der Lehrkunst“ beschreibt (Flitner, 1993, V). Darin stellt Comenius im Rückgriff auf antike und reformatorische Bildungsideen nicht nur Reformprogramme für Schulen vor, sondern er verbindet didaktisch die Triade Bildung – Sittlichkeit und Religiosität zugunsten einer Allgemeinbildung, welche allen Menschen alles zu lehren hat (Lindner, 2008, 370-385).

Eine staatliche Ausbildungsverordnung wurde zum ersten Mal aufgrund des Preußischen Edikts von 1810 durch die Einführung eines Lehrerexamens für Höhere Schulen umgesetzt, das sogenannte *Examen pro facultate docendi*. Wilhelm von Humboldt gründete hierzu an der Berliner Universität einen

entsprechenden Lehrerausbildungszeit. In Kooperation mit Friedrich Schleiermacher trug dieses Programm insbesondere zur Bildung (neu-)humanistischer Gymnasien bei (Nipkow/Schweitzer, 1994, 24).

Die Entwicklung und Umsetzung des Referendariats erfolgte in der preußischen Rheinprovinz zwischen 1860 und 1908 mit einem Seminarjahr, das dem seit 1826 laufenden Probejahr vorgeschaltet wurde (Kemnitz, 2014, 59). 1890 führten die Preußen mit der zweiten pädagogischen Prüfung ein zentrales Steuerungselement der LehrerInnenbildung ein, welches sich grundlegend als Kennzeichen des Abschlusses der zweiten Ausbildungsphase erhalten hat (Kemnitz, 2014, 61).

Mit diesen geschichtlich verankerten Gesichtspunkten sind wesentliche Kriterien und Elemente der LehrerInnenbildung aufgeführt, die bis heute eine sichtbare Nachwirkung in den Bildungssystemen haben.

## 2. Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen

Anstöße für Veränderungen in LehrerInnenbildungsprogrammen resultieren häufig aus bildungspolitischen Bestrebungen bestehende Schulsysteme zu reformieren. Besonders deutlich zeigt sich dies in Folge des sogenannten PISA-Schocks in Deutschland. Normative Vorgaben im Nachgang zu empirischen Erhebungen der internationalen Vergleichsstudien, wie beispielsweise im Jahr 2004 durch die Klieme-Bildungsexpertise (Klieme/Avenarius/Blum/Döberich/Gruber/Prenzel/Reiss/Riquarts/Rost/Tenorth/Vollmer, 2003) hervorgerufen, steuern Eckpunkte der LehrerInnenausbildung und damit schließlich auch das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer. Dementsprechend gibt es Wirkungszusammenhänge zwischen LehrerInnenbildung, Steuerungsprozessen auf der Systemebene und der jeweiligen Einzelschule (Kemnitz, 2014, 66), welche sich auch auf die Berufskonstruktion auswirken.

Als qualitätssteigernde Merkmale können folgende Einflussfaktoren in der LehrerInnenbildung festgestellt werden:

- Interesse an der Fachwissenschaft,
- Verknüpfung der einzelnen Ausbildungsteile,
- Vorhandensein von Curricula und Standards,
- Grad fachlicher Qualifikation und
- Praxisnähe der Ausbildung (Czerwenka/Nölle, 2014, 471).

Diese Bedingungen führen nachweislich einerseits zu besseren Schülerinnen- und Schülerleistungen, andererseits zu verbesserten Planungen und Umsetzungen im Unterricht seitens der angehenden Lehrkräfte und fördern Kompetenzen in Bezug auf Klassenmanagement, Diagnosen der

Lernausgangslagen und Antizipation von Unterrichtsabläufen (Darling-Hammond/Berry/Thoreson, 2001, 67-69).

Ebenso stellen Gesetze und Verordnungen Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung dar. Als ein Beispiel dient das Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen (LABG) aus dem Jahr 2009: Es sieht kontinuierlich über das Studium verteilte Praxisphasen vor, die durch Curricula der Bildungswissenschaften und der gewählten Lehramtsfächer veranlasst werden. Hierzu stehen schulpraktische Studien im Rahmen eines Praxissemesters im Vordergrund, in welchem Studienprojekte im Forschenden Lernen (→ [Forschendes Lernen](#)) im Masterstudium obligatorisch sind. Im Praxissemester soll der theoriegeleitete Blick auf die Praxis in Verantwortung der jeweiligen Hochschule beziehungsweise Universität geschärft und die Verzahnung von Theorie und Praxis in Planung, Umsetzung und Reflexion der Projekte und des Unterrichts ausgebaut werden. Der Wirkungszusammenhang zwischen Systemsteuerungsebenen bei Schul- und Wissenschaftsministerien (Gesetze und Erlasse) – Hochschule/Universität (Prüfungsordnungen und Modulhandbücher) – Schule (Schulgesetze/Lehrpläne) zeigt sich in diesen Schulpraktischen Studien beziehungsweise im Praxissemester in seiner institutionellen und personellen Komplexität am deutlichsten: Beim Lehramtsstudierenden kommen diese Ebenen bereits in der ersten Ausbildungsphase durch die Akteure Hochschuldozierende – Seminarfachleitungen – Schulmentorinnen und -mentoren sowie Schülerinnen und Schülern zusammen.

Als weitere Rahmenbedingungen können die Strukturen der LehrerInnenbildung genannt werden, die sich ebenfalls auf die Organisation und die formalen und inhaltlichen Kriterien der LehrerInnenbildung auswirken. Zurzeit existieren zwei sichtbare Modelle:

1. *Die grundständige Lehrerausbildung*, in der im Bachelor – zunächst ohne Rücksicht auf die Schulformwahl – Basiswissen und -Kompetenzen in allen Teildisziplinen der Fächer und Bildungswissenschaften studiert werden, welchen ein schulformspezifischer Master folgt,
2. *die zweistufige, konsekutive Lehrerausbildung*, welche durch einen rein fachwissenschaftlich geprägten Bachelor gekennzeichnet ist, auf den die Ausbildung in Fachdidaktik und Pädagogik aufgebaut wird und mit einer „Lehrerlizenz bzw. einem Master abschließt“ (Czerwenka/Nölle, 2014, 472).

Es bleibt abzuwarten, ob sich das erste Modell, welches die Praxisphasen im Studium verlängert und im Referendariat verkürzt hat, immer mehr durchsetzen wird. Je mehr Verantwortung auf die Universitäten und Hochschulen in Kooperation mit den beteiligten LehrerInnenbildungsseminaren in Sachen Praxisphasen übertragen wird, umso näher rückt dieses Modell an das *einphasige LehrerInnenbildungsmodell*, das zu Beginn der siebziger Jahre an der damaligen Pädagogischen Hochschule in Oldenburg entwickelt wurde (zur Lippe,

1982, 847-864).

### 3. LehrerInnenbildung und Subjektorientierung

Als Fundament zur Erfassung des Zusammenhangs zwischen LehrerInnenbildung und Subjektorientierung dient die berufungsbiographische Forschung auf der Grundlage von Zeugnissen und Selbsterzählungen von Lehrkräften, welche die Herausforderungen des Tätigkeitsfeldes an der Schule thematisieren (Kemnitz, 2014, 63). Religionspädagogisch sind hierzu vor allem die Studien zur Selbstwahrnehmung von Religionslehrkräften zu nennen, in denen die Befragten ihre Stellung zum Verhältnis von Religion und Profession zum Ausdruck bringen (Feige/Dressler/Tzscheetzsch, 2006). In diesen Selbstdeutungen wird offenbar, dass der eigene Schulunterricht häufig Anstoß für die Ausbildungs- und Berufswahl gibt (Feige/Dressler/Tzscheetzsch, 2006, 29) und das Theologiestudium „als wissenschaftliche Beschäftigung und zugleich als Gestaltungsmodus subjektiven Glaubens“ verstanden wird (Feige/Dressler/Tzscheetzsch, 2006, 31f.). Das Kompetenzprofil einer Lehrkraft kennzeichnet sich durch das Zusammenspiel von Wissen und Persönlichkeitsmerkmalen (Czerwenka/Nölle, 2014, 472). Dabei wird laut der von der → [Kultusministerkonferenz](#) eingesetzten Kommission Kompetenz bezeichnet als das „Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrountinen und Reflexionsformen, die aus Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“ (Terhart, 2000, 54). → [Kompetenzen, religionspädagogische](#) als Disposition und Möglichkeit des Vollzugs in unterschiedlichen Situationsanforderungen steht hier im Vordergrund (Kanning, 2003). Die professionstheoretisch-empirischen Studien erforschen das Zusammenspiel folgender Kriterien im Hinblick auf das Subjekt der Lehrperson:

- Vorhandensein systematischer Aspekte wissenschaftlichen Wissens,
- Sichtbarkeit prozeduraler Wissensbestände,
- Nachweisbarkeit dispositioneller Ressourcen und
- motivationale Aspekte der Berufungswahlentscheidung (Czerwenka/Nölle, 2014, 473).

Im Hinblick auf die Religionslehrerstudien muss diese Kriterienliste erweitert werden durch Untersuchungen in Bezug auf

- das Zusammenspiel gelebter und gelehrter Religion im Spiegel der Selbstwahrnehmung,
- das Verhältnis von Biografie, Bildung und Religion allgemein und im Blick auf die Profession als Religionslehrkraft (Feige/Dressler/Tzscheetzsch, 2006, 12f.).

Als Methoden zur Erfassung dieser Kriterien in der Selbstwahrnehmung von Religionslehrkräften dienen Untersuchungsdesigns aus der qualitativ-biografischen Sozialforschung, die Datenerhebungen vor allem mit Hilfe von narrativen Interviews durchführen. Forschungstheoretisch konzentriert sich die Vorgehensweise bei diesen Erhebungen auf Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte, welche bildungstheoretisch anschlussfähig und aufgrund aufgestellter Kriterien evaluierbar sein müssen und auf einer gelebten Praxis beruhen (Feige/Dressler/Tzscheetzsch, 2006, 12f.). Die Studien untersuchen in der Regel das Handlungswissen von Lehrkräften in situativen Kontexten von Schule und Unterricht.

Subjektorientierung (→ [Subjekt](#)) in den empirischen Erfassungen ist auf labile und stabile Persönlichkeitsmerkmale der Probandinnen und Probanden gerichtet: Stabile Merkmale generieren die Einsicht, dass sich die Selbstwirksamkeit positiv auf Schülerinnen- und Schülerleistungen auswirkt. „Lehrpersonen mit einer hohen Wirksamkeitsüberzeugung setzen sich höhere Ziele, verwenden mehr Zeit auf die Planung von Unterricht, sind offener für neue Ideen, probieren öfter etwas Neues aus, arbeiten länger und ausdauernder mit schwächeren Schülern, nutzen Rückmeldungen ihrer Schüler eher für eine Weiterentwicklung ihres Unterrichts, sind enthusiastischer und haben eine höhere Bindung an den Lehrerberuf“ (Lipowsky, 2006, 55). Labile Merkmale, wie zum Beispiel Reizbarkeit, Bedrückung, Selbstzweifel, können Stress und schließlich Burnouts im Beruf hervorrufen. „Deshalb wird die Optimierung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen während des Studiums als ein wichtiger Faktor für die Verbesserung von Lehrkompetenz und auch Leistungen der Schüler und Lehrkräfte angesehen“ (Czerwenka/Nölle, 2014, 375; Schwarzer/Warner, 2014). Umgekehrt haben Selbstwirksamkeitsüberzeugungen jedoch auch bereits im Studium ein *belief-system* zur Folge, das in seiner Filter-Funktion fast nur solche Informationen aufnimmt, „die sich in das vorhandene System von Überzeugungen einpassen lassen“ (Czerwenka/Nölle, 2014, 474). Auf die Religionspädagogik übertragen können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Religionslehrkräften dann zur Geltung kommen, wenn sie sich gleichsam als *Fremdenführerinnen und -führer* begreifen: Angesichts des Rückgangs religiöser Sozialisierung bei den Schülerinnen und Schülern wird der Religionsunterricht häufig zu einem Erkundungsgang durch unbekanntes Gelände, zu welchem niemand gezwungen ist. Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion kann ebenfalls Expeditionen im Selbstverhältnis der Lehrkraft zur Folge haben, indem die Fremdheit des Glaubens (→ [Glaube](#)) – beispielsweise infolge von Phasen des Zweifels – in der eigenen Person durchlebt wird. Aber ohne Sachkunde kann die Fremdenführerin bzw. der Fremdenführer weder sich selbst noch „seine“ bzw. „ihre“ → [Schülerinnen und Schüler](#) durch das Gelände führen und es erschließt sich ihnen auch nicht ästhetisch sein Reiz. Deshalb sind für eine solide Lehr- und Lernkultur „Fachkundigkeit, Zugewandtheit, Gelassenheit, Entscheidungsschnelle, Routine und [...] Faszination“ (Dressler, 2006, 204) von entscheidender

Bedeutung.

## 4. Professionalisierung und Berufskonstruktion

Mit der im ersten Abschnitt erwähnten Einführung des *Examens pro facultate docendi* durch das Preußische Edikt im Jahr 1810 kann der Beginn der Professionalisierung der Gymnasiallehrerschaft festgehalten werden (Kemnitz, 2014, 58). Bis heute sind staatliche Impulse bezüglich einer wissenschaftlich fundierten und professionalisierten LehrerInnenbildung daran ablesbar. Als Kernthemen im Hinblick auf einen qualifizierten Zugang zum Berufungsfeld dienen vor allem Wissenschaftlichkeit und Theorie-Praxis-Bezug.

Im Rahmen der → [Professionsforschung](#) ist insbesondere das Habitus-Modell (→ [Habitus](#)) nach Pierre Bourdieu hilfreich, um die Faktoren zu ermitteln, die in der Entwicklung vom Studium über das Referendariat und den Berufseinstieg bis hin zur langjährigen Routine einer angehenden Lehrkraft wirksam sind. Struktur- und kompetenztheoretisch werden darin insbesondere Person – Institution – Umgang mit Neuem und Routinen als maßgebliche Einflussfaktoren genannt (Heil/Ziebertz, 2005, 54).

Sehr starken Einfluss haben die modifizierten Praxisphasen in der LehrerInnenbildung, insbesondere das Forschende Lernen (→ [Forschendes Lernen](#)) steht hier innerhalb der Planungs- Durchführungs- und Reflexionsphasen im Vordergrund. Nachdenken-im-Handeln, wissenschaftliche Methodisierbarkeit und Lehrbarkeit stellen wichtige Kriterien dar (Reilly, 2004, 207-209). Die Studierenden führen in Forschungs- beziehungsweise Studienprojekten in der Regel folgende Schritte durch: Sie

- stellen auf der Grundlage einer gewählten Thematik eine leitende Untersuchungsfrage auf,
- stellen eigene Hypothesen dazu an,
- ermitteln den Untersuchungskontext auf Basis des aktuellen Forschungsstands,
- konfrontieren ihre Hypothesen mit bestehenden Theorien,
- entwickeln daraus epistemisch das jeweilige Forschungsdesign,
- stellen Beobachtungen zur Untersuchungsfrage auf,
- generieren daraus mithilfe bestimmter Methoden Datensätze, zum Beispiel entweder mit der *Inhaltsanalyse*, welche sowohl quantitative als auch qualitative Methoden aufgreift (Mayring, 2015, 20-22) oder anhand des offenen Codierens mittels der → [Grounded Theory \(Method\)](#) (Strauss/Corbin, 1996),
- reflektieren ihre Ergebnisse im Hinblick auf die Ausgangsfrage.

Die Studien erfassen alle Eckpunkte des didaktischen Dreiecks. Häufig



anzutreffen sind Untersuchungen zur Wirksamkeit des *LehrerInnenhandelns*, welches am Verhältnis von Lernausgangslage und Lernergebnis bei den Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung erworbener und erweiterter Kompetenzen festgemacht werden. Sozialisierungsstudien im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der *Schülerinnen und Schüler* sind ebenfalls häufig anzutreffen. Auch der Blick auf bestimmte *fachliche Inhalte* und deren Wirksamkeit in Unterrichtsprozessen stellt einen wichtigen Fokus bei der Konstruktion eines Studienprojekts dar.

Insgesamt gesehen ist die Forschung zur Wirksamkeit in der LehrerInnenbildung bildungswissenschaftlich mittlerweile gut aufgestellt (Hascher, 2014, 548-553). Sie untersucht insbesondere die Handlungsqualität im Hinblick auf die Leistungssteigerungen (→ [Leistungsmessung](#), [Leistungsbewertung](#)) der Schülerinnen und Schüler im Nachgang zu den internationalen Vergleichsstudien (Programme for International Student Assessment [PISA]; Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS], Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung [IGLU]), die der Wissenschaftsrat 2001 angemahnt hatte (Wissenschaftsrat, 2001, 33). Die Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelte auf dieser Grundlage Standards (→ [Bildungsstandards](#)) für die Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz, 2004), welche in der Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge eine entscheidende Rolle spielten (Terhart, 2014, 306).

## 5. Religionspädagogische Konsequenzen

Auf Seiten der wissenschaftlichen Religionspädagogik hat es bisher keinen Versuch gegeben, Standards für die ReligionslehrerInnenbildung zu entwickeln. Zur Umsetzung von Studienplänen und Modulhandbüchern orientieren sich die Evangelische und die Katholische Theologie an Empfehlungen und Entwürfen, die auf der Grundlage kirchlicher Kommissionen erstellt wurden, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mitgewirkt haben. Evangelischerseits hat die Gemischte Kommission zur Reform des Theologiestudiums der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) Kompetenzen und Standards auf der Grundlage eines Struktur- und eines Entwicklungsmodells entwickelt, welche in die Akkreditierungsprozesse ab 2008 eingeflossen sind (Kirchenamt der EKD, 2008, 17-38). Katholischerseits sind *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* seitens der Deutschen Bischofskonferenz aufgestellt worden, die berufliche Handlungsfähigkeit, Fachprofil und Studienbedingungen festlegen (Sekretariat der DBK, 2011). Beide Papiere präsentieren normativ und kompetenzorientiert Standards, die sich auf die erste Ausbildungsphase beziehen. Bislang fehlt noch eine wissenschaftliche Analyse und Evaluation der tatsächlichen Wirksamkeit dieser Standards vor allem im Hinblick auf den Prozess der ReligionslehrerInnen(aus-)bildung durch alle Studiumsphasen

hindurch. Auf inhaltlicher Ebene müsste diese Forschung das Verhältnis von erworbenen Kompetenzen im Theorie-Praxis-Zusammenhang und im Zusammenspiel von gelebter und gelehrter Religion untersuchen.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

# Empfohlene Zitierweise

Lindner, Heike, Art. Lehrer- und Lehrerinnenbildung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet ([www.wirelex.de](http://www.wirelex.de)), 2021

## Literaturverzeichnis

- Czerwenka, Kurt/Nölle, Karin, Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.), Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2. Aufl. 2014, 468-488.
- Darling-Hammond, Linda/Berry, Barnet/Thoreson, Amy, Does teacher certification matter? Evaluating the evidence, in: Educational Evaluation and Policy Analysis 23 (2001) 1, 57-77.
- Dressler, Bernhard, Unterscheidungen. Religion und Bildung, in: Forum Theologische Literaturzeitung 18/19, Leipzig 2006.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Tzscheetzsch (Hg.), Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufungsbiographischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.
- Flitner, Andreas (Hg.), Große Didaktik von Johann Amos Comenius (1657), Stuttgart 8. Aufl. 1993.
- Hascher, Tina, Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.), Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2. Aufl. 2014, 542-571.
- **Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz (Hg. u.a.), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Forum Theologie und Pädagogik 11, Münster 2005, 41-64.**
- Huber, Wolfgang, Frömmigkeit und Bildung, in: Rhein, Stefan/Weiß, Johannes (Hg.), Melanchthon neu entdeckt, Stuttgart 1997, 104-128.
- Kanning, Uwe P., Diagnostik sozialer Kompetenzen, Göttingen 2003.
- Kemnitz, Heidemarie, Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.), Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2. Aufl. 2014, 52-72.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, Hannover 2008.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döberich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Koordiniert durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Frankfurt a.M. 2003.
- Kultusministerkonferenz (KMK), Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Bonn 2004. Online unter:

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf), abgerufen am 14.09.2020.

- Lindner, Heike, Melanchthons Bildungsentwürfe im Rahmen der frühen Neuzeit, in: Frank, Günter/Leppin, Volker/Seidel, Thomas (Hg.), Staat, Religion, Bildung. Reformatorisches Erbe vor den Herausforderungen einer säkularen Gesellschaft, 2. Thüringer Melanchthon-Tag 2010, Weimar/Eisenach 2011, 46-63.
- **Lindner, Heike, Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive, Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 6, Berlin/New York 2008.**
- Lipowsky, Frank, Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lernen: Ausbildung und Beruf, in: 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (2006), 47-70.
- zur Lippe, Rudolf, Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem, in: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, 847-864.
- Luther, Martin, An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524, in: Clemen, Otto (Hg.). Luthers Werke in Auswahl. Band 2, Bonn 1912, 442-464.
- Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 12. Aufl. 2015.
- **Nipkow, Karl E./Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Band 2/1 19. und 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994.**
- **Nipkow, Karl E./Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Band 1 Von Luther bis Schleiermacher, Gütersloh 1991.**
- Overhoff, Jürgen, Forschungen zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.), Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2. Aufl. 2014, 73-79.
- Reilly, Georg, Abduktive Korrelation und berufliche Kompetenz, in: Katechetische Blätter 129 (2004) 3, 206-211.
- Scharzer, Ralf/Warner, Lisa M., Forschung zur Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.), Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2. Aufl. 2014, 662-678.
- **Schäufele, Wolf-Friedrich, Reformation der Kirche – Reform der Bildung. Die Universität Marburg und der reformatorische Bildungsauftrag, Beiträge zur Geschichte der Philipps-Universität Marburg 16, Münster/New York 2020.**
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet, Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Forschung, Weinheim 1996.
- Terhart, Ewald (Hg.), Standards in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren, in: Die Deutsche Schule (DDS) 106 (2014) 4, 300-323.
- Terhart, Ewald (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000.
- Wissenschaftsrat (Hg.), Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung,

Berlin 2001. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de>, abgerufen am 14.09.2020.

## Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

[www.bibelwissenschaft.de](http://www.bibelwissenschaft.de)