

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Lehrkraft, Rolle

Konstantin Lindner

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100088/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Lehrkraft, Rolle

Konstantin Lindner

Religionslehrerinnen und Religionslehrer (→ Religionslehrkräfte) sehen sich mit Erwartungen von verschiedenen Seiten her konfrontiert. Welche Rolle Lehrkräften zugesprochen wird, ist nicht zuletzt Ausdruck des jeweils dominierenden Konstruktes bezüglich → [Religionsunterricht](#) und → [Schule](#); insofern unterliegt dies einem beständigen Wandel (zur geschichtlichen Dimension vgl. Adam, 2012, 293f; Rothgangel, 2012; Grethlein, 2005, 196-203; Hahn, 2004, 76-78; Hilger, 1978). Viele religionsdidaktische Abhandlungen verweisen angesichts einer pluralen Anforderungssituation auf verschiedene Erwartungshaltungen, die Religionslehrkräfte integrieren müssen – wobei auch ihre jeweilige Lebens- und Glaubensbiografie zu bedenken ist. Es erweist sich als ein Haupterfordernis der Lehrkraft, den eigenen Stil, einen Habitus auszubilden: Der Habitus ist – in Anlehnung an Pierre Bourdieu – das je spezifische Ergebnis des ständig erforderlichen Ausbalancierens zwischen Individuellem (→ [Individualität](#)) (unter anderem Lebens- und Glaubensbiografie) und Sozialem (insbesondere die im Folgenden präsentierten Referenzkontexte). In ihm zeigt sich „wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer einerseits durch die sozialen Räume geprägt werden, andererseits diese Prägung persönlich verarbeiten“ (Heil, 2013a, 170; Heil, 2013b; Heil/Ziebertz, 2005). Der eigene Stil entsteht aus der individuellen Reflexion bezüglich der Referenzkontexte und der individuellen Realisierung berufsfeldbedeutsamer Kompetenzbereiche.

1. Referenzkontexte

Aus der Vielzahl der evangelisch- wie auch in der katholisch-religionsdidaktischen Vergewisserungen zur Rolle der Lehrkraft können folgende Hauptreferenzkontexte herauskristallisiert werden: Staat, Kirche (→ [Kirche/Staat](#)) und Wissenschaft als qualifizierende, aber auch Schülerinnen und Schüler (→ [Schülerinnen und Schüler](#)), Schulleitung und Kollegium sowie Eltern als berufsalltägliche Referenzkontexte formulieren je eigene Erwartungen an Religionslehrerinnen und Religionslehrer.

1.1. Qualifizierender Referenzkontext

Wie jede Lehrkraft sind auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer dem *Staat* verpflichtet, der das Schulwesen in organisatorischer und finanzieller Hinsicht trägt beziehungsweise an von ihm anerkannte Privatschulen abgibt. Als Beamte oder Angestellte werden ihnen die Aufgaben des Erziehens und Unterrichtens, des Beurteilens, Beratens und Innovierens übertragen. Lehr- und Bildungspläne (→ [Lehrpläne](#)), Schulgesetze und Lehrer(-bildungs-)gesetze garantieren dabei den institutionalisierten Rahmen. Insofern Religionsunterricht ein versetzungsrelevantes Unterrichtsfach ist, liegt hier eine besondere Verantwortung der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Der Staat beziehungsweise das Bundesland stellt die Religionslehrkräfte ein, entscheidet über ihren Berufsaufstieg und trägt die spätere Versorgung im Ruhestand. Im Rahmen von so genannten Gestellungsverträgen besteht – je nach (Bundes-)Land – die Möglichkeit, dass kirchliche Religionslehrerinnen und Religionslehrer den Religionsunterricht (→ [Religionsunterricht](#)) erteilen. Auch sorgt der Staat für die grundständige Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern an theologischen Fakultäten und Fachbereichen in der ersten Phase der Lehrerbildung. In der zweiten Phase obliegt die Ausbildung der Referendarinnen und Referendare dem Staat – bisweilen wird er dabei hinsichtlich der Religionslehrkräfte durch kirchliche Stellen unterstützt.

Gemäß Art. 7 Abs. 3 GG wird Religionsunterricht in Deutschland in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Diese rechtliche Vorgabe – in deren Hintergrund zum einen die weltanschauliche Neutralität des Staates und zum anderen die Freiheit (→ [Freiheit](#)) der Religionsausübung steht – begründet das Recht der *Kirchen* (→ [Religionsunterricht, Recht](#)) oder anderer staatlich anerkannter Religionsgemeinschaften, Religionsunterricht konfessionell-inhaltlich auszugestalten und hinsichtlich der inhaltlichen Ausbildung sowie bezüglich der Einstellung der Religionslehrkräfte Einfluss zu nehmen. Religionsunterricht darf nur geben, wer die *Missio canonica* (kath.) (→ *Missio canonica*) beziehungsweise die *Vocatio* (ev.) (→ *Vocatio*) besitzt. Die Vokation wird auf Antrag in der Regel von der Landeskirche erteilt, sofern ein ordnungsgemäßer Studienabschluss sowie die Zugehörigkeit zu einer Gliedkirche der Evangelischen Kirche in Deutschland nachgewiesen werden kann (u.a. Adam, 2012, 203; Dressler, 2006, 112f; Hahn, 2004, 85); bisweilen wird auch die Bereitschaft erwartet, Religionsunterricht nach dem Bekenntnis der evangelisch-lutherischen Kirche zu erteilen (Pirner, 2012b, 114). Der Erhalt der *Missio canonica*, die vom Ortsbischof verliehen wird, ist – neben dem Nachweis eines ordnungsgemäß abgeschlossenen Studiums – abhängig von der Bereitschaft der Religionslehrerin und des Religionslehrers, Religionsunterricht in

Übereinstimmung mit der Lehre der katholischen Kirche zu erteilen und bei der persönlichen Lebensführung die Grundsätze der Lehre der katholischen Kirche zu beachten (u.a. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010, 47; Ziebertz, 2010, 211). Ähnliche Regelungen sieht das Religionsunterrichtsgesetz für Österreich vor.

Die von Staat und Kirche geforderte *Wissenschaftlichkeit* der Religionslehrkräfte wird insbesondere durch das – meist lehramtsspezifisch organisierte – Studium garantiert und in der dritten Phase der Lehrerbildung im Rahmen von berufsbegleitenden Fortbildungen aktualisiert. Religionslehrerinnen und Religionslehrer sollen theologische und (religions-)pädagogische Expertinnen und Experten sein. Sie benötigen dieses Professionswissen (→ [Professionsforschung](#)), um Religionsunterricht angemessen halten und innovierend weiterentwickeln zu können.

1.2. Berufsalltäglicher Referenzkontext

Auch *Schülerinnen und Schüler* formulieren Erwartungen an Religionslehrkräfte. Verschiedene empirische Studien zeigen, dass Lernende (Religions-)Unterricht dann schätzen, wenn sie ihre Lehrerin beziehungsweise ihren Lehrer als freundlich empfinden und mögen. Vor allem erwarten die Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrkräften Gerechtigkeit, emotionale Wärme, Unterstützung und fachliche Kompetenz (→ Kompetenzen) (z.B. Richey u.a., 2014, 101; Bucher, 2000, 74). Besonders wenn Lernende den Unterricht als qualitativ hochwertig einschätzen, können (Religions-)Lehrkräfte sehr wirksam sein: Aktivierende Unterrichtsformen, hohe Erwartungen an alle Lernenden sowie eine positive Lehrer-Schüler-Bindung sind von Bedeutung (Hattie, 2014, 151-153; Terhart, 2011a, 284). Dieses Erwartungskonglomerat erfordert von Religionslehrkräften – neben personalen und fachwissenschaftlichen Kompetenzen – insbesondere lerntheoretische und -psychologische, aber auch entwicklungs-, -religionspsychologische und religionssoziologische Kenntnisse (→ [Entwicklungspsychologie](#), → [Religionspsychologie](#), → [Religionssoziologie](#)) hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler. Nicht selten werden sie von den Lernenden mit einem Vertrauensvorschub versehen, „der sich mit der Erwartung koppelt, in besonderer Weise Aufgaben der Lebensbegleitung oder seelsorglichen Beratung erfüllen zu können“ (Schröder, 2012, 189).

Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind Teil des *Schulpersonals*. Der Schulleitung gegenüber sind sie weisungsgebunden und werden über die Gestaltung von Religionsunterricht hinausgehend mit verschiedensten weiteren Aufgaben betraut, zum Beispiel Klassenleitung, Aufsichtspflichten,

Klassenfahrten, Projektleitung, Schulentwicklung etc. Nicht selten wird von ihnen ein Beitrag zum Aufbau von religiösem Schulleben erwartet, insbesondere bezüglich der Gestaltung von gottesdienstlichen und schulseelsorglichen Angeboten (→ [Schulseelsorge](#)). Im Kollegium sind sie zunächst Lehrkraft wie jede und jeder andere auch. Aufgrund ihres Unterrichtsgegenstandes werden sie jedoch zudem als Repräsentanten von Kirche wahrgenommen und in seelsorglichen Angelegenheiten geschätzt.

Eltern haben unterschiedlichste Vorstellungen, was Religionsunterricht sein und leisten soll. Diese reichen von einer Unterstützung bei der Einführung ihrer Kinder in den Glauben (→ [Katechetik](#)) auf der einen Seite bis hin zu einer grundlegenden Skepsis diesem Unterrichtsfach gegenüber auf der anderen Seite (Liebold, 2000). Im Rahmen von Sprechstunden, Elternsprechtagen und Kontaktbriefen sind Religionslehrkräfte gefordert, mit den Erziehungsberechtigten über deren Kinder zu kommunizieren sowie eigene Erziehungsmaßnahmen und Leistungsbewertungen, aber auch Entscheidungen bzgl. der Ausgestaltung von Religionsunterricht transparent zu machen.

1.3. Individueller Referenzkontext

Erwartungen von verschiedenen Seiten an Religionslehrerinnen und Religionslehrer tangieren diese nicht zuletzt in ihrer Lebens- und Glaubensbiografie. „Die Lebensbiografie ist ein Resultat des Aufwachsens in einer bestimmten Kultur, des Gebildet-Werdens in bestimmten Ausbildungsinstituten und des Lebens als Erwachsener in einer Gesellschaft“ (Ziebertz, 2010, 208). Die Rolle von Religionslehrkräften kann wie bei anderen Lehrkräften auch nicht unabhängig von deren Individualität gedacht werden, die das jeweilige Lehrerhandeln prägt. Darüber hinaus werden Religionslehrerinnen und Religionslehrer – weil sie „Religion zum Beruf“ (ebd.) haben – im schulischen Geschehen auch als Gläubige wahrgenommen und sehen sich herausgefordert, aus der Teilnehmerperspektive zu Fragen des Glaubens gesprächsfähig zu sein und Position zu beziehen. Ihre Beziehung zum Glauben und zur Kirche prägt nicht zuletzt ihren beruflichen Habitus und damit die Gestaltung des Religionsunterrichts. Oftmals sind Religionslehrerinnen und -lehrer die wenigen „bewusst wahrgenommenen Personen, die für Kinder Religion, Glaube und Christ-Sein ‚repräsentieren‘, Personen also, die [...] Orientierungsfiguren und Gesprächspartner“ (Ritter, 2014, 134) in dieser Hinsicht sind oder sein können. Schülerinnen und Schüler fordern diesbezüglich Authentizität und Glaubwürdigkeit (Biesinger/Münch/Schweitzer, 2008, 117-129). Die Kirchen sehen Religionslehrerinnen und Religionslehrer als „Zeugen des Glaubens in der Schule“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz,

2005, 34; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010, 46f; Kirchenamt der EKD, 1994, 58), als „Brückenbauer [...] zwischen Kirche und Schule“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005, 34) an und erwarten von ihnen „profilierter[s] Eintreten für den christlichen Glauben“ (Kirchenamt der EKD, 2008, 17) abseits missionarischer Tendenzen. So müssen es Religionslehrkräfte „auch aushalten können, daß Teile ihrer Biographie zum Thema eines Unterrichts mit offenem Ausgang werden“ (Kirchenamt der EKD, 1994, 58). Daraus ergibt sich das Erfordernis, ihr Verhältnis zu Kirche und Glaube sowie ihre eigene Religiosität (→ Religiosität der Lehrkräfte) immer wieder reflexiv zu bedenken und weiterzuentwickeln (Pirner, 2012b, 116-122; Dressler/Feige/Tzscheetzsch, 2005; Feige/Tzscheetzsch, 2005; Lück, 2003; Feige u.a., 2000). Hier manifestiert sich die Bedeutung entsprechender Möglichkeits- und Resonanzräume für Religionslehrkräfte – sowohl speziell auf den Beruf bezogen als auch im Sinne der Partizipation am Leben der Kirchengemeinde (→ [Gemeinde](#)).

2. Kompetenzen

Die oben dargelegten Erwartungen der einzelnen Referenzkontexte verweisen darauf, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer in verschiedenster Hinsicht kompetent sein müssen, um im Religionsunterricht religiöse Lern- und Bildungsprozesse in angemessener Weise initiieren und gestalten zu können. Bis heute gibt es mehrere Versuche, diese Kompetenzen zu benennen und inhaltlich zu präzisieren (Fricke, 2013; Lindner, 2013b; Burrichter u.a., 2012; Pirner, 2012a; Leitmeier, 2010, 18-41; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010, 19-22; Grümme, 2009; Kirchenamt der EKD, 2008; Englert, 2005; Mendl/Freudenstein/Stollwerck, 2002). Es ist zu unterscheiden zwischen spezifischen Kompetenzbereichen, die für das Initiieren religiöser Lern- und Bildungsprozesse nötig sind, und allgemeinen Kompetenzbereichen, die für alle Lehrkräfte gelten. Dabei bleiben die verschiedenen Teilkompetenzen nicht nebeneinander stehen, sondern leben von der individuellen, immer wieder neu geforderten Aneignung durch die jeweilige Person. Die sogenannte *theologisch-religionspädagogische Kompetenz* (→ [Kompetenzen, religionspädagogische](#)) lässt sich dabei als „Leitkompetenz“ (Kirchenamt der EKD, 2008, 16; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013, 42-44; Burrichter, 2012; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010, 20-22) verstehen, die es Religionslehrerinnen und Religionslehrern „ermöglicht, mit der Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d.h.

religionspädagogisch handlungsfähig zu sein“ (Kirchenamt der EKD, 2008, 16). Um die einzelnen Kompetenzerwartungen zu integrieren, individuell zu transformieren und so den Habitus zu bilden, ist *Reflexionsfähigkeit* als Schlüsselkompetenz unabdingbar (Riegger, 2012; Kirchenamt der EKD, 2008, 24; Mendl, 2008; Heil, 2006; Englert, 2005, 29f; Heil/Ziebertz, 2005). Dadurch kann sich Professionalität (→ [Professionsforschung](#)) (Terhart, 2011b) aufbauen, die nicht abgekoppelt von der Persönlichkeit der Lehrenden ist und der Verbesserung der Wirksamkeit des eigenen Tuns im Sinne einer Förderung der „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Albert Bandura) dient.

2.1. Spezifische Kompetenzbereiche

Fachwissenschaftlich-theologische Kompetenz. Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind theologisch (→ [Theologie](#)) ausgewiesene Expertinnen und Experten. Sie wissen über wesentliche „Strukturen, Inhalte, Probleme und Schlüsselfragen“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013, 42) des theologischen Fächerkanons ihrer eigenen christlichen Denomination Bescheid, können diese angemessen erschließen, deuten und kommunizieren (Burrichter, 2012, 74; Englert, 2005, 25f.). Das Spezifikum dieses wissenschaftlichen Fundaments liegt in der religiösen Deutung der Wirklichkeit (Lindner, 2013a), welche sich auf verschiedenste Lebensbereiche auswirkt. So kommt es, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer abgesehen von Kenntnissen über weitere Denominationen und Religionen auch über Erkenntnisse anderer Wissenschaftskontexte (beispielsweise Biomedizin, Humangenetik, Kunst (→ [Kunst](#)), Literatur (→ [Literatur](#)), Musik (→ [Musik](#))) verfügen und diese theologisch einordnen können müssen.

Religionsdidaktische Kompetenz. Diese Teilkompetenz – die nicht schematisch von unterrichtsorganisatorischen Kompetenzen (vgl. unten) zu trennen ist – umfasst die Fähigkeit, theologische Sachverhalte und Glaubenszusammenhänge so zu kommunizieren und lebensbedeutsam zu erschließen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren entwicklungsbedingten und erfahrungsabhängigen Verstehenszugängen ernstgenommen werden. Dazu ist es notwendig, religionsdidaktische Konzepte und Theorien sowie geeignete Methoden (→ [Methoden](#)) und Zugangsweisen zu kennen, beurteilen und sach- sowie situationsangemessen umsetzen zu können (Schlag, 2012a, 129; Mendl/Freudenstein/Stollwerck, 2002, 73f.). Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen – ausgehend von der Leitperspektive einer Subjektorientierung – den Lernenden, „eine Einübung von Denken und Verhalten, von Reflexion und Haltung in Bezug auf die Wirklichkeit der Religion

und des christlichen Glaubens“ (Ziebertz, 2010, 219) offerieren.

Religiöse Kompetenz. Um Religion glaubwürdig unterrichten zu können, müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer eine „lebendige Beziehung zur jüdisch-christlichen Tradition“ (Englert, 2005, 35) haben. Sie sollten verschiedene Dimensionen von Religion und Glaube für das eigene Agieren reflektieren sowie fruchtbar machen und daraus eine rational verantwortete, kommunikationsfähige Position gewinnen können. Kirchliche Dokumente tangieren diesen Aspekt im Rahmen der Rollen- beziehungsweise (Selbst-)Reflexionskompetenz (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010, 22; Kirchenamt der EKD, 2008, 28; zudem Lindner, 2013b; Pirner, 2012b). Religiöse Kompetenz umfasst auch spirituelle sowie seelsorgliche Dimensionen. Diese beiden Aspekte befähigen Lehrkräfte nicht zuletzt, den religiösen Weltzugang im schulischen Gesamtzusammenhang authentisch zum Tragen zu bringen, zum Beispiel durch die Gestaltung von schulpastoralen und -seelsorglichen Angeboten wie Morgenimpulsen, Schulgottesdiensten (→ [Gottesdienst](#)), Krisenintervention etc. (Mendl, 2012).

2.2. Allgemeine Kompetenzbereiche

Pädagogische Kompetenz. Dieser Kompetenzbereich vereint mehrere Aspekte in sich. Zum einen die *personale* (Englert, 2005, 23f.) Kompetenz der Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Sinne eines aufrichtigen Interesses an Kindern und Jugendlichen, einer Sensibilität dafür, was diese bewegt, eines Gespürs, wie man mit Lernenden in einen ihr Interesse weckenden, wertschätzenden Dialog treten kann, und vieler weiterer positiven Persönlichkeitsmerkmale. Auch Kollegialität und Teamfähigkeit sind elementar wichtig. Hinsichtlich der Lernenden erweist sich die *Wahrnehmungskompetenz* als bedeutsam, insofern „sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Kenntnisse [...] es ermöglichen, den Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern differenziert einzuschätzen und Religionsunterricht so zu gestalten, dass die Relevanz seiner Inhalte für heute erkennbar wird“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010, 22; Klose, 2014). Auch gilt es, den Erziehungsauftrag ernst zu nehmen. Unter den Vorzeichen einer Orientierung am Subjekt bedeutet *erzieherische* Kompetenz, dass Lehrkräfte ihr formendes Einwirken auf einzelne Lernende beziehungsweise die gesamte Klasse verantwortungsbewusst gestalten, indem sie unterstützend und nicht direktiv lenken, so dass die Schülerinnen und Schüler sich immer mehr selbst bilden können. Erzieherisches Handeln tangiert dabei die Einübung von Verhaltensweisen, die gemeinsame Reflexion und Realisierung von Werthaltungen, aber auch disziplinarische Zusammenhänge.

Letztere sind transparent und nachvollziehbar sowie in guter, wertschätzender Absicht zu gestalten. Ein christlich verortetes Menschenbild kann hierfür Leitlinien im Horizont von Freiheit und Verantwortung auf tun. Zentral für den pädagogischen Kontext ist zudem die *kommunikative* Kompetenz, insofern Religionslehrerinnen und Religionslehrer gefordert sind, Inhalte und Idee ihres Unterrichtsfaches und ihres unterrichtlichen Agierens im Austausch mit den verschiedenen Referenzkontexten zu thematisieren. Und zwar so, dass die jeweiligen Sachverhalte für die Kommunikationspartner rational zugänglich und nachvollziehbar sind – insbesondere auch unter ökumenischer, interreligiöser, interdisziplinärer und gesellschaftlicher Perspektive (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2010, 21; Kirchenamt der EKD, 2008, 37f.). Professionalität artikuliert sich diesbezüglich nicht zuletzt in einem offenen und produktiven Umgang mit kritischen Anfragen.

Diagnostische Kompetenz. Ein zentraler Aspekt, den der Staat von Lehrkräften einfordert, ist das Beurteilen der Schülerinnen und Schüler sowohl hinsichtlich ihres persönlichen Entwicklungsstandes als auch in Bezug auf ihre Leistungen. Dies ist eng verknüpft mit der Wahrnehmungskompetenz und erfordert im schulischen Alltag die Fähigkeit, lerngegenstands- und schülerangemessene Verfahren der Leistungsbewertung (→ [Leistungsbewertung](#)) einsetzen zu können. Abgesehen von der versetzungsrelevanten Notenbildung dient dieses diagnostische Handeln insbesondere der Evaluation und zukünftigen „Planung von Lernprozessen im Sinne des Förderns und Forderns“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013, 42) im Sinne einer „Wirkungsüberprüfung“ (Hilger, 2014, 458f). Angesichts der Idee, den Lernenden zunehmenden Kompetenzerwerb zu ermöglichen, gilt es Leistungsbewertung so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Entwicklungsstand differenziert sowie kriteriengeleitet-selbstreflexiv und nicht nur in Form von Noten einschätzen können.

Unterrichtsorganisatorische Gestaltungskompetenz. Unterricht ist ein komplexes, nie abschließend planbares Geschehen. Konzepte wie didaktische Analyse, Elementarisierung (→ [Elementarisierung](#)) oder kompetenzorientierte (→ [Kompetenzorientierung](#)) Varianten von Unterrichtsplanung stellen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer Hilfen bereit, religiöse Lern- und Bildungsprozesse gelingend zu rhythmisieren und zu verantworten. Grundlegend ist hierbei, verschiedene Aspekte der Unterrichtsorganisation kohärent auf einander bezogen im Blick zu haben und zu gestalten. Zur Gestaltungskompetenz (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013, 42;44) zählt unter

anderem die Fähigkeit, zu den spezifischen Inhalten und zur jeweiligen Lerngruppe passende Lehr-/Lernstrategien, Methoden, Sozialformen (→ [Sozialformen](#)) und Medien (→ [Medien](#)) einsetzen und angemessen zur Geltung bringen zu können, so dass den Schülerinnen und Schülern aufbauendes Lernen ermöglicht wird. Wichtig sind zudem Zeit-, Lernmaterial- und Klassenraummanagement, gewissenhafte Verwaltung von Noten und Schülerakten sowie die Fähigkeit, außerunterrichtliche Veranstaltungen – wie beispielsweise Exkursionen – zu planen und durchzuführen.

Innovationskompetenz. Als Experten für Religionsunterricht und Schule sind Religionslehrkräfte gefordert, an der Weiterentwicklung dieser Handlungsfelder mitzuwirken (Schlag, 2012b; Kirchenamt der EKD, 2008, 36). Mit ihrem Erfahrungsschatz und ihrer unterrichtspraktischen Profession stellen sie zum einen wichtige Partner religionspädagogischer (→ [Religionspädagogik](#)) und schulpädagogischer Innovationsvorhaben dar, wenn es um deren Implementierung und Optimierung geht. Zum anderen können sie selbst Impulse und Anregungen setzen, zum Beispiel durch neue Projekte, Mitwirkung bei der Erstellung von Leitbildern und Arbeitsmaterialien für ihr konkretes Wirkungsfeld. Insofern die religiöse Dimension von Wirklichkeitswahrnehmung jedem Menschen möglich ist, ergeben sich viele Entwicklungspotenziale, die Religionslehrerinnen und Religionslehrer herausfordern, sei es der Einsatz für spirituelle und seelsorgliche Angebote im schulischen Raum, für die Erhaltung von religiösen Kulturzeugnissen oder auch für Bildungsgerechtigkeit (→ [Bildungsgerechtigkeit](#)) und interreligiöse Verständigung (→ [interreligiöser Dialog](#)). Hier zeigt sich, dass der Kompetenz- und Wirkungsradius von Religionslehrkräften nicht auf unterrichtliche Kontexte begrenzt ist, sondern in die Gesellschaft und auch in die Kirchen hinein reicht.

3. Perspektiven

In jüngster Zeit rücken Religionslehrkräfte wieder verstärkt ins Zentrum religionspädagogischer Forschung – nicht zuletzt die Debatte um Kompetenzorientierung (→ [Kompetenzorientierung](#)) hat dazu beigetragen. Angesichts des voranschreitenden Rückgangs religiöser Primärsozialisation bei den Schülerinnen und Schülern werden sich weiterhin Herausforderungen hinsichtlich der Rolle der Religionslehrerinnen und -lehrer stellen, insbesondere wenn es darum geht, nach Formen gelebter Religion im religionsunterrichtlichen Zusammenhang zu fragen. Der Diskurs um performatives Lernen (→ [performativer Religionsunterricht](#)) hat hier auf theoretischer Ebene bereits wegweisende Klärungen erbracht. In empirisch-

forschender Hinsicht (→ [Professionsforschung](#), → [Unterrichtsforschung](#) etc.) tun sich jedoch Desiderate auf – unter anderem dahingehend, inwiefern Religionslehrkräfte im Religionsunterricht Zeugen (Englert, 2012) des Glaubens sein wollen und können. Auch bedarf es – abseits von Konstatierungen – religionspädagogischer Forschungen zu Heraus- und Kompetenzanforderungen, die sich Religionslehrkräften angesichts des Verblässens von konfessioneller Sensibilität auf Seiten der Lernenden sowie angesichts interreligiöser Fragestellungen ergeben. Zudem gibt es Bedarf an der Entwicklung von religionspädagogischen Konzepten, die sich verstärkt persönlichkeitsbildenden Aspekten (Leitmeier, 2010), aber auch der Ausprägung einzelner Kompetenzbereiche (Klose, 2014) in der Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung widmen.

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

Empfohlene Zitierweise

Lindner, Konstantin, Art. Lehrkraft, Rolle, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried, Religionslehrerin/Religionslehrer: Beruf – Person – Kompetenz, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. neu bearb. u. ergänzte Aufl. 2012, 292-309.
- Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich, Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i.Br. 2008.
- Bucher, Anton A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000.
- Burrichter, Rita, In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas, Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 2, Stuttgart 2012, 72-89.
- **Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas, Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 2, Stuttgart 2012.**
- Dressler, Bernhard, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Wermke, Michael/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 97-118.
- Dressler, Bernhard/Feige, Andreas, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Bitter, Gottfried (Hg. u.a.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2. Aufl. 2013, 399-404.
- Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiographischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2005.
- **Englert, Rudolf, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion, in: Religionspädagogische Beiträge 68 (2012), 77-88.**
- Englert, Rudolf, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute? Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), 21-36.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht, „Religion“ bei ReligionslehrerInnen, Münster/Hamburg/London 2000.
- Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner (Hg.), Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern/Stuttgart 2005.
- Fricke, Michael, Lehrerkompetenzen im Religionsunterricht. Grundsätzliche Überlegungen und empirische Einblicke, in: Gymnasialpädagogische Materialstelle

(Hg.), Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, München 2013, 97-109.

- **Grethlein, Christian, Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen 2005, 192-233.**
- Grümme, Bernhard, Der Religionslehrer als Seiltänzer. Zur Frage der Religionslehrerkompetenzen, in: Münchener Theologische Zeitschrift 60 (2009) 1, 76-89.
- Hahn, Matthias, Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Da)sein – Person und Beruf, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy, Bernd (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2. Aufl. 2004, 75-93.
- Heil, Stefan, Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart 2013a, 161-180.
- **Heil, Stefan, Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung, in: Religionspädagogische Beiträge 70 (2013b), 43-55.**
- Heil, Stefan, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Berlin 2006.
- Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hg. u.a.), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 41-64.
- Hilger, Georg, Leistungen wahrnehmen und bewerten, in: Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik/Stögbauer, Eva, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Neuauflage, München/Stuttgart 2014, 457-469.
- Hilger, Georg, Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe, in: Katechetische Blätter 103 (1978), 125-140.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Hannover 2008.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- Klose, Britta, Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2014.
- Lachmann, Rainer, Einführung in den Beruf einer Religionslehrkraft, in: Lachmann, Rainer/Mokrosch, Reinhold/Sturm, Erdmann (Hg.), Religionsunterricht – Orientierung für das Lehramt, Göttingen 2006, 13-49.
- Leitmeier, Walter, Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer, Berlin 2010.
- Liebold, Heide, Elternerwartungen an den Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Miniatur aus Sachsen, in: Hahn, Matthias (Hg. u.a.), Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen an ostdeutschen Schulen. Dokumente konfessioneller Kooperation, Münster 2000, 33-42.
- Lindner, Konstantin, Berufsprofil „Religionslehrer/in“, in: Katechetische Blätter 138 (2013a) 1, 13-17.

- Lindner, Konstantin, Lernende für die religiöse Wirklichkeitsdeutung sensibilisieren. Kompetenzanforderungen für Religionslehrerinnen und -lehrer angesichts gesellschaftlicher und schulischer Herausforderungen, in: Bibel und Liturgie 86 (2013b), 118-128.
- Lück, Christhard, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003.
- Mendl, Hans, Schulleben mitgestalten – zur schulkulturellen Kompetenz, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas, Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 2, Stuttgart 2012, 188-203.
- Mendl, Hans, Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufsprufessionellen Habitus, in: Rendle, Ludwig (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth 2008, 235-251.
- Mendl, Hans/Freudenstein, Peter/Stollwerck, Christiane, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen. Ergebnisse einer Feldstudie, in: Mendl, Hans (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 47-83.
- **Pirner, Manfred L., Was ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas, Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 2, Stuttgart 2012a, 13-32.**
- Pirner, Manfred L., Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas, Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 2, Stuttgart 2012b, 107-125.
- Richey, Petra/Wesselborg, Bärbel/Bohl, Thorsten/Reiber, Karin/Merk, Samuel, Die Bedeutung normativer Lehrer- und Schülererwartungen für die Lehrer-Schüler-Beziehung, in: Schulpädagogik heute 5 (2014) 9, 1-16.
- Riegger, Manfred, Persönlichkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Religionspädagogische Professionalität durch biographische Selbstreflexion, in: Theologische Quartalschrift 192 (2012), 68-92.
- **Ritter, Werner H., ReligionslehrerIn-Sein zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik/Stögbauer, Eva, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Neuauflage, München/Stuttgart 2014, 134-150.**
- Rothgangel, Martin, Der gute Religionslehrer/die gute Religionslehrerin im Spiegel religionsdidaktischer Konzepte und Ansätze, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas, Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 2, Stuttgart 2012, 33-51.
- Schlag, Thomas, Religion unterrichten – zur didaktischen Kompetenz, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas, Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 2, Stuttgart 2012a, 126-139.
- Schlag, Thomas, Schule weiterentwickeln – zur Innovations-Kompetenz des Religionsunterrichts und seiner Lehrkräfte, in: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas,

Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Religionspädagogik innovativ 2, Stuttgart 2012b, 219-233.

- Schröder, Bernd, Religionspädagogik, Tübingen 2012, 179-196.
- Schweitzer, Friedrich, Religionslehrerbildung nach PISA. Welche Standards, welche Kompetenzen brauchen wir?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), 41-47.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Die deutschen Bischöfe 93, Bonn 2010.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013, o.O. 2013.
- Terhart, Ewald, Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit *Visible Learning*, in: Keiner, Edwin (Hg.), Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie, Bad Heilbrunn 2011a, 277-292.
- Terhart, Ewald, Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 57. Beiheft (2011b), 202-224.
- Themenheft „Religionslehrerausbildung und Bildungsstandards“, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007) 1.
- Themenheft „Religionslehrer/in sein“, in: Katechetische Blätter 138 (2013) 1.
- Ziebertz, Hans-Georg, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München 2010, 206-226.

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