

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Referendariat/Vorbereitungsdienst

Hartmut Lenhard

erstellt: Februar 2018

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200364/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Referendariat/Vorbereitungsdienst

Hartmut Lenhard

1. Geschichte und Rahmenbedingungen

Das Referendariat als zweite Phase der Lehrerausbildung ist Ergebnis eines historischen Konvergenzprozesses, in dessen Verlauf sich zwei zunächst voneinander getrennte Ausbildungsgänge für Lehrpersonen zunehmend annäherten (zum Folgenden: Lenhard, 2004, 275f.). Während die Ausbildung von Volksschullehrkräften bis in die Zeit der Weimarer Republik (und regional darüber hinaus) an Präparandenanstalten und Lehrerseminaren erfolgte, durchliefen Lehrer an höheren Schulen ein akademisches Studium. An das Studium schloss sich – etwa in Preußen seit 1890 – ein verbindliches Seminarjahr an einem Gymnasium an. Seit 1924/25 wurde dieses „Anstaltsseminar“ ergänzt durch ein zweites Jahr an einem „Bezirksseminar“.

Das gymnasiale Ausbildungsmodell des Referendariats wurde 1970 in der 139. Sitzung der Kultusministerkonferenz auf alle Lehrämter in der Bundesrepublik übertragen. Die Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist „die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung für ein Lehramt. Zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst gehört selbständige Unterrichtstätigkeit in begrenztem Umfang. Der Vorbereitungsdienst wird mit der Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen“ (Kultusministerkonferenz, 1970, zitiert nach Lenhard, 2004, 276).

Die Beschlüsse zur Grundstruktur des Vorbereitungsdienstes verhinderten nicht, dass sich länderspezifisch unterschiedliche Ausprägungen sowohl bei der institutionellen Organisation als auch bei den ausbildungsrechtlichen Rahmenbedingungen entwickelten. Vor allem die föderal getrennten Entwicklungen in der Post-Bologna-Phase nötigten die Kultusministerkonferenz, nicht nur für den Bereich der ersten Phase der Lehrerbildung verbindliche Absprachen zu treffen, sondern auch für den Vorbereitungsdienst „Ländergemeinsame Anforderungen“ zu beschließen (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012). Bereits 2004 gab die Kultusministerkonferenz allen drei Ausbildungsphasen (einschließlich der Fort- und Weiterbildung) verbindliche „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vor, die sich auf ein anspruchsvolles Berufsbild bezogen. Dieses Berufsbild enthielt neben der Kernaufgabe „Lehren

und Lernen“ auch die Erziehungsaufgabe, die Beurteilungs- und Beratungsaufgabe, die berufliche Weiterentwicklung sowie die Beteiligung an der Schulentwicklung und wies entsprechende Kompetenzbereiche und Kompetenzen aus (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004).

Der Beschluss 2012 nimmt diese Kompetenzorientierung auf und verpflichtet Hochschulen und „Ausbildungsstätten“ des Vorbereitungsdienstes sowie der Fort- und Weiterbildung zur Kooperation. Nicht nur die Ausbildungsformate an den Studienseminaren und Schulen werden definiert (Einführungsveranstaltungen, Hospitation, begleiteter Unterricht, selbstständiger Unterricht, Ausbildung in seminaristischen Veranstaltungsformen), sondern auch die obligatorischen professionellen Handlungsfelder mitsamt zugeordneten Kompetenzen werden beschrieben. Ausbilder und Ausbilderinnen sollen sich durch besondere wissenschaftliche und schulpraktische Expertise auszeichnen, sich kontinuierlich fortbilden und ihre Ausbildung evaluativen Maßnahmen unterziehen. Lehramtsanwärter und -anwärterinnen bzw. Studienreferendare und -referendarinnen müssen die erworbenen Kompetenzen in der Staatsprüfung nachweisen. Auch wenn sich wesentliche formale Parameter wie Zugangsvoraussetzungen, Dauer, Institutionen und Prüfungsanforderungen angenähert haben (Walm/Wittek, 2014, 51f.), bietet die zweite Phase auch heute noch den Anschein eines „föderalen ‚Flickenteppichs‘“ (Walm/Wittek, 2014, 5; ausführlich 31-36), da die länderspezifischen Ausbildungskonzepte teilweise weit auseinander liegen (zur aktuellen Situation siehe das Themenheft „Zukunftsfähigkeit der Lehrerbildung – Perspektiven, Probleme, Positionen“, Seminar 2/2015).

Beispielsweise wurden in NRW die früheren lehramtsbezogenen Studienseminare zu Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung zusammengefasst (ZfsL), ihnen wurde ein komplexes Kerncurriculum verordnet, das für alle Lehrämter gilt; in die Studiengänge der ersten Phase wurde ein verpflichtendes Praxissemester eingefügt, das von Hochschulen und Zentren gemeinsam verantwortet wird; schließlich wurden die für die bildungswissenschaftlichen Themen zuständigen Kernseminarleiter und -leiterinnen mit erheblichem finanziellem Aufwand in Theorie und Praxis professionsbezogenen Coachings geschult und auf „Personenorientierte Beratung mit Coaching-Elementen“ in einem benotungsfreien Raum vorbereitet (König/Gerdes/Annas/Nosthoff/Soffner, 2014). An der Langzeitbeurteilung der Lehramtsanwärter und -anwärterinnen sind Schule und Zentrum gleichgewichtig durch eigene Gutachten beteiligt.

Auf der anderen Seite wird der 24-monatige Vorbereitungsdienst in Bayern seit 1992 nach wie vor je nach Lehramt in zwei oder drei Phasen an einer Seminarschule und an einer Einsatzschule geleistet. In der zweiten Phase werden Studienreferendare und -referendarinnen mit bis zu 17 Wochenstunden eigenverantwortlichem Unterricht und zur Unterrichtsaushilfe herangezogen. Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt auf der „Unterrichtspraxis, der Planung, Gestaltung und Evaluation des Unterrichts“ (Bayerische Staatskanzlei, 1992, § 18), bildungswissenschaftliche Themen werden in Seminarveranstaltungen des Studienseminars erörtert. Die Langzeitbeurteilung der Studienreferendare und -referendarinnen wird ausschließlich durch das Studienseminar vorgenommen, Beobachtungen der Einsatzschule werden dabei berücksichtigt (Bayerische Staatskanzlei, 2004 § 22;).

Die Amtsbezeichnung Lehramtsanwärter bzw. Lehramtsanwärterin wird in der Regel für Auszubildende aller Schulformen außer denen der Sekundarstufe II (Gymnasium, Berufsbildende Schulen) verwendet. Letztere führen die Amtsbezeichnung Studienreferendar bzw. -referendarin. Im Folgenden werden beide Bezeichnungen wechselweise benutzt.

2. Stärken und Chancen

Der deutsche Weg einer zweiten Ausbildungsphase in eigenen Institutionen zeichnet sich idealtypisch durch signifikante Stärken und Chancen aus, die das Ziel, eine professionelle Handlungsfähigkeit zu entwickeln, begünstigen (zum Folgenden: Lenhard, 2005).

2.1. Ausbildung vor Ort

Die zentralen Ausbildungsinstitutionen der zweiten Phase, Studienseminar und Schule, fungieren als kooperierende Lernorte mit je verschiedenen Schwerpunkten, verfolgen aber weitgehend übereinstimmende Ziele. Kennzeichen dieses funktionalen Verbundes ist seine dezentrale Organisationsform: eine überschaubare Zahl von Ausbildungsschulen in erreichbarer Nähe, vielfältiger Austausch zwischen Ausbildern und Fachlehrern, arbeitsfähige Ausbildungsgruppen, flexible Gestaltungs-, Beratungs- und Interventionsmöglichkeiten (siehe das Themenheft „Kooperation von Seminar und Schule“, Seminar 3/2014).

2.2. Im Zentrum: Theoriegeleitete reflektierte Praxis

Kernproblem der Ausbildung in Seminar und Schule ist es, Theorie und Praxis so miteinander zu verschränken, dass Lehramtsanwärter und -anwärterinnen ihre Profession reflektiert und kompetent ausüben können. Die Anteile der Ausbildung in Studienseminar und Schule sind konzeptionell nicht in ein Verhältnis von Theorie (im Studienseminar) und Praxis (in der Schule) aufgesplittet; auch ein Modell von Instruktion und Anwendung entspricht nicht dem Selbstverständnis der Ausbilder. Vielmehr ist die Ausbildung als Rückkoppelungsmodell handlungsorientierten Lernens in Schule und Studienseminar angelegt. Im Fokus der Ausbildung steht die Arbeit an erlebten und erfahrbaren Handlungssituationen des beruflichen Alltags, die sich auf die Aufgabenvielfalt des Lehrerberufs im pädagogischen System Schule beziehen. Spezifikum der Ausbildung in Studienseminaren ist der Anspruch, die beruflichen Erfahrungen mit einer theoriegeleiteten Reflexion zu verknüpfen, sie mit fachlichen und pädagogischen Problemstellungen und Erkenntnissen zu korrelieren und unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzerweiterung zu evaluieren (siehe das Themenheft „Reflektieren und Beraten“, Seminar 1/2016).

2.3. Überschaubarkeit des Lernfeldes

Lehramtsanwärterinnen und -anwärter lernen in einem überschaubaren Theorie-Praxis-Feld, das den Berufsanfängern eine gewisse Sicherheit über Ausbildungsabläufe, Anforderungen und Gestaltungsspielräume verschafft. Die Seminausbildung geschieht in interaktionsfähigen Gruppen mit professioneller Begleitung und Beratung durch die Ausbilder. Bei den Lehr-Erfahrungen an den Schulen sind die Lehramtsanwärter in ein Kollegium eingebunden und werden durch Ausbildungslehrerinnen und -lehrer angeleitet und unterstützt. Die Mehrzahl der Lehrenden an den Studienseminaren sind gleichzeitig praktizierende Lehrpersonen an Schulen und Ausbilder am Seminar. Die Lehramtsanwärter erwarten von ihnen Beispiele für theoretisch reflektiertes Unterrichten, das sich einer differenzierten Selbstprüfung unterzieht und der kollegialen Kritik aussetzt. Als Ausbilder müssen sie sich durchgängig am fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs orientieren, wenn sie dem Ausbildungsstand der Hochschulabsolventen gerecht werden wollen.

2.4. Individuelle Lernprozesse

Die Lehramtsanwärter und -anwärterinnen treten nicht nur mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und persönlichen Voraussetzungen in die zweite Phase ein, sondern durchlaufen den Vorbereitungsdienst auch in einem individuellen Prozess und mit eigenem Lerntempo. Individualisierung der Ausbildung ist daher orientierendes Leitmotiv für die Gestaltung der Ausbildung. Die Formen des

Lernens richten sich an erwachsenenpädagogischen Prinzipien wie Selbststeuerung und Selbsttätigkeit, Erwartungen und Erfahrungen, Problem- und Handlungsorientierung, Gruppenverfahren, Feedback und Metakommunikation aus (siehe das Themenheft „Erwachsenendidaktik für die Lehrerbildung“, Seminar 2/2014).

2.5. Vielfältige Lernwege

Die Lern- und Arbeitsformen im Studienseminar und in Schule und Unterricht stehen in einem modellhaften Entsprechungsverhältnis. Lernen im Studienseminar ist daher konzeptionell als Lernen in komplexen Bezügen, auf vielfältigen Lernwegen und mit kognitiven, emotionalen, sozialen und instrumentellen Anteilen angelegt (siehe das Themenheft „Innovative Formen in der Lehrerbildung“, Seminar 2/2012).

3. Widersprüche und Problemlagen

Der Vorbereitungsdienst herkömmlicher Prägung sah und sieht sich heftiger Kritik nicht nur seitens der Lehramtsanwärter und -anwärterinnen, sondern auch seitens der Erziehungswissenschaft ausgesetzt. Nicht selten ist der Ausruf zu vernehmen: „Die schlimmste Zeit meines Lebens!“ (Gerstenberg, 2010).

Der staatlich vorgegebene *Rahmen der Ausbildung* in Seminar und Schule wirkt sich in der Ausbildungspraxis ambivalent aus. Einerseits bietet er den Berufseinsteigern Orientierung und Sicherheit, andererseits führt jede Veränderung an den rechtlichen und administrativen Vorgaben zu weitreichenden ausbildungsdidaktischen Konsequenzen. Seit Jahren ist die Tendenz zu beobachten, die Auszubildenden als willkommenes Potenzial zur Deckung des Personalbedarfs zu nutzen. In vielen Bundesländern wird so die Ausbildung überlagert von bildungsökonomischen Zwangslagen und dadurch in ihrer Qualität beeinträchtigt. Das „Überleben im Schulalltag“ gilt daher vielen Lehramtsanwärter und -anwärterinnen als handlungsbestimmende Maxime.

In einem gewissen Widerspruch dazu neigen die Studienseminare zu *Idealisierungen*. Ausgerichtet an einem hohen Selbstanspruch orientieren sich die Auszubildenden an überhöhten Qualitätskriterien für „guten“ Unterricht und für „gute“ Lehrkräfte, die fast zwangsläufig in Spannungen zur Alltagswirklichkeit geraten. Diese Neigung zu einem idealen Gegenentwurf zur Praxis konkretisiert sich etwa in den herausgehobenen Situationen der Unterrichtsbesuche und Lehrproben. Der Vorwurf, mit „Feiertagsdidaktiken“ den Alltag bearbeiten zu wollen und damit eher schwache Transfereffekte zu erzielen, stellt die Studienseminare vor die Aufgabe, die Alltagstauglichkeit ihrer

Ausbildungskonzepte zu überprüfen und der Nachhaltigkeit der Ausbildung besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Mit Recht wollen angehende Lehrer und Lehrerinnen wissen, was sich in der Praxis bewährt, und sie erwarten, dass die Ausbildung ihnen diese Frage beantwortet.

Die beobachtbare Idealisierungstendenz verdankt sich auch der Tatsache, dass die unterstellte langfristige *Wirksamkeit des Vorbereitungsdienstes* bisher nur unzureichend empirisch überprüft wurde (Kunter u.a., 2017; Kunter, 2011; Abs/Anderson-Park, 2014; Hascher, 2014). Die Bewertungen in den Staatsprüfungen haben nur eine begrenzte Prognosekraft; die Langzeitbeobachtungen der Seminarausbilder, Ausbildungslehrer und Schulleiter erfassen zwar den Ausbildungs- und Entwicklungsprozess der Lehramtsanwärter in durchaus differenzierter Weise, aber sie können die Entwicklung eines jungen Lehrers bzw. einer jungen Lehrerin unter den Bedingungen des Schulalltags nur mit einer erfahrungsgestützten Wahrscheinlichkeit voraussagen. Nicht selten widerlegt die spätere Alltagspraxis einer Lehrperson die gutachterliche Prognose.

Umstritten ist, wie die erforderliche *Professionalität von Lehrkräften* systematisch ausgebildet und erworben werden kann. Lehramtsanwärter und -anwärterinnen kommen als erwachsene Lernende in den Vorbereitungsdienst, die nicht nur ihre eigene Schulbiographie mit ihren → [Erfahrungen](#), Bildern und subjektiven Theorien und ihre höchst verschiedene Hochschulsozialisation mitbringen; sie verfügen auch über mehr oder weniger ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale, deren berufliche Tauglichkeit sich erst im Laufe der Ausbildung erweist. Angesichts dieser heterogenen Ausgangslage erweisen sich eindimensionale Ausbildungskonzepte als ungeeignet. Ein einliniger vertikaler Transfer von beruflichem Wissen in der Hoffnung, dass daraus Handlungsfähigkeit erwachsen werde, greift zu kurz. Statt dessen wird die Ausbildung in den Studienseminaren zunehmend als Begleitung eines berufsbiographischen Professionalisierungsprozesses verstanden, der die Lehramtsanwärter und -anwärterinnen dazu anleitet, ihre individuellen Erfahrungen und Handlungskonzepte kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren, ihre persönlichen Stärken weiterzuentwickeln, Schwächen soweit wie möglich auszugleichen oder zu kompensieren und die beruflichen Kompetenzen sukzessive und systematisch auszubilden.

Dieser Prozess verläuft im Vorbereitungsdienst keineswegs linear, sondern widersprüchlich. Sein Merkmal ist die strukturell bedingte *Doppelrolle der Lehramtsanwärter und -anwärterinnen* als → [Lernende und Lehrende](#), die ihnen anspruchsvolle Balanceakte und Rollendistanz abverlangt. Die relativ große Nähe zu den Ausbildenden und die Intensität einer zweijährigen überschaubaren Seminargruppenarbeit, verstärkt durch die Bewertungsfunktion derer, die sie

ausbilden, begünstigt bei manchen Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen das Gefühl, abhängig zu sein und sich den Erwartungen der „Ausbilder als Meister“ imitativ anpassen zu müssen. Die Divergenz zwischen dem Anspruch, einen individuellen Weg zur eigenen Berufsfähigkeit zu finden und zu erproben, und dem Angleichungsdruck an vermutete oder faktisch vorhandene Erwartungen der Ausbilder und Ausbilderinnen an Denk- und Verhaltensweisen bildet daher ein Kernproblem der Lehramtsanwärter in der Rolle der Lernenden. Zusätzlich wird dieser Zustand durch eine hohe Arbeitsbelastung und häufige Stresssituationen verschärft, so dass sich nicht selten im Laufe der Ausbildung das Gefühl einstellt, zwischen den verschiedenen Anforderungen und Instanzen zerrieben zu werden. Der professionelle Umgang mit Niederlagen muss genauso gelernt werden wie die Bewältigung von Krisen des Selbstwertgefühls.

Spiegelbildlich kehrt die *Doppelrolle auf der Seite der Ausbildenden* in der Ambivalenz von *Beraten* und *Bewerten* wieder, die zum Berufsprofil einer → [Lehrkraft](#) überhaupt gehört. Mit dieser Funktion ist die Vergabe von Berufs- und Lebenschancen unmittelbar verknüpft. Überdies gehört es zu den Aufgaben der Seminare und Schulen, nicht geeignete Lehramtsanwärter und -anwärterinnen um ihrer selbst und um der → [Schülerinnen und Schüler](#) willen vom Lehrerberuf fernzuhalten. Die Ambivalenz von Beraten und Beurteilen in der Rolle der Ausbildenden lässt sich nicht zugunsten des einen oder anderen Pols auflösen, sondern muss professionell ausbalanciert werden. Dies setzt voraus, dass Klarheit über die verbindlichen Anforderungen und bewertbaren Leistungen, über transparente und valide Kriterien und über brauchbare Instrumente der Leistungsbeurteilung herrscht.

Die Widersprüche und Problemlagen haben in einigen Bundesländern einen tiefgreifenden Reformprozess in Gang gesetzt, der hier nicht weiter dargestellt werden kann (Bosse/Criblez/Hascher, 2012; Bosse/Moegling/Reitinger, 2012; Walm/Wittek, 2014). Die zahlreichen innovativen theoriebezogenen Ansätze und aktuelle Praxiserfahrungen aus der Seminararbeit der 2. Phase werden kontinuierlich in der Zeitschrift „Seminar – Lehrerbildung und Schule“ dokumentiert.

4. Religionspädagogische Impulse

4.1. „Im Dialog über Glauben und Leben“ (1997)

Bereits 1997 veröffentlichte das Kirchenamt der EKD die Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums „Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik“. Ausgehend von einer differenzierten Analyse des

Berufsfeldes und den darauf bezogenen Anforderungen der → [Theologie](#) stellte die Kommission „Religionspädagogische Kompetenz“ (Kirchenamt der EKD, 1997, 47) als Leitziel der Ausbildung von Religionslehrer und -lehrerinnen in den Mittelpunkt ihrer Expertise. Für die Ausbildung einer „Berufshandlungsfähigkeit“ komme es entscheidend darauf an, „für Kontinuität zwischen Studium und Zweiter Phase zu sorgen“ (Kirchenamt der EKD, 1997, 96).

Im Blick auf die ständige Kritik an einer unzureichenden Verzahnung von Studium und Unterrichtserfahrungen schlug die Kommission für alle Fächer ein halbjähriges Praktikum unmittelbar nach dem Grundstudium vor, das als vorgezogener Teil des Referendariats in Kooperation von Hochschule, Studienseminaren und Schulen durchzuführen sei. Aufgabe eines solchen Praxissemesters sei es einerseits, eine Selbstprüfung hinsichtlich der eigenen beruflichen Eignung zu ermöglichen, andererseits für das weitere Studium „eine motivierende Perspektive ihrer wissenschaftlichen Arbeit [zu] bieten, berufsbezogene Fragestellungen für ihr Studium [zu] erschließen und eine sinnvolle Schwerpunktsetzung [zu] ermöglichen“ (Kirchenamt der EKD, 1997, 92).

4.2. Das Habituskonzept (Ziebertz/Heil/Mendl/Simon, 2005)

Im Unterschied zu den Empfehlungen der Gemischten Kommission wählte die katholische Autorengruppe in ihrem Beitrag zur „Religionslehrerbildung an der Universität“ 2005 einen strukturtheoretischen Ansatz, der von den Antinomien des Berufsfeldes ausging und die Hauptaufgabe der Religionslehrkraft (→ [Lehrkraft, Rolle](#)) darin sah, die Widersprüche zwischen Institution und Person, Routine und Umgang mit Neuem, Unerwartetem auszubalancieren und professionell zu bearbeiten. Konstitutiv für diese Fähigkeit sei die Ausbildung einer differenzierten Reflexionsfähigkeit, für die bereits in der Universität ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ entwickelt werden müsse, der die Basis für das spätere Handeln im Beruf bilde. Dieser → [Habitus](#) werde dann in der zweiten Phase der Ausbildung in der Auseinandersetzung mit konkreten Schul- und Unterrichtserfahrungen zu einem „pragmatisch-reflexiven Habitus“ (Mendl, 2005, 125) weiterentwickelt, mit berufsspezifischem Fallwissen angereichert und in verfügbare Routinen überführt. Das Konzept der Autoren zielte zwar zentral auf das Studium, bezog aber die zweite Phase ausdrücklich ein und ordnete ihr die berufsbiografische Entwicklung vom Novizen zum Experten zu (Mendl, 2005; Heil/Ziebertz, 2010, 585).

4.3. Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz (Kirchenamt der EKD, 2008)

Den bereits 1997 vorgetragenen berufsfeldbezogenen, kompetenzorientierten Ansatz nahm die Gemischte Kommission 2008 wieder auf, verband ihn aber mit

einem berufsbiografischen Entwicklungsmodell. Im Anschluss an das 2004 vorgestellte Leitbild der Kultusministerkonferenz nahm die Kommission eine religionspädagogische Profilierung derjenigen Kompetenzen vor, über die Lehrpersonen heute verfügen müssen. Sie unterschied religionspädagogische „Reflexionsfähigkeit“, „Gestaltungskompetenz“, „Förderkompetenz“, „Entwicklungskompetenz“ und „Dialog- und Diskurskompetenz“, deren Grundlage, Bezugspunkt und Korrektiv jeweils eine „berufsbezogene theologische Kompetenz“ sein müsse (Kirchenamt der EKD, 2008, 20f.). Innovativ war der Versuch der Empfehlungen, den gesamten Ausbildungszeitraum – Studium, Referendariat, Berufliche Fort- und Weiterbildung in der Berufseingangsphase – als Entwicklungsprozess zu begreifen und die Aneignung der beruflichen Kompetenzen in jeweils unterschiedlichen Modi zu beschreiben: Forschendes Lernen – theoriegeleitetes Erprobungslernen – integrierendes Erfahrungslernen. Konsequenter Weise wies die Kommission nicht nur theologische und religionspädagogische Standards für das Studium aus, sondern sie formulierte auch berufspraktische Standards jeweils für den Vorbereitungsdienst und die Berufseingangsphase (siehe zur Diskussion: Themenheft „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz“, 2008; Grethlein, 2013; Lenhard, 2013).

Auch die Bischofskonferenz der katholischen Kirche hat 2011 „Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrausbildung“ vorgelegt, die „Berufliche Handlungsfähigkeit als Ziel der Religionslehrerbildung“ festschreiben und diese auf alle drei Phasen der Lehrerbildung beziehen. Diese Handlungsfähigkeit wird in spezifischen beruflichen Teildimensionen entfaltet und durch konkrete Kompetenzen näher bestimmt (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2011).

Hinzuweisen ist auch darauf, dass katholische Religionslehrkräfte eine kirchlich erteilte *Missio*, evangelische eine *Vokation* benötigen, um Religionsunterricht erteilen zu können. Die Modalitäten zur Erteilung einer vorläufigen kirchlichen Unterrichtserlaubnis im Referendariat sind unterschiedlich geregelt.

5. Vom Wissen zum Können – wie lernt man im Referendariat?

5.1. Das zentrale Problem

Das zentrale Problem, wie angehende Religionslehrkräfte vom fachlich-

pädagogischen Wissen zum beruflichen Können gelangen, ist empirisch bisher kaum erforscht. Sofern überhaupt empirische Erkenntnisse vorliegen, beruhen diese in der Regel auf Selbstauskünften der Lehramtsanwärter und -anwärterinnen, nicht aber auf Untersuchungen über den faktischen Kompetenzzuwachs (Lenhard, 2012, 288). Das Modell für professionelle Handlungskompetenz, das Baumert und Kunter für die Pädagogik im Allgemeinen 2006 vorgelegt haben, könnte auch für die Forschung (→ [Unterrichtsforschung, empirische](#)), die sich mit theologisch-religionspädagogischen Kompetenzen bei Religionslehrkräften befasst, genutzt werden (Pirner, 2012). Nach diesem Modell entsteht pädagogische Handlungsfähigkeit aus dem Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen *Professionswissen* (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen *Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen*;
- motivationalen *Orientierungen* sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller *Selbstregulation*.



Abb. 1 Modell professioneller Handlungskompetenz

Die Einsicht, „wonach das Individuum seine subjektiven und handlungsleitenden Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und in der Verarbeitung gewonnener Erfahrungen sukzessive differenziert, umstrukturiert, erweitert und integriert“ (Messner, 2001, 13), gilt auch für angehende Religionslehrerinnen und -lehrer. Die Ausbildung im Fachseminar in der Zweiten Phase hat daher die Aufgabe, den

„Selbstlernprozess in der praktischen Auseinandersetzung mit beruflichen Schlüssel-situationen“ anzuregen, zu unterstützen, zu begleiten und schließlich auch zu evaluieren und dabei das fachdidaktische wissenschaftliche Wissen als „Orientierungs- und Reflexionshilfe“ zu nutzen (Messner, 2001, 13).

5.2. Ausgangspunkt 1: Berufliche Anforderungssituationen

Berufliche *Kompetenzen* dienen dazu, spezifische → [Anforderungssituationen](#) in einer bestimmten Domäne zu bewältigen. „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz meint dabei die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der *Komplexität von beruflichen Handlungssituationen* konstruktiv umzugehen, d.h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein“ (Kirchenamt der EKD, 2008, 16).

Religionspädagogische Seminardidaktik zielt darauf, solche Anforderungssituationen zum Ausgangspunkt des Lernens zu machen. Dabei hat die *Anforderung* in einer Situation zugleich eine objektive wie eine subjektive Seite. Objektiv liegt dann eine Anforderungssituation vor, wenn ohne *professionelles Handeln* kein Lehr- und Lernprozess zustande käme. Die subjektive Seite der Anforderung liegt darin, dass die Situation nicht von selbst *zu sprechen* beginnt, sondern nur *die* Lehrperson die ihr inhärenten Anforderungen wahrnimmt, die eine geschulte Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt hat und die Situation im Sinne beruflicher Herausforderungen zu analysieren und zu interpretieren versteht. Es kann und soll aber nicht alles und jedes Gegenstand der Seminararbeit werden. Vielmehr gibt es in jedem der zentralen Handlungsbereiche „Typisches, Abläufe, Beobachtungen, Herausforderungen, die sich wiederholen“ (Kliemann, 2006, 165). Solche Standardkonstellationen kommen für die Ausbildung dann in Betracht, wenn sie den Charakter von Schlüsselsituationen aufweisen, an denen fundamentale und komplexe Probleme des Handelns durchdacht werden können. In der Auseinandersetzung mit solchen authentischen oder zumindest realistischen Problemen wird einerseits Wissen in die Handlungsstrukturen des Lernenden eingebunden, andererseits das konkrete Handeln rückgebunden an die kritische Reflexion im Medium des Professionswissens.

5.3. Ausgangspunkt 2: Handeln unter Druck

Das religionspädagogisch reflektierte Planungshandeln steht in einem Spannungsverhältnis zu dem situativen Handeln im Unterricht, das dem Druck vielfältiger Faktoren ausgesetzt ist. Wie Referendare und Referendarinnen sich in aktuellen Unterrichtsprozessen verhalten, wird mindestens ebenso stark von automatisch ablaufenden Skripten gesteuert wie von vorher festgelegten Planungsvorhaben. Solche unbewussten Skripte auf eine der Reflexion zugängliche Ebene zu heben, ihre untergründigen Mechanismen zu analysieren, sie zu konfrontieren mit Professionswissen und neue Problemlösungen zu entwickeln, die dann in handlungsleitende Strukturen integriert werden können, ist eine spezifische Aufgabe und Chance im Referendariat. Dazu können unter anderem Simulationen von Realsituationen, Analysen von Videomitschnitten (→ [Videoanalyse](#)) (Helmke, 2014, 342-359), das Erproben von Verhaltensalternativen unter Videokontrolle (Falke/Wiebusch, 2017) oder die Arbeit mit Vignetten (Wahl, 2013, 69-81;227-232;303) dienen.

5.4. Ausgangspunkt 3: Motivation, Beliefs, subjektive Theorien, personale Kompetenzen und berufsethische Einstellungen

Bei Referendaren und Referendarinnen mit dem Fach Religion wird man heute nicht mehr in jedem Fall davon ausgehen können, dass ihre motivationalen

Orientierungen in einer persönlichen Beziehung zum christlichen Glauben und zur Sache der Theologie gründen (Lindner, 2009, 132-136; Wiedenroth-Gabler, 2004, 5-8; Mendl, 2005, 135). Es dürften durchaus auch die Einstellungschancen des Faches, ein diffuses Interesse an Religion überhaupt oder die Hoffnung auf einen menschlich und pädagogisch freieren Umgang mit Kindern und Jugendlichen bei der Wahl des Faches eine Rolle spielen. Umgekehrt spielen zunehmend auch Motive in die Berufswahl hinein, die sich einer evangelikal und missionarisch geprägten, gelegentlich auch fundamentalistisch ausgerichteten Glaubens- und Gemeindeerfahrung verdanken (→ [Fundamentalismus/Biblizismus, bibeldidaktischer Umgang](#)). Solche Orientierungen können in ein konflikthafte Verhältnis zu Anforderungen treten, die sich aus der Berufsrolle einer Religionslehrkraft (→ [Lehrkraft, Rolle](#)) ergeben. Jedenfalls wird die Ausbildung auf Spannungen und Widersprüche auf der Ebene der Motivation einzugehen und sie durch Verfahren der Beratung und des Coaching zu klären haben.

Ähnliches gilt für die *Beliefs* und *subjektiven Theorien*, die subkutan das Handeln bestimmen: Welche Vorstellungen vom Religionsunterricht haben Referendare und Referendarinnen im Laufe ihrer Schulzeit und Berufsbiografie entwickelt, welche Zielvorstellungen und Hoffnungen, aber auch Ängste und Befürchtungen verbinden sie mit dem Religionsunterricht, welche Rollenmuster präferieren sie, welche Alltagstheorien darüber, wie Unterricht funktioniert, hegen sie etc.?

Wie für jede Lehrkraft gilt auch für angehende Religionslehrer und -lehrerinnen, dass soziale, kommunikative und personale Kompetenzen für gelingende Berufstätigkeit unabdingbar sind und daher auch die Arbeit an der eigenen Lehrerpersönlichkeit – assistiert von fachkundiger Beratung und Anleitung – entscheidend wichtig ist (siehe dazu das Themenheft „Lehrerpersönlichkeit: personale und soziale Kompetenzen“, Seminar 4/2013). Schließlich ist auch die berufsethische Dimension des Handelns von Religionslehrkräften etwa mittels Dilemmasituationen zu thematisieren (Junghans/Thees, 2016).

5.5. Ausgangspunkt 4: Handwerkszeug

„Angehende Lehrer wollen wissen, *what works*, und sie erwarten, dass die Ausbildung ihnen genau (und einzig) diese Frage beantwortet“ (Oelkers, 1996, 9). Unverzichtbar ist ein vielfältiges Repertoire an fachdidaktischem „Handwerkszeug“, dessen Einsatz, Leistung und Funktionen in einem Lehr-Lern-Prozess in komplexen Szenarien erprobt werden muss. Die Kenntnis fachdidaktischer Zugänge, Konzepte, Methoden, Strategien etc. ist eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für gelingenden Unterricht. Insbesondere in den Praxissemestern, die inzwischen in mehreren

Bundesländern eingerichtet wurden, spielt die Aneignung von Handwerkszeug eine große Rolle, da dieses eine gewisse Sicherheit bei den eigenen Unterrichtserfahrungen vermittelt (dazu Zimmermann/Lenhard, 2015).

5.6. Ausgangspunkt 5: Religionspädagogische Reflexionsfähigkeit

Der Bereich der selbstregulativen Fähigkeiten lässt sich mit dem Schlüsselbegriff der religionspädagogischen Reflexionsfähigkeit umschreiben, die sich dadurch auszeichnet, dass Religionslehrer und -lehrerinnen in eine reflektierende Distanz zu ihrem eigenen Tun treten und ihr Handeln analytisch zu überprüfen und systematisch zu evaluieren und zu verbessern suchen. Dass es der Königsweg der Ausbildung ist, die Lehramtsanwärter und -anwärterinnen bei der Entwicklung dieser Reflexionsfähigkeit zu unterstützen, braucht nicht besonders betont zu werden. Allerdings schwebt diese Reflexionsfähigkeit nicht als reflexiver Habitus frei über den fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen, sondern bedarf der Anbindung an den Stand und die Kriterien des fachdidaktischen Diskurses. Die Ausbildung einer religionspädagogischen Reflexionsfähigkeit kann etwa unterstützt werden durch die multiperspektivische Diskussion von Fällen (Kliemann/Schweitzer, 2007), die Analyse von Fremd- und Eigenvideos, die Führung eines Reflexionsportfolios oder eines Lerntagebuches, das von Zeit zu Zeit mit einem selbst gewählten Referendariats-Partner besprochen werden sollte. Auszubildende können die Referendare und Referendarinnen durch ein strukturiertes Beratungskonzept unterstützen, das von einem individuellen Ausbildungsplanungsgespräch mit einem persönlichen Entwicklungsplan ausgeht und über zeitlich terminierte Beratungen und schriftliche Reflexionen des Lernstandes den berufsbiographischen Lernprozess begleitet.

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

Empfohlene Zitierweise

Lenhard, Hartmut, Art. Referendariat/Vorbereitungsdienst, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2018

Literaturverzeichnis

Literatur zur Zweiten Phase der Lehramtsausbildung

- Abs, Hermann Josef/Anderson-Park, Eva, Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2. Auflage 2014, 489-510.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, **Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften**, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006) 4, 469-520.
- Bayerische Staatskanzlei, Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II) vom 28. Oktober 2004, o.O. 2014. Online unter: http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_II, abgerufen am 09.09.2017.
- Bayerische Staatskanzlei, Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien (ZALG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992, o.O. 1992. Online unter: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALG>, abgerufen am 05.05.2017.
- Bosse, Dorit/Criblez, Lucien/Hascher, Tina (Hg.), Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung, Theorie und Praxis der Schulpädagogik 4, Immenhausen 2012.
- Bosse, Dorit/Moegling, Klaus/Reitinger, Johannes (Hg.), Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion, Theorie und Praxis der Schulpädagogik 5, Immenhausen 2012.
- **Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen, Zeitschrift Seminar – Lehrerbildung und Schule, BAK-Vierteljahrsschrift, Baltmannsweiler o.J.**
- Falke, Bärbel/Wiebusch, Dieter, Workshop: Im Seminar mit dem Video sich selbst erforschend lernen, in: *Seminar* (2017) 1, 65-79.
- Gerstenberg, Frank, „Die schlimmste Zeit meines Lebens“, in: *Süddeutsche Zeitung* (17.05.2010), o.S. Online unter: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/lehrer-im-referendariat-die-schlimmste-zeit-meines-lebens-1.592394>, abgerufen am 05.05.2017.
- Hascher, Tina, Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2. Auflage 2014, 542-571.
- Helmke, Andreas, **Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts**, Seelze 5. Aufl. 2014.
- König, Eckard/Gerdes, Reinhard/Annas, Dorothee/Nosthoff, Hermann/Soffner, Thomas, Coaching in der Lehrerbildung. Professionsbezogenes Coaching als Bestandteil der 2. Phase der Lehrerbildung in NRW, in: *Coaching Magazin* (2014) 1, o.S. Online unter: <https://www.coaching-magazin.de/hr/coaching-lehrerbildung>, abgerufen am 05.05.2017.

- Kunter, Mareike (Hg. u.a.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster/New York/München/Berlin 2011.
- Kunter, Mareike/Kunina-Habenicht, Olga/Baumert, Jürgen/Dicke, Theresa/Holzberger, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Leutner, Detlev/Schulze-Stocker, Franziska/Terhart, Ewald, Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Ergebnisse des Projekts BilWiss, in: Gräsel, Cornelia/Trempler, Kati (Hg.), Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven, Wiesbaden 2017, 37-54.
- Lenhard, Hartmut, Die zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Modell mit Zukunft?, in: Pädagogik 57 (2005) 11, 46-49.
- Lenhard, Hartmut, Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, in: Blömeke, Sigrid (Hg. u.a.), Handbuch Lehrerbildung, Heilbrunn/Braunschweig 2004, 275-290.
- Merzyn, Gottfried, Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion, Hohengehren 2002.
- Messner, Rudolf, Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung, in: journal für lehrerInnenbildung (2001) 2, 10-19.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen vom 2.9.2016, o.O. 2016. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf>, abgerufen am 17.5.2017.
- Oelkers, Jürgen, Ist unsere Lehrerbildung wirksam?, in: Seminar (1996) 2, 5-15.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012), o.O. 2012. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf, abgerufen am 05.05.2017).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), o.O. 2004. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, abgerufen am 05.05.2017.
- Terhart, Ewald (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel 2000.
- **Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/New York 2. Auflage 2014.**
- Wahl, Diethelm, Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn 3. Auflage 2013.
- Walm, Maik/Wittek, Doris, Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, o.O. 2. überarbeitete Aufl. 2014. Online unter: <https://www.gew-nrw.de/lehrerinnenbildung.html>, abgerufen am 05.05.2017.

Literatur zur Ausbildung von Religionslehrkräften

- Caruso, Carina/Hengesbach, Rudolf, Das Praxissemester: Eine Vorbereitung auf „Glück und Last des Lehrerberufs“, in: Seminar (2016) 3, 49-63.
- Grethlein, Christian, Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und

Wissenschaftsbezug, in: Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hg.), Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, Leipzig 2013, 29-44.

- Heil, Stefan, Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität? Elemente einer Berufstheorie, in: Bizer, Christoph (Hg. u.a.), Was ist guter Religionsunterricht?, Jahrbuch der Religionspädagogik 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 79-92.
- Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg, Professionalisierung von Religionslehrerinnen und -lehrern, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, und Beruf, München 6. Auflage 2010, 577-585.
- Junghans, Carola/Thees, Frauke, Haltung als Aufgabe der Ausbildung in der zweiten Phase, in: Seminar (2016) 4, 144-161.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, Göttingen 1997.
- **Kirchenamt der 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. Online unter: https://www.ekd.de/ekdtext_96.htm, abgerufen am 09.01.2018.**
- Kliemann, Peter, Kompetenzorientierung in der zweiten Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, in: Feindt, Andreas (Hg. u.a.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, Münster u.a. 2009, 265-281.
- Kliemann, Peter, Religionsunterricht kann gelingen. Überlegungen und Anfragen aus der Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung, in: Bizer, Christoph (Hg. u.a.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 163-173.
- Kliemann, Peter/Schweitzer, Friedrich, Religion unterrichten lernen. Zwölf Fallbeispiele, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Lenhard, Hartmut, Erwartungen an die universitäre Religionslehrerbildung aus der Perspektive der zweiten Ausbildungsphase, in: Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hg.), Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, Leipzig 2013, 56-66.
- Lenhard, Hartmut, Phasen der Religionslehrausbildung, in: Rothgangel, Martin/Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 7. Aufl. 2012, 277-291.
- **Lenhard, Hartmut, Wie lernen Referendarinnen und Referendare das, was sie im Religionsunterricht können müssen?, in: Burrichter, Rita (Hg. u.a.), Professionell unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 234-253.**
- Lindner, Heike, Religion lehren? Zwischen Identitätsbildung und Praxisanforderung im religionspädagogischen Spannungsfeld „Professionalisierung“, in: Theo-Web 8 (2009) 2, 128-142. Online unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-02/16.pdf>, abgerufen am 07.05.2017.
- Mendl, Hans, Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hg. u.a.), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Forum Theologie und Pädagogik 11, Münster 2005, 127-148.
- Pirner, Manfred L., Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrberufsforschung, in: Burrichter, Rita (Hg. u.a.), Professionell Religion

unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 13-32.

- Rendle, Ludwig, Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik 4. bis 6. März 2008, Donauwörth 2008.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung. 23. September 2010, Die deutschen Bischöfe 93, Bonn 2011. Online unter: http://www.dbk-shop.de/media/files_public/grdyqibnx/DBK_1193.pdf, abgerufen am 09.01.2018.
- Themenheft „Reflektieren und Beraten“, Seminar (2016) 1.
- Themenheft „Zukunftsfähigkeit der Lehrerbildung – Perspektiven, Probleme, Situationen“, Seminar (2015) 2.
- Themenheft „Kooperation von Seminar und Schule“, Seminar (2014) 3.
- Themenheft „Erwachsenendidaktik für die Lehrerbildung“, Seminar (2014) 2.
- Themenheft „Lehrerpersönlichkeit: personale und soziale Kompetenzen“, Seminar (2013), 4.
- Themenheft „Innovative Formen in der Lehrerausbildung“, Seminar (2012) 2.
- Themenheft „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz“, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60 (2008) 3.
- Wiedenroth-Gabler, Ingrid, Bildungsstandards und religiöse Grundbildung als hochschuldidaktische Aufgabe, in: Theo-Web 3 (2004) 1, 3-17. Online unter: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-01/wiedenroth-gabler_bildungsstandards.pdf, abgerufen am 09.09.2017.
- Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans/Simon, Werner, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Forum Theologie und Pädagogik 11, Münster 2005.
- Zimmermann, Mirjam/Lenhard, Hartmut, Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, UTB 4266, Göttingen 2015.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Modell professioneller Handlungskompetenz Aus: Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 4, 469-520

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