

Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin

Professionalität von Religionslehrer:innen : Anmerkungen aus religionsdidaktischer Perspektive

Datum der Zweitveröffentlichung: 03.11.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-915622

Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin (2023): „Professionalität von Religionslehrer:innen : Anmerkungen aus religionsdidaktischer Perspektive“. In: Martin Hailer (Hrsg., u.a.), Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert : Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, 1. Aufl., Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 61–68.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Professionalität von Religionslehrer:innen

Anmerkungen aus einer religionsdidaktischen Perspektive

Konstantin Lindner

Religionslehrer:in-Sein im 21. Jahrhundert gilt es in einem Setting zu gestalten, das von einem beeindruckenden Wandel des religionsbezogenen Referenzrahmens, aber auch von einer komplexen Welt geprägt ist. Im Folgenden werden (1) ausgewählte Schlaglichter auf den religionspädagogisch grundierten Professionsdiskurs geworfen, (2) gegenwarts- und zukunftsbedeutsame Referenzkontexte einer stimmigen Religionslehrkräftebildung konturiert und (3) damit einhergehende Veränderungserfordernisse im Studium skizziert.

1 Professionstheoretische Facetten

Religionslehrkräfte sollen im Rahmen von Studium, Referendariat und Fortbildungen Professionalität ausbilden als »Zustand, in dem die Lehrperson besser in der Lage ist, mit Ungewissheit umzugehen.«¹ Dieser »Zustand« ist nicht als statisch anzusehen, sondern im Kontext jeweiliger unterrichtsbezogener Herausforderungen sowie auf Basis der Auseinandersetzung mit aktuellem fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissen je neu auszutarieren. Verschiedene Forschungsergebnisse im Lichte ausgewählter professionstheoretischer Ansätze² helfen dabei zu klären, in welcher Hinsicht (angehende) Religionslehrkräfte bei ihrer »Aufgabe Professionalität« unterstützt werden können.

Seitens der Religionsdidaktik finden sich zahlreiche strukturtheoretische Überlegungen, die darauf verweisen, dass Religionslehrkräfte in einem Konglomerat unterschiedlicher Erwartungen seitens der Schüler:innen, Eltern, Schulleitungen, Kirchen sowie Staat und Gesellschaft einen professionellen

¹ Colin Cramer u. a., Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf, in: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019), 401–423, 402.

² Einen Überblick zu unterschiedlichen Ansätzen bietet das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hg. von Colin Cramer u. a., Bad Heilbrunn 2020, 131–214.

Habitus³ ausprägen müssen. Nicht zuletzt die Fragen danach, inwiefern sie »Zeugen des Glaubens in der Schule«⁴ sind und wie ein »profilierter[s] Eintreten für den christlichen Glauben«⁵ im Religionsunterricht gestaltet werden kann, stellen Herausforderungen dar, die auf Basis wissenschaftlicher Vergewisserungen und mit persönlichen Reflexionsangeboten austariert werden sollten.

Auch kompetenztheoretische Forschungen prägen den Diskurs um die Professionalität von Religionslehrer:innen – häufig in Orientierung an den CO-ACTIV-Studien.⁶ So finden sich vielfältige Überlegungen zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissen und wie dieses zugänglich gemacht werden kann – z. B. hinsichtlich bestimmter Unterrichtsthemen⁷, aber auch in Bezug auf neue Modelle bzw. Formate von Religionsunterricht.⁸ Künftig wird es zentral sein, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen stärker miteinander zu vernetzen – auch unter Integration bildungswissenschaftlicher Expertise –, um der Komplexität heutiger Lebenswelten gerecht zu werden, angesichts welcher sich Schüler:innen bilden müssen und die sich meist nicht mit einfachen Lösungen bearbeiten lassen. Besonderes Augenmerk verdienen die Werthaltungen und »Vor-Urteile« der (zukünftigen) Religionslehrkräfte, die diese

³ Vgl. z. B. Stefan Heil/Manfred Riegger, *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln*, Würzburg 2017; Konstantin Lindner, *Religionslehrer:in*, in: *Studienbuch Religionsdidaktik*, hg. von Eva Stögbauer-Elsner u. a., Bad Heilbrunn 2021, 370–380.

⁴ Sekretariat der DBK (Hg.), *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, Bonn 2010, 17.

⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.), *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung*, Hannover 2009, 17.

⁶ Vgl. u. a. Michael Fricke, *FALKO-R. Professionswissen von Religionslehrkräften. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz*, in: *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests*, hg. von Stefan Krauss u. a., Münster 2017, 291–335; Eva-Maria Leven, *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie*, Münster 2019; eine Übersicht bieten Manfred Pirner/Annette Scheunpflug/Stephan Kröner, *Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 75 (2016), 81–92; Ulrich Riegel, *Lehrpersonen als Professionelle*, in: *Handbuch Religionsdidaktik*, hg. von Ulrich Kropač u. a., Stuttgart 2021, 134–143.

⁷ Mirjam Schambeck, *Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen*, Freiburg i. Br. 2022.

⁸ Konstantin Lindner, *Kompetent für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht. Was Religionslehrer:innen können müssen*, in: *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik*, hg. von Henrik Simojoki u. a., Freiburg i. Br. 2022, 289–303.

über »Struktur, Verlässlichkeit, Genese, Validierung und Rechtfertigung von Wissensbeständen«⁹ entwickelt haben – z.B. subjektive Theorien über die Lehr- bzw. Lernbarkeit von Religion oder Haltungen in Bezug auf den Plural der Religionen. Diese Vorstellungen prägen die Gestaltung unterrichtlicher Situationen in bisweilen entscheidender Weise und sollten daher für (angehende) Religionslehrkräfte über verschiedene Formate (z.B. Self Assessments) reflexiv erschließbar und hinsichtlich eines stimmigen Umgangs im Religionsunterricht damit zugänglich werden.

2 Gegenwarts- und zukunftsbedeutsame Referenzkontexte

2.1 Orientierung angesichts von Komplexität

Die zukunftsbedeutsame Gestaltung von Schule ist eingebettet in eine komplexe Welt und damit einhergehende Herausforderungen: bspw. bzgl. Nachhaltigkeit im Sinne eines guten und lebenswerten Lebens für alle, Bedarf an Wertorientierungen angesichts neuartiger Technologien oder Berufs- und Lebensgestaltung im Horizont einer Glokalität, in welcher Krisen und Kriege trotz eventueller räumlicher Distanz in ihrer unmittelbaren Beeinflussung der eigenen Lebenswelten wahrgenommen werden. Daraus resultieren u.a. auch Folgen für die Ausrichtung sowie Gestaltung von schulischem Religionsunterricht. Mit dem sog. »Lernkompass 2030« definiert die OECD »das Wissen, die Skills, die Haltungen und Werte, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um den Veränderungen in unserer Umwelt und unserem Alltag nicht passiv ausgesetzt zu sein, sondern zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beizutragen«¹⁰. Erreicht werden soll diese Zukunftsbefähigung durch

- Mitwirkung der Schüler:innen bei der Gestaltung von Schule (u. a. auch bei Bildungs- bzw. Lehrplänen),
- »Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie Verantwortungsübernahme«¹¹,
- Wissen (disziplinäres, interdisziplinäres, epistemisches und prozedurales),

⁹ Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), 469–520, 498.

¹⁰ Bertelsmann Stiftung, OECD Lernkompass 2030. Rahmenkonzept des Lernens. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Übers. von Jöran Muuß-Meerholz, Gütersloh 2019, 20.

¹¹ A. a. O., 20.

- Skills (kognitive und metakognitive, soziale und emotionale, praktische und physische), Haltungen und Werte »auf dem Weg zu dem eigenen Wohlergehen und dem der Gesellschaft und der Umwelt«¹²,
- iterativ gestaltete Lernprozesse im »Antizipations-Aktions-Reflexions-Zyklus«¹³.

Wenn Religionslehrkräfte bei der Anlage und Gestaltung von Religionsunterricht diese Kontexte berücksichtigen sollen, braucht es diesbezügliche Aktualisierungen im Studium, aber auch in der Aus- und Fortbildung. Dass Religionsunterricht einen elementaren Beitrag im Sinne des OECD-Lernkompass 2030 zu leisten vermag, lässt sich an ausgewählten Punkten zeigen: Er besitzt eine wertebildende Dimension, die bspw. dazu motiviert, Fragen nach dem »warum sittlich gut handeln« im Rekurs auf Transzendentes auszutarieren.¹⁴ Aspekte der Nachhaltigkeit¹⁵ wie Armutsvermeidung, nachhaltiger Konsum oder Frieden, Gerechtigkeit sowie Bewahrung der Schöpfung wiederum gehören zum Grundrepertoire religiöser Wirklichkeitsdeutung.

All diese Zusammenhänge tangieren nicht zuletzt fächerübergreifende Dimensionen, für welche Religionslehrkräfte künftig – mehr als bisher – in den drei Phasen der Lehrer:innenbildung sensibilisiert werden sollten. Die herkömmliche, konfessionell fokussierte Praxis gilt es daher an geeigneten Stellen zu weiten, so dass (angehende) Religionslehrer:innen sich interdisziplinäres Wissen aneignen, aber auch ihre eigenen diesbzgl. Epistemologien erhellen können. Zudem müssen Lehrkräfte über Strategien verfügen, um den Schüler:innen Teilhabe zu ermöglichen, aber auch ihre Lernprozesse und den damit verknüpften Kompetenzaufbau metakognitiv weiterzuentwickeln. Und nicht zuletzt sollten Religionslehrkräfte auch Schule mit entwickeln können – u. a. hinsichtlich des religiösen Schullebens und in Bezug auf eine lebenswerte Schulgemeinschaft.

2.2 Religiöse Heterogenität

Ein gegenwärtiger Hauptreferenzpunkt der Professionalität von Religionslehrkräften ist, dass die sich seit Jahren anbahnende Deinstitutionalisierung und gleichzeitige religiöse Heterogenität in weiten Teilen Deutschlands durchgesetzt hat: Immer weniger getaufte Schüler:innen können auf eigene Erfahrungen mit

¹² A. a. O., 20.

¹³ A. a. O., 27.

¹⁴ Konstantin Lindner, Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn 2017.

¹⁵ Vgl. Engagement Global, 17 Ziele, www.17-ziele.de (Stand: 01.12.2022).

»gelebter Religion« Bezug nehmen. Zugleich wird ihre Gruppe kleiner, die der Konfessionslosen steigt und der Plural der Religionen, aber auch christlichen Konfessionen ist manifest – u. a. auch die wachsende Zahl an Heranwachsenden, die einer christlich-orthodoxen Kirche angehören. Religionslehrer:innen unterrichten häufig nicht mehr nur monokonfessionelle Schüler:innengruppen. Überdies befindet sich der per Art. 7 Abs. 3 GG abgesicherte Religionsunterricht gegenwärtig im Umbruch: In Niedersachsen wird an der Einführung eines evangelischer- und katholischerseits verantworteten »Christlichen Religionsunterrichts« gearbeitet, konfessionell-kooperative Settings finden in zahlreichen Bundesländern Eingang und in Hamburg gibt es seit Kurzem einen dialogischen »Religionsunterricht für alle 2.0«, der im Verbund verschiedener Religionsgemeinschaften verantwortet wird.

Diese Ausgangslage markiert einerseits eine Herausforderung für das Unterrichten, denn nur noch einem Teil der Schüler:innen ist es möglich, erfahrungsbasierte Wechselwirkungen zwischen religionsbezogenen Inhalten und ihren Lebenswelten herzustellen. Im Horizont religiös heterogener Lerngruppen müssen Religionslehrkräfte überdies zwischen religionsbezogener Beobachter:innen- und Teilnehmer:innenperspektive unterscheiden und diesen Unterschied auch unterrichtlicher Metareflexion zugänglich machen können.

Aus dieser Ausgangslage ergeben sich andererseits auch Potenziale: So sind empirischen Studien zufolge nach wie vor viele Lernende an religiösen Fragen oder an dem »Wie« einer gelebten Religiosität interessiert.¹⁶ Religiös-heterogene Klassen bieten Chancen, die gesellschaftlich existierende religiöse Heterogenität im Horizont einer »Achtung durch Anwesenheit« im Unterricht zu repräsentieren.

(Zukünftige) Religionslehrkräfte müssen sich daher Kompetenzen aneignen können, um zwischen objektiven Informationen über Religionen, dem lebensorientierenden Gehalt der Auseinandersetzung mit Religion und der Befähigung der Schüler:innen, eine reflektierte Religiosität auszuprägen, zu vermitteln.¹⁷ Dafür brauchen sie »ein theologisches Lehramtsstudium in der je eigenen Religion und eine intensive Begegnung mit anderen Religionen«¹⁸. Zugleich ist es bedeutsam, dass sich Religionslehrkräfte ihrer eigenen epistemischen Über-

¹⁶ Marc Calmbach/Silke Borgstedt/Inga Borchard u. a., Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016, 343–347.

¹⁷ Ulrich Riegel/Hans-Georg Ziebertz, Germany. Teachers of Religious Education. Mediating Diversity, in: How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries, hg. von Ulrich Riegel u. a., Münster 2009, 69–80, 74.

¹⁸ Jochen Bauer, Religionsunterricht für alle 2.0, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45 (2022) 3, 33–43, 39 [DOI: <https://doi.org/10.20377/rpb-2-38>].

zeugungen oder gar Stereotype in Bezug auf andere Religionen vergewissern und Strategien besitzen, unabhängig davon einen für alle Lernenden bildenden Religionsunterricht zu gestalten.¹⁹

2.3 Kultur der Digitalität

Das »Internet der Dinge« ist omnipräsent, digital verarbeitete Daten sind (schul-)alltagsprägend: z. B. multifunktionale Smartphones, videoüberwachte Schuleingänge, smarte Tafeln und Tablets etc. Die sog. »Kultur der Digitalität« artikuliert sich gem. Felix Stalder in drei Erscheinungsweisen: Im Modus der »Referentialität« ist es allen Menschen möglich, sich »in kulturelle Prozesse einschreiben und als Produzenten konstituieren [zu] können«²⁰, z. B. über YouTube oder Instagram. Das weltweit mögliche Sich-Verbinden und Sichtbar-Sein über soziale Netzwerke steht für Formen von »Gemeinschaftlichkeit«, die gerade für Heranwachsende identitätsbedeutsam ist. Mit »Algorithmizität« lässt sich umschreiben, dass der Bedarf an Algorithmen, die Big Data auf ein verständliches Maß (Small Data) reduzieren, ambivalent ist, insofern einerseits Autonomie und andererseits Vorauswahl gekoppelt werden.²¹

Religionslehrkräfte benötigen »digitale Souveränität«, d. h., die Fähigkeit »digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen einer digitalisierten Welt anzupassen«²². Damit Religionslehrer:innen digital souverän unterrichten können, benötigen sie die Kompetenz, theologisch relevante Digitalitätskontexte zu identifizieren und religionsunterrichtlich zu integrieren – z. B. Reflexionsfähigkeit dahingehend, was eine sog. »Künstliche Intelligenz« für ein christliches Gottes- und Menschenbild bedeutet, wenn eventuell »digitale Artefakte in Zukunft auch abduktive Schlüsse und damit kreative Akte vollziehen können«²³. Überdies

¹⁹ Janosch Freuding/Konstantin Lindner, Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung, in: Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, hg. von Mouhanad Khorchide u. a., Göttingen 2022, 89–106, www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/9783737013468.

²⁰ Felix Stalder, Kultur der Digitalität, Frankfurt a. M. ²2017, 95.

²¹ Vgl. Florian Brustkern/Konstantin Lindner, Digitalität als Kontext, in: Studienbuch Religionsdidaktik, hg. von Eva Stögbauer-Elsner u. a., Bad Heilbrunn 2021, 87–92.

²² Hans-Peter Blossfeld/Wilfried Bos/Hans-Dieter Daniel u. a., Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten, Münster 2018, 12.

²³ Ralph Charbonnier, Digitalisierung. Theologische Selbstklärungen und Gegenwartsinterpretationen. Eine Skizze, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018) 3, 238–250, 239.

braucht es eine ständig aktualisierte, digitalitätsbezogene Professionalisierung, damit (zukünftige) Religionslehrkräfte (neuartige) digitale Ressourcen profund und technisch souverän in ihren Unterricht zu integrieren vermögen – z. B. 3D-Modelle von religiösen Artefakten, religiöse Bezugnahmen in Online-Spielen, virtuelle Option von Spiritualität oder AR-/VR-Modelle von Sakralräumen.²⁴ Lehrkräfte sollten überdies ihren Schüler:innen Souveränität hinsichtlich einer Mitgestaltung religionsbezogener digitaler Kultur ermöglichen können, z. B. durch »Post-Digitale Medienkunst, Meshup [sic!], Memes, Youtube-Videos, Musikapps, digitale Ausstellungen, hybride Musik-Mach-Dinge, Games usw.«²⁵ Dafür braucht es auch in der Lehrkräftebildung nicht zuletzt hochwertiges technisches Equipment.

3 Veränderungserfordernisse des Religionslehramtsstudiums

Über das oben zu den skizzierten Referenzkontexten Dargelegte hinausgehend erscheinen weitere Veränderungserfordernisse für das Religionslehramtsstudium bedeutsam. Um die religiöse Heterogenität und die komplexe Welt produktiv aufgreifen zu können, benötigen Studierende viel mehr Zugriff auf Inhalte anderer Konfessionen – insbesondere auch der Orthodoxie – und Religionen, aber auch nicht-theologischer Wissenschaften. In dieser Hinsicht kann das Studium durch kooperative Lehrveranstaltungen mit Dozierenden unterschiedlicher Wissenschaften mehrperspektiv ausgerichtet werden; auch gilt es Formate zu stärken, die eine reflexive Integration von Teilnehmer:innenpositionen der anderen Religionen und Konfessionen ermöglichen (z. B. Exkursionen, Arbeiten mit Erklärvideos, ...).

Für die wissenschaftsbasierte Arbeit an ihren religions- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen ist Religionslehramtsstudierenden künftig mehr Zeit einzuräumen: Entsprechende Interventionen im Rahmen fachwissenschaftlich-theologischer, aber auch religionsdidaktischer Lehrveranstaltungen können zur Arbeit an der eigenen Theologie auffordern, aber auch Konzepte eines zeitgemäßen religionsunterrichtlichen Settings prägen – bspw. mittels sog. E-Portfolios.

Auch benötigen (angehende) Religionslehrkräfte angesichts des Wandels der religiösen Primärsozialisation und eines damit einhergehenden Beziehungsverlusts zu Kirchengemeinden auch im Studium Gelegenheiten für reflexiv gelebte

²⁴ Vgl. Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und pädagogische Erkundungen, hg. von Viera Pirker und Klara Pišonić, Freiburg i. Br. 2022.

²⁵ Benjamin Jörrisen/Lisa Unterberg, Digitalität und Kulturelle Bildung, in: Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung, hg. von Dies. u. a., München 2019, 11 – 24, 18.

Spiritualität. Diese sollten jedoch nicht als Kompensationsinstrumente für nicht vorhandene religiöse Erfahrungen, sondern als freiwillige Möglichkeitsräume gelebter religiöser Wirklichkeitsdeutung angelegt werden.

Letztlich gilt es zu überlegen, wie diese und noch viele weitere Veränderungserfordernisse nicht nur auf das Studium, sondern auch auf das Referendariat und die Fortbildung von Religionslehrkräften skaliert und kohärent entwickelt werden können, so dass – mit Annette Scheunpflug gesprochen – es diesen möglich ist, Professionalität im Blick auf die »Kommunikation einer Vision des Lebens in seiner ganzen Fülle in der Hoffnung auf Gottes guten Geist«²⁶ aufzubauen.

²⁶ Vgl. den Beitrag von Annette Scheunpflug im vorliegenden Sammelband.