

Meta-Reflexivität und religionspädagogischer Professionalisierungsdiskurs

Eine Einordnung

Konstantin Lindner und Henrik Simojoki

Abstract

In der religionspädagogischen Forschung finden sich verschiedene Ansätze zur Professionalisierung von (angehenden) Religionslehrer:innen, die mithilfe professionstheoretischer Einordnungen systematisiert werden können. Ausgehend davon lässt sich das Prinzip Meta-Reflexivität als ein grundlegendes Vermögen von Religionslehrkräften beschreiben, das durch geeignete Settings im Studium gefördert werden sollte.

1. Einleitung

Gegenwärtig befindet sich der Religionsunterricht in Deutschland in einer historisch beispiellosen Transformationsphase: Infolge sich wandelnder Religiosität breiter Bevölkerungsgruppen nimmt die Zahl der Schüler:innen mit konfessionell-christlichen Erfahrungen ab. Vermehrt nehmen Heranwachsende ohne religiöses Bekenntnis oder anderer Religionen im christlich-konfessionellen Religionsunterricht teil. Auch der Anteil an Schüler:innen, die Ethikunterricht besuchen, steigt kontinuierlich. Aufgrund dieser Gemengelage wandeln sich die Organisationsformen des konfessionellen Religionsunterrichts: Formen der konfessionellen Kooperation, bei welcher eine Lehrkraft eine gemischtkonfessionelle Gruppe unterrichtet, werden etabliert. In Niedersachsen wird an der flächendeckenden Einführung eines ‚Christlichen Religionsunterrichts‘ gearbeitet. Hamburg hat einen ‚Religionsunterricht für alle‘ entwickelt, der von verschiedenen anerkannten Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird.

All dies erfordert ein Nachdenken über die Strukturen und Ausrichtung der Religionslehrkräfteprofessionalisierung. Um in Deutschland das Fach Religionsunterricht an öffentlichen Schulen erteilen zu dürfen, ist ein formaler Abschluss im Fach verpflichtend: Im Unterschied zu vielen anderen Fächern können Lehrkräfte dieses Unterrichtsfach nicht fachfremd, also ohne entspre-

chende domänenspezifische Qualifikation, erteilen. Der Hintergrund für dieses Spezifikum besteht darin, dass Religionsunterricht rechtlich gesehen eine sogenannte ‚res mixta‘ ist – eine ‚vermischte Sache‘, die von Staat und staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird. Denn dieses Unterrichtsfach ist gem. Art. 7 Abs. 3 GG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen und Lehrkräfte können nicht „gegen [ihren] Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen“ – auch nicht im Fall von Lehrer:innenmangel, wie dies in Bezug auf andere Fächer bisweilen praktiziert wird. Das Mitspracherecht der Religionsgemeinschaften artikuliert sich – neben einer Mitwirkung bei der Festlegung von Unterrichtsinhalten und zu fokussierenden Kompetenzen – insbesondere darin, dass diese ihr Einverständnis dazu geben müssen, wer Religionsunterricht in der Schule unterrichtet. Bis auf wenige Ausnahmen ist ein lehramtsbezogenes, staatlicherseits ermöglichtes Theologiestudium sowie eine praktische Qualifikationsphase im Anschluss an dieses Studium Voraussetzung für die Einverständniserteilung. Auch wenn diese Einverständniserfordernisse bisweilen kritisch hinterfragt wird, sorgen damit verknüpfte Bedingungen zugleich dafür, dass eine domänenspezifische Professionalisierung von Religionslehrkräften stattfindet.

Nicht von ungefähr gehört es daher seit langem zum religionspädagogischen Wissenschaftsfeld, die Religionslehrkräftebildung hinsichtlich verschiedener Perspektiven zu erforschen und auch konzeptuell zu fundieren. Mit dem professionstheoretischen Ansatz der Meta-Reflexivität haben Cramer et al. ein Modell in die Lehrer:innenbildungsforschung eingebracht, das ermöglichen will, „divergierende Perspektiven produktiv zu relationieren“ (Cramer, 2020, S. 205). Dieses Modell wird in vorliegendem Beitrag in den religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs eingeordnet und hinsichtlich seiner Potenziale für die Religionslehrkräftebildung diskutiert.

2. Religionslehrkräftebildung: professionstheoretische Kontextualisierungen

Im Folgenden werden Forschungen zur Professionalisierung von Religionslehrer:innen entlang professionstheoretischer Ansätze überblicksartig systematisiert. Diese Zusammenschau eröffnet Anknüpfungspunkte für die religionspädagogische Beschäftigung mit Meta-Reflexivität im Rahmen der Religionslehrkräftebildung.

2.1 Historische Entwicklungslinien

Religionsunterricht ist in Deutschland, Österreich oder auch anderen europäischen Ländern ein vergleichsweise „altes“ Unterrichtsfach, insofern spätestens im Gefolge der Reformation eine zunächst in kirchlichen Zusammenhängen organisierte und konfessionell spezifizierte religiöse Unterweisung der Gläubigen an Bedeutung gewann. Über die Schulordnungen nahm auch die Professionalisierung der Religionslehrkräfte Fahrt auf: Insbesondere die Auslegung des Katechismus und die damit einhergehende Methode des Katechisierens standen – neben persönlichkeitsbildenden Aspekten – im Fokus der meist seminaristisch organisierten Lehrkräftebildung. Im Zuge der Einführung und schrittweisen Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht schreitet die Akademisierung der Religionslehrkräftebildung voran. Während sich eine universitäre Religionslehrkräftebildung im Gymnasialbereich bereits im 19. Jahrhundert etablierte, setzten sich im Volksschulbereich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts flächendeckend entsprechende Strukturen durch (Roggenkamp-Kaufmann, 2001; Käbisch & Wischmeyer, 2008; Simojoki et al., 2021, S. 1–212). Die Verankerung des konfessionellen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach erfolgte durch Art. 149 der Weimarer Reichsverfassung im Jahr 1919.

Nachdem der Religionsunterricht 1949 im Grundgesetz erneut als ordentliches Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule legitimiert worden ist, kam es zu grundlegenden Veränderungen in den Leitbildern für Religionslehrkräfte (Simojoki et al., 2021, S. 230–286). In Abhängigkeit von der jeweiligen Konzeption wurde die Rolle der Religionslehrkräfte spezifisch definiert: Im katholischerseits bis in die 1970er Jahre realisierten kerygmatischen Religionsunterricht beispielsweise sollte „der Lehrer seine profane Lehrerrolle für die Dauer der Katechese abstreifen“ und als „Verkündiger“ auftreten (Hilger, 1978, S. 133). Im Rahmen der Evangelischen Unterweisung, die bis in die 1960er Jahre prägend war, galt eine ähnliche Vorstellung von der Lehrkraft als Glaubenszeug:in oder Seelsorger:in (Adam, 1997, S. 177). In der hermeneutischen Konzeption von Religionsunterricht wiederum, die ihren Schwerpunkt auf dem Verstehen biblischer Texte hatte, sollte die Lehrkraft „Anwalt der Bibelwissenschaft“ (Hilger, 1978, S. 135) sein. Im subjektorientierten, auf Korrelationen zwischen Schülererfahrungswelten und Glaubenskontexten angelegten Religionsunterricht, der ab den späten 1970er Jahren etabliert wurde, werden hingegen Religionslehrkräfte in ihrer „komplexen Unterrichtsrolle“ ernstgenommen: „Neben sehr hohen fachlichen Kompetenzen“ in Theologie, Human- und Sozialwissenschaften werden von ihnen „hohe kommunikative und pädagogische Kompetenzen“ (Hilger, 1978, S. 136) erwartet.

Bereits ab den 1950er Jahren lassen sich seitens der Religionspädagogik Brückenschläge zu erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zum Kontext der Lehrkräftebildung nachweisen. Neben theoretischen Fundierungen eta-

blieren sich ab den 1970er Jahren auch empirische Studien zu Religionslehrkräften – unter anderem zu „Person- und Funktionsaspekten“ (Ziebertz, 1995, S. 48; vgl. ausführlicher Simojoki et al., 2021, S. 274–286). Im 21. Jahrhundert setzt sich die Annäherung religionspädagogischer Forschung zu Religionslehrkräften an entsprechende bildungswissenschaftliche Theoriebildungen beständig fort. Dass Letztgenannte nicht ungebrochen auf Religionslehrer:innenforschung übertragen werden, liegt „an der im Grundgesetz verankerten Kirchenbindung des konfessionellen Religionsunterrichts“ (Simojoki et al., 2016, S. 141) und den damit gegebenen spezifischen Anforderungen an die Religionslehrkräfteprofessionalisierung.

2.2 Professionstheoretische Einordnungen

Der kursorische historische Überblick zeigt: Schon seit den 1950er Jahren werden in der Religionspädagogik Überlegungen zur Professionalisierung der Religionslehrkräfte diskutiert. Diese folgen lange Zeit fachinternen Theorierahmungen, die meist von einem „guten Religionsunterricht“ als Zielperspektive her entfaltet werden. Ableitungen in Bezug darauf, wie die universitäre Lehrkräftebildung, das Referendariat oder gar die Fortbildungen domänenspezifisch konzeptualisiert werden (sollten), werden seit der Jahrtausendwende intensiver erforscht. In diesem Zusammenhang werden auch die in der Lehrer:innenbildungsforschung gegenwärtig diskursprägenden Professionstheorien (Terhart, 2011; Cramer et al., 2020, S. 131–214) in der Religionspädagogik verstärkt rezipiert und stellen zugleich ein hilfreiches Raster dar, mit welchem Überlegungen zur Religionslehrer:innenprofessionalisierung systematisiert und eingeordnet werden können (Pirner, 2012; Lindner, 2021; Riegel, 2021).

Der *(berufs-)biografische Ansatz* fokussiert „Lebensläufe und Berufsbiografien von Lehrpersonen in ihrer institutionellen, organisationalen wie auch individuell-biografischen Kontextualisierung“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 196). Dabei stehen insbesondere die Entwicklungen, Dynamiken, Veränderungen im Fokus, die sich im Verlauf des Lehrer:innen-Seins ergeben: „Professionalität kann und soll sich berufsbiographisch entwickeln“ (Terhart, 2011, S. 208). Neben empirisch gewonnenen Diagnosen kann dieser professionstheoretische Referenzpunkt somit als Ausgangspunkt für die Definition von „Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen“ (Wittek & Jacob, 2020, S. 199) angesehen werden. In der religionspädagogischen Professionsforschung gibt es in berufsbiografischer Hinsicht nur zu punktuellen, weniger zu longitudinalen Kontexten empirische Befunde. Vor allem auf theoretisch-konzeptioneller Ebene jedoch zeigen sich vielfältige Referenzen zum berufsbiografischen Ansatz – insbesondere hinsichtlich der professionellen Entwicklung des religionsbezogenen Standpunkts von (angehenden) Lehrkräften: Denn Religionslehrer:innen, die den konfessio-

nellen Religionsunterricht erteilen, müssen ihren Schüler:innen auf reflektierte Weise Innensichten auf sowie Erfahrungen mit Religion zugänglich machen können – und dies so, dass den Lernenden in Bezug darauf eine kritisch-reflexive Positionierung möglich ist. Dies erfordert jedoch einen professionellen Umgang mit eigenen Glaubenspositionen und -erfahrungen. Professionstheoretische Forderungen, der „biografischen Reflexion angehender Lehrpersonen“ in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung „verstärkt Raum“ zu geben (Wittek & Jacob, 2020, S. 199), werden in der Religionslehrer:innenbildung u. a. folgendermaßen berücksichtigt: In den das universitäre Theologiestudium (und bisweilen auch die Referendariatsphase) begleitenden, von Seiten der Kirchen verantworteten (katholischerseits verpflichtenden) Mentoraten wird den Studierenden sowie Referendar:innen ermöglicht, „die eigene Religiosität, ihr Verhältnis zur Kirche und ihre Berufsentscheidung zu klären“ (Die deutschen Bischöfe, 2011, S. 48). Dieses studien- bzw. referendariatsbegleitende Programm tangiert persönlichkeitsbezogene, Vertrauensschutz erfordernde Kontexte und wird von speziell dafür angestellten Mentor:innen seitens der Kirchen verantwortet. Jüngst gewinnen hinsichtlich der universitären Phase Überlegungen an Bedeutung, (angehenden) Religionslehrkräften „die Arbeit am Entwurf einer je eigenen Theologie“ (Schröder, 2023) sowie „religiöse Bildungsbiografien“ (Kirchenamt der EKD, 2021) im berufsbiografischen Verlauf immer wieder explizit zu ermöglichen.

Der *Persönlichkeitsansatz* fokussiert ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183). Im allgemeinen Lehrerbildungsforschungsdiskurs sind dabei häufig die ‚Big Five‘, ein Faktorenmodell der Persönlichkeit (vgl. McCrae & Costa, 2008: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit), und das RIA-SEC-Modell allgemeiner und für berufliche Tätigkeiten relevanter Interessen (vgl. Mayr et al. 2020, S. 142: praktisch-technische, intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche, soziale, unternehmerische, konventionelle) im Blick. Dagegen spielen im religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs vor allem „die persönliche Beziehungsfähigkeit, Glaubwürdigkeit und eigene Religiosität von Lehrkräften eine wichtige Rolle“ (Pirner, 2012, S. 16). Abgesehen von theoretischen Setzungen und empirischen Studien wird bislang im religionspädagogischen Diskursfeld nur bedingt über eine Operationalisierung der konstatierten Persönlichkeitsmerkmale in den drei Phasen der Religionslehrkräftebildung nachgedacht. In dieser Hinsicht hat jüngst Bernd Schröder für die erste Phase „Eignungsabklärungsmöglichkeiten“ ins Spiel gebracht, die beispielsweise mittels Self-Assessments „Kriterien für gute (Religions-)Lehrende“ prüfen könnten: intellektuelle Eignung zur Bewältigung des Studiums, Abschluss einer Persönlichkeitsstörung, fachliches Interesse an theologischen und religionswissenschaftlichen Gehalten, konstruktiver Bezug zu Religion und Re-

ligionsgemeinschaft, Motivation und kommunikatives Geschick für die Arbeit mit Heranwachsenden, Teamfähigkeit (Schröder, 2023, S. 145 f.).

Der *strukturtheoretische Professionalisierungsansatz* sensibilisiert dafür, dass die Initiierung von Wechselbeziehungen zwischen Schüler:innen und Lerngegenständen, wie auch die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, nicht standardisiert geplant werden können, sondern von verschiedenen, widerstreitenden Orientierungen abhängen. Diese prägen das Lehrer:innenhandeln angesichts von nur begrenzt vorhersehbaren unterrichtlichen Situationen. Um die damit einhergehenden Herausforderungen zu fassen, können sich die Lehrkräfte zwar professionelles Handeln aneignen. Damit letztgenanntes jedoch gelingt, sind sie auf ein „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (Helsper, 2020, S. 180) angewiesen, insofern die Schüler:innen, aber auch deren Eltern sowie die Klasse in ihrer prägenden Rolle bezüglich schulischer Bildung berücksichtigt und ernst genommen werden (Oevermann, 1996, S. 153). Überdies wird im Zusammenhang mit strukturtheoretischen Überlegungen – nicht unkritisiert – die Bedeutung pädagogischer Antinomien reflektiert, die das Handeln der Lehrkräfte prägen: z. B. „Nähe und Distanz oder Heteronomie und Autonomie“ (Helsper, 2020, S. 182). In der religionspädagogischen Professionsforschung wird im Sinne dieses Ansatzes mehreres reflektiert: z. B. die Antinomien, dass „in der Zwangsveranstaltung Schule ein Verständnis von christlicher Freiheit“ zugänglich gemacht werden soll, dass sich Leistungsbewertung und das thematisierte unbedingte Angenommensein von Gott widersprechen oder dass „eine konfessionelle Position im RU vertreten und doch offen gegenüber nichtglaubenden oder andersgläubigen SchülerInnen“ (Pirner, 2012, S. 18) unterrichtet werden soll. Auch die Erwartungen verschiedener Akteursgruppen an Religionslehrkräfte diskutieren religionspädagogische Forschungen in strukturtheoretischer Hinsicht: Neben den Schüler:innen und Eltern sind dabei Staat und Kirche(n) bzw. Religionsgemeinschaften, aber auch die Schulfamilie und die Gesellschaft im Blick (Ziebertz et al., 2005; Lindner, 2021). Diskursprägende religionspädagogische Forschungen zum strukturtheoretischen Ansatz hat Stefan Heil vorgelegt. Er konzipiert ein Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus (Heil, 2006), das im Rahmen der Professionalisierung als Diagnoseinstrument dient, um vorhandene Passungen wie auch Unwuchten im professionellen Handeln von Religionslehrkräften zu identifizieren. Drei Strukturmerkmale sind in dieser Perspektive leitend: „fachspezifisches Repertoire, Transformation auf den jeweils zu lösenden empirischen Fall, Arbeitsbündnis zwischen Profi und Klienten“ (Heil, 2016, S. 8). Das von Heil entwickelte Modell bildet das religionspädagogische Arbeitsbündnis in den Aspekten ‚Institution‘ sowie ‚Person‘ ab: „Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer bedeutet dies, dass sie die Institutionen Schule und Kirche vertreten, und personal eine eigene Lebens- und Glaubensbiographie mitbringen.“ (S. 11) Überdies verweist das Habitus-Modell auf das nötige ‚Fachrepertoire‘

(„Fachwissen und Routinen, mit deren Hilfe religiöse Bildung grundgelegt wird“ (ebd.)), das Religionslehrkräfte benötigen, sowie auf den jeweils spezifischen ‚Bildungsfall‘, der sich im Horizont religiöser Pluralität ereignet. Der religionspädagogische Habitus als individueller ‚Stil‘ religionspädagogischen Handelns bildet sich dadurch aus, dass Religionslehrer:innen die verschiedenen Aspekte des Modells ständig reflektieren. Reflexion ist dabei die zentrale Kategorie dieses Professionalisierungsmodells, das auch durch Vorschläge für die drei Phasen der Religionslehrkräftebildung operationalisiert worden ist (Heil & Riegger, 2017).

Besonders häufig werden in der gegenwärtigen religionspädagogischen Theoriebildung *kompetenzorientierte Ansätze* professionellen Religionslehrer:innen-Seins entfaltet und diskutiert. Aus der Vielzahl existierender Kataloge, mittels derer Religionslehrer:innen-Kompetenzen definiert werden, lassen sich nach Ulrich Riegel folgende Kompetenzen „als weitgehender Konsens“ festhalten: theologische, religionsdidaktische, pädagogische, diagnostische, institutionelle und spirituelle bzw. personale Kompetenz (Riegel, 2021, S. 140). Immer mehr setzt sich in der religionspädagogischen Professionsforschung die Orientierung am von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) prominent gemachten COACTIV-Modell durch (u.a. Pirner, 2012, S. 21–28; Wüstner & Riegel, 2015; Fricke, 2017; Lindner, 2017; Riegel & Leven, 2018; Leven, 2019; Schambeck, 2022, S. 31–88; Simojoki et al., 2021, S. XXX–XXXIII und 217–220; jüngst in verschiedenen Beiträgen in Hailer et al., 2023). Dieses multidimensionale, generisch-heuristische Modell einer Beschreibung von Professionswissen ermöglicht es, verschiedene Aspekte der professionellen Kompetenz von Lehrkräften zu integrieren: Auf diese Weise können „Erwartungen an den Lehrerberuf verbindlicher kommuniziert und damit Ziele und Maßnahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kriterial abgeleitet und beschrieben“ (König, 2020, S. 166) sowie empirisch präziser analysiert werden. In der religionspädagogischen Rezeption werden vor allem folgende Aspekte des Professionswissens sowohl theoretisch als auch empirisch fokussiert: (1) das fachwissenschaftliche Wissen und damit vertiefte Einblicke in theologische Deutungswelten und die dahinterliegenden „Strukturen, Inhalte, Probleme, Schlüsselfragen“ (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 42), die den religiös-konstitutiven Weltzugang prägen; ebenso Wissensbestände, wie die verschiedenen Themen des Religionsunterrichts auch nichttheologisch (z.B. philosophisch oder naturwissenschaftlich) bearbeitet werden können; (2) das fachdidaktische Wissen und damit die Fähigkeit, domänenspezifische Sachverhalte so zu kommunizieren, dass diese zum einen kognitiv aktivierend dargeboten werden und zum anderen auch für Nicht-Expert:innen und Nicht-Gläubige verständlich sind. Der Stellenwert der weiteren Aspekte professioneller Kompetenz, nämlich der Überzeugungen und Werthaltungen, der motivationalen Orientierungen

sowie der selbstregulativen Fähigkeiten, wird dagegen wenig in Bezug auf Professionalisierungsoptionen berücksichtigt.

2.3 Professionsbezogene Befunde

Zu ausgewählten Aspekten der oben skizzierten Professionalisierungs- und Professionskontexte wird in der Religionspädagogik seit langem hermeneutisch-theoretisch sowie empirisch geforscht; auch historische Zugänge haben Tradition (Überblicke bei: Ziebertz, 1995; Pirner, 2013; Rothgangel, 2015; Pirner et al., 2016; Rothgangel, 2019; Riegel, 2021; Lindner, 2021). Im Folgenden wird anhand ausgewählter Erträge jüngerer Studien skizziert, welche professionstheoretischen Aspekte der Religionslehrkräftebildung gegenwärtig relevant erscheinen.

Religionslehramtsstudierende werden – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des religionsdemografischen Wandels – hinsichtlich ihrer *Studienmotivation* befragt. Die Studie von Christhard Lück (2012, S. 69f.) zeigt, dass die Vermittlung von Werten an die Schüler:innen, aber auch die Vielseitigkeit des Religionsunterrichts oder das Interesse an theologischen Fragen zentrale Beweggründe für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums mit Fach Religion sind. Weitere empirische Studien erweisen, dass die Werteweitergabe an die nächste Generation sowie der persönliche Glaube für die Aufnahme eines Theologiestudiums ausschlaggebend sind (Zimmermann & Riegel, 2023, S. 121 und 124).

Auch der Umgang mit *gelebter und gelehrter Religion* bedarf einer professionsbezogenen Reflexion, insofern es im Religionsunterricht auch darum gehen soll, den Schüler:innen Innensichten auf Religion und Glaube zu präsentieren, aber mit der Option, sich davon reflexiv zu distanzieren. Qualitativ-empirischen Befragungen zufolge meinen Religionslehrkräfte, dass sie ihre eigene religiöse Position reflektiert, bisweilen gar distanziert ins Unterrichtsgeschehen einbringen, sodass eine „dezidiert ‚schulisch‘ formatierte ‚Bildungsreligion““ (Feige, 2001, S. 296) zur Geltung kommt. Dass Religionslehrkräfte die Differenzierung zwischen ‚gelebter‘ und ‚gelehrter‘ Religion im Rahmen ihres Unterrichts unterschiedlich zur Geltung bringen, zeigen auch Forschungen zu konfessionell-kooperativen Settings von Religionsunterricht: Teils sind die Lehrkräfte um neutrale Thematisierung bemüht und geben auf Nachfrage Auskunft zu ihrer religiösen Position, teils integrieren sie die eigene konfessionelle Prägung, aber nicht abgrenzend gegenüber anderen Konfessionen, und teils bringen sie ihre konfessionelle Position dominant ein (Biesinger et al., 2008, S. 99–101). Eine andere Studie wiederum belegt Tendenzen von Versachkundlichung (Englert et al., 2014, S. 159), insofern die christliche Glaubenstradition im Religionsunterricht primär religionskundlich thematisiert wird und die christliche Religion folglich vor allem aus einer Beobachter:innenperspektive, aber weniger aus der Teilnehmer:innenperspektive (gelebte Religion) in den Unterricht gelangt. Diese Tendenz wird dadurch mitbedingt, dass sich die befragten Religi-

onslehrer:innen zunächst über ein generisches pädagogisches Ethos definieren und erst dann in ihrer religionsbezogenen Rolle. Demgegenüber kann Eva-Maria Leven nachweisen, dass Religionslehrer:innen eine „persönliche Perspektive auf den Unterrichtsgegenstand“ artikulieren und sich diese Perspektive auch „in der Gestaltung des Unterrichtsgeschehens“ äußert (Leven, 2019, S. 231). Eine qualitativ-empirische Studie unter Islamunterricht-Lehrkräften belegt, dass diese „ihr Handeln ganz konkret im schulischen Kontext“ verorten und so – in bewusster Abgrenzung zu normativen Religionsauslegungen religiöser Autoritäten im Kontext von Moscheegemeinden – „den bildungspolitischen und religionspädagogischen Auftrag eines Islamunterrichts als Rahmen ihrer Handlungspraxis“ im Horizont von „Neutralität“ und als Angebot für gläubige wie nichtgläubige muslimische Schüler:innen setzen (Badawia et al., 2023, S. 143f.).

Der Umgang von Religionslehrkräften mit *religiöser Vielfalt* ist in professionsbezogener Hinsicht bedeutsam, weil davon ausgegangen werden kann, dass deren Einstellung zu anderen Konfessionen oder Religionen ihr unterrichtliches Handeln prägt. Forschung zum Umgang von Religionslehr:innen mit religiöser Vielfalt steht erst am Anfang (Überblick bei Zimmermann, 2020, S. 398–404). In Bezug auf unterrichtliche Zielvorstellungen zeigt sich, dass Religionslehrkräfte hinsichtlich konfessioneller Unterschiede „in zuallererst dominanter Form von der Betonung allererst allgemein-christlicher Glaubensaussagen und zugleich von weit überwiegender Negation bestimmter konfessions-institutioneller Spezifika getragen“ (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 88) unterrichten. In einer anderen Studie zeigt sich, dass Lehrkräfte religiöse Pluralität in einer Lerngruppe als dem Interesse der Schüler:innen zuträglich und als didaktisch produktiv einschätzen, was unter anderem in den im Unterricht präsenten Erfahrungen und Wissensbeständen verschiedener Konfessionen und Religionen gründet (vgl. Pohl-Patalong et al., 2016, S. 223): „Konfessionalität und religiöse Pluralität werden damit nicht als Gegensatz oder Widerspruch aufgefasst“ (Pohl-Patalong et al., 2016, S. 243).

3. Meta-Reflexivität im religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs: Anschlusspunkte und offene Fragen

Die verschiedenen Forschungsdiskurse zur Religionslehrkräfteprofessionalisierung verweisen auf zentrale Aspekte, die sich professionelle Religionslehrkräfte im Rahmen von Studium, Referendariat und Fortbildung aneignen sollten. Bisweilen stehen diese Aspekte „unverbunden nebeneinander, worin ein ungenutztes Potenzial“ (Cramer, 2020, S. 204) liegt. Der von Cramer et al. (2019)

in die Diskussion eingebrachte Ansatz einer Meta-Reflexivität will diesem unverbundenen Nebeneinander begegnen und wird daher im Folgenden in Bezug auf seine Potenziale für die Religionslehrkräftebildung ausgelotet.

3.1 Theoretische Bezugnahmen

Mit dem Begriff Meta-Reflexivität argumentieren Cramer & Drahmman (2019), „dass eine Professionalisierung in der Lehrerbildung auf verschiedenen Ansätzen von Professionalität beruhen muss“ (S. 18). Professionalität zeigt sich dabei als angeeignete Meta-Reflexivität. Letztere meint die „Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können“ (Cramer et al., 2019, S. 410). (Angehende) Lehrkräfte müssen daher im Verlauf ihres Professionalisierungsprozesses lernen, insbesondere in der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung, „mit Ungewissheit adäquat umgehen zu können, die aus dem beruflichen Handlungsfeld *und* aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses heraus generiert wird“ (Cramer, 2020, S. 205). Die Befähigung, verschiedene professionsbezogene Perspektiven auf einen Gegenstand bzw. Kontext des Unterrichtens einnehmen zu können, ist im Sinne der Meta-Reflexivitäts-Idee entscheidend für professionelles Lehrkräftehandeln.

Hinsichtlich der universitären Lehrer:innenbildung bedeutet dies, dass Studierende wissenschaftliche Theorien sowie empirische Befunde (in Bezug auf das Unterrichten) kennen und kritisch verorten können. Mit diesem Wissen ist es ihnen möglich, das schulische Feld antizipierend zu deuten. Ausgehend von diesen Deutungen wiederum können neue Bedarfe hinsichtlich der Beschäftigung mit Theorie und Empirie resultieren. Im realen schulischen Handlungsfeld (z.B. im Rahmen von Praktika) können mit diesem Wissen Situationen gedeutet werden, die zwar auch ohne Professionswissen bearbeitbar sind: Professionell werden diese Deutungen jedoch erst dann, wenn sie „im Lichte der Reflexion wissenschaftlich gesättigter Deutungen erfolgen“ (Cramer, 2020, S. 206). Meta-reflexive Lehrkräfte besitzen die Fähigkeit, verschiedene Deutungsoptionen in ihr Handeln und dessen Reflexion einzubeziehen. Eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung ist somit auf die verschiedenen, teils oben diskutierten Professionstheorien angewiesen, insofern diese auf entsprechende Facetten (z.B. in berufsbiografischer oder kompetenztheoretischer Hinsicht) verweisen, die professionelle Handlungsabwägungen und Entscheidungen von Lehrer:innen unterstützen können. Eine meta-reflexive Lehrkraft besitzt in der Folge „die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf die Praxis übertragen

werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und es folglich nicht die *eine richtige* Handlungsentscheidung gibt“ (Cramer, 2020, S. 207).

3.2 Potenziale für den religionspädagogischen Professionsdiskurs

Cramer et al. (2019, 2023) haben im Rahmen der von ihnen konturierten Idee einer meta-reflexiven Lehrkräftebildung *heuristische Prinzipien* entwickelt, von denen her (universitäre) Bildungsangebote ausgerichtet werden können. Die folgenden Überlegungen diskutieren diese Prinzipien in ihren Bezügen zu Professionalisierungskontexten der Religionslehrer:innenbildung. So wird deutlich, wie sich Aspekte der unterschiedlichen professionstheoretischen Herangehensweisen mittels Meta-Reflexivität relationieren lassen.

Eine meta-reflexive Religionslehrkraft hat den Stellenwert von *Mehrperspektivität* internalisiert – sowohl in Bezug auf fachwissenschaftliches als auch auf fachdidaktisches Wissen. Dieser mehrperspektivische Zugriff sollte in der universitären Religionslehrkräftebildung exemplarisch angeeignet werden, insofern es beispielsweise in konfessionell-kooperativen Settings wichtig ist, dass Lehrer:innen evangelisch-, katholisch- oder orthodox-theologische Deutungsmuster in Bezug auf eine religionsbezogene Frage in das Lerngeschehen einbringen können, z.B. zur rituellen Ausgestaltung christlicher Feste (Lindner, 2022, S. 295–299); Ähnliches gilt für interreligiös angelegte Lernsettings. Darüber hinaus trägt die religionsdidaktische Strategie der Perspektivenverschränkung (Woppowa, 2017) dazu bei, stereotypisierende Vereindeutigungen in Bezug auf (gelebte) Religion(en) zu vermeiden – auch unter Einbezug der Erkenntnisse empirischer Studien zu Aspekten von Religiosität und Glaube.

Meta-reflexive Religionslehrer:innen besitzen überdies die Fähigkeit zur *Distanzierung* in Bezug auf den von ihnen durchgeführten Religionsunterricht und ihre mit den Unterrichtsgegenständen potenziell verknüpften eigenen Werthaltungen und epistemischen Überzeugungen. Diese Distanzierungsfähigkeit gilt es im Studium – deutlicher als bisher – in allen theologischen Disziplinen berufsfeldbezogen zu fokussieren: Mittels geeigneter Interventionen in Lehrveranstaltungen können etwa individuelle Präkonzepte hinsichtlich bestimmter, religionsbezogener Positionen (z. B. zum Umgang mit religiöser Vielfalt oder zu ethischen Fragen) erhellt sowie verifiziert bzw. falsifiziert werden (Lindner, 2019, S. 245).

Auch die Reflexion der *Kontextgebundenheit* von wissenschaftlicher Theoriebildung sollte einer professionellen Religionslehrkraft möglich sein. Durch die Befähigung zu einer entsprechenden, meta-reflexiven Fragehaltung kann sie potenziell emanzipierter mit verschiedenen Erwartungen umgehen, die an sie gerichtet werden. Eine solche meta-reflexive Kontextualisierungsfähigkeit kann sich im Wissen darum bewähren, warum religionsdidaktische Konzeptualisierungen aus den 1950er Jahren von Religionslehrer:innen als Zeug:innen

des Glaubens sprechen, warum kirchliche Dokumente dies gegenwärtig immer noch tun und warum jedoch aktuelle religionsdidaktische Professionstheorien diesen Begriff kaum verwenden und eher eine reflektierte Positionierungsfähigkeit der Lehrkraft in Bezug auf Glaubensgehalte einfordern. Damit wird dem Prinzip der *Historisierung* folgend deutlich, warum eine Verortung bestimmter Positionen in ihrem jeweiligen Entstehungszusammenhang für eine aus heutiger Sicht (noch) angemessene Deutung relevant erscheint. Ein weiteres Beispiel: Indem in den alt- und neutestamentlichen Fachwissenschaften der Wandel von Interpretationen von Homosexualität nachvollziehbar gemacht wird, kann die mit der Kontextgebundenheit verknüpfte „*Alternativität* bzw. Vorläufigkeit allen Erkennens“ (Cramer, 2020, S. 208) als Grundzug wissenschaftlicher Forschung auch in ihrer Relevanz für die Religionslehrkräfteprofessionalisierung zur Geltung kommen.

Zu prüfen ist, inwiefern das von Cramer et al. in den Diskurs eingebrachte meta-reflexionsbezogene Prinzip der *Unabhängigkeit* im Sinne eines „nicht hierarchischen Verhältnis[ses]“ (2019, S. 416) verschiedener Theoreme oder Paradigmen auf die Religionslehrkräftebildung übertragen werden kann. Denn Glaubensfragen beruhen – von außen betrachtet – auf Setzungen, die aus einer religiösen Binnenperspektive vorgenommen werden. Dies als Religionslehrer:in reflektieren zu können, erweist sich einerseits als unbedingt notwendig – gerade im Dialog mit Personen, welche die jeweilige Glaubensauffassung nicht teilen. Andererseits können sich Religionslehrkräfte, die im Religionsunterricht eine Teilnehmer:innenperspektive auf Religion zugänglich machen sollen, nicht völlig „neutral“ bzw. unabhängig vom Kontext ihrer Religionsgemeinschaft zu den zu thematisierenden Lerngegenständen verhalten. Im Sinne von Meta-Reflexivität erscheint es daher erforderlich, dass sie sich Strategien aneignen, dem Prinzip der *Transparenz* und *Meta-Kommunikation* zufolge (1) transparent zu machen, wenn sie aus einer Teilnehmer:innenperspektive sprechen, und (2) offen für alternative Deutungen zu sein, ohne die eigene Glaubensüberzeugung aufgeben zu müssen. Kooperative Lehrveranstaltungen zwischen unterschiedlichen Theologien und auch in Zusammenarbeit mit Religionswissenschaften können helfen, diese Prinzipien von Meta-Reflexivität im Diskurs zu schulen.

Meta-reflexiv angelegte Religionslehrkräfteprofessionalisierung erfordert nach Cramer et al. *Transparenz* und *Begründungspflicht* in Bezug auf das hochschuldidaktische Programm, sodass sich dieses den angehenden Lehrkräften in seiner Bedeutung für den angestrebten Berufskontext erschließen kann. So bieten sich beispielsweise auch in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Interventionen an, die Studierende motivieren, mit den Dozierenden die Relevanz der thematisierten Inhalte und damit einhergehender Kompetenzen für das spätere Religionslehrer:innen-Sein zu diskutieren, aber auch die Motivation der Dozierenden zu erfahren, warum welche Gehalte mit welchen Methoden

in der Lehrveranstaltung erschlossen werden. Auf diese Weise lernen (angehende) Religionslehrkräfte, darüber zu reflektieren, was passiert und warum es bedeutsam ist, über das Zustandekommen von zu thematisierenden Inhalten zu sprechen. Diese *Metakommunikation* erweist sich in postfaktischen und postdigitalen Zeiten als Schlüsselkompetenz – in diesem Zusammenhang bietet sich auch die Chance, die für religiöse Lern- und Bildungsprozesse elementare Dimension einer pluralitätsfähigen Wahrheitsfindung einzuüben, welche zu einer begründeten, intersubjektiv nachvollziehbar kommunizierten Positionierung in Bezug auf (verschiedene) religiöse Wirklichkeitsdeutungen befähigt.

Mit dem Prinzip *Dynamik* ist zu berücksichtigen, dass eine meta-reflexive Lehrer:innenbildung von den Religionslehramtsstudierenden besonders in den ersten Semestern als „komplexitätssteigernde Zumutung“ wahrgenommen werden kann. Daher ist am schrittweisen Aufbau dieser Reflexionsfähigkeit zu arbeiten. Im Horizont der oben gemäß Schröder (2023) dargelegten berufsbiografischen Überlegungen zur Entfaltung einer „eigenen Theologie“ im Verlauf des Theologiestudiums zeigt sich besonderes Potenzial einer dynamisch entwickelten Meta-Reflexivität angehender Religionslehrkräfte. Für Dozierende gilt es in dieser Hinsicht, „den Beitrag ihrer jeweiligen Lehre zur Formung einer solchen Theologie zu prüfen und durch Einbau einschlägiger Reflexionsaufgaben zu verbessern“ sowie „ihre theologische Expertise als kritisch-konstruktiven Resonanzraum zur Verfügung zu stellen“ (Schröder, 2023, S. 152).

4. Diskussion

Die Adaption des professionstheoretischen Konzepts einer Meta-Reflexivität auf die Religionslehrkräftebildung birgt in mehrerlei Hinsicht Potenzial: Zum einen ist es dadurch möglich, verschiedene Elemente des Professions- und Professionalisierungsdiskurses in einem Gesamtkonzept zu relationieren. Zum anderen wird die in verschiedenen religionspädagogischen Konzepten zur Religionslehrer:innenprofessionalisierung als zentral ausgewiesene Kategorie der Reflexion dadurch in den Rang eines elementar-unabdingbaren Vermögens im professionellen Religionslehrer:innenhandeln erhoben – und damit zu einem Kernmoment einer entsprechend profilierten Lehrkräftebildung. Insofern ist die Wirksamkeit einer meta-reflexiven Religionslehrkräftebildung davon abhängig, dass sich die verantwortlichen Dozierenden (und Fachleiter:innen bzw. Seminarlehrer:innen) mit diesem Konzept vertraut machen. Dies gilt nicht nur für das religionspädagogische, sondern insbesondere auch das fachwissenschaftlich-theologische Lehrpersonal. Auf diese Weise kann das Konzept überdies zur Kohärenz der Religionslehrkräftebildung beitragen, indem die (angehenden) Religionslehrer:innen deutlicher als bisher explizit in die Grundlegung der Wissens- und Kompetenzbestände ihres Professionshandelns hin-

eingenommen sowie zum Entdecken von Relevanzen der wissenschaftlichen Qualifikation motiviert werden. Ein Spezifikum der Religionslehrkräftebildung ist in dieser Hinsicht gesondert zu betrachten: Auch die kirchlichen Mentorate sollten in den Meta-Reflexivitäts-Diskurs eingebunden werden. So ermöglicht Meta-Reflexivität, das Anliegen der Mentorsangebote sowie ihr Verhältnis zum Studium (bzw. zum Referendariat) transparent zu machen und hinsichtlich der fokussierten Formate zu begründen.

Dafür könnte das Verhältnis der in diesem Modell akzentuierten Prinzipien noch präziser bestimmt werden, gerade hinsichtlich durchaus produktiver Überlappungen. So sind etwa die Prinzipien der Kontextgebundenheit, Alternativität und Unabhängigkeit in praxisbezogener Perspektive wenig trennscharf ausbuchstabierbar. Ähnliches gilt für die Relation der Prinzipien Transparenz, Meta-Kommunikation und Begründungspflicht.

Der Mehrwert dieses Modells für die Religionslehrkräftebildung besteht schließlich darin, dass es für die Notwendigkeit sensibilisiert, die individuelle Glaubensposition zu reflektieren und eine ‚eigene‘ Theologie auszubilden. Diese Facetten gilt es im Rahmen des Studiums verstärkt einer Meta-Reflexion zuzuführen – gerade angesichts der sich gegenwärtig verändernden Religionsunterrichtslandschaft, die von Religionslehrer:innen ein sensibles Unterrichten in konfessionell, religiös sowie weltanschaulich pluralen Schüler:innengruppen erfordert.

Literatur

- Adam, G. (1997). Religionslehrer: Beruf und Person. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (5. Aufl., S. 163–193). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Badawia, T., Topalović, S., & Tuhčić, A. (2023). *Von einer Phantom-Lehrkraft zum Mister-Islam. Explorative Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften an staatlichen Schulen*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.5771/2748-923X-2022-1-27>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Biesinger, A., Münch, J., & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*. Herder.
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-083>
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.

- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-Reflexivity and Teacher Professionalism: Facilitating Multiparadigmatic Teacher Education to Achieve a Future-Proof Profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467–480. <https://doi.org/10.1177/00224871231162295>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Die deutschen Bischöfe (2011). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Englert, R., Hennecke, E., & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. Kösel.
- Feige, A. (2001). Die Religionslehrerinnen und -lehrer als Symptom der Entkopplung von Kirche und Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 53(4), 289–296. <https://doi.org/10.1515/zpt-2001-530404>
- Feige, A., & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg*. Kohlhammer.
- Fricke, M. (2017). FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, R. H. Mulder (Hrsg.), *Fachspezifische Lehrerkompetenzen* (S. 291–335). Waxmann.
- Hailer, M., Kubik, A., Otte, M., Schambeck, M., Schröder, B., & Schwier, H. (Hrsg.) (2023). *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Heil, S. (2006). *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie*. Lit.
- Heil, S. (2016). Art. Habitus. *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, 2, 1–19. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196>
- Heil, S., & Riegger, M. (2017). *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenz entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*. Echter.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Hilger, G. (1978). Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe. *Katechetische Blätter*, 103(2/3), 125–140.
- Käbisch, D., & Wischmeyer, J. (2008). *Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung: Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918*. Mohr Siebeck.

- Kirchenamt der EKD (2021). *Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige*. EKD.
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-019>
- Kultusministerkonferenz (2013). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Kultusministerkonferenz.
- Leven, E.-M. (2019). *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens*. Lit.
- Lindner, K. (2017). Professionalisierung für konfessionelle Kooperation – Impulse für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 364–382). Herder.
- Lindner, K. (2019). Herausforderungen einer ökumenischen Religionsdidaktik für die Religionslehrer*innenbildung. In M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik* (S. 235–250). Herder.
- Lindner, K. (2021). Religionslehrer/in. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 370–380). Klinkhardt, utb.
- Lindner, K. (2022). Kompetent für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht. Was Religionslehrer:innen können müssen. In H. Simojoki, Y. Danilovich, M. Schambeck & A. Stogiannidis (Hrsg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie* (S. 289–303). Herder.
- Lück, C. (2012). *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und zu den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen*. Lit.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt* (S. 183–206). Lit.
- Mayr, J., Hanfstingl, B., & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-016>
- McCrae, R. P., & Costa, P.T.Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of Personality* (S. 159–181). Guilford Press.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Suhrkamp.
- Pirner, M. L. (2012). Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrberufsforschung. In R. Burrichter, H. Lenhard, B. Grümme, H. Mendl & M. L. Pirner (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten* (S. 13–32). Kohlhammer.

- Pirner, M. L. (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 201–218.
- Pirner, M. L., Scheunpflug, A., & Kröner, S. (2016). Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt. In *Religionspädagogische Beiträge*, 75, 81–92.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T., & Lüdtke, A. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032215-8>
- Riegel, U. (2021). Lehrpersonen als Professionelle. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 134–143). Kohlhammer.
- Riegel, U., & Leven, E.-M. (2018). The structure of teacher knowledge in religious education. *RISTAL*, 1, 102–116. <https://doi.org/10.23770/rt1814>
- Roggenkamp-Kaufmann, A. (2001). *Religionspädagogik als „Praktische Theologie“: Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M. (2015). ReligionslehrerInnen im Horizont jüngerer empirischer Studien. *Österreichisch-Religionspädagogisches Forum*, 23(1), 101–109. <https://doi.org/10.25364/10.23:2015.1.12>
- Rothgangel, M. (2019). Religionslehrer und lehrerinnen-Forschung. *WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*, 5, 1–10. https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionslehrer_und_lehrerinnenForschung.200684
- Schambeck, M. (2022). *Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen*. Herder.
- Schröder, B. (2023). Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht? In M. Heiler, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert* (S. 139–153). Evangelische Verlagsanstalt.
- Simojoki, H., Schweitzer, F., Henningsen, J., & Mautz, J.-R. (2021). *Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik*. Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657760565>
- Simojoki, H., Schweitzer, F., Parker, S. G., & Freathy, R. (2016). Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 135–152. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0016>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 202–224). Beltz.
- Wittek, D., & Jacob, C. (2020). (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 196–203). Klinkhardt, utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-023>
- Woppowa, J. (2017). Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 174–192). Herder.

- Wüstner, E. M., & Riegel, U. (2015). Theologisches und religionsdidaktisches Wissen von Religionslehrpersonen. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in den Fachdidaktiken* (S. 95–110). Lit.
- Ziebertz, H.-G. (1995). Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 47–78). Patmos.
- Ziebertz, H.-G., Heil, S., Mendl, H., & Simon, W. (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession, Religion, Habitus*. Lit.
- Zimmermann, M. (2020). In der (konfessionellen) Selbstauflösung? Zum Berufsverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in religionspädagogischen Handlungsfeldern. In T. Schlag & B. Schröder (Hrsg.), *Praktische Theologie und Religionspädagogik* (S. 377–410). Evangelische Verlagsanstalt.
- Zimmermann, M., & Riegel, U. (2023). Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft? In M. Hailer, A. Kubik-Boltres, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.) (2023). *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert* (S. 115–128). Evangelische Verlagsanstalt.