

# Der Religionslehrer als Seit tänzer

## Zur Frage der Religionslehrerkompetenzen

von *Bernhard Grümme*

Bislang stehen in einer sich neu formierenden religionspädagogischen Diskussion über einen Paradigmenwechsel von der Inputorientierung zur Outputorientierung des Religionsunterrichts vor allem die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Fokus der Aufmerksamkeit. Dagegen stellt die Beschäftigung mit den Kompetenzen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ein erhebliches Desiderat dar. Was sollen sie können? Wie und wodurch sollen diese Kompetenzen erworben werden? Dies hat wesentlich mit Professionalisierungsprozessen zu tun, die alle drei Phasen der Religionslehrausbildung umfassen. Der vorliegende Text setzt sich mit unterschiedlichen Kompetenzmodellen auseinander und bezieht kritisch Position. Im Mittelpunkt steht dabei die Auseinandersetzung mit dem Würzburger Habitusmodell.

### 1. Verlustanzeige

Ein Paradigmenwechsel hat bildungspolitisch, schulpädagogisch und didaktisch die Bildungslandschaft erfasst. Lehrpläne sind durch Bildungspläne ersetzt worden. Wo man glaubte, durch detaillierte Vorgaben die schulischen Lehr-Lernprozesse steuern zu können, wo man also mit einer sogenannten Inputsteuerung bei den Lehrenden ansetzte, wird jetzt eine Outputsteuerung favorisiert. Folgerichtig werden Lehrpläne durch Bildungsstandards ersetzt, die Bildungsziele aufgreifen und Kompetenzen benennen, die dann auf Seiten der Schüler evaluiert werden können – auch im Religionsunterricht (= RU).<sup>1</sup> Reflektiert man die religionspädagogische Debatte um Bildungsstandards, so fällt freilich ein tiefes Ungleichgewicht auf. Wohl nimmt man die anzuzielenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Blick. Fein austariert finden sich ganze Kompetenzdesigns, die in manchem an die Lernzieltaxonomien früherer Jahre erinnern. Wo aber bleiben die Kompetenzen, die auf Lehrerseite vorhanden sein müssen, um diese outputgesteuerten kompetenzorientierten Lernprozesse in Gang zu setzen? Wohl wird angemerkt, dass die Qualität des RU nur bedingt durch Bildungsstandards zu heben sei. Letztlich hänge die Qualität des RU „von der Qualität der Lehrer/innen und ihrer Gestaltung der Unterrichts- und Schulzeit“<sup>2</sup> ab. Aber was ist das, was Lehrer können müssen, um eine solche Qualität zu gewährleisten? Sind die Kompetenzen etwas, was man hat, etwas, was man lernen kann, etwas was man geschenkt bekommt und entwickeln muss? Wo lernt man das und wie lernt man das? Geschieht dies eher intuitiv, eher praktisch im Berufsall-

<sup>1</sup> Als exemplarischen Überblick vgl. *M. Pirner*, Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? Die Post-PISA-Diskussion und ihre Relevanz für den Religionsunterricht, in: JRP 22 (2006) 93–109.

<sup>2</sup> *L. Kuld*, Fördern Bildungsstandards die Qualität von Religionsunterricht?, in: rhs 4 (2005) 223–225: 225.

tag getreu des pragmatischen Credos „learning by doing“ oder in einem Theorie-Praxis-Zirkel einer auch institutionell angebundenen Ausbildung? Häufig wird beklagt, dass in der Lehrerbildung der „berufsspezifische Bezug ... weitgehend der Intuition bzw. ihren Alltagstheorien“<sup>3</sup> überlassen bleibe. Kompetenzbildung auf Seiten der Lehrenden hat anscheinend wesentlich mit der Professionalität ihres Berufs zu tun.

Zwar wächst langsam die Einsicht darin, dass der „Erhalt und die Erweiterung der berufsfeldbezogenen Kompetenz der ReligionslehrerInnen zukünftig eine zentrale Bedeutung bekommen müssen“<sup>4</sup>, wenn es gelingen soll, einen bildungstheoretisch relevanten kompetenzorientierten RU zu profilieren. Seit Dezember 2004 sind durch die Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung beschlossen.<sup>5</sup> Gleichwohl ist der These zuzustimmen, dass im Vergleich zur Berufszufriedenheit, zu konzeptionellen Präferenzen, zur Ausbildung und Religion von Religionslehrkräften das Problem von Umfang, Wesen und Genese religionspädagogischer Kompetenz insbesondere in der dritten Ausbildungsphase bislang nicht im Fokus der Aufmerksamkeit stand.<sup>6</sup> Angesichts dieses Mankos muss es zunächst einmal darum gehen, Kompetenzen von Religionslehrern für einen kompetenzorientierten und bildungstheoretisch fundierten RU im Kontext des gegenwärtigen Pluralismus zu formulieren. So erklärt sich der Aufbau der folgenden Überlegungen: Nach der Klärung des Kompetenzbegriffs (2) wird der Zusammenhang von Kompetenzen und professionellem Religionslehrerhandeln beleuchtet (3). Sodann wird die sogenannte Habitustheorie als Modell für ein kompetenzorientiertes Religionslehrerhandeln vorgestellt (4) und für unsere Fragestellung ausgewertet (5).

## 2. Annäherungen an den Kompetenzbegriff

Innerhalb der überbordenden Literatur zum Kompetenzbegriff kristallisiert sich eine Unterscheidung von Qualifikation und Kompetenz heraus. Der Qualifikationsbegriff ist eher funktional ausgerichtet und im Sinne einer formalen Befähigung zu verstehen, dagegen bezeichnen Kompetenzen das Handlungsvermögen einer Person.<sup>7</sup> Es versteht sich, dass ein funktional ausgerichteter Qualifikationsbegriff zu eng ist für religionspädagogische Zusammenhänge. Es kann religionspädagogisch nicht nur um den Erwerb instrumenteller Fähigkeiten, Fertigkeiten und formaler Berechtigungen gehen. Wegen seiner Subjekt-

<sup>3</sup> H.-J. Fraas, Identität und Kompetenz. Die Lehrerbildung als Herausforderung an die Theologie. in: MThZ 51 (2000) 265–278: 271; vgl. M. Riegger, Lernen Religionslehrerinnen und -lehrer das Falsche? Zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen am Lernort Hochschule, in: H. Mendl; M. Schiefer Ferrari (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth 2001, 250–269.

<sup>4</sup> D. Fischer; V. Elsenbast (Redaktion), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 77.

<sup>5</sup> Vgl. D. Fischer, Wie werde ich ein guter Religionslehrer/eine gute Religionslehrerin. Zur Entwicklung von religionspädagogischen Kompetenzen, in: ZPT 2 (2006) 107–115: 108.

<sup>6</sup> Vgl. R. Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute? Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in: RpB 55 (2005) 21–36: 34.

<sup>7</sup> R. Arnold, Art. Kompetenz, in: R. Arnold; S. Nolda; E. Nüssl (Hg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001, 176.

orientierung wäre der Kompetenzbegriff zu bevorzugen, wie ihn Franz E. Weinert vorgelegt hat. Er versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“<sup>8</sup>. Diese Kompetenzen sind immer situativ eingebettet und auf bestimmte Anforderungssituationen bezogen. Was aber sind die konkreten Anforderungssituationen und was sind die darauf bezogenen Fähigkeiten, die Religionslehrer haben müssen, um ihre Arbeit zu tun?

Peter Kliemann und Hartmut Rupp haben in ihrem Buch „1000 Stunden Religion“ Zeugnisse von jungen Erwachsenen über deren Erfahrungen im RU gesammelt. Dabei zeigt sich ein interessantes, durchaus spannungsreiches Bild. Schüler wollen danach einen fachlich fundierten, anspruchsvollen Unterricht und insofern einen fachlich gut ausgebildeten Religionslehrer, aber keinen Fachidioten. Sie wollen einen Religionslehrer, der einen ergebnisorientierten RU ermöglicht, ohne die Relevanz prozessorientierten Lernens zu vernachlässigen, der sensibel für die je individuellen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen ist, der Lebenshilfe anbietet und sich doch nicht anbietert, der Interesse an fremden Erfahrungen, wie sie in Tradition, in Geschichten, in der Bibel niedergelegt sind, weckt, aber doch auch das ermöglicht, was man gelungene Aneignungsprozesse nennen könnte, und der ihnen selbstständiges, eigenverantwortliches und methodenvariables Lernen ermöglicht.<sup>9</sup>

In der Lehrer-Studie von Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch wird ein Bündel von professionsbezogenen Unterrichtszielen und Gestaltungsinteressen deutlich: Religionslehrer wollen eine religiöse Emanzipation nicht von etwas, sondern zu etwas unterstützen, nämlich zu dem, was man religiöse Bildung nennt. Sie wollen Bezüge zu gelebter Religion herstellen und – ausgeprägter im Sekundarbereich – auf subjektorientierte Weise und ohne dogmatisch-konfessionelle Fixierung die kognitiv-diskursive Seite des Unterrichts betonen. So sehen die Kolleginnen und Kollegen ihren Bildungsauftrag darin, „auf eine traditionsfundierte Orientierung an christlich-biblischer Religion, eine christlich-handlungspraktische Ethik und auf die Ästhetik des Religiösen“<sup>10</sup> abzielen. In den berufsbiographischen Selbstwahrnehmungen finden sich Hinweise darauf, welche Kompetenzen Religionslehrerinnen und Religionslehrer für ihre Berufstätigkeit für wichtig erachten und – vielleicht noch aussagekräftiger – dass sie diese Kompetenzen für noch nicht ausgebildet halten, sondern diese selber im Kontext von Fortbildungsbedürfnissen formulieren. So fassen Feige und Tzscheetzsch zusammen: „Die RL [= Religionslehrer] haben Interesse an einem Weg, auf dem sie auf bildende bzw. gebildete Weise als Leh-

<sup>8</sup> F.E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim – Basel 2001, 17–33: 27f.

<sup>9</sup> Vgl. P. Kliemann; H. Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 49ff.; U. Riegel, Gerecht – spannend – anspruchsvoll? Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern, in: JRP 22 (2006) 113–123.

<sup>10</sup> A. Feige; W. Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern – Stuttgart 2005, 12.

rende ‚religiös kommunikationsfähig‘ werden“<sup>11</sup> und zwar eben bei der Kommunikation handlungsethischer Fragestellungen, bei der ästhetisch-sinnlichen Erschließung von Religiosität bis hin zur Einübung spiritueller Praxis sowie bei lebenspraktisch-erfahrungsbezogenen Zugängen zu Personen und Geschichten der Bibel.

Halten wir fest: Sowohl von Schülerseite als auch von Seiten der Religionslehrkräfte gibt es ein ziemlich genaues wie differenziertes Bewusstsein dessen, was Weinert Anforderungssituationen genannt hat. Die Weite des deutlich gewordenen Anforderungsspektrums fordert offensichtlich vom Religionslehrer, mitunter stark konträre Elemente in seinem Kompetenzprofil zusammenzuhalten. Hans Mendl spricht deshalb nicht zu Unrecht vom Religionslehrer als Seiltänzer, dem es abverlangt wird, die Balance zwischen divergierenden Anforderungen zu halten.<sup>12</sup>

Doch was sind die spezifischen Kompetenzen im Einzelnen, über die Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen müssen, um diesen Anforderungssituationen zu genügen?

### 3. Kompetenzen und Professionalität des Lehrerhandelns

Es hat im geschichtlichen Rückblick sehr unterschiedliche Vorstellungen dessen gegeben, was unter einem guten RU und in diesem Zusammenhang unter einem guten Religionslehrer zu verstehen ist. Das Lehrerbild eines materialkerygmatischen Unterrichts, eines hermeneutischen, eines problemorientierten, eines korrelativen RU differiert teilweise erheblich. Und es zeigt sich, dass die geschichtliche Entwicklung des Religionslehrerberufs als eine Geschichte der zunehmenden Professionalisierung im Spannungsfeld von Kirche, Staat, Schule, Pädagogik und Theologie betrachtet werden kann. Ohne hier auf die innerhalb der Professionalitätsforschung debattierte Frage näher einzugehen, inwiefern es sich beim Lehrerberuf um eine semiprofessionelle oder professionelle Tätigkeit darstellt,<sup>13</sup> verstehe ich im Folgenden den Lehrerberuf als Resultat eines Professionalisierungsprozesses im Sinne eines interkommunikativen, institutionell situierten Aufbaus von berufsfeldbezogenen Kompetenzen. Danach sollten Lehrer nicht mehr rein intuitiv agieren und nicht mehr universitär erworbenes Wissen linear auf unterrichtliche Praxis übertragen. Eine seminaristische Ausbildung wird durch eine akademische Ausbildung ersetzt, die fachliche, pädagogische, psychologische wie didaktische Erfordernisse strikt berufsfeldbezogen berücksichtigt.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Ebd., 13.

<sup>12</sup> Vgl. H. Mendl, *Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus*, in: JRP 22 (2006) 65–78: 69.

<sup>13</sup> Vgl. Englert, *Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?* (Anm. 6), 21–22; St. Heil, *Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität. Elemente einer Berufstheorie*, in: JRP 22 (2006) 79–92: 79–83; ferner: Ders., *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie*, Berlin 2006.

<sup>14</sup> Vgl. Fischer, *Wie werde ich ein guter Religionslehrer/eine gute Religionslehrerin* (Anm. 5), 109; W. Simon, *Theologische und kirchliche Positionen zur Reform der Religionslehrerbildung*, in: H.-G. Ziebertz u.a., *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*, Münster 2005, 30–39.

Für das Berufsfeld des Religionslehrers wird man das noch einmal konkreter fassen müssen. Dazu lassen sich innerhalb der gegenwärtigen Religionslehrerforschung drei Konzepte unterscheiden.<sup>15</sup>

Im personalistischen Konzept wird die individuelle Seite des Lehrerberufs betont. Dieses Verständnis knüpft an das Leitbild des geborenen Erziehers an. Lehrerbildung wird vornehmlich als Persönlichkeitsbildung begriffen. Beziehung, Beziehungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sind Zielhorizonte, die religionspädagogisch durch Aspekte von Zeugenschaft, von Spiritualität zugespitzt werden. Religionslehrersein wird biographisch rückgebunden in die Entwicklung des eigenen Christseins.

Das rollentheoretische Konzept stellt die Verwobenheit der Lehrtätigkeit in die unterschiedlichen, teilweise divergierenden Erwartungen verschiedener Faktoren wie Gesellschaft, Politik, Kirche, Schule, Schüler, Kollegen heraus und konzipiert professionelles Lehrerhandeln von diesen Rollenerwartungen her. Entscheidend bei diesem Ansatz ist die Ablehnung eines rollentheoretischen Determinismus. Es werden nicht einfach vorgefertigte Muster des Religionslehrerhandelns übernommen. Vielmehr obliegt es der Religionslehrkraft, ihre eigene Rollenidentität im Geflecht der Erwartungen und eröffneten Chancen, wie sie eben auch mit den einzelnen Faktoren verbunden sind, auszubilden. So zeigt die Religionslehrerforschung auf evangelischer wie auf katholischer Seite, dass die kirchliche Einbindung durch die Religionslehrer neben allen Schwierigkeiten berufsbiographischer, ja sogar existentieller Art, die damit verbunden sein können, durchaus begrüßt und als eröffnete Möglichkeit und Unterstützung begriffen wird.<sup>16</sup>

Es ist wichtig, die Interdependenz dieser Modelle zu sehen. So wird der individualistisch-biographische Einschlag durch soziologische Modelle der Rollentheorie korrigiert wie umgekehrt der biographiebezogene Ansatz rollentheoretische Einseitigkeiten kritisiert, in denen der Subjektbezug und die subjektive Aneignungskompetenz hinsichtlich der zu entwickelnden Rollenidentität nicht immer deutlich genug markiert wird. Gleichwohl steht jeweils der RU als Praxisfeld nicht im Fokus.

Der handlungstheoretische Ansatz dagegen entwirft professionelles Religionslehrerhandeln von der täglichen Praxis und den dazu notwendigen Kompetenzen her. Allgemein didaktisch hatte etwa der Deutsche Bildungsrat 1969 als Lehrerhandlungen „Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren“ genannt, was in der Arbeit der Terhart-Kommission unter gewandelten Bedingungen des Lehrerhandelns im Jahr 2000 als Unterscheidung der vier Handlungskategorien „Unterrichten – Erziehen – Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren – berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln“<sup>17</sup> in veränderter Form wieder aufgenommen wird. In geradezu klassisch gewordener Formulierung hat Heinrich Roth bereits in den 1970er Jahren im Blick auf das Aufgabenprofil vier Kompetenzbereiche erarbeitet. Er unterscheidet Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Bis heute sind in den derzeit vertretenen Kompe-

<sup>15</sup> Vgl. zum Folgenden *St. Heil: H.-G. Ziebertz*, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz u.a., *Religionslehrerbildung an der Universität* (Anm. 14), 41–64; 41ff.

<sup>16</sup> Vgl. *Feige: Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? (Anm. 10), 66ff.

<sup>17</sup> Vgl. *E. Terhart (Hg.)*, Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim – Basel 2000, 49–54.

tenzmodellen diese Bereiche mit dem Fokus auf den Unterricht als dem Kerngeschäft des Lehrerhandelns gültig.<sup>18</sup>

Da Kompetenzen stets domänen-orientiert sind, also auf bestimmte Aufgaben zu beziehen sind, müssen diese allgemeindidaktischen Professionalitätsüberlegungen religionspädagogisch konkretisiert werden. Für den RU finden sich verschiedene Kompetenzmodelle. Einen weiterführenden Ansatz legt Nadja Ringel vor, der um den Begriff der „religionspädagogischen Handlungskompetenz“ kreist. Da das religionsunterrichtliche Handeln eine intentionale, situative, kausale und individuelle Dimension aufweist, sind für Ringel religionspädagogische Handlungskompetenzen abhängig „von den situativen Gegebenheiten sowie der Zielsetzung des RU, von den Prinzipien, auf denen das Handeln der RL gründet, und von der Individualität der einzelnen RL, die in ihrem Handeln zum Ausdruck kommt“<sup>19</sup>. Ringel unterscheidet zwischen fachlichen, didaktischen, psychologischen sowie personalen Kompetenzen.

1. Fachliche Kompetenzen. Dazu zählt sie theologisches Fachwissen und theologisches Reflexions- und Urteilsvermögen, wobei dazu unbedingt auch die Fähigkeit gehört, die Zeichen der Zeit zu erforschen und im Licht des Evangeliums zu deuten. Auch zählt dazu, den Kindern zeigen zu können, was der christliche Glaube mit ihrem Leben zu tun hat und wie theologische Inhalte in den Denkhorizont der Schüler übersetzt werden können.<sup>20</sup>

2. Didaktische Kompetenzen für eine eigenverantwortliche Planung, Durchführung und Reflexion des RU. Dazu zählt Ringel Planungskompetenz, Korrelative Kompetenz sowie Methoden- und Medienkompetenz.<sup>21</sup>

3. Psychologische Kompetenzen zur Orientierung an und in der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder. Zu diesen psychologischen Kompetenzen gehören Wahrnehmungskompetenzen sowie Kommunikative Kompetenz. Denn Religionslehrer müssen eine Gesprächskultur aufbauen und ihr kommunikatives Verhalten im Hinblick auf Ziele und Inhalte des RU reflektieren.

4. Personale Kompetenzen. Dazu gehören neben der Lernkompetenz als der Bereitschaft, die eigene Tätigkeit kritisch zu reflektieren und auch von den Schülerinnen und Schülern zu lernen, vor allem authentisches Bezeugen des christlichen Glaubens ebenso wie Soziale Kompetenz. Wesentlich hierfür ist es für Religionslehrer auch, „Sprachrohr“ ihrer Schülerinnen und Schüler zu sein und ihnen das Gefühl menschlichen Angenommenseins zu geben.<sup>22</sup>

Es liegen inzwischen mehrere Kataloge von Kompetenzen vor, die als Grundlage der Professionalität von Religionslehrern begriffen werden. Sie weisen auch über Konfessi-

---

<sup>18</sup> Vgl. Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute? (Anm. 6), 23–30.

<sup>19</sup> N. Ringel, „Was ich nicht alles können muß...“ Religionspädagogische Handlungskompetenzen von Religionslehrer/innen an Grundschulen, Essen 2001, 121.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 67ff.

<sup>21</sup> Vgl. ebd., 76ff.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., 90–96. Vgl. ferner N. Mette, Zum Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und -lehrern heute, in: F. Schweitzer; G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt a.M. 1994, 65–74: 73.

ongsgrenzen bei allen Akzentverschiebungen doch erhebliche Ähnlichkeiten auf.<sup>23</sup> Allerdings zeigt sich bei genauerer Analyse ein doppelter Klärungsbedarf. Der erste Klärungsbedarf liegt in dem, was man das Dominanzproblem nennen könnte. Gibt es so etwas wie eine Hierarchie der Kompetenzen? Gibt es eine Kompetenz, die andere dominiert und die möglicherweise auch alle anderen ordnet?

Die einzelnen Autoren geben hier unterschiedliche Antworten. Für Ringel kommt „der Person des Religionslehrers, ihrer Glaubwürdigkeit und Authentizität eine zentrale Stellung zu“<sup>24</sup>. Dagegen leiten Matthias Hahn und Reiner A. Neuschäfer aus erziehungswissenschaftlich ausgerichteten empirischen Studien die Dominanz professionellen Wissens und Könnens über die Persönlichkeit und das Lernklima ab. Denn entscheidend, so etwa auch Fritz Oser, sei die Kompetenz von Lehrkräften, einen klaren und gut strukturierten Unterricht aufzubauen.<sup>25</sup>

Die Diskrepanz zwischen einer persönlichkeits- und einer lernbezogenen Option ist signifikant. Feige und Tscheetzsch nehmen eine andere Gewichtung vor. Im Unterschied zu katechetischen und face-to-face-Kommunikationsformen liege die professionelle Kompetenz „gerade“ darin, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer eine doppelte Reflexion leisten: „Die Reflexion ihrer religiösen Praxis – so wie jedes Individuum seine Praxis mehr oder weniger reflektiert – und die Reflexion dieser reflektierten Praxis zum Zwecke ihrer didaktischen Umsetzung“<sup>26</sup>. Hier wird also religionspädagogische Kompetenz letztlich von einer reflexiven Kompetenz her dominiert.

Der zweite Klärungsbedarf liegt im Integrationsproblem. Wenn Fritz Oser 88 Lehrerkompetenzen entwickelt, die er in eine zwölfteilige Typologie fasst,<sup>27</sup> dann stellt sich die Frage nach einer integrierenden Mitte. Die einzelnen Kompetenzkataloge klären oft nicht hinreichend, wie sie es vermeiden können, die einzelnen Kompetenzen additiv in einem zusammenhanglosen Nebeneinander zu denken. Ein guter Religionslehrer ist mehr als die Addition der einzelnen Kompetenzen. Und zugleich können Religionslehrkräfte auf unterschiedliche Weise gut sein. Franz E. Weinert und Andreas Helmke stellen heraus, dass die Unterrichtsprofile der sechs erfolgreichsten Lehrkräfte so stark divergieren, dass kaum noch Gemeinsamkeiten feststellbar sind.<sup>28</sup> Kompetenzen müssten sich kohärent und integrativ in ihrem Verhältnis auf die Lehrkraft denken lassen, geht es doch in aufgabenbezogener Weise stets um Dispositionen und Fähigkeiten der Lehrkraft selber. Gerade die

<sup>23</sup> Vgl. exemplarisch *Fischer*. Wie werde ich ein guter Religionslehrer/eine gute Religionslehrerin (Anm. 5), 110ff.; *H. Mendl* (Hg.), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 71–77; *Englert*. Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute? (Anm. 6), 34–36.

<sup>24</sup> *Ringel*. Was ich nicht alles können muß (Anm. 19), 110.

<sup>25</sup> Vgl. *M. Hahn: R.A. Neuschäfer*. Kompetent für differenzierenden und individualisierenden Religionsunterricht, in: *ZPT 2* (2006) 136–148: 141f.; *F. Oser*. Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in: Ders.; J. Oelkers (Hg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur – Zürich 2001, 215–342: 215.

<sup>26</sup> *A. Feige u.a. (Hg.)*. Religionslehrerin oder Religionslehrer werden? Zwölf Analysen biografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006, 10.

<sup>27</sup> Vgl. *A.A. Bucher*. Mehr religionsdidaktischer Realismus! Standards und Implikationen für die ReligionslehrerInnenausbildung, in: *ZPT 2* (2006) 115–123: 122.

<sup>28</sup> Vgl. *W. Helsper*. Die Macht der Standards. Thesen und Abfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung, in: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1* (2006) 8–24: 14.

angesprochene Seiltänzerfunktion deutet darauf hin, dass die entscheidende Kompetenz darin besteht, verschiedene und durchaus divergierende Rollen und Aufgaben in der Balance zu halten. Nicht nur die Schülerschaft, auch die Schulforschung hält es, wie etwa die Ergebnisse von Weinert und Helmke zeigen, für ein zentrales Kennzeichen eines guten Lehrers, das zu vereinen, was eigentlich als unvereinbar erscheint. Ein guter Unterricht sei einer, bei dem der Lehrer eine gestaltende Rolle spielt und durch den zugleich ein hohes lernorientiertes Aktivitätsniveau der Schüler erreicht wird.<sup>29</sup>

Nadja Ringel versucht diesen Zusammenhang über die Interdependenz und Vernetzung der einzelnen Kompetenzen zu denken.<sup>30</sup> Doch was soll die Integration und Vernetzung der vielfältigen Kompetenzen leisten? Rudolf Englert spricht im Blick auf Herbart vom Gestaltcharakter von RU. In Beziehung darauf würde einem guten Religionslehrerhandeln eine „innere Stimmigkeit, eine individuelle Authentizität zukommen, eine Qualität jedenfalls, welche die Einzelzüge zu etwas Ganzem integriert“<sup>31</sup>. Um die diversen Kompetenzen zu integrieren, hat sich in der Lehrerforschung der von dem Erziehungswissenschaftler Karl-Oswald Bauer erarbeitete Begriff des professionellen Selbst als Bezeichnung für einen kompetenten Unterrichtsfachmann etabliert.<sup>32</sup> Innerhalb der Religionspädagogik wurde dies in einer Theorie des professionstypischen Habitus weiterentwickelt. Liegt hier nun ein Konzept vor, das in glücklicher Weise pädagogische Theoriebildung mit der berufsfeldtypischen Professionstheorie der Religionslehrkraft verbindet und damit deren Seiltänzerfunktion analytisch und konzeptionell erfassen kann?

#### **4. Die Habitusstheorie als Weg zur Professionalisierung religionsunterrichtlichen Handelns**

Der Begriff Habitus, wie er von dem französischen Soziologen und Philosophen Pierre Bourdieu übernommen wird, dient dazu, den Stil, das Denken und Tun von Handelnden in einer Gesellschaft zu beschreiben und analytisch zu fassen. Man könnte vereinfacht sagen: Habitus ist eine äußerlich wahrnehmbare Haltung, die aber darin nicht aufgeht, ein bestimmter Stil. Der Habitus wird vom Subjekt hervorgebracht, steht aber zugleich stets unter dem Einfluss äußerer Faktoren. Habitus ist also der Ort, wo das Subjekt und das Äußere zusammenspielen und durch Aneignung des Subjekts ein eigener Stil entsteht. Er ist geschichtlich-biographisch geprägt und ermöglicht im Horizont dieser Prägung gegenwärtige Handlungen. Zugleich aber ist die Habitusbildung nie abgeschlossen. Stets bleibt er entwicklungsfähig und auf die Zukunft hin offen, bleibt also eine ständige Aufgabe.<sup>33</sup> Die religionspädagogische Habitusstheorie beansprucht nun, zeigen zu können,

<sup>29</sup> Vgl. F.E. Weinert; A. Helmke, Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen der SCHOLASTIK-Studie zur Entwicklung im Grundschulalter, in: Dies. (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, 459–474: 471ff.

<sup>30</sup> Ringel, Was ich nicht alles können muß (Anm. 19), 110.

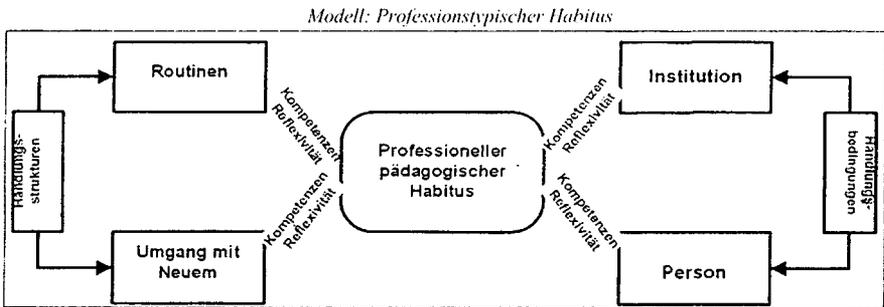
<sup>31</sup> Englert, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute? (Anm. 6), 30.

<sup>32</sup> Vgl. K.-O. Bauer u.a., Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim <sup>2</sup>1999, 10ff.

<sup>33</sup> Vgl. Heil; Ziebertz, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung (Anm. 15), 42ff.

welche Erfordernisse religionspädagogischer Art auf den Habitus einwirken und ihn erst konstituieren. Dabei ist ein professioneller pädagogischer Habitus von einem religionspädagogischen Habitus zu unterscheiden.<sup>34</sup>

Beim professionstypischen Habitus steht der professionelle pädagogische Habitus im Zentrum.



Dieser Habitus wird einerseits durch Handlungsstrukturen konstituiert. Diese sind berufsfeldspezifische Regeln, die das Handeln bestimmen und so einer professionellen Praxis zugrunde liegen. Dazu gehören Routinen und der Umgang mit Neuem. Routinen sind abrufbare Muster eines Handlungsrepertoires, die schnelles und gezieltes Handeln ermöglichen. Diese Routinen sind auf die bereits genannten Lehreraufgaben wie Beraten, Unterrichten, Erziehen bezogen. Wichtig ist freilich, dass diese Routinen sich offen halten auf Neues. Andernfalls drohen sie zu erstarren und können den veränderten Ansprüchen des Unterrichtsalltags mit den dauernd wechselnden Herausforderungen nicht genügen.

Da unterrichtliche Praxis nicht vollständig durch Routinen zu fassen und standardisierbar ist, weil immer unvorhersehbar Neues in der Interaktion im Unterricht geschieht, gehört der Umgang mit Neuem zur Ausbildung eines professionellen Habitus unbedingt dazu. Daher wird im Wechselspiel zwischen Routinen und dem Neuen der professionelle Habitus konstituiert. Ein Beispiel: Auch wenn der Unterrichtseinstieg mit einer Karikatur noch so oft gelungen ist, kann es sein, dass unter den bestimmten Bedingungen einer achten Klasse am Montagmorgen in der ersten Stunde diese Methode variiert werden muss. Diese Herausforderung des Unvorhersehbaren führt aber auch zu Unsicherheiten, ja Ängsten auf der Lehrerseite.<sup>35</sup>

So kann also der Habitus durch die Handlungsstrukturen der Routine und des Umgangs mit Neuem auf die unterschiedlichen Anforderungen des Berufsfeldes reagieren.

Andererseits bestimmen neben den Handlungsstrukturen die Handlungsbedingungen den Habitus. Diese Bedingungen ermöglichen, aber sie determinieren auch das berufliche Handeln der Lehrer. Zu den Bedingungen zählen die Institution Schule mit Elementen

<sup>34</sup> Vgl. zu den folgenden Ausführungen ebd., 47–61. Von dort sind auch die beiliegenden Skizzen entnommen.

<sup>35</sup> Vgl. Heil, Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität (Anm. 13), 84.

wie Notengebung, Zeiteinteilung, rollenspezifischen Mustern eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, Lehrpläne oder Verbeamtung.

Die Person steht diesen institutionellen Bedingungen nicht passiv gegenüber. Schon das Handeln des Lehrers ist durch persönliche Merkmale wie Aussehen, Gestalt, Haltung, Gestik, Mimik, aber auch Intelligenz, Humor, Kommunikationsfähigkeit, wissenschaftliche Ausbildung geprägt und wesentlicher Teil der unterrichtlichen Interaktion.

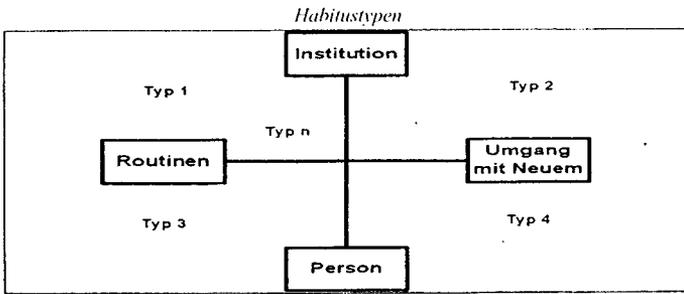
Nehmen wir nun das Modell als ganzes in den Blick, wird deutlich, dass der pädagogische Habitus durch Kompetenzen und Reflexivität aufgebaut wird. Um professionell handeln zu können, müssen Lehrer die Kompetenz besitzen, Routinen aufzubauen, durch den Umgang mit Neuem diese Routinen zu verändern und persönliche wie institutionelle Bedingungen in ihr Handeln zu integrieren. Neben diesen einzelnen Kompetenzen ist die Reflexivität für das Habituskonzept daher die „Schlüsselkompetenz“<sup>36</sup>. Denn als „Meta-Kompetenz“ obliegt es ihr, die einzelnen Kompetenzen zu integrieren, zu transformieren und als Beitrag zur Habitusbildung zu entwickeln.

Oben war davon die Rede, dass der Habitus im Wechselspiel von Subjekt und äußeren Einflüssen gebildet wird. Der Habitus bringt die Strukturen und Bedingungen in ein kohärentes Ganzes. Fragt man sich, wo das Kriterium für diese Integrationsleistung liegt, so ist auf „die Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen im Berufsfeld“<sup>37</sup> zu verweisen. Eine gelungene Integrationsleistung besteht darin, dass der Habitus – um es bildlich auszudrücken – nicht zu einer Seite kippt und aus der Balance gerät. Wohl aber kann es je nach Situationen unterschiedliche Akzentsetzungen geben. Wenn Schülerinnen und Schüler sehr erfahrungsbezogen über ihre Religiosität streiten, dann kann der Habitus durchaus die Seite des Umgangs mit Neuem betonen. In anderen Situationen wäre das Routinehandeln gefragt, wenn es gilt, Stoff zu bewältigen. Generelle Regeln dafür, wie der Habitus in welchen Situationen zu agieren hat, lassen sich also nicht aufstellen. Vielmehr wird erkennbar, dass es durchaus unterschiedliche Habustypen gibt, die unterschiedliche Merkmale kombinieren. Heil und Ziebertz haben eine entsprechende Matrix entwickelt. Diese Matrix will ein Analyseinstrumentarium dafür bieten, den eigenen Habitus zu erkennen, und dazu befähigen, nach Einseitigkeiten zu suchen, ja nach Momenten, wo der Habitus massiv ins Ungleichgewicht gerät. Insofern beansprucht sie, Stärken wie Schwächen des eigenen Handelns aufzudecken und daran berufsbiographisch zu arbeiten.

---

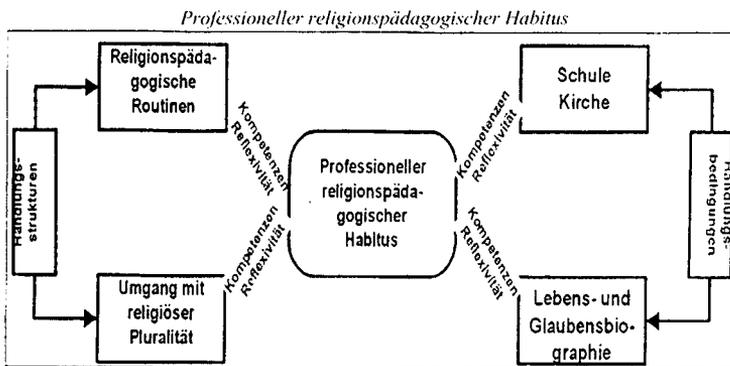
<sup>36</sup> St. Heil; H.-G. Ziebertz, Reflexivität als Schlüsselkompetenz. in: Ziebertz u.a., Religionslehrerbildung an der Universität (Anm. 14), 78–95: 78.

<sup>37</sup> Heil; Ziebertz, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung (Anm. 15), 47.



Es gibt sehr wohl Mischformen dieser idealtypisch zu verstehenden Typen. Typ 1 ist vorwiegend an Handlungsrouninen und Institution orientiert, wird sich also im Unterricht eher weniger als Person einbringen und überwiegend den Umgang mit offenen Situationen zu vermeiden suchen. Typ 4 favorisiert eher den Umgang mit Neuem und das Einbringen personaler Aspekte, während Routinehandeln und institutionelle Belange zurücktreten.<sup>38</sup>

Es wäre nun eine verlockende Aufgabe, jeweils das eigene Habituskonzept als Religionslehrer zu erarbeiten. Dafür freilich müssen wir dieses pädagogische Habitusmodell religionspädagogisch spezifizieren. Grundlegende Elemente werden dabei aus dem pädagogischen Modell übernommen. Angesichts der oben genannten Kompetenzkataloge ist es evident, dass das Habitusmodell insbesondere mit dem Aspekt der Person, aber auch mit dem institutionellen Aspekt der Kirche besondere Akzente setzt.



Religionspädagogische Routinen sind von religionspädagogischem und theologischem Wissen sowie je individuell angeeigneten Konzepten geprägt. Zu diesen Routinen zählen auch Aktivitäten außerhalb des Unterrichts wie die Vorbereitung eines Gottesdienstes.

Umgang mit Neuem meint religionspädagogisch insbesondere den Umgang mit religiöser Pluralität, dem entscheidenden Signum der Gegenwartssituation. Insbesondere die

<sup>38</sup> Vgl. ebd., 54f.

von GG Art. 7.3 her geprägte Verhältnisbestimmung von Schule und Kirche bestimmt das institutionelle Bedingungsgefüge. erinnert sei hier an kirchliche Schulaufsicht, an *missio* und *vocatio*. Hinsichtlich der Person zeigt sich professionstheoretisch die enge Verbindung von Lebens- und Glaubensbiographie. Religionslehrer müssen in ihrem beruflichen Habitus ihren persönlichen Glauben zur Sprache bringen und – wie es etwa das katholische Kirchenrecht verlangt – sich durch Rechtgläubigkeit, durch pädagogisches Geschick und durch das Zeugnis christlichen Lebens auszeichnen.<sup>39</sup> Damit soll aber nicht nur den formalen Vorgaben der Kirche entsprochen werden. Werner Tzscheetzsch spricht vom Religionslehrer als „personalem Angebot“ und meint damit, dass der Lehrer in seiner Person und seinem Handeln etwas von der zuvorkommenden befreienden Gottesliebe zum Vorschein bringen soll.<sup>40</sup>

## 5. Bündelung und Ertrag

Unsere Überlegungen hinsichtlich jener Kompetenzen, über die ein Religionslehrer bei seinem Seiltänzerakt im RU verfügen müsste, lassen sich in vier Punkten bündeln:

1. Das Habituskonzept bietet Kriterien für Inhalte und Zielhorizonte eines professionellen reflektierten Lehrerhandelns. Indem es die Einseitigkeiten des personalistischen wie des rollentheoretischen Modells überwindet, liefert es jenes *missing link*, das sowohl das Dominanzproblem als auch das Integrationsproblem lösen kann. Es kann entgegen der etwas allgemein bleibenden Forderung nach Vernetzung und Interdependenz der Kompetenzen begründen, welche Kompetenzen für ein professionelles Religionslehrerhandeln erforderlich sind und in welcher Beziehung sie zueinander stehen.

2. Das Habituskonzept bietet einen Maßstab für Professionalisierungsprozesse. Dies bezieht sich auf Ausbildung der Kompetenzen wie auf die Evaluation des eigenen professionellen Lehrerhandelns. Der Habitus als Weg, Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen des konkreten Religionslehrerhandelns ins Gleichgewicht zu bringen und die konkrete Unterrichtspraxis zu bewältigen, kann helfen, sein eigenes berufsbezogenes Denken und Handeln zu analysieren und weiterzuentwickeln. Es kann erklären, was einen guten Religionslehrer ausmacht, vor allem aber, was die Berufszufriedenheit begründet. „Je mehr die Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen zueinander passen, desto ausgeprägter ist die Berufszufriedenheit“<sup>41</sup>, formulieren Heil und Ziebertz. Umgekehrt kann erklärt werden, wie es zu Störungen wie dem Burnout-Syndrom kommt. So kann es eine Hilfe sein, damit der Religionslehrer bei seinem Drahtseilakt des Balancekünstlers nicht das Gleichgewicht verliert.

3. Das Habituskonzept bietet damit die Basis für die Konzeption einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung, die die drei Phasen der Lehrerbildung sequentiell zusammenfügt und nicht etwa die Lehrerausbildung zu einer reinen Meisterlehre herabzuwürdigen

<sup>39</sup> Vgl. ebd., 60.

<sup>40</sup> Vgl. W. Tzscheetzsch, Kulturwandel der Lehrerausbildung? Das „personale Angebot“ in der kirchlichen Jugendarbeit und im Religionsunterricht, in: Th. Schreijäck (Hg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie, Freiburg i.Br. 2001, 636–649.

<sup>41</sup> Heil; Ziebertz, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung (Anm. 15), 55.

droht.<sup>42</sup> Auf der Basis des Habituskonzeptes greifen Heil und Ziebertz ein in der erziehungswissenschaftlichen Professionalitätsdebatte entwickeltes Fünf-Stufen-Modell der Professionalisierung auf. Daraus entsteht ein Konzept der Genese professionellen Religionslehrerhandelns, dessen Spektrum vom Novizen zum Experten reicht. Religionslehrer werden zu Experten, „indem sie zunehmend ihr Handlungsrepertoire erweitern, jedoch flexibel sind, dies situations-, personen- und sachadäquat im Umgang mit Neuem einzusetzen“<sup>43</sup>. Durch das Habituskonzept wird begründet deutlich, dass die Arbeit am eigenen Habitus beruflichen Handelns eine lebenslange berufsbiographische Aufgabe ersten Ranges darstellt.

4. Gleichwohl stellen sich meines Erachtens Fragen ein: Bürdet dies nicht doch dem einzelnen Religionslehrer zu viel auf, wenn er ständig die Balance halten muss, er immerzu an seinem Habitus arbeiten muss? Überfordert dies den Lehrer nicht? Schwingt in diesem Modell nicht ein Identitätsbegriff mit, der sich zu wenig für das Gebrochene, das Nichtintegrierbare, das Andere offen hält? Könnte hier nicht ein Identitätsbegriff, der mit Henning Luther gesprochen die Identität als Fragment begreift, doch vor Überforderungen schützen?<sup>44</sup> Zugunsten des Habitusmodells könnte man freilich darauf verweisen, dass es wesentlich zum Modell gehört, in Interaktion zu treten. Den Drahtseilakt unternimmt man nie allein. Supervisionen, kollegiale Beratung, Team-teaching, kollegiales Feed-back, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, an Fortbildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen gehören wesentlich dazu.

Als zentral für eine religionspädagogische Kompetenzentwicklung gilt aber auch das, was Englert die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ nennt. Damit meint er die Aktivierung jener persönlichen Kraftquelle, die sich der eigenen Stärken bewusst wird, die aber auch den Willen aktiviert, an Schwierigkeiten aktiv und konstruktiv zu arbeiten.<sup>45</sup>

Professionelles Lehrerhandeln im RU, so müsste deutlich geworden sein, ist ein kompetenzorientiertes Unterrichten, von dem die Qualität des RU wesentlich abhängt. Dieses kompetenzorientierte Unterrichten im RU bleibt eine Aufgabe lebenslangen Lernens.<sup>46</sup> Zugespitzt formuliert: Religionslehrer ist man nicht, Religionslehrer wird man in einem lebenslangen Lernprozess im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen, aber auch – und dies stärker als es im Habitusmodell formuliert scheint – angesichts einer bleibenden Fragmentarität und Ausgesetzttheit. Denn eines darf nicht vergessen werden, worauf Anton Bucher aufmerksam macht: Gegenüber jedem technokratischen Einschlag, der sich bei bestimmten Modellen der Kompetenzentwick-

<sup>42</sup> Vgl. *Mendll*, Handwerker, Künstler, Meister (Anm. 12), 74–78. Vgl. zur zweiten Phase der Lehrerbildung *R. Englert u.a.*, Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Münster 2006.

<sup>43</sup> *Heil; Ziebertz*, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung (Anm. 15), 62; vgl. *Heil*, Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität (Anm. 13), 90.

<sup>44</sup> Vgl. *H. Luther*, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart 1992, 170ff. Weiterführend im Blick auf TZI: *G. Werner*, Macht Glaube glücklich? Freiheit und Bezogenheit als Erfahrung persönlicher Heilszusage. Regensburg 2005.

<sup>45</sup> *R. Englert*, Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: JRP 22 (2006) 52–64; 56.

<sup>46</sup> Vgl. *E. Spiegel*, „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!“, Kevelaer 2003, 74–78.

lung zeigt,<sup>47</sup> bleibt Wesentliches im Beruf des Religionslehrers nicht machbar. Es hat mit Begeisterung zu tun,<sup>48</sup> oder eben mit dem, was man „Berufung“<sup>49</sup> nennt.

Concerning the recently emerging discussion in religious pedagogy about a paradigm shift in religious education from an input-orientation towards an output-orientation the competences of pupils are in the focus of the attention. However, the discourse about the competences of religious education teachers displays a considerable desideratum. Which skills should they have? How and by which means should these competences be acquired? Substantially, this is linked to the process of professionalization, which encompasses all three phases of the training of religious education teachers. The following text discusses different models of competence and takes a critical stand. The main focus of the discussion will be on the model named “Würzburger Habitusmodell”.

---

<sup>47</sup> Vgl. *Mendl*, *Handwerker, Künstler, Meister* (Anm. 12), 65–78.

<sup>48</sup> Vgl. *Bucher*, *Mehr religionsdidaktischer Realismus!* (Anm. 27), 123.

<sup>49</sup> *A.A. Bucher*, *ReligionslehrerInnen: missionarisch wie Paulus, systematisch wie Thomas von Aquin, menschenfreundlich wie Maria Montessori?*, in: *Mendl*, *Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung* (Anm. 23), 14–35: 33.