

Weirer, Wolfgang

PädagogInnenbildung NEU: Kompetenzorientierung als Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik

Österreichisches Religionspädagogisches Forum 21 (2013), S. 13-19



Quellenangabe/ Reference:

Weirer, Wolfgang: PädagogInnenbildung NEU: Kompetenzorientierung als Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik - In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 21 (2013), S. 13-19 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106391 - DOI: 10.25656/01:10639

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106391>

<https://doi.org/10.25656/01:10639>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PädagogInnenbildung NEU:

Kompetenzorientierung als Herausforderung und Chance für die Religionspädagogik



der autor

Wolfgang Weirer, Dr., A.o. Univ.-Prof. für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz

Unter dem Stichwort ‚PädagogInnenbildung NEU‘ wird in Österreich seit geraumer Zeit ein neues Konzept für die LehrerInnenbildung verhandelt. Seit Juni 2013¹ gibt es dafür nun die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen, die vorsehen, dass – zumindest im Bereich der Ausbildung für die Sekundarstufe – Pädagogische Hochschulen und Universitäten verpflichtend miteinander kooperieren. Inhaltlicher Kernpunkt dieses Konzeptes ist die Formulierung eines gemeinsamen Kompetenzmodells, das in Zukunft eine Leitlinie für die Ausbildung aller PädagogInnen in Österreich darstellt.

Dieser Beitrag stellt das kompetenzorientierte Konzept von ‚PädagogInnenbildung NEU‘ (Abschnitt 1) vor und fragt nach Konsequenzen für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen in Österreich. Zum einen geht es um die Frage, wie sich dieses vorgegebene Kompetenzmodell zu Kompetenzrastern für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen (Abschnitt 2) verhält und welche Kompetenzen von zukünftigen ReligionslehrerInnen in der Ausbildung gefördert werden können (Abschnitt 3). Zum anderen ist eine theologisch-religionspädagogische ‚kritische Würdigung‘ und Reflexion des vorgelegten Kompetenzmodells im Kontext der Ausbildung von ReligionslehrerInnen in Österreich zu leisten. (Abschnitt 4). Abschließend werden Herausforderungen und zu klärende Fragen in Bezug auf eine ‚neue‘ ReligionspädagogInnenbildung skizziert (Abschnitt 5).

Besonders wichtig erscheint es mir darauf zu achten, wie sich ‚alte‘ und erfahrungserprobte Modelle von ReligionslehrerInnenbildung zu den neuen, kompetenzorientierten Konzepten verhalten werden: Was bedeutet die Implementierung des neuen Kompetenzmodells für die Weiterentwicklung der Ausbildung von Religionslehrkräften? Welche Impulse sollten auf jeden Fall aufgenommen werden?

Was darf bei aller Orientierung an der neuen Ausbildungslogik nicht ‚vergessen‘ werden?

Ich schreibe diesen Beitrag als Religionspädagoge und Fachdidaktiker an der Universität, und habe damit vor allem LehrerInnenbildung und ReligionslehrerInnenbildung, wie sie an der Universität praktiziert werden, im Blick. Diese Einschränkung ist mir angesichts des Aufeinandertreffens verschiedener Traditionen und Kulturen im Rahmen eines kooperativen Konzeptes der neuen PädagogInnenbildung wichtig, manche Aspekte gelten aus dem Blickpunkt der Pädagogischen Hochschulen wahrscheinlich anders.

1. PädagogInnenbildung NEU – kompetenzorientiert

Kompetenzorientierung ist für die LehrerInnenbildung in Österreich nicht neu. Bereits seit gut 10 Jahren gibt es verschiedenartige Bestrebungen und Vorgaben, Curricula kompetenzorientiert zu konzipieren.² Die Novität des vorliegenden Konzeptes besteht darin, dass es nicht nur für alle LehrerInnen (inkl. ElementarpädagogInnen) eine gemeinsame Grundstruktur der Ausbildung gibt, die sich dann näher ausdifferenziert, sondern dass allen neu zu erstellenden Curricula ein verbindlicher Katalog von Kompetenzen zugrunde zu legen ist. Eine österreichische ExpertInnengruppe hat aus einer Schnittmenge diverser Anforderungskataloge zentrale Kompetenzbereiche im Blickwinkel professionstheoretischer Erkenntnisse abgeleitet.³ Leitende Perspektive für deren Arbeit war die Frage, was LehrerInnenbildung insgesamt leisten soll, „[...] welches Wissen, welche Fähigkeiten und welche Fertigkeiten, ganz allgemein also welche *Kompetenzen* Studierende erwerben sollen“⁴.

Die von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten (alleine oder gemeinsam) neu zu entwickelnden Studien bzw. Curricula werden somit daran zu messen sein, inwiefern sie eine valide Grundlage zur Förderung folgender Kompetenzen bieten:

- „Allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenzen (z.B. Vermittlungs- und Förderkompetenz, Diagnosekompetenz, Kompetenz für differenzierten und individualisierten Unterricht)
- Fachliche und didaktische Kompetenz (z.B. Kenntnisse der fachrelevanten Wissenschaften, fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz)
- Inklusiv- und interkulturelle Kompetenz (z.B. Kompetenz im Umgang mit der Vielfalt der Lernenden, kulturelle Kompetenz)
- Soziale Kompetenz im Umgang mit internen und externen Partnern (z.B. Teamfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz)
- Beratungskompetenz (z.B. Gesprächsführungskompetenz, kooperative Haltung)
- Professionalitätsverständnis (z.B. Reflexion des Rollenverständnisses, Diskursfähigkeit, Kollegialität, Differenzfähigkeit, Bereitschaft zur Weiterbildung).“⁵

Es geht also – darüber gab es wohl auch vor diesem Reformprozess Einverständnis – um eine „*fundierte Wissensbasis im Fach* und [um eine] *Expertise in Fragen des Lehrens und Lernens*“⁶.

„Hinzu kommt, dass das pädagogische Handlungsfeld *keine Standardlösungen* verträgt, dass vielmehr jede bzw. jeder Lernende, jede Situation, jeder ‚Fall‘ anders ist und dass diese sich eröffnende Diversität im pädagogischen Handeln ins Kalkül zu ziehen ist – es geht um *Fallbezug*.“⁷ Somit werden explizit und auf der gleichen Ebene wie die klassischen allgemeinen pädagogischen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen von LehrerInnen etwa auch inklusive und interkulturelle Kompetenzen aufgezählt. Darüber hinaus wird vor allem der Entwicklung eines spezifischen Professionsbewusstseins besonderes Augenmerk geschenkt. Es geht um das Bewusstsein, für einen spezifischen Aufgabenbereich Experte/Expertin zu sein und dafür einen gesellschaftlichen Auftrag zu haben.⁸ Schrittmeyer weist darauf hin, dass dieser professionsorientierte Ansatz für die Ausbildung eine ganze Reihe von Konsequenzen nach sich ziehen muss, die sich auch auf die Phase der ersten Berufsjahre erstrecken: „Was aber durch die genannten Ansätze nicht ohne weiteres erreicht werden kann, ist die Nachhaltigkeit der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen. Die Ausbildung übt nämlich (auch die Fallarbeit) Praktiken ein – die des Analysierens, des Reflektierens, der

Narration –, die in der Schulpraxis nur bedingt aufrechterhalten werden können, da diese dort strukturell keine Resonanz finden. Es wäre daher unter doppelter Professionalisierung nicht nur der Lernprozess der Studierenden zu verstehen, die sich durch Fallarbeit professionelle Kompetenzen aneignen, sondern auch als strukturelles Desiderat: dass nämlich die in der Ausbildung erworbene Praxis, mit den Praktiken, die in Schulen verbreitet sind, kompatibel wird.“⁹

Eine erste Zwischenbilanz

Es ist festzustellen, dass das Konzept von ‚PädagogInnenbildung NEU‘, wie es gegenwärtig vorliegt, stark die Profession des Lehrers / der Lehrerin betont. Das ist auf der einen Seite zu begrüßen, andererseits ist darauf zu achten, dass die ‚Fachlichkeit‘ bzw. ‚Fachbezogenheit‘ der Profession nicht aus dem Blick gerät. Es ist nicht egal, ob jemand zum Geographielehrer oder zur Physiklehrerin ausgebildet wird. Der starke Fokus auf die Profession zeigt, dass das Konzept stärker von der gegenwärtigen Ausbildungspraxis und von den genuinen Stärken der Pädagogischen Hochschulen als von denen der Universitäten her konstruiert ist.

2. Anforderungsprofile für RL

Für die Religionspädagogik stellt sich angesichts des neuen kompetenzorientierten Konzeptes von ‚PädagogInnenbildung NEU‘ die Frage, wie sich die oben dargestellten Kompetenzen zu Anforderungsprofilen für ReligionslehrerInnen verhalten. In den letzten Jahren wurde eine ganze Reihe von verschiedenartigen Kompetenzkatalogen und -profilen für die ReligionslehrerInnenbildung entwickelt.¹⁰ Der Beitrag von Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz aus dem Jahr 2005 gibt einen informativen und auch heute noch relevanten Überblick über die Möglichkeiten, Kompetenzen in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen zu strukturieren.¹¹ Entwickelt wird hier ein ‚Habitusmodell‘ zukünftiger ReligionslehrerInnen, das sich aus theologisch/religionspädagogischer Kompetenz, pädagogisch-didaktischer Kompetenz, personaler Kompetenz, institutioneller Kompetenz sowie reflexiver Kompetenz speist.¹² Anton A. Bucher warnt davor, angesichts der Diskussion um Standardisierung und Kompetenzkataloge in der ReligionslehrerInnenbildung die Erwartungen in unrealistische Höhen zu schrauben und plädiert für einen „religionsdidaktischen Realismus“. Eine wesentliche Kompetenz scheint ihm die „diagnostische Expertise“ zukünftiger ReligionslehrerInnen zu sein. Diese gälte es in der Ausbildung daher besonders zu forcieren: „Um individuelle SchülerInnen gezielt fördern und unterstützen zu können, ist vorausgesetzt, den jeweiligen Entwicklungs- und Wissensstand zu kennen.“¹³

Konstantin Lindner plädierte jüngst dafür, angesichts der Komplexität von Kompetenzmodellen und Anforderungskatalogen für ReligionslehrerInnen eine Prioritätensetzung vorzunehmen und zukünftige ReligionslehrerInnen dafür zu qualifizieren, SchülerInnen „für religiöse Weltdeutung [zu] sensibilisieren“¹⁴. Diese Aufgabe erfordert, sich jeweils neu auch der eigenen (religiösen) Deutung der Welt zu vergewissern: „Das dafür notwendige Fundament erwächst aus ihrer individuellen religiösen Sozialisation, ihrer theologischen Expertise und ihrer religiösen Praxis.“¹⁵

Angesichts komplexer und ausdifferenzierter Kompetenz- und Anforderungsprofile lädt Matthias Bahr¹⁶ ein, die Perspektive zu wechseln, und fragt nach notwendiger Unterstützung für ReligionslehrerInnen, die mit vielfältigen Erwartungen von außen (und oft auch immanenten, selbstproduzierten) konfrontiert sind. Trotz dieser Erwartungen, die oft auch überzogen sind, ist die Berufszufriedenheit nach wie vor hoch. Bahr weist angesichts dieser vielfältigen Erwartungen darauf hin, dass Unterstützung vor allem auf zwei Ebenen notwendig sei: „Auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer brauchen die ausdrückliche Anerkennung und Wertschätzung ihres Tuns durch konkrete Menschen vor Ort, durch Priester, Diakone, pastorale MitarbeiterInnen, Bistumsleitung. Warum sich nicht einmal im Jahr zusammen mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen und dem Pastoralteam an einem runden Tisch einfinden, dort Worte des Dankes und des Zuspruches hören und gemeinsam über den weiteren Arbeitsweg in ein Gespräch kommen?“¹⁷

„Will man aber von Religionslehrerinnen und Religionslehrern wissen, was für sie die grundlegendste Sicht auf ihre Unterrichtstätigkeit ist, so gibt es, egal ob Jung oder Alt, eine vorherrschende Aussage: Entscheidend ist das Vorhandensein von Authentizität. [...] In einer Hinsicht besteht aber bei Schülerinnen und Schülern Übereinstimmung: Ihr Religionslehrer, ihre Religionslehrerin soll ‚hinter dem stehen, was er/sie macht und erzählt‘, und das heißt dann: ‚selbst auch gläubig sein‘. Offenbar haben Heranwachsende den Blick und die Sensibilität und realisieren genau, wie ernst es der Person vor ihnen ist.“¹⁸

Nicht nur seitens der wissenschaftlichen Religionspädagogik gab es in den letzten 10 Jahren intensive Reflexionen darüber, welche Kompetenzen für die Praxis des Religionsunterrichtes notwendig seien. Sowohl die Evangelische als auch die Katholische Kirche in Deutschland haben entsprechende Anforderungsprofile publiziert¹⁹, die von Seiten der Religionspädagogik beider Konfessionen breit kommentiert und rezipiert wurden.

Das entsprechende Dokument der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD) ‚Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Stan-

dards für die Religionslehrerausbildung‘ aus dem Jahr 2008 fokussiert – wie der Name des Dokuments bereits programmatisch andeutet – als Leitkompetenz im Rahmen der Ausbildung von ReligionslehrerInnen genuin fachliche Kompetenz. „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz meint dabei die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d. h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein.“²⁰ Diese Leitkompetenz wird in fünf grundlegende Kompetenzen entfaltet, denen wiederum zwölf Teilkompetenzen zugeordnet sind. Bei den grundlegenden Kompetenzen handelt es sich um:

- Religionspädagogische Reflexionskompetenz
- Religionspädagogische Gestaltungskompetenz
- Religionspädagogische Förderkompetenz
- Religionspädagogische Entwicklungskompetenz
- Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz²¹

Die deutschen Bischöfe fokussieren demgegenüber in ihrem Dokument, das 2010 in Bezug auf die Ausbildung katholischer ReligionslehrerInnen verabschiedet wurde, stark auf fachwissenschaftlich geprägte Kompetenzen: „Als fachspezifisches Kompetenzprofil werden in den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen* die fachwissenschaftliche Kompetenz, die theologisch-didaktische Erschließungskompetenz, die Entwicklungskompetenz, die Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz, die Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz, die Gestaltungskompetenz sowie die Dialog- und Diskurskompetenz benannt.“²² Grundlage dieses Kompetenzprofils sind drei Dimensionen der beruflichen Handlungsfähigkeit:

ReligionslehrerInnen

- verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen;
- verfügen über religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten;
- bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus.²³

3. Welche Kompetenzen braucht es also?

Auf den ersten Blick ...

Analysiert man die Überlegungen und Kataloge in Bezug auf notwendige Kompetenzen von ReligionslehrerInnen einerseits und das Kompetenzmodell der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ andererseits, dann wird deutlich, dass es

klar wahrnehmbare Parallelen gibt: So wird diagnostische Kompetenz (wie auch immer sie genau benannt wird) – der aufmerksame Blick auf SchülerInnen – als eine wesentliche Fähigkeit zukünftiger LehrerInnen benannt. Zugleich wird die Notwendigkeit von spezifisch fachlichen Kompetenzen betont – das erscheint zunächst selbstverständlich und evident. Dennoch fällt auf, dass diese ganz unterschiedlich konturiert werden bzw. dass das Verständnis von Fachkompetenz inhaltlich sehr weit zu fassen ist. Diesbezüglich sind weiterführende Überlegungen und Präzisierungen anzustellen: Was meint ‚fachliche Kompetenz‘ genau in Bezug auf die Heranbildung künftiger ReligionslehrerInnen?

Aber ...

Es ist festzuhalten: Alle Anforderungs- und Kompetenzprofile setzen im Blick auf ReligionslehrerInnen den Akzent deutlich stärker auf fachliche Komponenten als das vorliegende – domänenübergreifende – Kompetenzprofil von ‚PädagogInnenbildung NEU‘. Es stellt sich somit die Frage: Verstehen sich ReligionslehrerInnen primär als LehrerInnen oder als ExpertInnen für das jeweilige Fach, im Konkreten den Bereich Religion? Und umgekehrt: Verstehen Ausbildungskonzepte und damit Kompetenzprofile die jeweiligen LehrerInnen von der Profession eher als PädagogInnen oder als ExpertInnen für ein bestimmtes Fach? Die Ausbildungskultur an den Pädagogischen Hochschulen ist bislang stärker durch ein allgemeines pädagogisches Professionsverständnis geprägt, die der Universitäten dagegen durch ein fachlich profiliertes Verständnis. Wenn ‚PädagogInnenbildung NEU‘ nun zu einer verstärkten Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten führen wird bis hin zur Konzeption gemeinsamer Curricula – und wenn die Vorgabe des Gesetzes für die PädagogInnenbildung wirklich ernst genommen werden –, so scheint in der Entwicklung eines den Curricula zugrundeliegenden Kompetenzmodells eine entscheidende Herausforderung zu liegen.²⁴

4. Kompetenzprofile – religionspädagogisch buchstabiert

Die Frage, worin das Novum des Kompetenzkataloges von ‚PädagogInnenbildung NEU‘ besteht, und inwiefern an bestehende Ausbildungstraditionen der einzelnen Institutionen angeknüpft wird, lässt sich nicht generell beantworten. Aus der Perspektive universitärer LehrerInnenbildung stellt die Förderung und Entwicklung allgemeiner pädagogischer Kompetenzen seit vielen Jahren eine wesentliche Säule dar und ist zugleich das Verbindende verschiedener Lehramtsstudien – in diesen Lehrveranstaltungen treffen sich Studierende unterschiedlicher Unterrichtsfächer. Fachliche Kom-

petenzen stellen sicher die profilgebende Komponente eines universitären Lehramtsstudiums dar, auch wenn die entsprechenden Inhalte vielfach mehr aus der Perspektive einer Fachlogik als mit Blick auf konkrete unterrichtliche Situationen und Notwendigkeiten hin dargeboten werden. Auch die Förderung fachdidaktischer Kompetenzen gehört zu den Basics universitärer LehrerInnenbildung – die Fachdidaktik hat sich als eine wesentliche Drehscheibe mit Blick auf die Vernetzung der verschiedenen Ausbildungsstränge etabliert.²⁵ Dennoch besteht gerade in Bezug auf die Förderung fachdidaktischer Kompetenzen zwischen den Institutionen Abstimmungsbedarf. Das Verständnis von der Rolle, der Relevanz und den Inhalten fachdidaktischer Ausbildung im Rahmen eines Lehramtsstudiums ist im Gespräch zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten formal klar, inhaltlich aber weitgehend ungeklärt. Dabei wird es in Zukunft wesentlich um die Frage gehen: Welche Inhalte sind in einem Lehramtsstudium Religion unabdingbar? Geht es um ein exemplarisches Lernen, um einen enzyklopädischen Überblick über die gesamte katholische Tradition und Lehre? Es wird notwendig werden, ein Elementarisierungskonzept zu entwickeln, gerade auch im Blick auf Studierende, die von Säkularisierungs- und Pluralisierungspänomenen in Bezug auf Religion genauso betroffen sind wie ihre künftigen SchülerInnen.

Die Vermittlung bzw. Förderung inklusiver und interkultureller Kompetenzen hat im Bereich universitärer LehrerInnenbildung bislang eine untergeordnete Rolle gespielt. Dadurch, dass diese im Kompetenzkatalog von ‚PädagogInnenbildung NEU‘ explizit benannt werden und auf die gleiche Ebene wie fachliche bzw. pädagogische Kompetenzen gestellt werden, – und in der Hochschulcurriculumsverordnung werden ausdrücklich darüber hinaus interreligiöse Kompetenzen ergänzt²⁶ – kommt ihnen besondere Aufmerksamkeit zu. Das stellt ein Novum dar und ist zugleich ein signifikantes Kennzeichen dieses Konzeptes von LehrerInnenbildung: Der Blick auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin, Konzepte von Individualisierung und Differenzierung, die in der schulischen Praxis und in ministeriellen Vorgaben eine wesentliche Rolle spielen, sind damit als wesentliche Desiderate auf der Ebene der LehrerInnenbildung angekommen. SchülerInnen werden als ‚Einzelfälle‘ – und dennoch in einer spezifischen Gruppensituation – in den Blick genommen. Differenzierung und Inklusion berühren den Kern des Menschseins und sind aus theologischer Perspektive im Sinne einer bedingungslosen Anerkennung jedes/r Einzelnen zu lesen und zu würdigen.²⁷ Wenn es um die Rolle von Heterogenität und Vielfalt geht, richtet sich im gängigen pädagogischen Diskurs der Blick zunächst auf Kinder und Jugendliche mit – wie auch immer gearteten – Beeinträchtigungen. Ohne diesen Blick in irgendeiner Weise

relativieren zu wollen, erscheint es mir wichtig, zugleich auch den Blick auf SchülerInnen mit ganz besonderen Begabungen und Fähigkeiten zu richten: Individuelle und inklusive Förderung meint tatsächlich, auf die Fähigkeiten, Erfahrungen und besonderen Voraussetzungen jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen zu schauen.

Soziale Kompetenz und Professionalitätsverständnis werden primär im Bereich pädagogischer und fachdidaktischer Ausbildung gefördert – soweit diese jeweils durch konkrete Maßnahmen und Lehrveranstaltungsangebote zu fördern sind. In Bezug auf das Professionalitätsverständnis zählen hierzu vor allem Lehrveranstaltungen, die einen stark supervisorischen oder reflektierenden Charakter haben. Beratungskompetenz dürfte bislang in universitären Lehramtsstudiengängen kaum explizit gefördert worden sein – als eigener Bereich scheint mir diese Kompetenz auch auffallend stark gewichtet zu sein.

Erstaunlich ist, dass ‚Persönlichkeitskompetenz‘ nicht explizit in dem Kompetenzmodell erwähnt wird, obwohl gerade Persönlichkeitsmerkmale den ‚Grundstock‘ des Nachdenkens über Kompetenzen von LehrerInnen bilden.²⁸

5. Herausforderungen

In Bezug auf ein Konzept für die Religions-PädagogInnenbildung stellt sich eine ganze Reihe von Herausforderungen:

Die Anforderungen an zukünftige ReligionslehrerInnen hängen stark vom Verständnis von Religionsunterricht insgesamt ab – und betrachtet man die gegenwärtige Praxis des Religionsunterrichtes, so stellt man rasch fest, dass es diesbezüglich eine große Bandbreite gibt, von einem stark kognitiv ausgerichteten Unterricht über katechetisch geprägte Unterrichtsstile bis hin zu problemzentrierten Zugängen. Wenn seit Jahren davon die Rede ist, dass sich Religionsunterricht im Wandel befinde, so ist gleichzeitig zu konstatieren, dass dieser Wandlungsprozess sich je nach Region, Schulart, aber auch je nach Persönlichkeit und Selbstverständnis der Religionslehrkraft in ganz unterschiedlichen Stadien befindet. Es wird also bei der Modellierung eines Kompetenzprofils nicht nur darauf ankommen, gesetzliche und kirchliche Vorgaben zu berücksichtigen, sondern auch, Rechenschaft über Ziel, Ausrichtung und Grundverständnis des Religionsunterrichtes in der öffentlichen Schule zu geben. Auf dieser Grundlage wird an den einzelnen Studienstandorten in der Balance zwischen pädagogischen, fachlichen, fachdidaktischen, inklusiven und interkulturellen, sozialen Kompetenzen sowie von Beratungskompetenz – ohne diese zu vermischen und zugleich stark aufeinander bezogen – ein Kompetenzmodell zu entwickeln sein. Diese Tätigkeit ist noch herausfordernder und anspruchsvoller als

die konkrete Konzeption von Modulen und Lehrveranstaltungen.

Klärungsbedarf ist vor allem gegeben in Bezug auf eine Präzisierung dessen, was unter ‚fachlichen Kompetenzen‘ zu verstehen ist. In universitären Kontexten herrscht ein Verständnis vor, dass unter fachlicher Kompetenz das Zucken-Nehmen (mehr oder minder) relevanter Fakten und Wissensinhalte begriffen wird. Rudolf Englert versteht unter ‚Fachkompetenz‘ etwas umfassender: LehrerInnen sollten „imstande sein, religiöse Überlieferungen und theologische Fragestellungen auf die Lebenswirklichkeit [ihrer] Schülerinnen und Schüler zu beziehen.“²⁹ In diesem Zusammenhang nennt Englert als besonders wichtige Eigenschaft von LehrerInnen die Fähigkeit, den entscheidenden Punkt eines Arbeitsvorhabens präzise anzusprechen, den ‚Stoff‘ klar zu strukturieren, (wohl das, was man mit ‚gut erklären können‘ meint) – er nennt es die „effektive Darbietung“.³⁰ Ziebertz u.a. ergänzen darüber hinaus: „Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer [...] kommen jedoch noch fachspezifische Anforderungen hinzu, wie z.B. [die] Rolle im Verhältnis zur Kirche klären oder eigene Religiosität entwickeln.“³¹ Jüngst ist die Diskussion (wieder neu) entbrannt, inwiefern über die ‚bloße‘ fachwissenschaftliche Kompetenz hinaus auch eine ‚Bekennnisqualität‘ zum Anforderungsprofil von ReligionslehrerInnen dazugehöre. Diese hätten, wenn sie im schulischen Kontext religiöse Bildung vermitteln wollen, als „kompetente Glaubenszeugen“³² zu fungieren.³³ Nach eingehender Analyse dreier Modelle, ReligionslehrerInnen als Zeugen des Glaubens zu verstehen, kommt Englert zum Schluss: „Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn solche Zeugenschaft eher als situativ sich einstellende Gelegenheit und Chance und nicht als prinzipiell erwartbare Kompetenz und Verpflichtung betrachtet wird.“³⁴ Und weiters: „Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint mir religionspädagogisch daher nur dann sinnvoll, wenn sie nicht isoliert daherkommt, sondern eingebunden wird in ein umfassenderes religionsunterrichtliches Konzept. Dieses müsste deutlich machen, dass ein Religionsunterricht mit existenziellem Anspruch auch didaktisch ein höheres Potenzial besitzt als ein weitgehend nur kundlicher Unterricht.“³⁵

Spezifische Kompetenzen von ReligionslehrerInnen, die ‚an der Schnittstelle‘ von fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen angesiedelt sind, und bei der Erstellung eines Kompetenzmodells nicht übersehen werden dürfen, sind:

Religiöse Wahrnehmungsfähigkeit: „Das heißt zunächst einmal: sich für die spezifischen Zugänge interessieren, die Schüler eines bestimmten Alters und Milieus zu einem Thema haben; sodann: den spezifischen Ausdrucksformen

kindlicher Religiosität und jugendlichen Lebensglaubens im Unterricht Raum verschaffen; und schließlich: Äußerungsformen kindlicher und jugendlicher Religiosität als Zeugnisse respektieren, die es wert sind, sensibel und aufmerksam interpretiert zu werden.³⁶ Religiöse Wahrnehmungskompetenz geht über ‚Diagnosekompetenzen‘, wie sie oben beschrieben wurden, weit hinaus – es braucht dafür eine spezifisch theologische ‚Brille‘, um Kinder und Jugendliche als Subjekte, die die ihnen eigene Theologie, möglicherweise in einer ganz anderen Begrifflichkeit, zum Ausdruck bringen, wahrzunehmen, und deren Aussagen zu deuten.

Englert weist darauf hin, dass darüber hinaus *seelsorgliche Kompetenz* – an den SchülerInnen, im Konferenzzimmer, in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern usw. – zu den wesentlichen Anforderungen an ReligionslehrerInnen gehört sowie die Fähigkeit, den Religionsunterricht in verschiedensten Kontexten zu begründen (*politische Argumentationsfähigkeit*).³⁷

Die apostrophierte ‚Religiöse Wahrnehmungskompetenz‘ konvergiert in hohem Maß mit dem, was ‚PädagogInnenbildung NEU‘ unter ‚interkulturellen Kompetenzen‘ versteht, wenn im Konzept dazu als Beispiel etwa die Kompetenz im Umgang mit der Vielfalt der Lernenden angesprochen wird. Daraus erwachsen zugleich Herausforderungen und Chancen: Angesichts der dargestellten Anforderungsprofile an ReligionslehrerInnen erscheint es eine prioritäre Notwendigkeit, im Rahmen des Studiums geeignete Lehrveranstaltungen zu implementieren und Praxiserfahrungen zu ermöglichen, die die Entwicklung einer möglichst differenzierten und empathischen religiösen Wahrnehmungskompetenz im oben beschriebenen Sinne unterstützen. Dafür fehlt es gegenwärtig noch an vielen Voraussetzungen. Die Praxisrelevanz vieler Überlegungen zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik wird sich daran zeigen, wie sehr es gelingt, Studierende auf diesem Weg zu begleiten.

Rudolf Englert hat 2002 als Kennzeichen pluralitätsfähiger Religionspädagogik benannt, dass diese sich um die Kenntnis faktisch gelebter Religiosität, die die unterschiedlichen Stile religiöser Lebensführung von Menschen und auch außerkirchliche religiöse Weltanschauungen in den Blick nimmt, bemühen muss. Sie geht auf unvertraute Formen von Religiosität unverkrampft zu und nimmt diese unvoreingenommen wahr. Gleichzeitig nimmt eine pluralitätsfähige Religionspädagogik verschiedene Erscheinungsformen von religiöser Pluralität in den Blick und beschränkt sich nicht nur auf das Vorhandensein verschiedener Religionen, sondern nimmt auch unterschiedliche religiöse Lebensweisen sensibel auf. Andere Religionen werden von ihr als eine Unterstützung in der Identitäts- und Wahrheitsfindung verstanden, die durch den Dialog mit anderen realisiert wird.³⁸

Im Rahmen des Studiums wäre es wichtig, angeleitete Beobachtungs- und Wahrnehmungsübungen, etwa als Unterrichtsbeobachtungen, möglicherweise aber auch in ganz anderen Kontexten (Spielplätzen, Peer-groups, Treffpunkte Jugendlicher, Einkaufszentren), begleitet von gezielten Reflexionsveranstaltungen, zu implementieren. Zugleich wären gestaltete Begegnungs- und Gesprächsmöglichkeiten mit Menschen aus anderen Konfessionen, anderen Religionen, anderen religiösen Ausprägungen, anderen kulturellen Kontexten einzurichten, um eine wertschätzende, dialogoffene und zugleich kritisch-konstruktive Haltung in der Begegnung mit Anderen einzuüben. Wenn in der Hochschulcurriculumsverordnung von der Notwendigkeit interreligiöser Kompetenz die Rede ist, so hätte gerade hier die Religionspädagogik den Ort, paradigmatisch nicht nur für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen, sondern für PädagogInnen anderer Fächer und Bildungskontexte exemplarische und innovative Lehrveranstaltungsmodele zu entwickeln. Aus einer Herausforderung könnte eine Chance werden, Religionspädagogik als Disziplin mit viel Erfahrung im interkulturellen und interreligiösen Dialog im Bildungskontext verstärkt zu etablieren.

6. Was nicht auf der Strecke bleiben darf ...

Angesichts aller engagierten Modelle neuer und kompetenzorientierter PädagogInnenbildung, innovativer Curricula und Lehr- bzw. Lernformen: ReligionslehrerInnen werden – trotz aller notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten – von den Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht vor allem als Mensch in den Blick genommen, der für das Fach Religion einsteht, der authentisch und offen mit ihnen ihre Fragen teilt und dadurch etwas von der Lebensbedeutung von Religion (und Glaube) vermittelt. Das erfordert die bereits apostrophierte ‚Persönlichkeitskompetenz‘, die schwer operationalisierbar oder in konkrete Module und Lehrformen zu ‚verpacken‘ ist, die aber vor allem in der Begegnung mit authentischen Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten – und darüber hinaus – unterstützt und entwickelt werden kann.

LITERATUR

- 1 Vgl. Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert werden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen), beschlossen am 12. Juni 2013, veröffentlicht im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich am 11. Juli 2013.
- 2 Vgl. zur Geschichte von Kompetenzorientierung in der österreichischen LehrerInnenbildung sowie kritisch zu diesem Paradigma insgesamt der Beitrag in diesem Heft: Wohlhart, David / Seel, Andrea:

- Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung - zwischen legitimen und trügerischen Hoffnungen; in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 21 (2013); weiters: Seel, Andrea / Wohllhart, David: Kompetenzorientierter Unterricht: Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer; in: Paechter, Manuela / Stock, Michaela / Schmörlzer-Eibinger, Sabine / Slepcevic-Zach, Peter / Weirer, Wolfgang (Hg.): Handbuch kompetenzorientierter Unterricht, Weinheim: Beltz 2012, 304–318.
- 3 Vgl. Schrittmesser, Ilse: Organisation der Lehrerbildung in Österreich: Modelle und Empfehlungen; in: Österreichischer Wissenschaftsrat (Hg.): LEHREN LERNEN - die ZUKUNFT der LEHRERBILDUNG. Tagungsband 2012, Wien: Österreichischer Wissenschaftsrat 2012, 115–130, 117.
 - 4 Schrittmesser 2012 [Anm. 3], 115.
 - 5 bm:ukk - Pressekonferenz ‚Pädagog/innenbildung NEU‘. Die besten Lehrerinnen und Lehrer für die Zukunft unserer Kinder, 3. April 2013; bzw. Bundesgesetz 2013 [Anm. 1].
 - 6 Schrittmesser 2012 [Anm. 3], 117.
 - 7 Schrittmesser 2012 [Anm. 3], 117.
 - 8 Vgl. Schrittmesser 2012 [Anm. 3], 118.
 - 9 Schrittmesser 2012 [Anm. 3], 121.
 - 10 Vgl. z.B. Bucher, Anton A.: Mehr religionsdidaktischer Realismus! Standards und Implikationen für die ReligionslehrerInnenausbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006) 2, 115–123.; Fischer, Dietlind: Wie werde ich ein guter Religionslehrer / eine gute Religionslehrerin? Zur Entwicklung von religionspädagogischen Kompetenzen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006) 2, 107–114.; Lindner, Konstantin: Berufsprofil ‚Religionslehrer/in‘. Wesentliche Aufgabe ist es, für religiöse Weltdeutung zu sensibilisieren. Daran lässt sich das eigene Berufsbild schärfen, in: Katechetische Blätter 138 (2013) 1, 13–17.; Schweitzer, Friedrich: Religionslehrerbildung nach PISA. Welche Standards und Kompetenzen brauchen wir?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007) 1, 41–47.; Weirer, Wolfgang: Ziel: Pluralitätsfähigkeit. Herausforderungen universitärer ReligionslehrerInnenbildung in Österreich, in: Journal für LehrerInnenbildung 12 (2012) 4, 25–28.; Ziebertz, Hans-Georg / Heil, Stefan / Mendl, Hans / Simon, Werner: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster: Lit 2005 (= Forum Theologie und Pädagogik, 11).
 - 11 Vgl. Heil, Stefan / Ziebertz, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: Ziebertz / Heil / Mendl / Simon 2005 [Anm. 10], 65–77.
 - 12 Vgl. Heil / Ziebertz [Anm. 11], 71.
 - 13 Bucher 2006 [Anm. 10], 121.
 - 14 Lindner 2013 [Anm. 10], 13–17.
 - 15 Lindner 2013 [Anm. 10], 15.
 - 16 Vgl. Bahr, Matthias: Willkommen im ‚Fach des Lächelns‘. Religionslehrerinnen und -lehrer stehen zwischen einer Vielzahl von Erwartungen, in: Katechetische Blätter 138 (2013) 1, 4–7.
 - 17 Bahr 2013 [Anm. 16], 6.
 - 18 Bahr 2013 [Anm. 16], 6f.
 - 19 Vgl. EKD: Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung; Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Hannover: 2008 (= EKD-Texte, 96). Online verfügbar unter http://www.ekd.de/download/ekd_texte_96.pdf; Die deutschen Bischöfe 2011. Die deutschen Bischöfe: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung. Herausgegeben von Die deutschen Bischöfe, Bonn 2011 (= Die deutschen Bischöfe, 93). Online verfügbar unter http://www.dbk-shop.de/media/files_public/gvupdeyodm/DBK_1193.pdf.
 - 20 EKD 2008 [Anm. 19], 16.
 - 21 Vgl. EKD 2008 [Anm. 19], 20–21.
 - 22 Die deutschen Bischöfe 2011 [Anm. 19], 20.
 - 23 Vgl. Die deutschen Bischöfe 2011 [Anm. 19], 13–17.
 - 24 Vgl. Seel / Wohllhart 2012 [Anm. 2].
 - 25 Vgl. Weirer 2012 [Anm. 10].
 - 26 Vgl. HCV 2013. Durch diese Formulierung wird deutlich gemacht, dass auch in Zukunft Religionspädagogik nicht nur in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen, sondern auch in der Bildung aller PädagogInnen einen Stellenwert hat. Religionspädagogik hat jene interreligiösen und interkulturellen Kompetenzen künftiger LehrerInnen zu fördern, die diese im verantwortungsvollen Umgang mit SchülerInnen benötigen, um in einer multireligiösen und multikulturellen gesellschaftlichen Situation handeln zu können. [Diesen Hinweis verdanke ich L. Herzig, PH Baden.]
 - 27 Vgl. dazu jüngst Roebben, Bert: Theologische Gedanken zu einer Inklusionspädagogik, in: Katechetische Blätter 138 (2013) 5, 329–332.
 - 28 Vgl. Englert, Rudolf: Die Situation von Religionslehrern und -innen; in: Baumann, Ulrike / Englert, Rudolf / Menzel, Birgit / Meyer-Blanck, Michael / Steinmetz, Agnes (Hg.): Religionsdidaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen Scriptor 2005, 21–34, 28. Englert bündelt unter dem Stichwort ‚Persönlichkeitskompetenz‘ folgende Eigenschaften, „die man auch einem heutigen Lehrer wünschen möchte: Kontaktfreude und eine positive Ausstrahlung, geistige Wachheit und Einfühlungsvermögen, psychische Belastbarkeit und Selbstkontrolle, Geduld und Humor.“ Englert 2005 [Anm. 28], 29.
 - 29 Englert 2005 [Anm. 28], 29.
 - 30 Vgl. Englert 2005 [Anm. 28], 30.
 - 31 Ziebertz / Heil / Mendl / Simon 2005 [Anm. 10], 69.
 - 32 Böttigheimer, Christoph / Dausner, René: Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten?, in: Herder-Korrespondenz: Monatshefte für Gesellschaft und Religion 65 (2011) 9, 457–461.
 - 33 Vgl. dazu die kritische Analyse: Englert, Rudolf: Der Religionslehrer - Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: Religionspädagogische Beiträge (2012) 68, 77–88.
 - 34 Englert 2012 [Anm. 33], 85.
 - 35 Englert 2012 [Anm. 33], 87.
 - 36 Englert 2005 [Anm. 28], 31. Vgl. dazu auch Weirer, Wolfgang: Theologische Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz als Qualitätsmerkmals des Theologiestudiums, in: Christlich-pädagogische Blätter 117 (2004) 3, 146–149.
 - 37 Vgl. Englert 2005 [Anm. 28], 32.
 - 38 Vgl. Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Ziebertz, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg im Breisgau, Wien [u.a.]: Gütersloher Verlagshaus 2002 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1), 93–104.