

Henrik Simojoki, Friedrich Schweitzer, Stephen G. Parker,
Rob Freathy*

Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven

DOI 10.1515/zpt-2016-0016

Abstract: Current discussions on Religious Education (RE), both in Germany and England, focus on the quality of teaching and the professionalism of teachers, but neglect the historical and institutional process of professionalisation upon which conceptions of teaching quality and teacher professionalism hinge. This article seeks to provide definitional clarity by differentiating between individual and collective professionalisation; exploring teacher professionalisation in general and in the special case of RE; and operationalizing the concept of RE teacher professionalisation for the purposes of planned historical and international comparative research. A threefold conceptualisation of professionalisation is proposed, consisting of the following inter-related levels: (1) initial and continuing professional development; (2) professional self-organisation and professional politics; and (3) professional knowledge. The breadth, complexity and significance of the historical and institutional processes associated with the professionalisation of RE teachers at each of these levels is described and discussed. It is argued that further historical and international comparative research on these lines would contribute a broader and deeper understanding of the presuppositions of RE teacher professionalism beyond current debates.

Zusammenfassung: Die gegenwärtige Diskussion zum Religionsunterricht sowohl in Deutschland wie in England legt den Schwerpunkt auf das Unterrichten und die

*Kontakt: Prof. Dr. Henrik Simojoki, Fakultät Humanwissenschaften, Universität Bamberg, Markusplatz 3, 96045 Bamberg, DE, E-Mail: henrik.simojoki@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer: Evangelisch-Theologische Fakultät, Universität Tübingen, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen, DE, E-Mail: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Stephen Parker: Institute of Education, University of Worcester, Henwick Road, Worcester, WR2 6AJ, UK, E-Mail: s.parker@worc.ac.uk

Prof. Dr. Rob Freathy: Graduate School of Education, University of Exeter, Baring Court 111, St Luke's Campus, College Road, Exeter, EX1 1TE, UK, E-Mail: R.J.K.Freathy@exeter.ac.uk

Lehrerprofessionalität, vernachlässigt jedoch den historischen und institutionellen Prozess der Professionalisierung, von dem das Verständnis der Unterrichtsqualität und der Lehrerprofessionalität abhängig sind. Der Beitrag unternimmt den Versuch einer begrifflichen Klärung mithilfe der Unterscheidung zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung. Er befasst sich mit Lehrerprofessionalität im Allgemeinen wie auch im besonderen Fall des Religionsunterrichts und zielt darauf, das Konzept der Professionalisierung von Religionslehrkräften für die Zwecke einer geplanten historischen und international-vergleichenden Untersuchung zu operationalisieren. Dafür wird eine dreifache Konzeptualisierung von Professionalisierung vorgeschlagen, die aus den folgenden interdependenten Ebenen besteht: (1) Lehrerbildung in ihren verschiedenen Phasen; (2) professionelle Selbstorganisation und Professionspolitik; und (3) professionelles Wissen. Die Komplexität und Bedeutsamkeit des historischen und institutionellen Prozesses, der sich auf jeder dieser Ebenen mit der Professionalisierung von Religionslehrkräften verbindet, wird beschrieben und erörtert. Dabei wird begründet, warum weitere historische und international-vergleichende Forschung in diesen Hinsichten zu einem weiteren und vertieften Verständnis der Voraussetzungen der Professionalisierung von Religionslehrkräften über die gegenwärtigen Debatten hinaus beitragen kann.

Keywords: Religious Education, professionalisation, professionalism, professionalism

Schlagworte: Religionsunterricht, Professionalisierung, Professionalität

1. Einleitung

Dieser Beitrag zielt darauf, die Professionalisierung des Religionslehrerberufs stärker und auch klarer ins religionspädagogische Blickfeld zu rücken. Denn die diesbezüglichen Diskussionen in Deutschland und England sind in einer Hinsicht auffällig ähnlich: Hier wie dort liegt der Forschungsschwerpunkt eindeutig auf der Qualität des Lehrens; es geht primär um Eigenschaften und Kompetenzen, über die Religionslehrkräfte verfügen sollen. Kaum berücksichtigt wird hingegen, dass solche berufsbezogenen Qualitätskonzepte und Qualifizierungsbestrebungen historisch voraussetzungsreich sind und in institutionelle Rahmenbedingungen eingebettet sind, die nicht einfach übersprungen werden können. Im Folgenden soll die gegenwärtige Diskussion um Lehrerprofessionalität und um Professionalisierung in der Lehrerbildung in zweifacher Hinsicht orientiert werden: Zum einen soll die Notwendigkeit historischer und international-vergleichender Forschung zur Professionalisierung des Religionslehrerberufs be-

gründet werden; zum anderen soll gezeigt werden, wie professionstheoretische Klärungen und differenzierte Forschungsperspektiven diesem Bedarf entsprechen können. Beides geschieht vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Forschungslage in Deutschland und in England.

In *Deutschland* bekundet sich das gestiegene Forschungsinteresse an den Religionslehrkräften und deren professioneller Kompetenz besonders deutlich in einer rasch anwachsenden Zahl von Sammelbänden zu diesem Thema (vgl. als Überblick Burrichter et al. 2012; Heller & Wermke 2013). Hinzu kommen monografische Untersuchungen mit empirischem Forschungsfokus (vgl. etwa Feige & Tzscheetzsch 2005; Englert et al. 2006; Heil 2006; Lück 2012), Themenhefte in den wichtigsten Fachzeitschriften (jüngst ZPT 2/2014) sowie kirchliche Veröffentlichungen mit hochschulpolitischem Steuerungsanspruch (Kirchenamt der EKD 2008; Die deutschen Bischöfe 2010). Wie aus den Veröffentlichungen hervorgeht, ist diese Schwerpunktverlagerung durch eine ganze Reihe zusammenhängender gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Entwicklungen bedingt. Zu nennen sind

- (1) die durch den „PISA-Schock“ ausgelösten und bis heute anhaltenden öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten um die Qualität der Schulbildung in Deutschland,
- (2) die noch unabgeschlossene Neustrukturierung der universitären Lehrerbildung im Zuge des sog. Bologna-Prozesses,
- (3) die bildungspolitisch forcierte und fachdidaktisch breit adaptierte, wenn auch immer noch umstrittene Ausrichtung der Steuerung und Planung von Unterrichtsprozessen an lebensbedeutsamen Kompetenzen und operationalisierbaren Standards; und schließlich
- (4) Innovationsschübe im Bereich der empirischen Bildungsforschung, die ganz neue (und religionspädagogisch noch ungenutzte, vgl. Cramer 2014) Möglichkeiten eröffnen, pädagogische Professionalisierungsprozesse auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen.

In der *englischen* Religionspädagogik sind in den letzten Jahren insbesondere die individuellen Professionalitätskonzepte von (zukünftigen) Religionslehrkräften verstärkt erforscht worden, unter Berücksichtigung ihrer lebensgeschichtlichen und berufsbiographischen Einbettung sowie weiterer Faktoren wie Gender oder kulturelle Identität sowie religiöse Voraussetzungen (z. B. Bryant & Revell 2011). Bahnbrechend haben hier vor allem die Studien von Judith Everington gewirkt (vgl. bes. Everington et al. 2011; sowie ihr Beitrag im vorliegenden Heft). Eine geringere Anzahl von Studien bezieht sich auf den Beitrag der Forschung zur Ausbildung von Religionslehrkräften (Baumfield 2010; Stern 2014) oder auf theore-

tisch unterlegte Leitbilder einer „guten Religionslehrkraft“ (Orchard & Whately 2013).

Wie auf deutscher Seite lässt sich die intensivierete Debatte um Religionslehrerprofessionalität im britischen Kontext als Reaktion auf aktuelle Herausforderungen und Impulse deuten (All Party Parliamentary 2013): Im Hintergrund steht die Wahrnehmung eines Mangels an fachlich ausgebildeten Religionslehrkräften, an Beratungspersonal sowie an fachdidaktischer Professionalität (Conroy et al. 2013), der ursächlich mit dem oft geringen Spezialisierungsgrad der Religionslehrkräfte sowie mit anhaltenden Defiziten in der Aus- und Fortbildung in Verbindung gebracht wird (Copley 2008). Folgerichtig wurden von verschiedener Seite in jüngster Zeit Initiativen ins Leben gerufen, die einerseits auf die Behebung des Fachlehrkräftemangels zielen und andererseits zur Verbesserung der religionspädagogischen Ausbildung und der Wirksamkeit des Lehrerhandelns im Religionsunterricht beitragen sollen (Department for Education 2011; NATRE/REC 2013; Teach:RE 2015).

Wieso also soll die Professionalisierung von Religionslehrkräften auf die religionspädagogische Tagesordnung gesetzt werden, wenn sie doch, wie es scheint, dort bereits einen festen Platz hat? Um diese Frage zu beantworten, sind einige terminologische Vorklärungen nötig (s. auch den Beitrag von Horn in diesem Heft): Zum einen muss zwischen Professionalität und Professionalisierung unterschieden werden, zum anderen zwischen der Professionalisierung auf individueller und auf kollektiver Ebene:

- *Professionalität* bezeichnet die Eigenschaften und Fähigkeiten, über die eine professionelle Lehrkraft verfügen muss. Aufgrund der stark von der Politik vorangetriebenen Wende zu einer an Kompetenzen und Standards orientierten Bildungssteuerung steht seit der Jahrhundertwende die Erforschung, Formulierung und Implementierung professioneller Kompetenzen und Standards im Zentrum der deutschsprachigen Lehrerprofessionsforschung und Bildungspolitik. Kongruent dazu liegt der Schwerpunkt des oben skizzierten Diskurses zum Religionslehrerberuf eindeutig bei der Professionalität von Religionslehrkräften. Ihren wirksamsten religionspädagogischen Niederschlag findet diese Entwicklung in den „Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Religionsunterrichts“ von 2008. Die als Leitkompetenz definierte „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ wird dort in sieben Kompetenzbereichen, zwölf Teilkompetenzen und einer fast unüberschaubaren Zahl professioneller Standards für die unterschiedlichen Ausbildungsphasen ausdifferenziert (vgl. Kirchenamt der EKD 2008).
- Die besagten Eigenschaften und Kompetenzen werden in ausbildungsgestützten, lebensgeschichtlich geformten und situierten sowie in der Persönlichkeit der Lehrkraft verankerten Prozessen erworben. Einer Begriffsprägung

Ewald Terharts folgend, können diese Prozesse als *individuelle Professionalisierung* bezeichnet werden (Terhart 2005, 87). Wie unschwer zu erkennen, befasst sich ein Großteil der im Forschungsüberblick aufgeführten Literatur aus Großbritannien mit diesem Aspekt.

- Viel weniger berücksichtigt wird freilich, dass ein solcher individueller Aufbau professioneller Kompetenz in viel breitere Prozesse und Strukturen *kollektiver Professionalisierung* eingelagert ist. Professionalisierung in diesem Sinne betrifft den historisch-institutionellen Prozess, in dem der Lehrerberuf seine spezifische professionelle Gestalt erst angenommen hat. Durch die weitgehende Ausblendung dieses nur historisch erhellbaren Hintergrundes bleiben die Versuche, die gegenwärtige Debatte um die Religionslehrkraftbildung professionstheoretisch zu fundieren, hinter ihren Zielen zurück.

Unser Beitrag zielt auf diese Forschungslücke in der religionspädagogischen Forschung, indem er den historischen Prozess der Professionalisierung des Religionslehrerberufs in Deutschland und England auf der kollektiven Ebene adressiert. Der Beitrag gliedert sich in zwei Hauptteile: Im ersten soll geklärt werden, was unter Professionalisierung allgemein und spezifisch mit Blick auf den Religionslehrerberuf zu verstehen ist. Im zweiten Teil wird ein Vorschlag unterbreitet, wie dieses Konzept für religionspädagogische Forschung operationalisiert werden kann. Ein knappes Fazit schließt den Beitrag ab.

2. Professionalisierung des Religionslehrerberufs – begriffliche und konzeptionelle Klärungen

2.1 Professionalisierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Das Konzept der Professionalisierung stammt aus der Soziologie und der Geschichtswissenschaft. Es verweist auf einen spezifischen Typus beruflicher Praxis, der sich von anderen Berufen durch bestimmte Eigenschaften und Merkmale abhebt; zu nennen sind vor allem: eine akademische Ausbildung, ein spezialisiertes Professionswissen, eine wirksame Selbstorganisation und Interessenvertretung, hohes Ansehen in der Gesellschaft. In den einschlägigen Studien von Charles McClelland (1991), Rudolf Stichweh (1994) und Ulrich Oevermann (1996) wurde das Professionalisierungskonzept mit Blick auf die sog. klassischen Professionen

(vor allem Ärzte und Juristen) entwickelt und dann, mit gewissen Einschränkungen, auch auf den Lehrerberuf übertragen.

In Deutschland wie in England gehören Untersuchungen zur Professionalisierung des Lehrerberufs mittlerweile zum Grundbestand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Im Fokus der englischen Diskussion stehen etwa die Herausbildung der Professionen in der Moderne (O'Day 2008), der Zusammenhang von Professionalität und Klassenzugehörigkeit (Ozga & Lawn 1981) bzw. der politischen Ökonomie (Neufeld 2009), die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Robinson 2011; 2014), das Verhältnis zwischen Professionalisierung und Politik (Lawn 1987; Robinson & Bryce 1987) sowie die personale und professionelle Identität von Lehrkräften (Cunningham & Gardner 2004). Während ältere Studien primär darum bemüht waren, die professionellen Qualitäten und Fähigkeiten der Lehrkräfte unter Beweis zu stellen, hat die jüngere Debatte einen kritischeren Verlauf genommen: Es wird gefragt, ob und in welchem Maße die pädagogischen Professionen in Gefahr stehen, durch politisch vorangetriebene Prozesse der De-Professionalisierung nachhaltig geschwächt zu werden (Sachs 2001).

In der deutschen Erziehungswissenschaft ist die Professionalisierung des Lehrerberufs umfassender in historischer Perspektive untersucht worden (vgl. zusammenfassend Kemnitz 2014), oft unter Rückgriff auf Konzepte und Kategorien der historischen und soziologischen Professionsforschung. Im Zentrum stehen dabei zum einen zentrale Professionalisierungsaspekte wie die schrittweise Akademisierung der Lehrerausbildung oder die Entstehung und Etablierung von Lehrer/innenverbänden als Orte professionsbezogener Selbstvergewisserung und Interessenvertretung, zum anderen die für Deutschland charakteristische interne Differenzierung der Professionalisierung der Lehrertätigkeit nach Schultyp, regionalem Kontext etc. Je jünger die Arbeiten sind, desto stärker lösen sie sich vom klassischen Professionskonzept und versuchen stattdessen – im Einklang mit der pädagogischen Professionsforschung (vgl. Terhart et al. 2014) –, den professionellen Charakter des Lehrerberufs „aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst zu bestimmen“ (Terhart 2011, 205).

2.2 Religionslehrkräfte – ein Sonderfall?

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Lehrerprofessionalität und zur Professionalisierung des Lehrerberufs bildet eine zentrale Orientierungsgröße für gegenwärtige Versuche, die Professionalisierung des Religionslehrerberufs besser zu verstehen. Jedoch lassen sich die hier diskutierten Konzepte und Befunde weder professionstheoretisch noch professionalisierungsgeschichtlich ungebrochen

auf den Religionslehrerberuf übertragen: Mit Blick auf Deutschland liegt das zunächst an der im Grundgesetz verankerten Kirchenbindung des konfessionellen Religionsunterrichts, der nicht nur die professionellen Selbstentfaltungsmöglichkeiten von Religionslehrkräften in spezifischer Weise einschränkt, sondern bis heute auch die Aus- und Fortbildung strukturell vorprägt. Sodann ist, wie unten ausgeführt wird, auch das Professionswissen von Religionslehrkräften in fach- und inhaltspezifischer Weise geprägt. Schließlich äußert sich Professionalität im Religionsunterricht in der kompetenten Bewältigung bestimmter fachtypischer Antinomien und Rollenkonflikte, die aus der strukturellen Eigenlogik dieses Unterrichtsfaches, seiner institutionellen Verankerung und der letztlich Unverfügbarkeit seines zentralen Gegenstandes erwachsen (vgl. etwa die für das von der Gemischten Kommission der EKD vorgelegte Kompetenzmodell grundlegende „Spannung zwischen dem profilierten Eintreten für den christlichen Glauben und dem Respekt vor anderen religiösen Überzeugungen und Positionen“ [Kirchenamt der EKD 2008, 17]).

Trotz der oben konstatierten Forschungslücke gibt es in der deutschsprachigen Religionspädagogik einige anschlussfähige Vorarbeiten. Die Praxis akademischer Lehrerbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert ist von David Käbisch und Johannes Wischmeyer am Beispiel der Seminarprotokolle des 1817 gegründeten Katechetischen Seminars der Universität Jena archivgestützt ausgeleuchtet worden (Käbisch & Wischmeyer 2008). Zur religionspädagogischen Professionalisierungsgeschichte in der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Republik liegen gleich mehrere Untersuchungen vor (Roggenkamp-Kaufmann 2001; Schweitzer & Simojoki 2005, bes. 189 ff.). Für die Zeit danach fehlen aber vergleichbare historische Rekonstruktionen fast völlig. Am ehesten kann hier noch auf Einzelstudien zur Institutionalisierung der Religionspädagogik an deutschen Universitäten und Hochschulen verwiesen werden (vgl. Schröder 2009, 343ff.). Für die anzustrebende historische Vertiefung der gegenwärtigen Debatte um Religionslehrerprofessionalität wirkt sich diese Forschungslücke besonders nachteilig aus, gewann doch die Akademisierung der Religionslehrerbildung über das Gymnasiallehramt hinaus in Deutschland erst nach 1945 an Fahrt und Breite. Nach derzeitigem Forschungsstand ist also genau jene Epoche professionalisierungsgeschichtlich weitgehend unerhellte, in der der Religionslehrerberuf seine aktuelle Gestalt annahm.

In England werden die Professionalisierung des Lehrerberufs sowie Fragen der professionellen Identität und der Professionalität von Lehrkräften zumeist eher allgemein als fachspezifisch bearbeitet. Im Fall des Religionsunterrichts ist dies fragwürdig und besonders schwer zu begründen, wenn man sich die exzeptionelle rechtliche und curriculare Verankerung dieses Faches vor Augen führt (Education Reform Act, 1988). In Übereinstimmung mit dem Education Act von 1944, in dem

das rechtliche Rahmengefüge des Religionsunterricht festgesetzt wurde, ist der Religionsunterricht ein fester Bestandteil des Fächerkanons des staatlichen Schulwesens und richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler, mit Ausnahme derer, die von ihren Erziehungsberechtigten abgemeldet werden. In den sog. Local Education Authority (LEA)-Schulen wird er in Übereinstimmung mit einem „Agreed Syllabus“ erteilt. Dieser wird für jeden Schulbezirk von einer lokalen Konferenz festgelegt, zu der vier Komitees gehören, welche die Kirche von England, andere Konfessionen, die Lehrkräfte und die lokale Schulaufsicht vertreten. Die Konferenz wird von einem Standing Advisory Council for Religious Education (SACRE) unterstützt. In Schulen in freier Trägerschaft unterschiedlicher Art steht der Religionsunterricht unter der Obhut der Schulleitung. Auch wenn noch weitere curriculare, pädagogische und didaktische Aspekte hinzukommen, einschließlich der erkenntnistheoretischen und ontologischen Voraussetzungen des Faches (vgl. Gearon 2014), führen bereits diese außergewöhnlichen Rahmenbedingungen für die Festlegung der Lehrpläne mit Sicherheit dazu, dass Fragen im Blick auf die professionelle Identität und Professionalisierung von Religionslehrkräften aufgeworfen werden, die sich deutlich von anderen Fächern unterscheiden.

2.3 Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs in international-vergleichender Perspektive

Was Heidemarie Kemnitz zur geschichtlichen Erforschung des Lehrerberufs in Deutschland konstatiert, nämlich dass sich auf diesem Feld „eine tatsächlich historisch-vergleichende Forschung“ in einem internationalen Sinne „bislang kaum entwickelt“ habe (Kemnitz 2014, 52), gilt mit Blick auf die religionspädagogische Professionsforschung noch mehr (als wichtige Ausnahmen vgl. die empirischen Vergleichsstudien bei Bakker & Heimbrock 2007; Ziebertz & Riegel 2009). Hinsichtlich der Professionalisierung des Religionslehrerberufs verspricht eine international orientierte Ausweitung des Analyserahmens jedoch gleich mehrere Vorteile: Durch den erweiterten Forschungshorizont treten einerseits kontextuell bedingte Spezifika der professionsbezogenen Entwicklungen deutlicher hervor. Andererseits lassen sich übergreifende Momente und Herausforderungen besser identifizieren, etwa mit Blick auf Prozesse gesellschaftlichen, kulturellen oder religiösen Wandels oder hinsichtlich der internationalen Angleichung von Ausbildungsstrukturen. Schließlich steigen mit der komparativen Reichweite auch die Möglichkeiten, Entwicklungen in den jeweiligen Länderkontexten zu bewerten und die diesen Entwicklungen zugrundeliegenden Modelle auf Stärken und Schwächen hin zu befragen.

Zusammenfassend ist festzuhalten: In den letzten Jahren hat sich die Debatte um die Professionalität von Religionslehrkräften in der Religionspädagogik deutlich intensiviert. Um orientierend auf die weitere Professionalisierung des Religionslehrerberufs zu wirken, müssen diese Debatte und die mit ihr verbundenen Bemühungen um die Etablierung einer religionspädagogischen Professionsforschung professionalisierungsgeschichtlich vertieft und sollten darüber hinaus um international-vergleichende Perspektiven erweitert werden.

3. Die Professionalisierung von Religionslehrkräften erforschen

Nachdem der Bedarf an weiterer Forschung zur Professionalisierung von Religionslehrkräften deutlich geworden ist, wird in diesem Teil des Beitrags eine Möglichkeit dafür vorgestellt, wie entsprechende Untersuchungen, einem Vorhaben der Verfasser des vorliegenden Beitrags entsprechend, in Angriff genommen werden können. Am Anfang steht eine dreifache Konzeptualisierung von Professionalisierung, an die sich eine Diskussion darüber anschließt, wie diese Konzepte für Forschungszwecke operationalisiert werden können. Nachfolgende, an Freathy et al. (2014) anschließende Definition basiert auf Vorarbeiten in den Sozialwissenschaften und in der Erziehungswissenschaft. Sie bietet einen analytischen Rahmen, der aus drei aufeinander bezogenen begrifflichen Ebenen besteht (s. Tabelle 1). Jedes dieser Konzepte soll nun beschrieben und diskutiert werden. Für Zwecke der exemplarischen Verdeutlichung soll jeweils eine Erklärung dafür gegeben werden, wie die entsprechende Ebene bei historisch- und international-vergleichender Forschung zur Professionalisierung von Religionslehrkräften in England und Deutschland zum Tragen kommen kann. Angesichts der begrifflichen und semantischen Differenzen zwischen den beiden Kontexten gingen dem gemeinsam entwickelten Rahmenkonzept umfassende Verständigungs-, Klärungs- und Übersetzungsprozesse voraus. Da diese Prozesse in englischer Sprache vorstattengingen, soll zumindest das tabellarisch verdichtete Grundgerüst auf Englisch präsentiert werden:

Tabelle 1: Conceptual framework for the professionalisation of Religious Education (RE)

Concept	Definition
Initial and continuing professional development, i. e. specialised and advanced academic education	The institutional structure, qualifications framework and official curriculum of initial specialised and advanced training of teachers of RE as undertaken by universities, higher education institutions and other providers including those with(out) religious affiliations
Professional self-organisation and professional politics (including legislation and the role of faith communities)	The professional self-organisation of teachers of RE including professional associations (e.g. institutions, organisations, groups and networks), legislation concerning RE teachers and teacher training, and the professional politics of other collective actors like faith communities
Professional knowledge	The body of specialised knowledge associated with the professionalisation of teachers of RE.

Die meisten Beispiele im Folgenden kommen aus dem Zeitraum zwischen 1945 und 1990, auf das sich ein gemeinsamer Forschungsantrag der Verfasser bezieht.

3.1 Professionelle Ausbildung in der ersten sowie in weiteren Phase(n)

Trotz der kontroversen Diskussionen zwischen verschiedenen Ansätzen der Professionalität und Professionalisierung besteht doch breite Übereinstimmung im Blick auf die Schlüsselrolle einer spezialisierten und anspruchsvollen akademischen Ausbildung zum Zweck des Erwerbs und Erhalts professioneller Expertise. Daher erfordert jeder Versuch, die Lehrerprofessionalisierung zu verstehen, eine Untersuchung der Formen der Lehrerausbildung in der ersten und späteren Phase(n). Relevante Informationen können hier aus der Erforschung institutioneller Strukturen gewonnen werden (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Einrichtungen für die Lehrerfort- und Weiterbildung usw.), der Festlegung von Qualifikationsanforderungen (Prüfungsordnungen, Zertifikate und Auszeichnungen usw., des offiziellen Curriculums sowie tatsächlich angebotener Lehrveranstaltungen für angehende Religionslehrkräfte. Untersuchungen in diesen Bereichen sind allerdings anspruchsvoll. Die Anforderungen und Praxisformen verändern sich über die Zeit und unterscheiden sich von Einrichtung zu Einrichtung, viele Materialien wurden nie veröffentlicht oder nur in begrenzter Form. Im Anschluss an die gegenwärtige Lehrerprofessionsforschung lassen sich einige zent-

rale Analysegesichtspunkte identifizieren, die jeweils auf relationale Spannungsmomente akademischer Lehrerbildung verweisen. Namentlich geht es um das Verhältnis zwischen:

- den unterschiedlichen schulartbezogenen Studiengängen hinsichtlich Studiendauer, Zulassungsvoraussetzungen, Anforderungsniveau und Qualifikationserwartungen,
- theologisch-fachwissenschaftlichen, religionspädagogisch-fachdidaktischen, allgemein-erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungskomponenten,
- Theorie und Praxis bzw. Wissenschafts- und Berufsfeldbezug,
- schulischer Orientierung und der Ausrichtung an den Religionsgemeinschaften,
- erster und weiteren Phase(n) der Lehrerausbildung,
- einem traditionell männlich dominierten Beruf sowie einem entsprechend geprägten universitären Lehrbetrieb auf der einen und der fortschreitenden Feminisierung des Lehrerberufs auf der anderen Seite.

Im deutschen Kontext besonders zu beachten ist die Spannung zwischen der bereits seit dem 19. Jahrhundert systematisch universitär verankerten und insofern akademisierten Gymnasiallehrerbildung einerseits und der bis heute weithin weniger akademisierten Volksschul- bzw. Grund- und Hauptschul- sowie Real- oder Berufsschullehrerbildung u.ä. andererseits. Diese Frage verbindet sich auch mit dem Verhältnis zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und der Akademisierung der Lehrerbildung. In ähnlicher Weise wäre es sinnvoll, in England beispielsweise die Unterschiede und/oder das Verhältnis zwischen (1.) dem vierjährigen Bachelor of Education-Abschlüssen und einjährigen postgraduierten Zertifikaten in erziehungswissenschaftlichen Programmen, (2.) postgraduierten Lehrerausbildungsabschlüssen und den Disziplinen im BA-Bereich, aus denen sie rekrutieren, (3.) unterschiedlichen Typen von Lehrerausbildungsanbietern, einschließlich Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Lehrerzentren für den Religionsunterricht sowie (4.) der religionsunterrichtspezifischen Ausbildung für speziell für dieses Fach ausgebildete Religionslehrkräfte (vor allem Lehrkräfte in der Sekundarstufe) und der religionsunterrichtspezifischen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die alle Fächer unterrichten, oder für Lehrkräfte anderer Fächer (vor allem in der Grundschule), zu untersuchen.

3.2 Professionelle Selbstorganisation und Professionspolitik

Auf dieser zweiten Ebene liegt es vermutlich am klarsten auf der Hand, dass sich sozialwissenschaftliche Konzepte der Professionalität nur begrenzt auf Religionslehrkräfte übertragen lassen. Bei den klassischen Professionen (Ärzte, Juristen usw.) ist die professionelle Autonomie durch die wirksame Selbstorganisation der Zunft gesichert (im Blick auf Qualifikationen, gute Praxis, professionelles Ethos usw.), einschließlich der Vertretung ihrer Interessen. Im Falle von Lehrkräften wurde dies niemals vollständig erreicht, weshalb Lehrkräfte oft als Semi-/Quasi-Profession betrachtet werden. Vielmehr sind die Selbstbestimmungs- und Gestaltungsspielräume bei Religionslehrkräften in zwei Hinsichten begrenzt: auf der einen Seite aufgrund ihrer Stellung im öffentlichen Dienst (in Deutschland zumeist mit dem besonderen Status von Beamten) und auf der anderen Seite aufgrund der Beteiligung der Religionsgemeinschaften (und in England noch weiterer Interessenvertreter) im Blick auf die Definition, Leitung und Unterstützung des Religionsunterrichts. So wird in Deutschland die Zulassung zur Profession durch die von den Kirchen erteilte Lehreraubnis reguliert. In England spielen die Kirchen, wie oben beschrieben, eine rechtlich garantierte Rolle bei der Festlegung von Lehrplänen in LEA-Schulen sowie durch ihre Mitwirkung beim lokalen SACRE. Folglich müsste eine Analyse dieses Aspekts der Professionalisierung von Religionslehrkräften in England und Deutschland (1.) die Begründung von Vereinigungen und die politische Vertretung professioneller Interessen betrachten sowie (2.) den formativen Einfluss staatlicher Regulation sowie der professionspolitisch relevanten Steuerungsinstrumente der Religionsgemeinschaften berücksichtigen.

In England kommen dafür beispielsweise folgende professionelle und fachbezogene Vereinigungen in Betracht: Institute of Christian Education, Student Christian Movement in Schools, Christian Education Movement, Association of Religious Education, Religious Education Council for England and Wales, Professional Council for RE sowie National Association of Teachers of RE. Ebenfalls berücksichtigt werden sollten die von der Regierung ausgehende Gesetzgebung zum Religionsunterricht sowie der nationale politische Einfluss, der von Größen wie dem Central Advisory Council for Education (England), dem School's Council, der Qualifications and Curriculum Authority sowie von Her Majesty's Inspectors/OFSTED ausgeht. Im Blick auf die Religionsgemeinschaften und ihre Beteiligung an der Kontrolle und Organisation von Religionslehrkräften und des Unterrichts sollten die spezifischen Expertengruppen und Boards, die im Laufe der Zeit gegründet wurden, in die Untersuchung einbezogen werden (etwa: Church of England's Board of Education, National Society for Promoting Religious Education,

Free Church Federal Council Education Committee, British Council of Churches' Education Department).

In Deutschland hat der Einfluss evangelischer Religionslehrerverbände im Vergleich zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik nach 1945 nachgelassen. Gleichwohl bildet die Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher/innen (in Deutschland), obwohl ausdrücklich keine statusbezogene Interessengruppe, eine wichtige Referenzgröße bei der Rekonstruktion professionspolitischer Zusammenhänge. Wie in England müssen auch rechtliche und schulbezogene politische Bestimmungen in die Analyse einbezogen werden, weil sie für die Ausbildung eines staatlich bestimmten Rahmens der Professionalisierung entscheidend sind, wie auch die Aktivitäten der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und ihrer einschlägigen Kammern im Blick auf die Professionspolitik beim Religionsunterricht.

3.3 Professionelles Wissen

In den klassischen Professionalisierungstheorien stellt das professionelle Wissen ein konstitutives Merkmal von Professionen dar. Diese zeichnen sich gegenüber anderen Berufen dadurch aus, dass sie ihren Anspruch auf exklusive Kompetenz bei der Bearbeitung einer gesellschaftlich zentralen Problemperspektive durch ein hochdifferenziertes, akademisch fundiertes Fach- und Handlungswissen belegen können. Bei der Adaption des Professionskonzepts auf den Lehrerberuf stößt man jedoch auf eine spezifische Schwierigkeit: Die expertisebegründenden Wissensbestände lassen sich in diesem Falle weder einer akademischen Disziplin noch einer klar abgrenzbaren Wissensdomäne zuordnen (vgl. Lundgreen 2011). Während dies anfangs verkürzend als ein Zeichen defizitärer Professionalisierung gedeutet wurde, legen neuere, kompetenzorientierte Ansätze ihren Akzent darauf, die Vielfalt strukturbildender Wissensdimensionen pädagogischen Handelns präziser herauszuarbeiten und auch empirisch auszuweisen (Kunter et al. 2011). Diese Bemühungen wurden von den Verfassern religionspädagogisch spezifiziert und zu folgenden für Religionslehrerprofessionalität grundlegenden Wissenstypen verdichtet (vgl. Tabelle 2), die aus oben genannten Gründen wieder im englischsprachigen Originalwortlaut aufgeführt werden.

Tabelle 2: Constituent elements of professional knowledge in Religious Education (RE).

Type of knowledge	Definition
Subject-specific content	Subject-specific content knowledge, that is, knowledge and skills appropriated from the academic study of religion(s) and most frequently derived from Theology, Religious Studies and cognate disciplines
Subject-specific pedagogical methods	Knowledge of subject-specific pedagogical methods, including the principles and procedures of teaching, learning and assessing in RE
Orientative	Orientative knowledge pertaining to the ontological and epistemological foundations and the aims and purposes (including those of a theological and/or religious nature) of RE specifically, the wider curriculum and/or schooling in general
Generic pedagogical and psychological	Generic pedagogical and psychological knowledge drawn from educational studies, educational psychology and cognate disciplines which is widely applicable across educational settings and curriculum-subjects including RE
Professional identity, role and responsibilities	Knowledge of the professional identities, roles and responsibilities of teachers, in RE specifically and in general, including a knowledge and understanding of the skills and competencies required

Entlang dieser strukturbildenden Wissensdimensionen sollen zentrale Fachdiskurse und Leitveröffentlichungen der evangelischen Religionspädagogik dieser Zeit systematisch analysiert werden. Es geht darum, Kontinuitäten und Wandlungen in der Strukturiertheit des Professionswissens von Religionslehrkräften in den vier Jahrzehnten zwischen 1949 und 1989 kategoriengeleitet zu rekonstruieren. Dabei sind zwei für die Generierung und Aneignung solchen Wissens zentrale Publikationsgattungen zu berücksichtigen: Erstens sind dies die fachbezogenen akademischen Diskurse in religionspädagogischen Zeitschriften. In der Geschichte der Religionspädagogik in England gehören dazu *Religion in Education* (1934–1961), *Learning for Living* (1961–1978) und der *British Journal of Religious Education* (seit 1978). Zum Teil wurden diese Zeitschriften hinsichtlich bestimmter Zeiträume oder Inhalte bereits analysiert (Copley 1996, 1998; English et al. 2003, 2005), aber nicht so, dass sich daraus eine systematische Geschichte der Religionspädagogik als Feld akademischer Diskurse ergeben würde und auch nicht mit einem speziellen Schwerpunkt auf Fragen der Professionalisierung. Weitere Zeitschriften könnten ebenfalls in die Untersuchung einbezogen werden,

beispielsweise: *Bulletin of the Association of Lecturers and Teachers in Further and Higher Education* (1965–1976), *Journal of Beliefs and Values* (seit 1977), *Spectrum* (1968–1996). In Deutschland war das führende Organ *Der Evangelische Erzieher: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* (seit 1949), der bereits unter dem Aspekt der Professionalisierung untersucht worden ist (vgl. Schweitzer & Simojoki 2005; Schweitzer et al. 2010). Zweitens können religionspädagogische Kernveröffentlichungen („core books“) unter den oben genannten Gesichtspunkten analysiert werden. Als Kernveröffentlichungen verstehen wir einerseits grundlegende theoretische Entwürfe und andererseits Lehrbücher und Überblicksdarstellungen, die darauf zielen, die prüfungsrelevanten Kernbestände des Faches in kompakter und zugänglicher Form aufzubereiten, und für Studierende oft als Hauptquelle des Wissenserwerbs dienen (vgl. dazu Simojoki 2014).

4. Folgerungen

Die Diskussion oben zeigt, dass es erstens möglich ist, eine operationale Definition von Professionalisierung zu erreichen und dass zweitens die Breite, Komplexität und Bedeutsamkeit des historischen und institutionellen Prozesses, der sich mit der Professionalisierung von Religionslehrkräften auf jeder der oben beschriebenen konzeptionellen Ebenen verbindet, dafür ausreichen, entsprechend ausgerichtete Forschung zu rechtfertigen. Zumindest unserem Verständnis nach bietet die dreifache Operationalisierung des Konzepts der Professionalisierung im Blick auf den Religionslehrerberuf dafür eine tragfähige Basis. Darüber hinaus bieten beide, die historische wie auch die international-vergleichende Perspektive, vielversprechende Möglichkeiten für die Erforschung des Religionslehrerberufs, weil sie mit großer Wahrscheinlichkeit einen Zugang zu einem weiteren Verständnis der Voraussetzungen der Professionalität von Religionslehrkräften über die gegenwärtigen Debatten hinaus eröffnen. Es kann begründet erwartet werden, dass die Ergebnisse solcher Forschung diesen Diskussionen eine neue und solidere Grundlage geben können, indem sie die strukturellen und institutionellen Erfordernisse der Professionalität identifizieren, die von Ansätzen, die historische und internationale Perspektiven vernachlässigen, häufig übersehen werden.

Anmerkung: Die englische Fassung des Artikels wurde publiziert in: Rob Freathy, Stephen G. Parker, Friedrich Schweitzer & Henrik Simojoki (2016), *Professionalism, professionalisation and professionalism in Religious Education*, *British Journal of Religious Education*, 38:2, 111–113, DOI: 10.1080/01416200.2016.1139886, © Christian Education, reprinted by permission of Taylor & Francis Ltd, www.tandfonline.com on behalf of Christian Education.

Literatur

- All Party Parliamentary Group. 2013. RE: The Truth Unmasked. The Supply of and Support for Religious Education Teachers. An Inquiry by the All Party Parliamentary Group on Religious Education, abrufbar unter: http://www.reconcil.org.uk/images/stories/pdf/APPG_RE_The_Truth_Unmasked.pdf (Zugriff am 15.5.2015).
- Bakker, C., und H. G. Heimbrock, Hg. 2007. *Researching RE Teachers: RE Teachers as Researchers*. Münster: Waxmann.
- Baumfield, V. 2010. „Towards a Pedagogy for Religious Education: Professional Development Through Engagement in and with Research.“ *British Journal of Religious Education* 32 (2): 89–91.
- Bryan, H., und L. Revell. 2011. „Performativity, Faith and Professional Identity: Student Religious Education Teachers and the Ambiguities of Objectivity.“ *British Journal of Educational Studies* 59 (4): 403–419.
- Burricher, R., B. Grümm, H. Mendl, M. L. Pirner, M. Rothgangel und T. Schlag. 2012. *Professionell Religion unterrichten: Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Conroy, J. C., D. Lundie, R. A. Davis, V. Baumfield, L. P. Barnes, T. Gallagher, K. Lowden, N. Bourque und K. Wenell. 2013. *Does Religious Education Work? A Multi-dimensional Investigation*. London: Bloomsbury.
- Copley, T. 1996. „A Tribute to John Hull: A Review of Editorials in Learning for Living and the British Journal of Religious Education, 1971–1996.“ *British Journal of Religious Education* 19 (1): 5–12.
- Copley, T. 2008. *Teaching Religion*. Exeter: Exeter University Press.
- Copley, T. 1998. „Rediscovering the Past: Writings on Religious Education in Religion in Education Quarterly, 1934–39, Raise Some Questions for Today’s Religious Educators.“ *British Journal of Religious Education* 20 (2): 80–89.
- Crook, D. 2011. „In-service Education and Professional Development for Teachers in England: Historical Perspectives from the Late Twentieth Century.“ *History of Education Researcher* 87: 4–12.
- Cunningham, P., und P. Gardner. 2004. *Becoming Teachers: Texts and Testimonies 1907–1950*. London: Woburn Press.
- Department for Education. 2015. „Get Into Teaching: Bursaries and Funding.“, abrufbar unter: <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/funding/postgraduate-funding> (Zugriff am 15.5.2015).
- Die deutschen Bischöfe. 2010. *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Education Reform Act 1988, Chapter 40, Volume 1/2, Part I. Chapter I. Sections. 6–13. London: HMSO, abrufbar unter: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/pdfs/ukpga_19880040_en.pdf (Zugriff am 21.1.2016).
- Englert, R., B. Porzelt, A. Reese und E. Stams. 2006. *Innenansichten des Referendariats: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz*. Berlin: LIT.
- English, L. M., M. O. D’Souza, und L. Chartrand. 2003. „A 10-year Retrospective of the British Journal of Religious Education: An Analysis of Contents and Contributors.“ *British Journal of Religious Education* 25 (4): 308–319.

- English, L. M., M. O. D'Souza, und L. Chartrand. 2005. „Comparative Analysis of the Research and Publication Patterns in British Journal of Religious Education and Religious Education.“ *Religious Education* 100 (2): 193–210.
- Everington, J., I. Ter Avest, C. Bakker und A. van der Want. 2011. „European Religious Education Teachers' Perceptions of and Responses to Classroom Diversity and Their Relationship to Personal and Professional Biographies.“ *British Journal of Religious Education* 33 (2): 241–256.
- Feige, A., und W. Tzscheetzsch. 2005. *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg: Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Ostfildern: Schwaben-Verlag.
- Freathy, R., S. Parker, F. Schweitzer, und H. Simojoki. 2014. „Towards International Comparative Research on the Professionalisation of Religious Education.“ *Journal of Beliefs and Values* 35: 225–241.
- Gearon, L. 2014. *On Holy Ground: The Theory and Practice of Religious Education*. Abingdon: Routledge.
- Heil, S. 2006. *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität: Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch-fundierte Berufstheorie*. Berlin: LIT.
- Heller, T., und M. Wermke, Hg. 2013. *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug*. Leipzig: EVA.
- Käbisch, D., und J. Wischmeyer. 2008. *Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung: Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kemnitz, H. 2014. „Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart.“ In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage, hg. von E. Terhart, H. Bennewitz und M. Rothland, 52–72. Münster: Waxmann.
- Kirchenamt der EKD. 2008. *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kunter, M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss und M. Neubrand. 2011. *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lawn, M. 1987. *Servants of the State: The Contested Control of Teaching 1900–1930*. London: The Falmer Press.
- Lück, C. 2012. *Religion studieren: Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen*. Berlin: LIT.
- Lundgreen, P. (2011). „Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive.“ In *Pädagogische Professionalität*, hg. von W. Helsper und R. Tippelt, 9–39. Weinheim: Beltz.
- McClelland, C. E. 1991. *The German Experience of Professionalization. Modern Learned Professions and their Organizations from the Early Nineteenth Century to the Hitler Era*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATRE/REC (National Association of Teachers of Religious Education and Religious Education Council for England and Wales) 2013. „DFE Teacher Standards 2013: An RE Exemplification.“, abrufbar unter: <http://www.natre.org.uk/uploads/Free%20Resources/DFE%20Teacher%20standards%202013.pdf> (Zugriff am 15.5.2015)

- Neufeld, J. 2009. *Redefining Teacher Development*. London: Routledge.
- O'Day, R. 2008. „Social Change in the History of Education: Perspectives on the Emergence of Learned Professions in England, c. 1500–1800“. In *Social Change in the History of Britain*, hg. von J. Goodman, G. McCulloch und W. Richardson, 7–26. London: Routledge.
- Oevermann, Ulrich. 1996. „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hg. von A. Combe und W. Helsper, 70–182. Frankfurt: Suhrkamp.
- Orchard, J., und H. Whately. 2013. *Practical Wisdom and the Good RE Teacher: A Case for Change to Secondary ITT in RE in England*. Oxford: Culham St Gabriel's.
- Ozga, J., und M. Lawn. 1981. *Teachers Professionalism and Class*. London: The Falmer Press.
- Robinson, W. 2011. „'That Great Educational Experiment': The City of London Vacation Course in Education 1922–1938: A Forgotten Story in the History of Teacher Professional Development.“ *History of Education* 40 (5): 557–575.
- Robinson, W. 2014. *A Learning Profession? Teachers and their Professional Development in England and Wales 1920–2000*. Rotterdam: Sense.
- Robinson, W., und M. Bryce. 2013. „Capturing the ‚Willing Enthusiasts‘ and ‚Lame Ducks‘: Central Government and the History of Teacher Professional Development in England and Wales 1920–1975.“ *Paedagogica Historica* 49 (3): 345–360.
- Roggenkamp-Kaufmann, A. 2001. *Religionspädagogik als „Praktische Theologie“*. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik. Leipzig: EVA.
- Sachs, J. 2001. „Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes.“ *Journal of Education Policy* 16 (2): 149–161.
- Schröder, B., Hg. 2009. *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Schweitzer, F., und H. Simojoki. 2005. *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*. Gütersloh & Freiburg: Gütersloher Verlagshaus & Herder.
- Schweitzer, F., H. Simojoki, S. Moschner und M. Müller. 2010. *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*. Freiburg: Herder.
- Simojoki, H. 2014. „Wie kann Religionspädagogik als Ganzes verstanden und dargestellt werden? Ein Literaturüberblick.“ *Verkündigung und Forschung* 59 (2): 78–93.
- Stern, J. 2014. „The Influence of Research within Religious Education: The Westhill Seminars, RE Professionals, Pupils and Schools.“ *British Journal of Religious Education* 36 (1): 18–38.
- Stichweh, R. 1994. *Wissenschaft, Universität, Profession: Soziologische Analysen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Teach:RE. 2015. „RE Teaching: Beyond the Ordinary.“, abrufbar unter: <http://www.teachre.co.uk/beyondtheordinary/> (Zugriff am 15.5.2015).
- Terhart, E. 2005. „Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit.“ *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81 (2): 79–97.
- Terhart, E. 2011. „Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.“ In *Pädagogische Professionalität*, hg. von W. Helsper und R. Tippelt, 202–224. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., H. Bennewitz und M. Rothland, Hg. 2014. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann.
- Ziebertz, H.-G., und U. Riegel, Hg. 2009. *How Teachers in Europe Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries*. Münster: LIT.