

Theologisches und religionsdidaktisches Wissen von Religionslehrpersonen

Rekonstruktion zweier Kompetenzdimensionen anhand qualitativer Interviewdaten

Eva-Maria Wüstner & Ulrich Riegel

Professionelles Wissen bei Lehrpersonen gilt als Voraussetzung für einen kompetenten Unterricht. In der Religionsdidaktik wird dieses Wissen zumeist anhand hermeneutisch-theoretischer Überlegungen zur Unterrichtspraxis diskutiert. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die Modellierung theologischen und religionsdidaktischen Wissens anhand qualitativer Interviewdaten. Nach einer kurzen Einführung in den Diskurs zur Kompetenz von Religionslehrpersonen (1) wird in der Auseinandersetzung mit dem bildungswissenschaftlichen Diskurs zu Shulmans Modell professionellen Lehrerverwissens ein heuristisches Modell theologischen und religionsdidaktischen Wissens entwickelt (2). Dieses Modell wird anhand von Ausschnitten aus Interviews mit Religionslehrpersonen überprüft. Dazu stellen wir das Design der vorliegenden Studie dar (3), beschreiben die empirischen Befunde (4) und diskutieren sie in ihrer Bedeutung für das Modell theologischen und religionsdidaktischen Wissens (5).

1 Professionelle Kompetenzen von Religionslehrpersonen

Analog zum bildungswissenschaftlichen Diskurs gelten auch in der Religionspädagogik Kompetenzen als kognitive Dispositionen, die selbstorganisiertes Handeln in offenen, komplexen und für eine Domäne typischen Situationen ermöglichen (vgl. Rothgangel, 2009). Die unterschiedlichen Überlegungen, welche Kompetenzen hierfür notwendig sind, konvergieren in den Bereichen von Fachkompetenz, fachdidaktischer Kompetenz und pädagogischer Kompetenz (vgl. Riegel, 2013). Neben diesen drei Kompetenzbereichen werden noch genannt: Diagnostische Kompetenz (z.B. Doedens & Fischer, 2004), Organisationskompetenz bzw. institutionelle Kompetenz (z.B. Heil & Ziebertz, 2005), reflexive Kompetenz (z.B. ebd.) und personale Kompetenz (z.B. Doedens & Fischer, 2004). Darüber hinaus werden gehäuft die Fähigkeit zur Wahrnehmung religiöser Sinnpotentiale in gegenwärtiger Kultur und Alltagspraxis (z.B. Englert, 2011) oder die Fähigkeit zum Dialog mit der Gesellschaft, um in ihrer religiösen Positionen angemessen zu vertreten (z.B. Englert, 2005), angeführt.

Empirische Studien zu derartigen Kompetenzen gibt es jedoch nur selten. Die Essener Gruppe um Rudolf Englert zeigte, dass sich Referendarinnen und Referendare der Grundschule in Sachen theologisches Hintergrundwissen nicht berufsgerecht ausgebildet fühlen und die fachliche Unterstützung im Referendariat umso stärker nutzen konnten, je höher ihre Sozialkompetenz im Vorfeld des Referendari-

ates ausgeprägt war (vgl. Englert, et al., 2006). Renate Hofmann kommt in ihrer Studie im Mixed-Method-Design zu einem Modell mit den vier „Teilkompetenzen“ fachwissenschaftliche Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, Methodenkompetenz und Medienkompetenz, welche in 28 Items operationalisiert sind (vgl. Hofmann, 2008). Mirjam Schambeck identifiziert in der Auswertung qualitativer Interviews die Dimensionen Diversitäts- und Relationskompetenz als Basiskomponenten interreligiöser Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, Unterschiede zwischen religiösen Positionen zu erkennen und zu benennen und sich mit Menschen unterschiedlicher Religiosität in Beziehung zu setzen (vgl. Schambeck, 2013). Wiederum die Essener Gruppe um Rudolf Englert findet in einer Videostudie zum Religionsunterricht, dass Religionslehrpersonen Anfragen an den Wahrheitsanspruch ihrer Inhalte in der Regel ausweichen und es in den untersuchten Stunden kaum zu einer kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler kam (vgl. Englert, 2013). Schließlich zeigen Agnes Filipiak und Oliver Reiß in ihrer Studie zum Kompetenzzugewinn in theologischen Lehrveranstaltungen, dass das Gros der Teilnehmenden die angebotenen Inhalte als Lerngegenstände wahrnimmt, nicht jedoch als Beispiele für Modelle, mit denen man auch andere Facetten der Theologie erfassen kann (vgl. Filipiak & Reis, in diesem Band).

Folgt man dieser Bilanz des religionspädagogischen Kompetenzdiskurses, fehlen nicht nur empirische Studien, welche professionsbezogene Kompetenzmodelle fundieren. Es wird im obigen Diskurs zudem kaum explizit Bezug genommen auf den bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs oder den anderer Fachdidaktiken. Deshalb setzt sich die vorliegende Studie zum Ziel, ein empirisch fundiertes Kompetenzmodell für Religionslehrpersonen zu entwickeln, welches theoretisch an den bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs rückgebunden ist.

2 Professionswissen im bildungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs

Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen wird in der gegenwärtigen Bildungswissenschaft vor allem als ein Konglomerat von Überzeugungen, selbstregulativen Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Professionswissen begriffen (vgl. Baumert & Kunter, 2006), wobei das Professionswissen in der Regel in Anlehnung an Shulmans heuristisches Modell konzeptualisiert wird (vgl. Bromme, 1992; Helmke, 2003; Lipowsky, 2006; Neuweg, 2005).

2.1 Wissensdomänen – *content knowledge* und *pedagogical content knowledge*

Shulman (1986) unterscheidet u. a. zwischen den Komponenten *content knowledge* und *pedagogical content knowledge*, welche im deutschsprachigen Bildungsdiskurs als Fachwissen und fachdidaktisches Wissen aufgegriffen wurden. Dennoch wurde das Fachwissen von Lehrpersonen bis vor kurzem kaum erforscht (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 491-493). Ein Grund dafür mag die Annahme sein, dass Fachwissen zwar notwendig ist, um Fachunterricht erteilen zu können, aber nicht hinreichend (vgl. Capraro, et al., 2005). Auch wird die These angeführt, dass das Fachwissen der Lehrkraft immer schon in fachdidaktischer Hinsicht überformt ist (vgl. Bednarz & Proulx, 2009; Huillet, 2009). Es finden sich aber auch Positionen, die Fachwissen als einen eigenen Bereich begreifen, den man separat erheben und in Beziehung zum fachdidaktischen Wissen setzen kann (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Auf der Grundlage dieser konzeptuellen Unterscheidung konnte der positive Einfluss eines breiten Fachwissens auf fachdidaktisches Repertoire festgestellt werden (vgl. Baumert & Kunter, 2011).

Während es also gute Gründe gibt, Fachwissen als eigenständigen Bereich von Professionswissen zu begreifen, gibt es zur inneren Struktur dieser Wissensdomäne noch keine hinreichend abgesicherten empirischen Befunde. Ein Modell unterscheidet zwischen *common knowledge of content* und *specialised knowledge of content* (Hill, et al., 2004, S. 24), das durch professionelles Training und Erfahrungen aus der unterrichtlichen Praxis entsteht. Das COACTIV-Projekt dagegen fächert das Fachwissen zwischen a) Alltagswissen, b) Beherrschung des Schulstoffes, c) vertieftes Hintergrundwissen und d) Universitätswissen (vgl. Krauss et al., 2008) auf. Die im Bereich Mathematik angesiedelten Projekte TEDS-M und MT21 unterscheiden zwischen a) der Beherrschung mathematischer Stoffe der Sekundarstufe I und II, b) dem dahinterliegenden konzeptuellen Verständnis des Stoffes und c) einer nicht schulbezogenen Universitätsmathematik (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Alternativ zu diesen materialen Ansätzen ließe sich in formaler Hinsicht auf die Rationalität der jeweiligen wissenschaftlichen Domäne zurückgreifen, gemäß der sie ihr Wissen organisiert. Shulman selbst unterscheidet zwischen *substantive structures* und *syntactic structures* (Shulman, 1986, S. 9). *Substantive structures* repräsentieren grundlegende Konzepte, die die innere Struktur eines Faches definieren und von denen ausgehend die Theorien dieses Faches entwickelt werden. *Syntactic structures* stehen für die Art und Weise, wie aus Quellen, Daten, usw. Erkenntnisse gewonnen werden. Die syntaktische Struktur gibt vor, welche Regeln zu legitimierten Ergebnissen führen bzw. was diese Regeln bricht. Shulman führt weiter aus, „the teacher must further understand why it [ein Sachverhalt; EW/UR] is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied“ (Shulman, 1986, S. 9). Es wird im Kontext des Beitrags nicht klar, ob Shulman mit diesem Hinweis auf die syntaktische Struktur einer Disziplin rekurriert. Im Kontext von Theologie legt es das Zitat aber nahe, neben der substantiellen und der syntaktischen Struktur eines Faches auch dessen epistemologische Grundannahmen als

Teil des Fachwissens zu berücksichtigen. Hierbei geht es um die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, unter denen eine wissenschaftliche Disziplin zu ihren Ergebnissen kommt und welche Phänomene sie unter welcher Prämisse als wirklich und wahrheitsfähig begreift. Ohne derartiges epistemologisches Wissen scheint es problematisch, das eigene Fach als Repräsentant eines spezifischen Modus des Weltzugangs zu erfassen und in diesem Sinn als Bildungsangebot im schulischen Unterricht thematisieren zu können (vgl. Baumert, 2002).

Akzeptiert man Fachwissen als eigenständigen Bereich professionellen Wissens von Lehrpersonen, wird mit dem Konzept des fachdidaktischen Wissens das Wissen repräsentiert, auf das Lehrpersonen zurückgreifen, um die Inhalte des Schulstoffes didaktisch so verfügbar zu machen, dass sie von Schülerinnen und Schülern verstanden werden können (vgl. Brunner, et al., 2006; Kansanen, 2009). Dieser Bereich des professionellen Wissens von Lehrpersonen ist relativ gut erforscht (vgl. Abell, 2008; Hashweh, 2013; Kind, 2009; Van Driel & Berry, 2010). In diesen Studien und Reviews wird deutlich, dass sich die konkrete Operationalisierung fachdidaktischen Wissens an der Struktur und den Inhalten der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdomäne ausrichtet. Es finden sich aber auch Komponenten, die immer wieder Erwähnung finden: a) „instructional strategies and representations“ und b) „student understanding“ (Shulman, 1986, S. 9-10). Facette a) umfasst alle Möglichkeiten, die der Lehrkraft zugänglich sind, um Unterrichtsstoffe auf vielfältige Weise zu erklären und zu präsentieren. Facette b) nimmt die Lernenden im Hinblick auf Fach und Thema in den Blick, darunter insbesondere ihre fachlichen Schwierigkeiten, Fehler und ihr Vorwissen. Als eine dritte Facette benennt Schmelzing das „Wissen um das Potenzial des Schulstoffes für Lernprozesse“ (Schmelzing, et al., 2008, S. 645). Diese Facette drückt aus, dass Lehrpersonen eine Vorstellung davon haben müssen, welche Bedeutung der Lernstoff für die Schülerinnen und Schüler hat und in welchem Zusammenhang die Lerninhalte mit anderen Lebenswirklichkeiten stehen. Aus religionsdidaktischer Perspektive instruktiv ist die von Oelgeklaus identifizierte Facette „Persönlicher Standpunkt der Lehrkräfte zum Thema“ (Oelgeklaus, 2012, S. 209-212). Die subjektive Haltung einer Lehrperson ihrem Unterrichtsgegenstand gegenüber wirkt sich auf die Unterrichtsgestaltung aus. Auch im Fach Religion, in dem viele Inhalte nicht ausschließlich objektiv beurteilbar sind, sollte diese Perspektive von Bedeutung sein.

2.3 Wissensformen – *propositional*, *case* und *strategic knowledge*

Während die eben beschriebenen Wissensdomänen vielfach aufgegriffen wurden, wurden die Ausformungen dieses Wissens nach Shulman weniger rezipiert. Demnach können Lehrpersonen professionelles Wissen darstellen, weil die Ausübung ihres Berufes in jedem Moment einer Begründungsverpflichtung unterliegt. Dieser sprachliche Ausdruck liegt in drei Formen vor: als *propositional knowledge*, als *case knowledge* und als *strategic knowledge*.

Unter Proposition wird im Allgemeinen die logisch-semantische Struktur eines Satzes verstanden (vgl. Lewandowski, 1990). In psychologischer Perspektive gelten Propositionen als „kleinste, abstrakte Wissenseinheiten“ (Homberger, 2000,

S. 423), die Sachverhalte beschreiben. Diese Basiseinheiten des Gedächtnisses können erinnert werden, da sie durch Assimilation und Akkommodation in semantischen Netzen miteinander verbunden sind. Neue Propositionen bedeuten folglich Wissenszuwachs. Folgt man Shulman, ist propositionales Wissen die „knowledge base“ (Shulman, 1987, S. 8) von Lehrpersonen, weil sie die Grundlagen ihres unterrichtsrelevanten Wissens in einer universitären Ausbildung erwerben. Synonyme Bezeichnungen für *propositional knowledge* sind unter anderem *conceptual knowledge* oder *declarative knowledge* (vgl. Anderson, 1983).

Case knowledge repräsentiert kontextgebundenes Wissen, das durch persönliche Erlebnisse entstanden ist. Es ist situationsspezifisch und individuell verankert, verweist aber exemplarisch auf einen unterrichtsspezifischen Sachverhalt mit theoretischem Mehrwert. *Case knowledge* verbindet somit theoretisches Wissen mit Praxisbezug. Ein Fall erhält, dadurch dass der Erklärende diesen in seinem konzeptuellen Rahmen interpretierend und analysierend ausführt, einen verallgemeinerbaren Status. Vergleichbare Konzepte für Shulmans *case knowledge* sind *episodic knowledge* (vgl. Schank & Abelson, 1977), *situational knowledge* (vgl. DeJong & Ferguson-Hessler, 1996) oder *routines* (vgl. Leinhardt & Greeno, 1986). Das *case knowledge* ist demnach ein Wissen um detailreich dokumentierte Ereignisse. Gleichzeitig stehen cases nicht für ein konkretes Ereignis, sondern veranschaulichen einen charakteristischen Zusammenhang unterrichtsbezogenen Wissens in der Gestalt einer Erzählung. In diesen Fällen zeigt sich beispielhaft, wie Theorie wirksam werden kann. *Case knowledge* erfasst daher nicht Wissen, das zum Tun befähigt, sondern Wissen, das in narrativen Fallkontexten theoretische Schlussfolgerungen zulässt.

Strategic knowledge kommt dann zum Einsatz, wenn es keine offensichtliche Lösung für die Anwendung unterrichtsrelevanter Prinzipien gibt, wenn sich einzelne Prinzipien gegenseitig ausschließen oder situationsspezifische Fälle im Widerspruch zueinander stehen. Es steht für „mental plans“ (Lindmeier, 2011, S. 29), die eine ambivalente unterrichtliche Anforderungssituation mit möglichen Zielen und möglichen Schritten zur Erreichung dieser Ziele abgleicht und sich innerhalb dieses Spektrums der Optionen positioniert. Es beinhaltet somit ein evaluatives Moment (vgl. Vera & Simon, 1993). Gleichzeitig enthält es ein reflexives Moment, das notwendig ist, um komplexe Probleme zu lösen (vgl. Schön, 1983). Strategien können situationsspezifisch gedacht werden, da sie jeweils die kontextuellen Bedingungen, in welcher die Strategie zum Tragen kommen soll, mitbedenken. Andererseits können Strategien auch dazu genutzt werden, um Problemlösungsprozesse zu organisieren und zu steuern, die dem Problemlöser unabhängig von der konkreten Situation bekannt sind (vgl. DeJong & Ferguson-Hessler, 1996).

2.3 Heuristisches Modell der vorliegenden Studie

Wir fassen Wissensdomänen und -formen als prinzipiell voneinander unabhängige Dimensionen auf, insofern sowohl Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen im Modus von *propositional*, *case* oder *strategic knowledge* ausgesagt werden können. Die Wissensdomänen und die Wissensformen bilden folglich die beiden

Dimensionen einer Matrix (vgl. Abb. 1). Im Sinn der obigen Überlegungen unterteilt sich die Dimension „Wissensdomäne“ in die beiden Kategorien *content knowledge* und *pedagogical content knowledge*. In der Domäne Religionslehre können beide Begriffe mit „theologisches Wissen“ und „religionsdidaktisches Wissen“ übersetzt werden (vgl. Abb. 1). Theologisches Wissen kann im Sinn der obigen Überlegungen nochmals unterteilt werden in substantive structures, syntactic structures und epistemology, d.h. „theologische Inhalte und Theorien“, „theologische Arbeitsweisen und Methoden“ und „theologische Epistemologie“ (vgl. Abb. 1). Religionsdidaktisches Wissen gliedert sich demnach in „instructional strategies and representations“ (d. h. Unterrichtsprinzipien und Instruktionsstrategien), „student understanding“ (d. h. Verständnishorizonte der Lernenden), das didaktische Potenzial des Themas und den persönlichen Standpunkt der Lehrperson zum Thema (vgl. Abb. 1). Die Dimension „Wissensformen“ besteht aus den drei Kategorien „propositional knowledge“, „case knowledge“ und „strategic knowledge“ (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Das heuristische Modell der Untersuchung

Wissensdomänen		Wissensformen		
		propositional knowledge	case knowledge	strategic knowledge
Theologisches Wissen	Inhalte & Theorien (TW1)			
	Arbeitsweisen & Methoden (TW2)			
	Epistemologie (TW3)			
Religionsdidaktisches Wissen	Unterrichtsprinzipien & Instruktionsstrategien (RDW1)			
	Verständnishorizonte der Lernenden (RDW2)			
	Potenzial des Schulstoffes (RDW3)			
	Persönlicher Standpunkt (RDW4)			

3 Design, Sample und Methode der vorliegenden Studie

In diesem Kapitel beschreiben wir das Forschungsdesign, das Sample und die Analysemethode der vorliegenden Untersuchung.

3.1 Forschungsdesign

Theologisches und religionsdidaktisches Wissen werden in dieser Studie anhand von Interviewdaten erhoben. Ausgangspunkt der Untersuchung ist ein problemzentriertes Interview mit Religionslehrpersonen der Realschule, die das Thema „Jesus Christus“ in einer Unterrichtssequenz mit einer 10. Jahrgangsstufe erarbeiten. Der Zeitpunkt des Interviews ist so gewählt, dass die Planung dieser Sequenz bereits abgeschlossen ist, die Sequenz aber noch nicht begonnen wurde.

Für die Datenerhebung wurde das problemzentrierte Interview gewählt, welches sowohl sensibel ist für die subjektive Rationalität der Befragten, als auch bestehendes Vorwissen über das Feld als Orientierungswissen des Interviewers zulässt (vgl. Witzel, 2000). Bei der Erhebung kommen drei Instrumente zum Einsatz: 1) Ein Kurzfragebogen erfasst die Individualmerkmale des Befragten. 2) Ein Interview-Leitfaden operationalisiert die einzelnen Fragebereiche und den groben Ablauf des Interviews. Er garantiert die Vergleichbarkeit der Interviews. Am Beginn steht ein narrativer Teil, in dem die Befragten aufgefordert sind, von ihrer Planungsarbeit zu berichten. Ferner wurden die Befragten mit typischen Problemstellungen einer Unterrichtssequenz konfrontiert, um zu sehen, mit welchem theologischen und religionsdidaktischen Wissen sie diese Anforderungssituation bewältigen. An diesen Stellen des Interviews kann begründet von Kompetenzen der Lehrpersonen gesprochen werden. Eine solche Problemstellung ist z. B. die Frage, wie sich die Lehrpersonen zur Schülerfrage „Was hat Jesus mit meinem Leben heute noch zu tun?“ verhalten. Der Interviewleitfaden wurde in einem Tryout an zwei Lehrpersonen getestet. 3) Unmittelbar nach dem Gespräch verfasst der Interviewer ein Memo, in welchem er wesentliche Eindrücke und Assoziationen zum Gespräch festhält.

Die Interviews der Studie beziehen sich auf eine typische Aufgabenstellung im Lehrerralltag, welche anhand von fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen gelöst wird. Zusätzlich wurde mit „Jesus Christus“ ein Thema gewählt, welches eine zentrale Stellung innerhalb der Theologie einnimmt und in der Folge vielfältige fachwissenschaftliche Bezüge zulässt. Die Erhebungssituation ist also geeignet, das theologische und religionsdidaktische Wissen der Befragten hinsichtlich ihrer Rolle für die Planung einer Unterrichtssequenz zu erheben. Wesentliche Grundlagen dieser Kompetenzen sind das im Interview gezeigte Professionswissen, d. h. das theologische und religionsdidaktische Wissen. Die entsprechenden Kompetenzen der Befragten zeigen sich im Arrangement dieses im Interview präsentierten Wissens, d. h. wie sie mit Hilfe theologischem und religionsdidaktischem Wissen die Planungssituation meistern.

3.2 Sample

In diesem Beitrag werden drei Interviews exemplarisch ausgewertet. Das Sample umfasst zwei Lehrerinnen im Staatsdienst (Lehrperson A und B) und einen Lehrer im Kirchendienst (Lehrperson C), mit jeweils über 15 Jahren Berufserfahrung. Alle Lehrpersonen unterrichten an einer staatlichen Realschule in Bayern. Der sozialräumliche Kontext der drei Schulen ist vergleichbar. In allen drei Klassen über-

wiegt die Anzahl der männlichen Jugendlichen die der weiblichen. Der einzig nennenswerte Unterschied im Sample liegt in der Ausbildung der Lehrpersonen. Während die beiden staatlichen Lehrerinnen ein fünfjähriges Lehramtsstudium mit zwei Fächern und anschließend, zweijährigem Referendariat gemacht haben, durchlief der Lehrer im Kirchendienst ein Diplomstudium Katholische Theologie mit anschließender schulischer Ausbildung im Rahmen des diözesanen Pastoralkurses.

3.3 Datenanalyse

Die Interviews werden transkribiert und mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) ausgewertet. Hinsichtlich der im Interview verwendeten Wissensdomänen werden in Anlehnung an Mayring in einem ersten Kodierdurchgang vier Schritte gegangen: (1) Einteilung des Interviewtextes in Kodiereinheiten, (2) Paraphrasierung und (3) Generalisierung dieser Abschnitte sowie (4) Bildung von Kategorien. Alle diese Schritte orientieren sich am Duktus des Interviews und seiner Inhalte. Die so gewonnenen Kategorien werden in einem fünften Schritt mit dem oben beschriebenen heuristischen Modell abgeglichen, wobei die einzelnen Begriffe dieses Modells als Oberkategorien verstanden werden. Lassen sich aus dem Interview gewonnene Kategorien keiner der Oberkategorien des heuristischen Modells zuordnen, wird dieses Modell um eine entsprechende Oberkategorie ergänzt. Umgekehrt werden die Oberkategorien des Modells weiter differenziert, wenn es die induktiv gewonnenen Kategorien nahe legen.

In einem zweiten Kodierdurchgang werden anschließend die Wissensformen gemäß der drei Shulmanschen Typen deduktiv den einzelnen Kodiereinheiten zugeordnet. Die Beibehaltung der Kodiereinheiten aus dem ersten Durchgang gewährleistet, dass die Kategorien beider Kodierdurchgänge aufeinander bezogen werden können. Dabei erfolgt die Zuordnung der einzelnen Typen zu den Kodiereinheiten gemäß den folgenden Kriterien: (1) *Propositional knowledge* ist gekennzeichnet durch ein argumentatives bzw. beschreibendes Sprechen, das sich klarer, weitgehend eindeutiger und wertfreier Begriffe und Aussagen bedient. Die Gültigkeit der Aussagen erwächst nicht aus der gewählten Darstellung, sondern leitet sich aus prinzipiellen Erwägungen ab, die auch dann noch Gültigkeit beanspruchen können, wenn man die Aussage aus dem dargestellten Kontext löst. (2) *Case knowledge* liegt bei einem narrativen Sprechduktus vor, der einer episodenhaften, kontextgebundenen Logik folgt. Das Erzählen bezieht sich auf Geschehnisse, die als kognitive, von Interpretationen überformte, Episoden dargebracht werden. Die Logik des Falls entspringt ausschließlich der erzählten Situation, auch wenn das erzählte Ereignis exemplarisch für einen übergreifenden Sachverhalt steht. (3) *Strategic knowledge* ist ein evaluatives Sprechen, in dem sich die interviewte Person klar gegenüber einem beschriebenen Sachverhalt positioniert. Es gleicht Sachverhalte gegeneinander ab und ordnet sie in eine Hierarchie ein. Strategic knowledge ist somit an wertende Aussagen gebunden, welche für die sprechende Person Gültigkeit haben.

4 Empirischer Befund

Im Folgenden stellen wir den empirischen Befund zur Frage, wie sich die Befragten zur Schülerfrage, was Jesus mit ihrem Leben zu tun hätte, verhalten würden, dar. Sie stehen exemplarisch für das Potenzial des Designs der vorliegenden Studie. Wir analysieren dabei zuerst jede Lehrperson für sich, um anschließend die Befunde zu den drei Befragten miteinander zu vergleichen.

4.1 Lehrperson A

A reagiert auf die mögliche Schülerfrage „Was hat Jesus Christus heute noch mit meinem Leben zu tun?“ in gleichen Teilen mit theologischen als auch mit religionsdidaktischen Überlegungen.

„Ich denke, was er mit dem Leben heute noch zu tun hat, das entscheidet jeder natürlich selbst, und da hilft, ich sag jetzt mal pauschaler, bei solchen Fragen ist für mich schon zentral, was, glaube ich, halt Religionsunterricht ausmacht, dass ich auch von mir ausgehen muss, also ich muss schon mich mit einbringen und wenn mich jetzt ein Schüler fragt, was hat Jesus mit meinem Leben heute noch zu tun, dann würde ich erstmal sagen, die Entscheidung, was er damit zu tun hat, das liegt bei dir, und ich kann dir jetzt vielleicht aufzeigen, was er vielleicht mit meinem Leben zu tun hat oder meiner Meinung mit dem Leben der Christen zu tun hat oder mit unserem gesellschaftlichen Leben, das kann ich dir aufzeigen, aber was du damit machst, ist deine Entscheidung, insofern würde ich schon, bei so etwas würde ich jetzt dann von mir erzählen, für mich gehört der Glaube an Jesus Christus, ist für mich ein Fundament, wo ich, das mir Kraft gibt, wo ich sage, damit kann ich, oder das ist für mich die Religion, die die einzig Wahre sein kann für mich persönlich und insofern hat der ganz viel mit meinem Leben zu tun und vielleicht kann das auch ein Beispiel für dich sein mit deinem Leben, dass es zu tun hat, und dann würde ich, also das kann man natürlich nicht so pauschal sagen, wie würde man reagieren, das kommt dann auch immer auf das Gegenüber an, aber ich glaube schon, dass ich mit mir selbst anfangen würde, ich glaube, ich würde nicht so leben, wie ich lebe, wenn ich nicht Christ wäre, wenn ich nicht an Jesus Christus glauben würde, ja und ich glaube, dass auch die christliche Gesellschaft nicht so wäre, wie sie jetzt ist, unsere Gesellschaft, ja.“

Den Anfang markiert die epistemologische Aussage, dass die Antwort auf die gestellte Frage durch die religiöse Autonomie des Individuums bedingt ist (TW3). Diese Aussage führt A in doppelter Weise religionsdidaktisch fort. Zum einen bedeutet das, dass ihre eigene Position zum Thema den Unterricht prägt (RDW4). Zum anderen leitet sie daraus die Instruktionsstrategie ab, die Schüler selbst zum Nachdenken über diese Frage anzuregen (RDW1). Unter dem Vorbehalt individueller Zustimmung steht auch das Spektrum theologischer Inhalte, die A als unterstützende Informationen aufzählt: die Bedeutung Jesu für ihr eigenes Leben, für das Leben der Christen und für die Gesellschaft. Wirklich hilfreich für die individuelle Entscheidung der Schülerinnen und Schüler scheint A jedoch nur die autobiographische Erzählung (RDW1), die die theologischen Motive „Jesus als Fundament

des Lebens, das Kraft gibt“ und „das Christentum als einzig wahre Religion“ beinhaltet (TW1). Diese autobiographische Erzählung wird von A im Sinn des Modell-Lernens als Zugang der Schülerinnen und Schüler zur individuellen Bedeutung Jesu vorgestellt (RDW1) und bei aller Abhängigkeit von der konkreten Lerngruppe (RDW2) als bevorzugte Instruktionsstrategie bestätigt (RDW1). A beschließt ihre Antwort mit einem Reflex auf die persönliche und gesellschaftliche Bedeutung Jesu Christi (TW1).

Hinsichtlich der Wissensformen antwortet A auf die Frage mit propositionalen Aussagen zur religiösen Autonomie und zur Bedeutung der eigenen Haltung für den Unterricht. Dann wechselt sie in den Case-Modus, um ihre unterschiedlichen Aktionsmöglichkeiten den Schülerinnen und Schülern gegenüber zu entwickeln. Dieses case knowledge prägt den Kern der Antwort und zieht sich bis an ihr Ende durch. Strategische Momente werden am Beginn und am Ende der Antwort sichtbar. So ist es für A „zentral“, dass sich Religionslehrpersonen existenziell in den Unterricht einbringen müssen. Am Ende der Antwort qualifiziert A die autobiographische Erzählung als die wirkungsvollste Unterrichtsstrategie und wägt sie somit gegenüber den genannten Alternativen ab. Gleichzeitig gibt sie zu erkennen, dass diese Strategie kontextsensibel eingesetzt werden muss und nicht „pauschal“ gültig sei.

4.2 Lehrperson B

B antwortet auf die Frage, was Jesus mit dem Leben heute noch zu tun habe, überwiegend theologisch. Ihre Antwort beginnt jedoch mit der religionsdidaktischen Feststellung, dass heutige Lerngruppen nichts mehr mit Jesus Christus zu tun haben und eine Auseinandersetzung mit seiner Person nur dann eingingen, wenn sie sich einen persönlichen Gewinn von dieser Auseinandersetzung versprechen (RDW2). Es folgt ein Verweis auf die religiöse Autonomie, in deren Horizont die Glaubwürdigkeit jeglicher Antwort auf die gestellte Frage stünde (TW3). Vorbehaltlich dieser Autonomie zählt B schließlich verschiedene theologische Inhalte und Arbeitsweisen auf, aus denen eine individuelle Bedeutung Jesu Christi erwachsen könnte: Die entschiedene Nachfolge der Anhänger Jesu über seinen Tod hinaus, welche in der besonderen Lebenshaltung Jesu gründe (TW1), die Möglichkeit, sich über das Bibelstudium dieser Lebenshaltung zu nähern (TW2), die Gottessohnschaft Jesu (TW1) und die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod (TW1). Alle diese Inhalte und Arbeitsweisen tragen für B das didaktische Potenzial in sich, Orientierung im Leben zu geben und Trost, wo das Leben nicht so läuft wie geplant (RDW3).

Alle diese Überlegungen werden ausschließlich propositional vorgetragen. B argumentiert durchgehend sachlogisch und auf der Grundlage theologischer Konzepte. Einer Fall-Logik wird sich nirgendwo bedient. Auch Positionierungen oder Reflexionen im Modus eines *strategic knowledge* kommen in der Antwort nicht vor.

4.3 Lehrperson C

C antwortet auf die Frage, was Jesus mit dem eigenen Leben heute zu tun habe, vor allem mit religionsdidaktischen Wissensbeständen, welche an zwei Stellen durch theologisches Wissen gestützt werden. Den Kern der Antwort bieten vier Instruktionsstrategien (RDW1), nämlich (a) ein persönliches Zeugnis zu geben, (b) die Position für die Lernenden attraktiver Dritter (z. B. Jürgen Klopp) in dieser Frage zu schildern, (c) die Schülerinnen und Schüler nach ihrer eigenen Position zu fragen und (d) die Lernenden zu beauftragen, Menschen in ihrem sozialen Umfeld nach deren Position zur Lebensrelevanz Jesu zu befragen. Unter diesen vier Instruktionsstrategien scheint die erste in doppelter Hinsicht von besonderer Bedeutung für C zu sein. Zum einen wird sie als spontane Reaktion unmittelbar auf die Frage genannt, zum anderen wird sie durch theologisches Wissen inhaltlich näher beschrieben: Für C ist Jesus ein Orientierungspunkt, der vor allem für Gewaltlosigkeit und Frieden steht (TW1). Allerdings ist sich C bewusst, dass das persönliche Zeugnis nur eine Instruktionsstrategie unter vielen ist (RDW1) und seine Grenze in der religiösen Autonomie des Gegenübers findet (TW3). Sie betont zum einen, dass sie sich nicht für „den fünften Evangelisten“ hält, zum anderen erwähnt sie an mehreren Stellen das Unterrichtsprinzip, in Glaubensfragen die individuelle Freiheit der Lernenden zu respektieren (RDW1). Letzteres wird argumentativ unterstützt durch Wissen um Schülerkognitionen, namentlich das Wissen um die wechselnde Bedeutung von Religion in verschiedenen Lebensphasen der Lernenden (RDW2). Aus diesem Rekurs auf Schülerkognitionen leitet C schließlich ihr finales Statement in ihrer Antwort auf die Frage nach der Lebensrelevanz Jesu ab. Die theologische Einsicht, dass die Auseinandersetzung mit Jesus ein lebenslanger Prozess ist (TW1) begründet das Potenzial des Schulstoffes, den Schülerinnen und Schülern Anlass zu geben, sich über die aktuelle Bedeutung Jesu in ihrem Leben bewusst zu werden (RDW3). Im Religionsunterricht wird dieser Anlass gemäß C als „Einladung“, die nicht „missionieren“ will, ausgesprochen (RDW1), weil Glaube letztlich eine Entscheidung des Individuums ist (TW3).

Hinsichtlich der Wissensformen formuliert C vor allem mit *propositional knowledge*. Diese Wissensform prägt das Gros ihrer Antwort. Allerdings wird diese Wissensform an drei Stellen unterbrochen. Erstens wechselt C in die Form des *case knowledge*, wenn sie von Jesus als Orientierungspunkt im eigenen Leben erzählt, denn die theologischen Topoi des Gewaltverzichts und des Friedens werden in die biographische Episode der Kriegsdienstverweigerung eingebettet. Der zweite Wechsel findet statt, wenn C ihre Präferenz für die autobiographische Instruktionsstrategie durch den Verweis, nicht der fünfte Evangelist zu sein, einhegt. Hier äußert sie sich in der Form des *strategic knowledge*. Gleiches geschieht noch einmal am Ende der Antwort, wenn C das Potenzial des Schulstoffes, dass die Auseinandersetzung mit Jesus helfen kann, das eigene Leben sinnvoll zu gestalten, dahingehend relativiert, dass dieses Angebot nicht missionarisch erfolgen darf, sondern als Einladung auszusprechen ist. Auch hier wechselt C in einen strategischen Modus.

4.4 Vergleich der Lehrpersonen

Vergleicht man die drei Antworten, stimmen sie in ihrer Grundstruktur überein: Alle Befragten teilen die epistemologische Überzeugung, Glaube sei Sache des Individuums. In der Folge müsse der Religionsunterricht in der Frage nach der individuellen Lebensrelevanz Jesu den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einräumen, zu einer individuell stimmigen Antwort zu kommen. Hilfreich könne dabei das Beispiel der Lehrperson sein, indem sie den Lernenden von der Bedeutung Jesu im eigenen Leben erzählt. Außerdem nennen alle drei Befragten theologische Gründe, warum Jesus heute noch von Bedeutung sein könne, wenn auch unterschiedliche und in unterschiedlicher Anzahl. Verorteten A und C ihre theologischen Argumente biographisch, wurden sie von B ohne biographischen Bezug aufgezählt. Ferner betonten A und C vor allem die ethische Dimension des Wirkens Jesu, während B eine stärker dogmatisch geprägte Perspektive auf Jesus Christus entfaltet.

Weitere Unterschiede ergeben sich im religionsdidaktischen Wissen. Nennen A und B nur das Sprechen über das eigene Beispiel als mögliche Unterrichtsstrategie, bietet B darüber hinaus drei weitere an. Wissen um den Verständnishorizont der Lerngruppe zeigen B und C, wenn auch unterschiedlich: B weiß um den Umstand, dass Schülerinnen und Schüler heute mehrheitlich keinen Kontakt mehr zu Jesus haben und sich nur auf Unterrichtsthemen einlassen, wenn sie persönlich etwas davon haben. C argumentiert mit der Glaubensentwicklung von Kindern und Jugendlichen, um die heutige Distanz Jugendlicher zu Jesus Christus als entwicklungspsychologisches Durchgangsstadium zu begreifen. Ebenfalls nur B und C sprechen vom didaktischen Potenzial des Schulstoffes, wobei B der Überzeugung ist, dass Jesus Christus Orientierung für das Leben geben kann, während C dieses Thema als eine Herausforderung für lebenslanges Lernen einstuft. Ein Bewusstsein für die Rolle der individuellen Haltung dem Thema gegenüber in der Unterrichtsgestaltung wird ausschließlich von A zur Kenntnis gegeben.

Shulmans Wissensformen können sämtlich in den Interviews aufgefunden werden, wenn auch nicht jedes Interview alle drei beinhaltet. B drückt sich durchgängig im *propositional knowledge* aus, während A und C auch das *case knowledge* und *strategic knowledge* verwenden. Während A innerhalb des *case knowledge* die Unterrichtsstrategie und deren Umsetzung konstruiert, präsentiert C eine biographisch fundierte Erzählung, die den theologischen Inhalt „Jesus ist Frieden und Gerechtigkeit“ ausführt. Strategisches Wissen kommt dann zum Tragen, wenn die Befragten über die Unterrichtsstrategie des persönlichen Zeugnis Gebens nachdenken. A betont die Wichtigkeit dieser Strategie, zieht aber gleichzeitig die Grenze dort, wo sie ein Gegenüber wähnt, dem sie nichts von sich erzählen will. C betont ebenfalls die Wichtigkeit dieser Strategie, zieht deren Grenze jedoch bei der religiösen Autonomie des Gegenübers: Es soll durch das eigene Beispiel nicht missioniert werden.

5 Diskussion

Dieser Beitrag verfolgte das Ziel ein empirisch fundiertes Kompetenzmodell für Religionslehrpersonen zu entwickeln, welches theoretisch an den bildungswissenschaftlichen Kompetenz-Diskurs rückgebunden ist. Letzteres ist durch den Rückgriff auf Shulmans heuristisches Modell unter Berücksichtigung seiner Rezeption in der aktuellen Bildungsforschung gewährleistet. Dass es sich einzig auf Fachwissen und fachdidaktisches Wissen konzentriert, ist dadurch begründet, dass weitere Domänen wie pädagogisches oder diagnostisches Wissen allgemeinpädagogischer Art sind. Die empirischen Befunde zeigen, dass sich die einzelnen Facetten dieses Modells in den Erzählungen von Lehrpersonen über mögliche Handlungsoptionen auf eine Schülerfrage nach der aktuellen Bedeutung Jesu identifizieren lassen. Jede einzelne Facette wurde mindestens einmal angetroffen und die Erzählungen ließen sich in den Facetten des Modells sinnvoll rekonstruieren.

Hinsichtlich der Operationalisierung theologischen Wissens bestätigt dieser Befund zum einen die Entscheidung für eine stark formale Untergliederung in Inhalt, Arbeitsweise und Epistemologie. Zum anderen bekräftigt er die Entscheidung, Shulmans Unterteilung in *substantive* und *syntactic structures* um ein epistemologisches Element zu erweitern. Alle drei Befragten führten ein solches Argument an. Auch die Operationalisierung des religionsdidaktischen Wissens hat sich bewährt. Insofern es sich bei den Instruktionsstrategien, den Verständnishorizonten der Lernenden und dem didaktischen Potenzial des Stoffes um Perspektiven handelt, die bereits in vielen Studien herangezogen wurden, konnte dies erwartet werden. Es zeigte sich aber auch, dass die Erweiterung um die Facette der Rolle der persönlichen Haltung für die Unterrichtsgestaltung im Kontext von Religionsunterricht Sinn macht.

Auch die drei Typen der Art und Weise, wie Lehrpersonen von ihrer beruflichen Praxis erzählen, werden durch die Befunde bestätigt. Da dieser Aspekt bislang kaum aufgegriffen wurde, stellte ihre Operationalisierung eine große Herausforderung dar. Insbesondere die von uns ursprünglich vollzogene Identifikation propositionalen Wissens mit deklarativem und Fall-Wissens mit prozeduralem stellte sich als konzeptueller Irrweg heraus, denn *case knowledge* richtet sich ebenfalls auf deklarative Gehalte, die jedoch in praxisnahen Narrationen entfaltet werden. Der Mehrwert dieser zusätzlichen Perspektive auf theologische und religionsdidaktische Kompetenz kann zum jetzigen Zeitpunkt der Studie noch nicht ermesen werden. Für die systematische Analyse der Verteilungen dieser Wissensformen auf die Interviews und deren Zusammenhang mit den einzelnen Facetten der Wissensdomänen ist die hier analysierte Datenbasis zu knapp. Das geschieht, wenn die Interviews in Gänze kodiert sind. Dann kann auch untersucht werden, ob Indizien in den Interviews einen Hinweis auf die Rolle der interviewenden Person auf die Verteilung der Wissensformen geben. Schließlich sprechen in unserer Studie Religionslehrpersonen zu einer Religionslehrerin, so dass von einem geteilten Verständnis der Sache ausgegangen werden kann. Evtl. sind in diesem Kommunikationskontext

propositionale Andeutungen häufiger anzutreffen, weil der Erklärungsbedarf in bestimmten Situationen niedriger ist.

In der Summe erweist sich das vorliegende Modell somit als tauglich, theologisches und religionsdidaktisches Wissen zu erfassen. Sein heuristischer Charakter wird aufgrund der kleinen Datenbasis dieses Beitrags aufrechterhalten. Bleibt abschließend die Frage, ob es sich bei diesem Modell überhaupt um ein Kompetenzmodell handelt. Im aktuellen Zustand handelt es sich um ein Kompetenzstrukturmodell, denn für ein vollständiges Kompetenzmodell fehlt ihm die Formulierung von Niveaustufen, anhand derer man ermessen kann, wie die einzelnen Kompetenzfacetten bei den einzelnen Lehrpersonen ausgebildet sind. Bildet es aber überhaupt Kompetenz ab? In der Herleitung haben wir mit Absicht immer von Wissen gesprochen, denn die befragten Religionslehrpersonen geben in den Interviews theologische und religionsdidaktische Wissensbestände preis. Verfolgt man die einschlägige bildungswissenschaftliche Diskussion, gilt dieses Wissen als praxisrelevant (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Borowski, et al., 2010; Riese, 2009), würde somit in einem engen Zusammenhang mit Kompetenz stehen, ohne mit ihr identisch zu sein. Im Fall der oben analysierten Antworten könnte man aber auch von einer „action related component“ (Lindmeier, 2011, S. 108-109) dieses Wissen sprechen, weil die Befragten unmittelbar auf eine unterrichtsrelevante Problemstellung reagiert haben. Ein Zusammenhang des vorliegenden Modells mit Kompetenz scheint somit gegeben.

Literatur

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does Pedagogical Content Knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30, 1405-1416.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, et al. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 100-150.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster, New York: Waxmann, S. 163-192.
- Bednarz, N. & Proulx, J. (2009). Knowing and using mathematics in teaching: Conceptual and epistemological clarifications. *For the Learning of Mathematics*, 29, 11-17.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster, New York: Waxmann.
- Borowski, A., et al. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN): Kurzdarstellung des BMBF-Projektes. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 341-349.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

- Brunner, M., et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. In M. Prenzel (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster, New York: Waxmann, S. 54-82.
- Capraro, R. M., et al. (2005). The mathematics content knowledge role in developing preservice teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 108-124.
- DeJong, T. & Ferguson-Hessler, M. (1996). Types and Qualities of Knowledge. *Educational Psychologist*, 31, 105-113.
- Doedens, F. & Fischer, D. (2004). Kompetenzen von ReligionslehrerInnen: Anregungen für eine berufsfeldbezogene Praxis. In M. Rothgangel & D. Fischer (Hrsg.), *Standards für religiöse Bildung*. Münster: Lit, S. 148-155.
- Englert, R. (2005). Welche Kompetenzen brauchen (Religions-)Lehrer/innen heute?: Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. *Religionspädagogische Beiträge*, 21-36.
- Englert, R., et al. (2006). *Innenansichten des Referendariats. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz: Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst?* Berlin: Lit.
- Englert, R. (2011). Aufbau und Struktur der Lehrerbildung in Deutschland. In L. P. Schmidt (Hrsg.), *Religionsunterricht in der Schule. Die aktuelle Diskussion in Russland und Deutschland*. Beiträge der internationalen Konferenz der Russisch-Orthodoxen Kirche und der Konrad Adenauer Stiftung. Moskau, 24.-25. Februar 2010.
- Englert, R. (2013). Wie kommen Schüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen?: Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster, New York: Waxmann, S. 248-265.
- Hashweh, M. (2013). Pedagogical Content Knowledge twenty-five years later. In C. Craig, et al. (Hrsg.), *From teacher thinking to teachers and teaching*. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd., S. 115-140.
- Heil, S. & Ziebertz, H.-G. (2005). Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In H.-G. Ziebertz, et al. (Hrsg.), *Religionslehrerbildung an der Universität*. Münster: Lit, S. 65-77.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hill, H. C., et al. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *Elementary School Journal*, 11-30.
- Hofmann, R. (2008). *Religionspädagogische Kompetenz: Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen*. Hamburg: Kovač.
- Homberger, D. (2000). Proposition. In D. Homberger (Hrsg.), *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam, S. 423-424.
- Huillet, D. (2009). Mathematics for teaching: An anthropological approach and its issue in teacher training. *For the Learning of Mathematics*, 29, 4-10.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 17, 29-39.
- Kind, V. (2009). Pedagogical Content Knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45, 169-204.
- Krauss, S., et al. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik*, 223-258.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.

- Lewandowski, T. (1990). Proposition. In T. Lewandowski (Hrsg.), *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 843-845.
- Lindmeier, A. (2011). *Modeling and measuring knowledge and competencies of teachers: A threefold domain-specific structure model for mathematics*. Münster, New York: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für die Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 51, 47-70.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-228.
- Oelgeklaus, H. (2012). *Den Klimawandel unterrichten: Untersuchung zum Pedagogical Content Knowledge (PCK) von Lehrkräften zum Thema Klimawandel*. Hamburg: Kovač.
- Riegel, U. (2013). Religionsdidaktische Kompetenz messen: Auf dem Weg zu einem Ratingmanual zur Erfassung religionsdidaktischer Kompetenz auf der Grundlage videografierter Religionsstunden. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster, New York: Waxmann, S. 267-282.
- Riese, J. (2009). *Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften*. Berlin, Paderborn: Logos.
- Rothgangel, M. (2009). Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik. *Loccumer Pelikan*, 103-106.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry Into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schmelzing, S., et al. (2008). Evaluation von zentralen Inhalten der Lehrerbildung: Ansätze zur Diagnostik des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1, 641-663.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 19, 1-22.
- Van Driel, J. H. & Berry, A. (2010). Pedagogical Content Knowledge. In P. L. Peterson, et al. (Hrsg.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, S. 656-661.
- Vera, A. H. & Simon, H. A. (1993). Situated Action: A Symbolic Interpretation. *Cognitive Science*, 17, 7-48.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Art. 22.