

Religionsdidaktische Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹

Religiöse Bildung bleibt auch in der modernen pluralisierten Schule zentral, wenn Lehrpersonen offen bleiben wollen für die Fragen der Kinder, die alles wissen wollen über 'Gott und die Welt'. Junge Menschen haben ein Recht auf die Förderung zu einer religiösen Mündigkeit und auf den Aufbau von religiösen Wissensstrukturen. Mit dem Konzept religionsdidaktischer Standards soll eine Möglichkeit gezeigt werden, wie Lehrpersonen für solche Fragen ausgebildet werden können und wie Lehrpersonen religiöse, moralische und interkulturelle Lernbereiche als weniger schwierig und belastend einschätzen, weil sie über die nötigen Kompetenzen verfügen. Dabei soll die Ausbildung auf wenige zentrale Aspekte beschränkt werden; diese sollen aber vertieft als professionelle Standards erarbeitet werden.

Ausgangspunkt ist die Bildungstradition, wie sie insbesondere in den Lehrplänen des Kantons Solothurn (Schweiz) zum Ausdruck kommt. Religionsunterricht wird hier durch die Kirchen außerhalb des schulischen Unterrichts erteilt nach konfessionellen Lehrplänen und mit eigenen Katechetinnen und Katecheten. Trotzdem brauchen auch die Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule eine minimale religionspädagogische Kompetenz. Diese Kompetenz wird hier aus der Perspektive des schulischen Unterrichts betrachtet. Sieben religionspädagogische Standards werden im Folgenden für die Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule beschrieben. In einer Expertenbefragung unter Religionspädagoginnen und Pädagogen wurde deren Akzeptanz geklärt. Sie bilden die Grundlage für die Unterrichtssequenzen, die mit den Evaluationsinstrumenten der Untersuchung „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“² ausgewertet werden. Die Auswertungen von drei ausgewählten Standards werden anschließend dargestellt.

1. Professionspezifische Standards in der Lehrpersonenbildung

Es geht zuerst darum, den Begriff 'Standard' zu klären, so wie ihn *Fritz Oser* für die Lehrpersonenbildung formuliert.³ Standards sind begründete und reflektierte professionelle Handlungskompetenzen, die nur ein 'Profi' beherrschen kann. Der Begriff 'Standard' bezeichnet sowohl die anerkannte, berufsspezifische Kompetenz als auch deren optimale Erreichung. Ein professioneller Standard bezieht sich auf verschiedene Theorien, die durch Forschungsergebnisse überprüft wurden; er wird in unterschiedlichen schulischen Kontexten ausgeführt und kann aufgrund von Qualitätsmerkmalen besser oder schlechter realisiert werden. Als Standard dient er auch unter widrigsten Bedingungen als Orientierung.

¹ Zusammenfassender Auszug aus der gleichnamigen Diplomarbeit mit ausführlichem Literaturverzeichnis, eingereicht bei Prof. Dr. *Fritz Oser* und Prof. Dr. *Jean-Luc Gurtner* im Rahmen des Nachdiplomlehrgangs zum Dozenten an Pädagogischen Hochschulen an der Universität Freiburg (CH).

² Vgl. *Fritz Oser*, Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in: ders. / Jürgen Oelkers (Hg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur - Zürich 2001, 215-342.

³ Ebd., 217ff.

Anstatt breiter Inhaltsübersichten sollen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung deshalb nur ausgewählte, aber exemplarische Standards so vertieft werden, dass die Studierenden später als Lehrpersonen in diesem Bereich kompetent handeln und ihre Handlung begründen können. Über einen beruflichen Standard muss man eine Menge wissen, Strukturzusammenhänge von Theorie, Empirie und Praxis kennen und unter diesen Gesetzmäßigkeiten des Wissens sinnvoll handeln können. Vier Gegebenheiten treten zueinander in Beziehung und sind deshalb für die Beschreibung eines Standards unabdingbar:

- (1) Theorien, die Aussagen zu einem Standard machen: Sie beschreiben die beobachteten oder prognostizierten Zusammenhänge zwischen Anwendung und Wirkung im Sinne von Wenn-Dann-Gesetzmäßigkeiten.
- (2) Standardbezogene Forschungsergebnisse: Sie bestätigen oder falsifizieren die Theorien. Sie erhellen die Theorien und beleuchten festgelegte Aspekte innerhalb der komplexen Dynamik im Klassenraum.
- (3) Qualitätsmerkmale zur Erreichung des Standards: Qualitätsmerkmale zeigen sich im Expertenhandeln; sie begründen sich einerseits durch Theorie und Forschung, andererseits durch reflektierte Praxiserfahrung.
- (4) Standardbezogenes Handeln in der Praxis: Jeder Standard hat bereits eine Handlungstradition, die durch implizite Theorien und Expertenerfahrung bestimmt ist. Praxis war schon da, bevor sie wissenschaftlich beschrieben wurde. Sie beinhaltet einen Überschuss an nicht erklärbaren Bedingungsrealitäten. Handeln ist mehr, als was Theorie und Forschung sagen können, mehr als das, was als Qualität operationalisiert werden kann. Praxis steht immer im komplexen lebensweltlichen Handlungszusammenhang von vielfältigen menschlichen Interaktionen. Diese bisherige Praxis trägt zum Verständnis des Standards bei. Aber diese Praxis soll von Theorie, Empirie und Qualitätsmerkmalen her reflektiert und begründet gestaltet werden.

Die vorhandene Handlungstradition muss also auf verschiedene Theorien bezogen und im Kontext von Forschungsergebnissen überprüft und vertieft werden. Anschauung und Übung sollen die Qualitätsunterschiede bei der Ausführung sichtbar machen und das professionelle Lehrpersonenhandeln wissenschaftlich fundieren.

Auch Studierende sind geprägt von jahrelanger Schulerfahrung und stehen bereits in unterschiedlichen Handlungstraditionen. Die Klärung und die Veränderung von handlungsleitenden subjektiven Theorien sind deshalb zentrale Bestandteile einer standardorientierten Ausbildung.

Die nachfolgende Formulierung von Standards nach dem Grundmuster 'Ich habe in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, ...' ist immer eine starke Reduktion der Komplexität. Hinter einer formulierten Handlungsfähigkeit steckt aber ein vielfältiges Wissen und Können. Studierende sollen sich in der Ausbildung mit diesem Wissen auseinandersetzen, Qualitätsmerkmale kennenlernen und Gelegenheit haben, ein reflektiertes unterrichtspraktisches Handwerk zu entwickeln, anzuwenden und zu üben, damit sie sagen können: 'Das habe ich in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt.'

Solche Zielsätze werden im Folgenden für den Bereich Religion vorgeschlagen.

2. Die religionsdidaktischen Standards

Standard 1: Religiöse Entwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, eine Dilemma-Diskussion mit Schülerinnen und Schülern zu führen, welche die Entwicklung ihrer religiösen Urteilsfähigkeit messbar stimuliert.

Das Ziel der schulischen Bildung, Heranwachsende zu selbstbewussten, urteilsfähigen und verantwortungsbewussten Menschen zu führen, gilt auch für den Lernbereich Religion. In der Schule ist neben dem Wissensaufbau insbesondere die reflexive Bewältigung dessen, was unverfügbar ist, eine Grundform religiösen Lernens. Das Gespräch in der Klasse oder in Gruppen, zwischen Lehrperson und Schülern oder unter Schülern ist dabei in den verschiedensten Unterrichtsmethoden ein zentrales Element. Interaktionsformen dienen dem sachlichen Informationsaustausch ebenso wie der emotionalen Reaktion auf Erlebnisse. Diese Auseinandersetzungen sollen aber auch die Autonomie im Umgang mit Religiosität fördern und zu einer Entwicklung der religiösen Urteilsfähigkeit führen. Dazu ist eine qualifizierte Gesprächsform gefragt, welche die Lehrperson in ihrer Professionalität auszeichnet: z.B. eine Dilemma-Diskussion. Sie kann nicht nur im Bereich Religion eingesetzt werden, sondern dient auch der Entwicklung der Urteilsfähigkeit in anderen Bereichen wie der Moral oder der Politik.

Mit der Dilemma-Diskussion ist eine besondere Qualität von Gesprächen gemeint, welche die Schülerinnen und Schüler an die Grenzen ihrer Entwicklungsstufe führt, quasi in eine Krise, weil alle Argumentation der bisherigen kognitiven Struktur versagt. Bei Dilemmata gibt es keine befriedigende Lösung. Die Konfrontation mit den Argumentationen Anderer begünstigt die Sicht, dass andere Lösungsbegründungen und Antworten möglich, eventuell sogar erfolgreicher sind, und bewirkt allmählich eine Neustrukturierung der religiösen Kompetenzstruktur.

Theoretischer Hintergrund dieses Standards ist das Entwicklungsmodell des religiösen Urteils.⁴ Mit Interventionsstudien konnte die Wirksamkeit der Arbeit mit Dilemmata in Bezug auf die Entwicklung des religiösen Urteils nachgewiesen werden.⁵ Im weiteren Kontext sind die umfangreichen Daten zur Entwicklung des moralischen Urteils nach dem Stufenmodell von *Lawrence Kohlberg*⁶ zu beachten. *Sybille Reinhardt*⁷ hat die Anwendung von Dilemma-Diskussionen in verschiedenen fachlichen Bereichen untersucht. *Friedrich Schweitzer* stellt die kognitionspsychologischen Modelle in den Kontext des Identitätskonzepts von *Erik H. Erikson*. Eine solche Identitätsentwicklung durch Bewältigung von Lebenskrisen und weitere Identitätskonzepte gehören zum Wissenshin-

⁴ *Fritz Oser / Paul Gmünder*, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1988.

⁵ *Fritz Oser*, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1990.

⁶ *Lawrence Kohlberg*, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, 50-66; *Fritz Oser / Wolfgang Althof*, Moralische Selbstbestimmung, Stuttgart 1997.

⁷ *Sybille Reinhardt*, Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen 1999.

tergrund dieses Standards.⁸ Um Dilemma-Diskussionen führen zu können, braucht die Lehrperson einiges an Wissen und Fertigkeiten im Sinne der Diskurspädagogik. Dazu dienen ihr Kommunikationstheorien und eine Diskursdidaktik.⁹ Die Auseinandersetzung mit der religiösen Entwicklung ermöglicht den Studierenden auch eine persönliche Standortbestimmung und eine Aufarbeitung der eigenen religiösen Biographie.

Standard 2: Interreligiöses Lernen

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, interreligiöse Lernanlässe so zu gestalten, dass die Kinder Offenheit und Respekt gegenüber Anderen entwickeln und im Dialog ihre eigene religiöse Identität zum Ausdruck bringen können.

Die globale Perspektive und die zunehmende soziokulturelle Vielfalt in den Schulen und Kindergärten verlangen Antworten der Religionspädagogik. Schule und Gesellschaft sind auf Dialog und interreligiöse Lernprozesse angewiesen um des friedlichen Zusammenlebens willen. Es muss gelernt werden, wie mit der Vielfalt von Weltreligionen, religiösen Sondergruppen, postmodernen religiösen Angeboten und Phänomenen umgegangen werden kann. Eine besondere Herausforderung wird es sein, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer von Religiosität mitgeprägten Identität in einem pluralen Umfeld zu unterstützen. Interreligiöses Lernen kann deshalb im Rahmen der interkulturellen Erziehung einen Beitrag leisten für ein tolerantes, gleichberechtigtes und konfliktfähiges Zusammenleben der Menschen. Das interreligiöse Lernen kann dabei an den Erfahrungen des ökumenischen Dialogs und an der Zusammenarbeit zwischen Kirchen und Schule anknüpfen.

Folgende Qualitätsmerkmale sind zentral: Lehrpersonen und Kinder brauchen eine Klarheit über den eigenen Standpunkt. Sie sollen in Begegnung und Dialog den Anderen in seiner Andersartigkeit respektieren und auch gemeinsam religiöse Erfahrungen machen.

Wichtige theoretische Grundlagen liefert die interkulturelle Pädagogik.¹⁰ Sie hat zum Ziel einerseits, die Kinder der eingewanderten Familien darin zu unterstützen, ihr Leben in zwei Kulturen und mit zwei Sprachen zu gestalten. Andererseits unterstützt sie aber alle Kinder – die einheimischen und die eingewanderten – darin, mit Leuten verschiedener Lebensweisen sinnvoll zusammenzuleben. In diesem Kontext wurde der Beitrag der Religionen in zahlreichen Arbeiten untersucht.¹¹ Eine weitere Dimension bilden das Wissen um die religiös-plurale Gegenwartssituation und die Kenntnisse der Weltre-

⁸ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987, 71ff.; Hans-Georg Ziebertz, *Biographisches Lernen*, in Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 349–360.

⁹ Fritz Oser u.a., *Inhalt und Struktur des Faches LER*, in: Wolfgang Edelstein u.a. (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Grundlegung eines neuen Schulfachs*, Weinheim – Basel 2001, 71–142.

¹⁰ Vgl. Christiane Perrégaux, *Odyssee. Ansätze einer interkulturellen Pädagogik*, Zürich 1998; Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen 1995.

¹¹ Vgl. Johannes Lähmann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998; Helgard Jamal, *Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung*, Hamburg 1996.

ligionen in ihren historischen und gegenwärtigen Strukturen, im speziellen Kontext der Migration, aber auch in ihren Beziehungen untereinander.¹²

Die dritte Theorieebene bezieht sich auf Begegnung und Dialog. Hier sind psychologische Kenntnisse zu sozialer Wahrnehmung, Kommunikation und Verhandlungsstrategie ebenso wichtig wie das Modell vom realistischen Diskurs.¹³

Standard 3: Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, 'Schöpfung' sowohl theologisch als auch entwicklungspsychologisch zu reflektieren und didaktisch zu entfalten, dies im Kontext von Ehrfurcht und ökologischer Verantwortung gegenüber der Natur.

Neben der 'Befreiung' aus Knechtschaft und Ungerechtigkeit ist die 'Schöpfung' wohl eines der wichtigsten theologischen Kernelemente des Alten Testaments. Mit dem modernen naturwissenschaftlichen Weltbild sind die Schöpfungstexte in den Mittelpunkt weltanschaulicher Auseinandersetzungen geraten. Von dieser Spannung zwischen einer theologischen Rede von der Schöpfung und der wissenschaftlichen Sprache von der Natur sind auch die Kinder im Schulalter betroffen, die mit beidem konfrontiert werden. Dabei wird aber weder auf ihre eigene Weltbildentwicklung noch auf die unterschiedlichen Sprachebenen Rücksicht genommen.

Gerade weil das ehrfürchtige Entdecken und Verstehen der Natur in der Schule wichtig ist, ebenso wie die staunende Annäherung an die Güte Gottes in seiner Schöpfung im Religionsunterricht, sollten Lehrpersonen im Umgang damit eine hohe Professionalität haben. Sie sollten wissen, wie sie von Natur und Schöpfung reden sollen und auch die diesbezüglichen Vorstellungen der Kinder kennen.

Die interreligiöse Öffnung ist auch beim Standard 'Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung' gefordert. Alle Religionen kennen Mythen und Deutungen über die Welt und das Leben.

'Ehrfurcht vor dem Leben' wäre eine neutralere Bezeichnung für dieses Anliegen, denn Schöpfung ist ein Begriff der jüdisch-christlichen Theologie, der oft z.B. in der Umweltbildung unreflektiert übernommen wird. Gerade deshalb ist es wichtig, dass er thematisiert wird. Das religiöse Verständnis des Begriffs muss bewusst gemacht werden und in Dialog treten zu den Wissensbeständen der anderen Schulfächer. Insbesondere sollen das (mystagogische) Staunen und Sich-betreffen-lassen, das ästhetische Lernen oder das philosophische Fragen als religiöse Lerndimensionen erfahren werden können. Diese fächerübergreifende Begegnung mit den anderen Schulfächern wird aber auch für andere Bereiche gefordert, um die Komplementarität der Lebensbereiche und Lebenshaltungen deutlich zu machen (z.B. Religion, Kunst, Literatur, Naturwissenschaften, Politik). Der Unterricht zum Thema Schöpfung hat dann eine hohe Qualität, wenn die drei folgenden Bereiche in Lernarrangements kompetent verknüpft sind und für die Kinder zum lernreichen Erlebnis werden:

¹² Vgl. *Stephan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 1995; *Johannes Lähnemann*, *Weltreligionsdidaktische Grundregeln*, in: Engelbert Gross / Klaus König (Hg.), *Religionsdidaktische Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 49–67.

¹³ Vgl. *Fritz Oser*, *Ethos. Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*, Opladen 1998, 84.

- Schöpfung als theologische Rede vom ‘Segen’ (von der Gut-Heißung) Gottes;
- Schöpfung als Qualität der Natur, im Sinne einer unverfügbaren Lebensgrundlage, die von uns Ehrfurcht und Verantwortung verlangt;
- Schöpfung als Begriff in der kindlichen Weltbildentwicklung, der aufgebaut, verworfen, relativiert, erweitert werden kann bzw. muss.

Die Lehrperson muss dazu die biblische Schöpfungstheologie kennen und sie im Lichte der modernen theologischen und religionswissenschaftlichen Forschung verstehen und kritisch würdigen können.¹⁴ Es ist auch eine besondere Chance, dass die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen zum gemeinsamen Traditionsgut von Juden, Christen und Muslimen zählen und sich von daher auch für interreligiöses Lernen eignen (vgl. Standard: Interreligiöses Lernen). Die Lehrperson muss Modelle und Untersuchungen der Weltbildentwicklung bei Kindern kennen.¹⁵ Sie muss didaktische Modelle erproben können, um dem Kind stufengerecht die Schöpfung als religiösen Begriff und religiöse Erfahrung näher zu bringen und Ehrfurcht und Verantwortung für die Natur und das Leben zu wecken. In den Forschungsarbeiten zur Umweltbildung spielt die Schöpfungsthematik nur eine untergeordnete Rolle. Im Rahmen des konziliaren Prozesses für ‘Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung’ haben die Schweizer Kirchen jedoch zahlreiche Projekte zur Schnittstelle Schöpfungstheologie und Umweltschutz initiiert und dazu eine eigene ökumenische Fachstelle „Kirche und Umwelt“ geschaffen.¹⁶

Standard 4: Biblische und religiöse Geschichten

In meiner Lehrerinnen- und Lehrerbildung habe ich gelernt, biblische und andere religiöse Geschichten selber zu interpretieren und sie mit Kindern so zu bearbeiten, dass sie die Texte stufengerecht selbsttätig erschließen können.

Auch im schulischen Unterricht sind Lehrpersonen konfrontiert mit Texten aus den Traditionen der Religionen, sei es im Zusammenhang mit Festtagen, mit Literatur, mit Biographien, mit Medien, mit Orten und Ereignissen der lokalen Geschichte oder mit Erlebnissen, welche die Kinder in den Unterricht hineintragen. Oft reagieren Lehrpersonen etwas verlegen und abwehrend, weil sie sich selber unsicher fühlen, wie sie damit umgehen sollen. Die Begegnung mit religiösen und kirchlichen Themen ist vielfältig. Hier soll exemplarisch der Umgang mit biblischen Geschichten vertieft werden.

Die Bibel gehört nach wie vor auch als religionsgeschichtliches und literarisches Werk zum abendländischen Kulturgut und damit zur Grundlage westlicher Bildung. Biblische Geschichten bleiben auch für die Religionspädagogik zentral. Doch gerade für den schulischen Kontext soll die interreligiöse Perspektive angemahnt werden. Neben die Texte der christlichen Tradition kommen die großen Erzählungen der Weltreligionen zu stehen. Die Bibel selber ist ja schon höchst interkulturell und kann gerade aus dieser

¹⁴ Vgl. Othmar Keel / Silvia Schroer, Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen, Göttingen 2002; Dorothee Sölle, Lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung, Zürich 1985.

¹⁵ Vgl. Anton Bucher, Das Weltbild des Kindes, in: Büttner / Dieterich 2000 [Anm. 6], 199-215; Reto Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u.a. 2001.

¹⁶ Ökumenische Arbeitsstelle Kirche und Umwelt (Oeku) (Hg.), Mit gutem Grund. Dossier SchöpfungsZeit, Bern 2001.

Sicht neu erschlossen werden. Die historisch-kritischen Textzugänge haben da viele neue Perspektiven eröffnet. Biblische Texte sind Teil der Erzählungen und religiösen Erfahrungen der Weltreligionen, die narrativ in Beziehung treten sollen zu den Erfahrungen und Entwicklungen der Kinder. Es ist auch eine besondere Chance, dass viele biblische Texte zum gemeinsamen Traditionsgut von Juden, Christen und Muslimen zählen und sich von daher auch für interreligiöses Lernen eignen (vgl. Standard: Interreligiöses Lernen).

Ziel der Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten ist, dass die Heranwachsenden diese Texte selber erschließen und verstehen können. Die Lehrperson versteht es, Lernarrangements einzurichten, damit die Schülerinnen und Schüler den Text entsprechend ihrer Stufe hermeneutisch bearbeiten und sich zu eigen machen können.¹⁷ Die professionelle Kompetenz der Lehrperson zeigt sich darin, dass sie Texte auswählt, welche die Kinder entsprechend ihrer Entwicklung erfassen und produktiv deuten können. Methodisch kennt sie Handlungsweisen und vielfältige Lernformen, welche die Schülerinnen und Schüler zu Interpretationsprozessen und Rekonstruktionen führen. Die Lehrperson ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, biblisches Sachwissen, Sprach- und Literaturformen zu entdecken, und mutet ihnen zu, biblische Lebens- und Glaubensmodelle kritisch mit der eigenen Lebenspraxis zu vergleichen. Die Lehrperson muss die Grundzüge einer Einführung in die biblische Theologie kennen und sie im Lichte der historisch-kritischen Forschung verstehen und kritisch würdigen können. Jedoch auch andere wissenschaftliche Zugänge zu den biblischen Texten wurden für die Religionspädagogik relevant. Neben tiefenpsychologischen und feministischen Ansätzen ist es insbesondere die Theologie der Befreiung, welche die Bibelarbeit in den Dienst der Emanzipation der Bibelleserinnen und -leser gestellt hat.

Standard 5: Symboldidaktik

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, mit Symbolen didaktisch so zu arbeiten, dass Schülerinnen und Schüler eigene Bedeutsamkeiten symbolisieren können und Symbole im Alltag, in der Kunst und in der Religion als Sprache des Unsichtbaren, des inneren Menschen erleben können.

Mit der Symboldidaktik hat für viele die Religionspädagogik wieder eine allgemein verständliche Sprache gefunden. Die eigentliche Pionierin der Symboldidaktik war zweifellos *Oderisia Knechtle*. Ihr Unterricht mit Erlebnisgestalten diente der tätigen Erschließung des Göttlichen.¹⁸ Drei weitere Autoren sollen hier genannt werden, welche die Symboltheorien weiter religionsdidaktisch ausgefaltet haben:

*Hubertus Halbfas*¹⁹ sagte zu Beginn der 1980er Jahre, dass mit der Symboldidaktik das Unsichtbare sichtbar gemacht, das Sakrale im Profanen wahrgenommen und Symbole als die eigentliche Sprache des Religiösen erfahrbar gemacht werden sollen. *Peter*

¹⁷ Vgl. *Fritz Oser*, Grundformen biblischen Lernens, in: Eugen Paul / Alex Stock (Hg.), *Glauben ermöglichen*. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 213-246; *Anton Bucher*, *Bibelpsychologie*, Stuttgart u.a. 1992; *Horst Klaus Berg*, *Grundriß der Bibel didaktik*. Konzepte – Modelle – Methoden, München – Stuttgart, 1993.

¹⁸ *Oderisia Knechtle*, *Glaubensbelebung durch das Symbol*, Solothurn 1967; *Fritz Oser*, *Die Jesusbeziehung*, Olten 1973; *ders.*, *Kräfte schulung*, Olten 1977.

¹⁹ *Hubertus Halbfas*, *Das Dritte Auge*. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982.

*Biehl*²⁰ zeigt auch die zwiespältige Wirkung von Symbolen und spricht von einer kritischen Symbolkunde als kommunikativer Didaktik. Symbole sind Brücken zwischen den Lebenserfahrungen und dem Glauben. *Biehl* rückt deshalb die Symboldidaktik nahe an das korrelationsdidaktische Konzept *Georg Baudlers*.²¹ *Anton Bucher* reklamiert vom strukturgenetischen Ansatz her, dass Kinder ihre Symbole selber aufbauen und konstruieren. Symbole gehen aus dem Handeln, aus dem Erfahren und Wahrnehmen der Kinder hervor. Symbollernen ist deshalb eng verbunden mit ästhetischem Lernen.²²

Der Umgang mit Symbolen bzw. eine Symbolisierungsdidaktik ist geeignet, um eine religiöse Sprache aufzubauen. Dabei sind folgende Qualitätsmerkmale wichtig:

- Kinder müssen das 'Symbolische' selber handelnd erfahren können.
- Sie müssen für das, was ihnen bedeutungsvoll ist, selber einen symbolischen oder sprachlichen Ausdruck finden können.
- Sie sollen mit der Symbolisierung oder Symbolerschließung ein Stück ihres eigenen Menschseins oder Menschwerdens erahnen können.
- Sie sollen die Metaphorik des Symbols erschließen können und dabei ein Stück religiöse Sprache und Ausdrucksform kennenlernen.
- Sie können ihre eigene Symbolerfahrung im Kontext kultureller Tradition und religiöser Praxis verstehen.

*Friedrich Schweitzer*²³ hat die Entwicklung des Symbolverständnisses untersucht und eine entsprechende Stufentheorie beschrieben. Die Grundlagen der Symboldidaktik schulen auch das Sprachverständnis für Metaphern, Mythen, Legenden und Rituale. Es gibt mittlerweile zahlreiche Lehrmittel, welche die Arbeit mit Symbolen unterstützen und auch der Einübung in eine differenzierte Korrelationsdidaktik dienen.

Standard 6: Mit Kindern Feste feiern

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, auf dem Hintergrund der pädagogischen, religiösen und (inter-)kulturellen Bedeutung der Feste (im Jahreskreis) mit Kindern ein Fest zu gestalten.

Menschen arbeiten, lernen und denken nicht nur, sie singen und tanzen, sie erzählen sich Geschichten und feiern. Insbesondere in den unteren Klassen der Primarschule und im Kindergarten werden die Jahreszeiten mit ihren Festen bewusst begangen. Schulanfang und Schulschluss sind ebenso besondere Anlässe wie der Geburtstag der Kinder oder die Weihnachtsfeier der Schule. Die Schulklimaforschung zeigt, dass die gemeinsame Feier von Festen im Rahmen der Schule ein wirksamer Faktor für die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler ist.²⁴

²⁰ *Peter Biehl*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989.

²¹ *Georg Baudler*, Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn 1984.

²² *Anton Bucher*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerschließung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990.

²³ *Schweitzer* 1987 [Anm. 8], 205ff.

²⁴ Vgl. *Helmut Fend*, Qualität im Bildungswesen, München 2001.

Der Standard provoziert auch die Frage nach der Relevanz von Traditionen (individuell, gesellschaftlich). Zudem wecken die kultur- und religionsgeschichtlichen Untersuchungen zu den Festen auch Verständnis für die historische Dimension des Religiösen. Die christliche Religion hat die europäische Kultur geprägt und immer wieder gewandelt. Aber auch die Religiosität des Christentums wurde durch die kulturelle Entwicklung verändert. Die Religion der Römer oder der germanischen Stämme war anders und doch haben sich Teile davon tradiert und sind in unsere Festkultur integriert.²⁵

Die Lehrpersonen müssen diese Zeiten und Feste pädagogisch sinnvoll gestalten. Bei kulturell heterogenen Schulklassen ist das gar nicht so einfach. Auf dem didaktischen Büchermarkt gibt es eine Fülle von Ideenvorschlägen für die musikalische, bildnerische oder sprachliche Gestaltung der Festzeiten. Lehrpersonen müssen sich darin orientieren können und brauchen ein professionelles Wissen über diese Rezepte hinaus:

- Sie kennen die kulturgeschichtlichen und religiösen Hintergründe eines Festes und das zum Fest gehörende Brauchtum.
- Sie erkennen die kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Tradition und können einen Bezug zur interkulturellen Pädagogik herstellen.
- Sie kennen die Symbol- und Ritual-Didaktik und können diese auf die Festzeit in Kindergarten und Schule anwenden.
- Sie können ein ausgewähltes Beispiel im Bereich Feste und Bräuche für den Kindergarten oder die Schule entwicklungs- und stufengerecht umsetzen.

Die Lehrperson kann Wissen aus der Volkskunde, aus der Theologie des Kirchenjahres und aus der Lebenslaufforschung mit der Thematik und der didaktischen Umsetzung verknüpfen.²⁶

Standard 7: Zusammenarbeit Schule – Kirchlicher Religionsunterricht

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, mit Katechetinnen und Katecheten Kontakt aufzunehmen und gemäß den Zielen des Lehrplans zu kooperieren.

Schon vor Antritt der ersten Stelle als Primarlehrperson muss die Berufseinsteigerin bzw. der Berufseinsteiger Kontakt mit den Lehrpersonen für den kirchlichen Religionsunterricht aufnehmen, um den Stundenplan abzusprechen. Oft findet der Religionsunterricht im Klassenzimmer statt und es braucht auch Abmachungen bezüglich Raumordnung, Materialnutzung, Schlüssel etc.. Darüber hinaus ist die Lehrperson durch den Lehrplan eingeladen, mit den Lehrpersonen für Religionsunterricht auch inhaltlich zusammenzuarbeiten. Umgekehrt wird von den Lehrpersonen für Religionsunterricht erwartet, dass sie sich an Klassen- und Schulentwicklungsprojekten nach Möglichkeit beteiligen. Für beide Seiten gibt es jedoch Kontaktbarrieren, sodass die Kooperation oft nicht oder nur mangelhaft gelingt.

²⁵ Vgl. *Manfred Becker*, Lexikon der Bräuche und Feste, Freiburg/Br. 2000; *Gertrud Wagemann*, Feste der Religionen – Begegnung der Kulturen München, 1996; *Peter Moll*, Menschen leben in Traditionen, Zürich 2000.

²⁶ Vgl. *Georg Hilger*, Wann wird gelernt? Vom Kairos und vom guten Umgang mit der Zeit, in: ders. / *Leimgruber* / *Ziebertz* 2001 [Anm. 8], 248-259; *Christoph Wulf u.a.*, Das Soziale als Ritual, Leverkusen 2001.

Die Studierenden in der Lehrerbildung sollen schon in der berufspraktischen Ausbildung in Kontakt treten mit Lehrpersonen für den Religionsunterricht. Sie sollen Schulhäuser kennenlernen, in denen die Religionslehrpersonen ins Lehrpersonenteam integriert sind und da ihre Kompetenzen engagiert einbringen. In Schulreformprojekten machen sich die Schulhausteams die besondere Kompetenz der Religionslehrpersonen bezüglich konfliktfähigerem Zusammenleben, interkulturellem Dialog und Humanisierung des Schulklimas zu Nutzen.

Für die Reflexion der Zusammenarbeit sind Kommunikationstheorien, Schultheorien, Organisationsentwicklung und Just Community-Ansätze bedeutsam. Die Kooperation ist aber auch abhängig davon, welche Bedeutung die Schule religiöser Bildung beimisst. Religiöse Bildung gehört mit zum Bildungsauftrag der Schule und mit dem neuen Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ wurden wichtige Grundlagen für die schulische religiöse Bildung erarbeitet.²⁷ Wichtig sind auch die pastoralsoziologischen Untersuchungen zur religiösen Einstellung und die Untersuchungen zu Wertewandel und Bedeutungsverlust der Kirchen.²⁸ Dabei gilt es auch Untersuchungen zur Geschichte des Religionsunterrichts zu beachten.²⁹ Lehrpersonen müssen aber auch die Subsysteme des kirchlichen Religionsunterrichts kennen. Dazu gehören

- Kenntnisse bezüglich Kirchen, Konfessionen und Religionsgemeinschaften mit ihrem Selbstverständnis und ihrer Organisationsstruktur;
- Kenntnisse des Bildungsverständnisses und der religionspädagogischen Konzepte der den Religionsunterricht tragenden Religionsgemeinschaften;
- Kenntnisse des Verhältnisses von Kirche und Staat, der Differenzierung von schulischem Religionsunterricht, kirchlicher Katechese und Schulseelsorge und des daraus hervorgehenden Rollenverständnisses von Lehrpersonen bezüglich Religion;
- Kenntnisse der Geschichte des Religionsunterrichts im Kontext von Bildung, Religionskritik und Säkularisierung;
- Kenntnis der strukturgenetischen Theorie der religiösen Entwicklung und deren Bedeutung im Gespräch mit Anderen zu religiösen Fragen.

3. Evaluation von drei Standards in verschiedenen Ausbildungssequenzen

Drei der Standards wurden in den bestehenden Ausbildungsgängen der Lehrpersonenausbildung in Solothurn aufgebaut und evaluiert. Bei den Interventionen wurde darauf geachtet, die vier Dimensionen für den Aufbau eines Standards, nämlich Theorie, Forschung, Qualität und Praxis, zu berücksichtigen und sinnvoll zu verknüpfen. Für die Auswertung wurden die Instrumente der Untersuchung „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“³⁰ benutzt.

²⁷ Vgl. Edelstein u.a. 2001 [Anm. 9].

²⁸ Vgl. Alfred Dubach u.a., Lebenswerte. Religion und Lebensführung in der Schweiz, Zürich 2001; Rolf Heiderich / Gerhart Rohr, Wertewandel. Aufbruch ins Chaos oder neue Wege?, München 1999.

²⁹ Vgl. Rosa Grädel / Kurt Schori, Überlegungen zur gegenwärtigen Gestalt des reformierten Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen im Kanton Bern, in: Helga Kohler-Spiegel / Adrian Loretan (Hg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht, Zürich 2000, 99-112.

³⁰ Oser 2001 [Anm. 2], 250ff.

Gemessen wurden drei Bereiche jeweils vor und nach der Intervention:

- (1) die Einschätzung der Verarbeitungstiefe;
- (2) die Bedeutung, die dem Standard beigemessen wird;
- (3) die Wahrscheinlichkeit, den Standard in der späteren Berufstätigkeit anzuwenden.

Die Einschätzungen sind subjektiv und zeigen, welche Vorstellungen sich die Studierenden zum jeweiligen Standard gemacht haben und wie sie ihn bezüglich ihrer Vorstellung von beruflichem Handeln beurteilen. Die Messungen bilden deshalb nicht die Qualität des Unterrichts in der Lehrpersonenausbildung ab. Derselbe Unterricht bedeutet für die einen Studierenden eine standardorientierte Vertiefung, für andere gerade nicht. Die Studierenden gehen aber mit dieser subjektiven Einschätzung in die Berufspraxis, deshalb ist es sinnvoll, diese als die „Potentiale der Handlungssteuerung“³¹ zu messen. Rückfragen auf die Gestaltung und Steuerung der Ausbildung können dann von daher gestellt werden.

Verarbeitungstiefe

Die Verarbeitungstiefe sagt etwas aus über die Form und Qualität, mit der ein Standard behandelt wurde. Je vielfältiger und intensiver ein Standard bearbeitet wurde, desto besser wird er beherrscht. Die Messskala lautet:

- (1) *habe nichts von diesem Standard gehört;*
- (2) *habe theoretisch davon gehört;*
- (3) *habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt;*
- (4) *habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden;*
- (5) *habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.*

Je mehr Rubriken (Theorie, Übung, Praxis) ein Studierender bezüglich eines Standards ankreuzen kann, desto größer schätzt er seine Verarbeitungstiefe ein.³²

Bedeutung

Die zweite Skala fragt nach der Bedeutung, die der Standard für die Studierenden hat. Damit die Studierenden einen Standard im Hinblick auf ihre berufliche Handlungskompetenz erarbeiten können, müssen sie diesen auch als bedeutungsvoll einschätzen.³³

Beachtung

Die dritte Skala fragt nach der Wahrscheinlichkeit, ob die Studierenden diesen Standard in der späteren Lehrtätigkeit anwenden werden. Sie macht Aussagen über die Vorstellungen der Studierenden zur praktischen Gebrauchsrelevanz eines Standards.³⁴

3.1 Mit Kindern Feste feiern: ein Projekt in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung

Der Standard 'Mit Kindern Feste feiern' gehört zum Curriculum der Kindergärtnerinnen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Solothurn und bezieht sich auf das entsprechende Rahmenziel des Lehrplans für den Kindergarten. Zur Zeit absolvieren zwei Kurse die Ausbildung: die Gruppe G 1 (N=15) steht am Anfang der Ausbildung,

³¹ Ebd., 228.

³² Ebd., 251.

³³ (1) nicht bedeutungsvoll; (2) ziemlich bedeutungsvoll; (3) sehr bedeutungsvoll; (4) weiß nicht / keine Meinung.

³⁴ (1) nicht beachten; (2) ab und zu beachten; (3) häufig beachten; (4) weiß nicht / keine Meinung.

die Gruppe G 2 (N=17) kurz vor dem Abschluss. Der Kurs G1 hat die Einführung im laufenden Schuljahr begonnen. Die beiden Kurse schätzen die Bedeutung dieses Standards übereinstimmend als hoch ein. Ebenfalls geben die Studierenden beider Kurs an, dass sie diesen Standard häufig in ihrer zukünftigen Praxis beachten werden.

Der Kurs G2 kann auf folgendes Vorgehen zurückblicken:

Erste Einführung in die Festthematik am Beispiel Weihnachten

Am Festkreis von Weihnachten erfahren die Studentinnen den geschichtlichen Hintergrund eines konkreten Festes. Sonnenwendfeiern, vorchristliche Fruchtbarkeitszyklen und römische Staatsfeiertage prägen die Weihnachtstradition ebenso wie die christliche Botschaft von der Geburt Jesu. Das Fest ist in sich schon interkulturell und lässt nach Bedeutung und Sinn des Festes fragen. Verschiedene Bräuche, Symbole und Rituale der Festtage werden betrachtet und vertieft.

Feste feiern: Theorie und Forschung

In der zweiten Phase gilt es, die theoretischen und empirischen Grundlagen, die für den Standard bedeutungsvoll sind, zu erarbeiten. Theorie des Festes, Volkskunde und Brauchtum, Theologie des Kirchenjahres, Soziologie und Wertewandel, Pluralisierung der Gesellschaft und Interkulturalität. Thematisiert wird insbesondere das Geburtstagsfeiern als identitätsstiftendes Ritual und dessen unterschiedliche Gewichtung in verschiedenen Kulturen.

Feste feiern im Modellkindergarten: Expertinnenhandeln

Die Studentinnen beobachten im Modellkindergarten die Gestaltung von täglichen und jahreszeitlichen Ritualen. Die Modellkindergärtnerin gestaltet als exemplarische Festzeit den Advent unter dem Thema 'Licht'. Sie gestaltet diese Sequenzen als Expertin und stellt ihren Unterricht zur Diskussion. Die Studierenden vergleichen das Handeln der Modellkindergärtnerin mit ihrem theoretischen Wissen und befragen sie nach ihren Hintergründen.

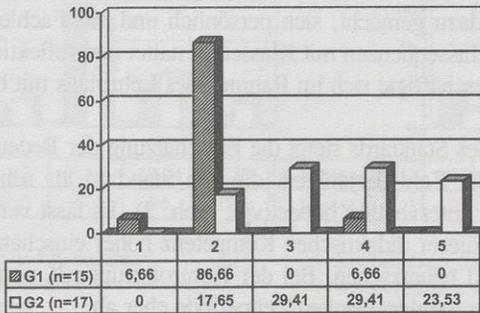
Partnerarbeit: Anwendung auf ein gewähltes Fest

Die Studentinnen erhalten den Auftrag, zu einem ausgewählten Fest geschichtliche, religiöse und volkskundliche Hintergründe zu erarbeiten. Sie sollen in einer schriftlichen Arbeit (Semesterarbeit) analysieren und darstellen, wie das Fest heute in Familien, Dörfern und Kindergärten gefeiert wird. Dabei beziehen sie ihre Erkenntnisse auf das theoretische Wissen zu Fest, Brauchtum, Ritual, Symbol und interkultureller Pädagogik. Im zweiten Teil skizzieren sie ein didaktisches Konzept, wie sie das Fest im Kindergarten gestalten würden. Ein Ritual planen sie detailliert und stellen es den übrigen Studierenden im Sinne einer Übung vor. Bei dieser Arbeit geht es darum, die Qualitätsmerkmale des Standards zu festigen.

Festgestaltung im Praktikum

Für das Praktikum erhalten die Studentinnen den Auftrag, selbstständig ein jahreszeitliches Fest im Kindergarten zu gestalten. Sie sollen auch eine Geburtstagsfeier für jene Kinder durchführen, die während des Praktikums Geburtstag haben. Die Studentinnen setzen diesen Auftrag um und dokumentieren ihre Erfahrungen in ihrem Praktikums-

ordner. Anschließend an diese Praktikumsarbeit schätzen die Studierenden ihre Verarbeitungstiefe ein (vgl. Abb. 1):



- 1 habe von diesem Standard nichts gehört; 2 habe theoretisch davon gehört;
 3 habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinandergesetzt;
 4 habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden;
 5 habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden

Abb. 1: Verarbeitungstiefe 'Feste feiern' G 1 und G 2

Im Unterschied zu G1 hat nur noch ein kleiner Teil die subjektive Einschätzung, diesen Standard nur theoretisch bearbeitet zu haben. Allerdings wurde für einen weiteren Teil der Studierenden der Standard nur praktisch oder nur mit Übungen behandelt. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis³⁵ bzw. deren systematische Verbindung wurde nur von gut der Hälfte der Studentinnen für sich wahrgenommen. Gegenüber der Einschätzung der Studienanfängerinnen bestätigt dies die Wirksamkeit des Ausbildungsprogramms. Für die Mehrheit konnten Lernbedingungen geschaffen werden, die es ihnen ermöglichten, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen.

Trotzdem hat das Resultat auch irritierende Aspekte: Alle Studentinnen haben ja dasselbe Ausbildungsprogramm erlebt. Trotzdem hat nur eine Minderheit die Verarbeitungstiefe im Sinne eines professionellen Standards erreicht. Überraschend ist insbesondere, dass einzelne Studentinnen unmittelbar nach dem Praktikum finden, das Thema nur theoretisch bearbeitet zu haben. Die Studierenden konstruieren sich ihr Wissen eben selber und nicht nach den Vorstellungen der Lehrperson. Es wäre im Gespräch zu erkunden, wie ihr Lernprozess verlaufen ist. Jedenfalls muss die Auswertungsarbeit mit dem Praktikumsordner verbindlicher als Portfolioarbeit gesteuert werden und die Reflexion auf den ganzen Lernprozess bezogen werden.

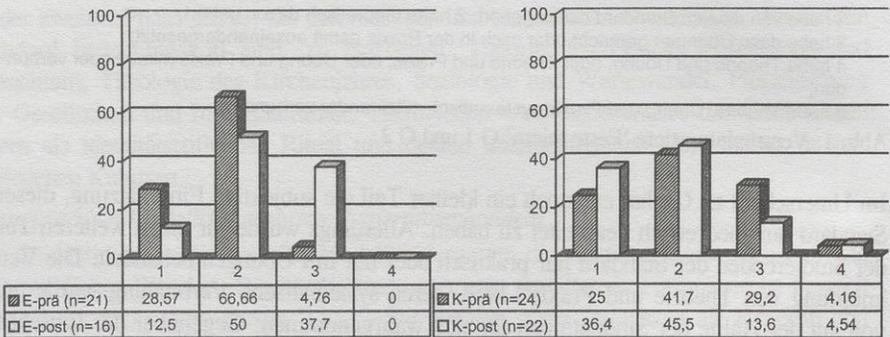
³⁵ Die Vertiefungsvariante „Übung und Praxis“ wurde von keiner Studentin vermerkt; am häufigsten wird die Variante „Theorie und Praxis“ angegeben.

3.2 Evaluation des Standards 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen'

Die Experimentiergruppe E hat sich nicht nur theoretisch mit der forschungsgestützten Erschließung von biblischen Texten und der Didaktik des Erzählens auseinandergesetzt, sondern auch Übungen dazu gemacht, sich persönlich und mit Fachleuten im Fachgebiet vertieft und Unterrichtssequenzen mit Klassen gestaltet und reflektiert.

Die Kontrollgruppe K beschäftigte sich im Rahmen des Lehrplans mit biblischen Texten innerhalb des Seminars.

Durch die Bearbeitung des Standards steigt die Einschätzung der Bedeutung bei der Experimentiergruppe E. Die Zahl derjenigen, die den Standard als sehr bedeutungsvoll einschätzen, ist nach der Intervention höher (vgl. Abb. 2). Es lässt vermuten, dass Studierende die Bedeutung dieser didaktischen Kompetenz höher einschätzen, je besser sie diese auch verstehen und beherrschen. Bei der Kontrollgruppe K nimmt die Einschätzung der Bedeutung während der gleichen Zeitperiode eher ab.



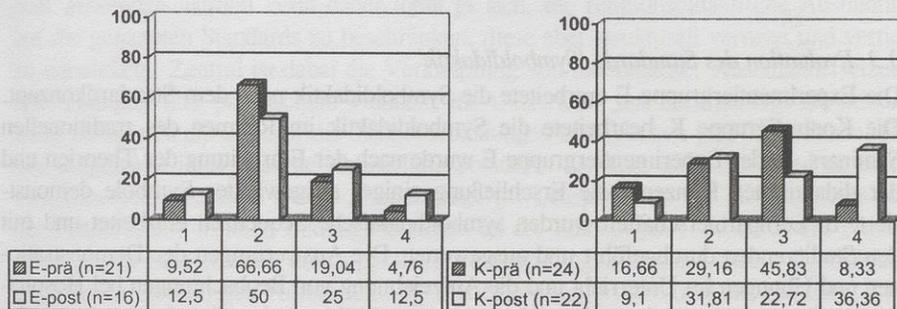
1 nicht bedeutungsvoll; 2 ziemlich bedeutungsvoll;
3 sehr bedeutungsvoll; 4 weiß nicht.

1 nicht bedeutungsvoll; 2 ziemlich bedeutungsvoll;
3 sehr bedeutungsvoll; 4 weiß nicht.

E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe, prä = vor und post = nach der Intervention

Abb. 2: Bedeutung 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen' vor und nach der Intervention

Die Kontrollgruppe K schätzt die Beachtung in der späteren Lehrtätigkeit zu Beginn eher noch höher ein als die Experimentiergruppe E (vgl. Abb. 3). Das Bild verändert sich aber. Bei der Befragung nach der Interventionsperiode steigt nun die Anzahl derer, die keine Meinung haben. Die Beschäftigung mit biblischen und religiösen Texten hat wohl bezüglich der berufspraktischen Umsetzung eher verunsichert und einige Studierende zweifeln, ob sie sich eine Lehrtätigkeit in diesem Gebiet zumuten können. Erst die Übung und die Anwendung in der Praxis könnten Klarheit verschaffen.

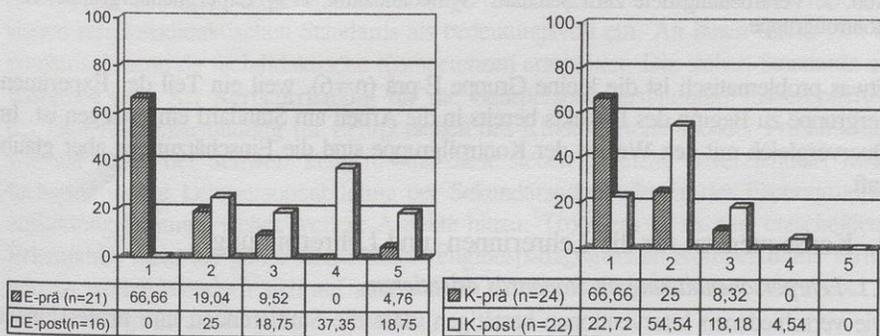


1 nicht beachten; 2 ab und zu beachten;
 3 häufig beachten; 4 weiß nicht.
 E = Experimentiergruppe

1 nicht beachten; 2 ab und zu beachten;
 3 häufig beachten; 4 weiß nicht.
 K = Kontrollgruppe

Abb. 3: Beachtung des Standards 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen' in der späteren Lehrtätigkeit,

Bei den beiden Gruppen wurden klar unterschiedliche Verarbeitungstiefen erreicht (vgl. Abb. 4). Die Resultate zeigen bei der Kontrollgruppe zwar eine Entwicklung von der mehrheitlichen Einschätzung 'nichts davon gehört' zur Aussage 'wir haben uns theoretisch damit beschäftigt'. Bei der Experimentiergruppe konnte jedoch nach der Lerneinheit mehr als die Hälfte der Studierenden Theorie und Praxis/Übung miteinander verbinden. Eine Annäherung an den Standard ist bereits erreicht worden. Diese fachdidaktische Arbeit am Standard 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen' brachte den Studierenden der Experimentiergruppe eine größere Vertiefung. Dadurch hat sich bei ihnen sowohl die Einschätzung der Bedeutung gesteigert als auch die Absicht bestärkt, dass sie diese Kompetenz in ihrer späteren Lehrtätigkeit situationsgerecht einsetzen werden.

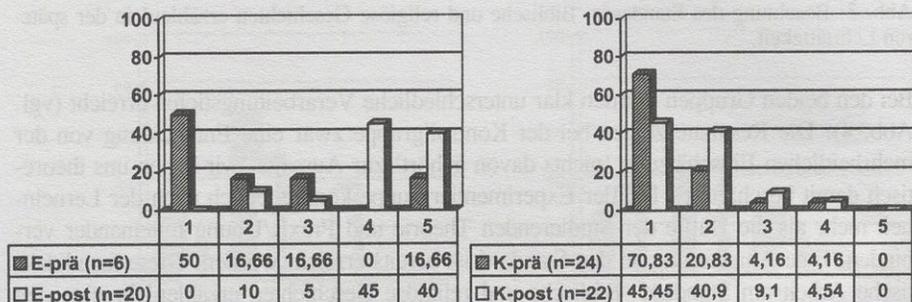


1 habe von diesem Standard nichts gehört; 2 habe theoretisch davon gehört;
 3 habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinander gesetzt;
 4 habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden;
 5 habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.
 E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Abb. 4: Verarbeitungstiefe zum Standard 'Biblische und religiöse Geschichten erzählen'

3.3 Evaluation des Standards 'Symboldidaktik'

Die Experimentiergruppe E erarbeitete die Symboldidaktik nach dem Standardkonzept. Die Kontrollgruppe K bearbeitete die Symboldidaktik im Rahmen des traditionellen Seminars. In der Experimentiergruppe E wurde nach der Erarbeitung der Theorien und der didaktischen Konzepte die Erschließung einiger ausgewählter Symbole demonstriert. In Lernpartnerschaften wurden symboldidaktische Sequenzen erarbeitet und mit den Studierenden durchgeführt und ausgewertet. Die Auswertungen der Demonstrationen und Übungen im Unterricht und die Aufzeichnung von Beobachtungen bei Hospitationen (Expertenhandeln) wurden dokumentiert und bildeten den Gestaltungsrahmen für ein Kurzpraktikum. Die Graphik zeigt hier schön den Erfolg dieser standardorientierten Arbeit (vgl. Abb. 5):



1 habe von diesem Standard nichts gehört; 2 habe theoretisch davon gehört;
 3 habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinander gesetzt;
 4 habe Theorie und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden;
 5 habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.
 E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Abb. 5: Verarbeitungstiefe zum Standard 'Symboldidaktik' E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Etwas problematisch ist die kleine Gruppe E-prä (n=6), weil ein Teil der Experimentiergruppe zu Beginn des Projekts bereits in die Arbeit am Standard eingestiegen ist. Im Quervergleich mit den Werten der Kontrollgruppe sind die Einschätzungen aber glaubhaft.

4. Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

4.1 Lehrpersonenbildung an Standards orientieren

Die verschiedenen Interventionen bestätigen, dass die Studierenden ihre professionelle Handlungskompetenz positiver einschätzen, wenn im Unterricht eine intensive Theorie-diskussion stattfindet, wenn Forschungsergebnisse analysiert, wenn Qualitätsansprüche formuliert werden und wenn in Übung und Praxis ein reflektiertes Unterrichten erarbeitet und gezeigt werden kann. Die standardorientierte Ausbildung vermittelt auch größere Sicherheit bei den Studierenden, sodass sie den Standard in der späteren Lehrtätigkeit

eher anwenden werden. Von daher lohnt es sich, die religionsdidaktische Ausbildung auf die genannten Standards zu beschränken, diese aber strukturell vernetzt und vertieft zu entwickeln. Zentral ist dabei die Verknüpfung von theoretischer Auseinandersetzung mit Übungen und praktischem Handeln im Unterricht. Die Lehrpersonenausbildung muss Strukturen entwickeln, die diese Verbindungen ermöglichen und unterstützen. Die neu aufgebaute Pädagogische Hochschule Solothurn versucht diese Anliegen umzusetzen. Einerseits orientiert sie die Studiengänge für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule in allen Bildungsbereichen an der Standardidee. Andererseits ermöglicht sie den Studierenden durch parallele Veranstaltungen in der Lehre und in berufspraktischen Studien den Aufbau und die Reflexion von professionellem Handeln. Zwischen den beiden Lernorten, hier PH und dort Praxisschule, steht als drittes 'Gefäß': das didaktische Atelier. In einer begleiteten Intervisionsgruppe können die Studierenden Wissen und Erfahrung aus den verschiedenen Lernsequenzen reflektierend aufeinander beziehen. Es geht hier nicht um einfache didaktische Umsetzungen von Theorien oder nur um Praxisreflexion. Vielmehr sollen die Studierenden in ihrem eigenen Konstruktionsprozess unterstützt werden, damit sie aus der Reflexion von Theorie, Empirie, Expertenhandeln und Praxis ihre authentische und professionelle Handlungsfähigkeit entwickeln, einüben und sichern können.

Ein wichtiges Instrument bildet dabei das 'Portfolio'. Die Erarbeitung eines Portfolios meint in diesem Zusammenhang, dass die Studierenden ihre Erarbeitungen und Erfahrungen zu einem Standard in einer Sammlung dokumentieren und strukturieren müssen. Sie sollen die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis reflektieren und neu konstruieren, damit sie vom 'Wissen' zum berufsbezogenen 'Können' gelangen. Diese Portfolios müssen besprochen und formativ beurteilt werden, damit sich die Studierenden orientieren können und allmählich die Sicherheit entwickeln, dass sie den Standard beherrschen.

4.2 Die religionsdidaktischen Standards als Kerncurriculum

Sowohl die befragten Expertinnen und Experten als auch die Studierenden stufen die sieben religionsdidaktischen Standards als bedeutungsvoll ein. An ihnen lassen sich exemplarisch zentrale fachdidaktische Kompetenzen erarbeiten. Die sieben Standards umschreiben eine Art Kerncurriculum für die Lehrpersonenausbildung. Insbesondere in der Generalistenausbildung für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule, wie wir sie in der Schweiz kennen, sind diese sieben Bereiche unverzichtbar. In der fachspezifischen Lehrpersonenbildung der Sekundarstufen oder in der Fächergruppenausbildung kommen sicher weitere Aspekte hinzu. Trotzdem ist es eine entscheidende Erkenntnis, nicht die ganze Breite eines religionspädagogischen Kompendiums vermitteln zu wollen, sondern sich auf ausgewählte Bereiche zu beschränken, diese aber im Sinne des Standardkonzeptes zu vertiefen.

Dem Standard 'interreligiöses Lernen' kommt heute eine besondere Bedeutung zu. Angesichts von Globalisierung und Pluralisierung muss schulische religiöse Bildung den Kindern ein Orientierungswissen vermitteln können. Mit interreligiösem Lernen soll die Klärung von Standpunkten und Werturteilen ebenso unterstützt werden wie die Entwicklung einer öffentlichen religiösen Sprache. Eine solche religiöse Bildung fördert

situativ den guten Umgang mit Differenz, den respektvollen Dialog untereinander und zwischen den verschiedenen Bekenntnissen und unterstützt das konfliktfähige Zusammenleben und die Entwicklung einer tragfähigen Schulkultur. Dieses Bemühen ist selbstverständlich nicht zu trennen von den anderen Standards und insbesondere von der Entwicklung einer moralischen und religiösen Urteilsfähigkeit (vgl. Standard 'Religiöse Entwicklung'). Diese erweist sich auch als bedeutsam im Zusammenhang mit der Schöpfungsthematik (Standard 'Ehrfurcht vor der Schöpfung'). Der Dialog mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung führt immer wieder zu vertiefenden Fragestellungen bezüglich der irdischen Existenz und dem Grund für ein verantwortungsvolles Handeln, welche aus religionspädagogischer Sicht komplementär aufgenommen werden können.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und kirchlichem Religionsunterricht ist vielleicht für andere Gegenden weniger zentral, weil der Religionsunterricht gesetzlich besser verankert ist. Im Nebeneinander von Schule und kirchlichem Unterricht hier in Solothurn (Schweiz) ist diese Zusammenarbeit aber sehr bedeutsam. Die religionsdidaktischen Standards sind hier aus der Perspektive der Schule formuliert und fordern Kompetenzen für Lehrpersonen der öffentlichen laizistischen Schule. Zusätzlich gibt es für die Kinder den kirchlichen Unterricht, der entsprechend gewürdigt und gefördert werden soll. Die Kinder werden durch den kirchlichen Unterricht in einer konkreten religiösen Gemeinschaft beheimatet, von ihr getragen und schöpfen daraus die Kraft für ein befreiendes Lebensengagement. Der kirchliche Religionsunterricht kann das Kind zu einem mündigen Leben aus dem Glauben führen, das weit über die Möglichkeiten der Schule hinausweist.