



Bevor ich Ihnen die konzeptionellen Vorstellungen der pädagogischen Vikarsausbildung erläutere, gestatten Sie mir einige grundsätzliche Anmerkungen zur kirchlichen Bildungs- und Erziehungsarbeit. Daran soll deutlich werden, wie das Ausbildungskonzept mit den darin enthaltenen Ausbildungszielen in diesen größeren Zusammenhang eingebettet ist. Es versteht sich aber von selbst, dass ich das meiste hier nur in Form einiger ausführlicher erläuteter Thesen andeuten kann.

**These 1:**

***Die kirchliche Bildungs- und Erziehungsarbeit ist ein notwendiges Handlungsfeld der christlichen Kirche sowohl auf Grund des spezifisch christlichen Gottesbegriffs als auch auf Grund der unhintergebar pluralen Perspektiven auf die geschichtliche Wirklichkeit.***

Nach christlichem Verständnis offenbart sich Gott hinsichtlich seines Wesens qualitativ unüberbietbar in der historischen Person Jesu von Nazareth. Und er offenbart sich nicht nur in der Geschichte, sondern auch als Geschichte, insbesondere als der erwartete eschatologische Sinnhorizont, von dem her die Einzelereignisse in der Geschichte ihren eindeutigen Sinnzusammenhang erfahren.<sup>1</sup> Die eschatologische Sinntotalität ist verbunden mit erkenntnismäßiger Eindeutigkeit. Solange diese Sinntotalität noch aussteht und wir mitten im Strom der Geschichte stehen, ist die geschichtliche Wirklichkeit flexibel und offen für mehrere Deutungen. In der Offenbarung in Jesus von Nazareth hat sich Gott nach christlichem Verständnis an die Bedingungen der Geschichte gebunden, und das heißt an die naturgemäße Ambivalenz der Wirklichkeit.<sup>2</sup> Gott als die alles bestimmende Wirklichkeit ist bestreitbar, ebenso wie die christliche Bedeutungszuschreibung an die Person Jesu. Von außen betrachtet, sind Wirklichkeitsdeutungen immer nur partikuläre Perspektiven<sup>3</sup>, abhängig von einer historischen Interpretationsgemeinschaft, in der diese Deutungsperspektive entstanden ist und gepflegt wird. Religiöse Deutungen – auch die christliche – stellen solche perspektivischen Deutungen der Wirklichkeit unter der Annahme einer alles bestimmenden Wirklichkeit dar. Die gemeinschaftliche Deutung hat zur Ausbildung einer Lebensform mit einem zeichenvermittelten doxastischen Glaubenssystem und sich daraus ergebenden Handlungsregeln geführt. Teilnehmer einer Lebensform interpretieren die Wirklichkeit im Lichte ihres Glaubenswissens und im Lichte ihres spezifischen Handlungswissens. Mit Rekurs auf die Zeichen- und Erkenntnistheorie von Charles S. Peirce wird heute allgemein anerkannt, dass Erkenntnis nicht eine nur zwei-

stellige Relation zwischen einem Erkenntnissubjekt und einem Erkenntnisgegenstand ist (Beispiel: Ich sehe einen Tisch.) ist; dass es sich hierbei vielmehr um eine dreistellige Relation handelt zwischen einem Erkenntnissubjekt, einem Erkenntnisgegenstand und einer zeichenvermittelten Interpretation des Erkenntnisgegenstandes durch eine Sprachgemeinschaft als unhintergebares Apriori (Beispiel: Ich sehe etwas als einen Tisch.) Die Interpretation von etwas „als etwas“, also eines Dings beispielsweise als eines Tisches, ist abhängig von der Sprache einer Kommunikationsgemeinschaft und von der durch diese Sprache strukturierten Welt.<sup>4</sup> Die Interpretation von etwas „als etwas“ macht Deutungen notwendiger Weise perspektivisch. Von außen betrachtet, ist die Deutungsperspektive einer Lebensform wegen der Existenz widerstreitender Deutungsperspektiven partikular. Von innen betrachtet, erhebt sie, zumal wenn es sich um eine Universalperspektive handelt, die die ganze Wirklichkeit erklärt, den Anspruch auf universale Gültigkeit. Außen- und Binnenperspektive dürfen nicht aufeinander reduziert werden.<sup>5</sup> Wird nämlich die Innen- in die Außenperspektive eingezogen, so hat das einen allgemeinen Relativismus und Skeptizismus zur Folge, der die zur Lebensbewältigung notwendigen Wahrheits- und Richtigkeitsansprüche zunichte macht. Wird dagegen die Außen- in die Innenperspektive eingezogen, wären ein pluralismusfeindlicher Dogmatismus und ein ideologischer Fanatismus die Folge.<sup>6</sup>

Angesichts dieser Situation ist die christliche Bildungsarbeit in mehrfacher Hinsicht notwendig:

Theologisch gründet sie in dem uneindeutigen Handeln Gottes in der ambivalenten Geschichte und als diese ambivalente Geschichte selbst. Binnenperspektivisch wird die geschichtliche Weltwirklichkeit als universal von Gott bestimmte Wirklichkeit gedeutet.

Funktional ist die kirchliche Bildungsarbeit notwendig, damit die Glaubensperspektive als Deutung in der Welt präsent bleibt, reproduziert und unter sich wandelnden Lebensbedingungen auch neu produziert wird.

Rückwärts gewandt ist sie notwendig, um die Gegenwartsphänomene als Wirkungsgeschichte dieser perspektivischen Deutung mit ihrem Handlungswissen zu erklären und um die wirkungsmächtigen Traditionen zu verstehen. Sie hat insofern eine hermeneutische Funktion.

Vorwärts gewandt dient die kirchliche Bildungsarbeit sowohl der Selbstvergewisserung innerhalb der Lebensform der Kirche über das, was geglaubt wird und wie gehandelt werden soll, als auch als ponderable Selbst- und Weltverstehensmöglichkeit für Menschen, die sich der kirchlichen Lebensform nicht verbunden fühlen. Bildungsarbeit

hat in dieser Hinsicht nicht nur eine rekonstruktiv-hermeneutische Funktion in der auf Verstehen zielenden Darstellung des Glaubens- und Handlungswissens, sondern auch eine konstruktive Funktion. Die Vermittlung von Deutungen schafft eine neue Wirklichkeit<sup>7</sup>, sofern diese Deutung von weiteren Menschen angeeignet wird und Handlungsmaßstäbe rechtlich positiviert werden. Wirksame Deutungen verändern die Lebenswelt.

Noch einmal: Kirchliche Bildungs- und Erziehungsarbeit ist ein notwendiges Handlungsfeld der christlichen Kirchen und nicht ins Belieben gestellt.

### **These 2:**

***Kirchliche Bildungs- und Erziehungsarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Kirche und nicht reduzierbar auf andere Handlungsfelder.***

In der Kirche gibt es die grundlegenden Handlungsfelder „Verkündigung“, „Seelsorge“, „Diakonie“ und „Mission“. Ein weiteres elementares eigenständiges Handlungsfeld ist die Bildungsarbeit. Diese kann auf keine der anderen grundlegenden Handlungsfelder zurückgeführt oder als deren Funktion angesehen werden.<sup>8</sup> Das Bildungshandeln der Kirche hat weder eine primär therapeutische noch eine primär verkündigende Abzweckung, weder eine sozial-diakonische noch eine missionarische. Ihre Sprechakte sind vorrangig informierend und argumentierend. Zwar können zuweilen Elemente der anderen Handlungsfelder in Lehr-/Lernprozessen ihren Platz haben, und auch in den anderen Handlungsfeldern können Elemente, die über das Glaubens- und Handlungswissen der Kirche informieren, ihren legitimen Ort haben. Die wechselseitige Rezeption ändert aber nichts an der Eigenständigkeit und an den je eigenen Zwecken der einzelnen Handlungsfelder. Die kirchliche Bildungsarbeit dient vornehmlich der widerspruchsfreien und systematischen Rekonstruktion des perspektivischen christlichen Glaubens- und Handlungswissens sowie seiner Neukonstruktion unter den Bedingungen des sich wandelnden gesellschaftlichen Bewusstseins. Zur internen Selbstvergewisserung und als Angebot eines ponderablen Selbst- und Weltverständnisses sowie als ponderable Handlungsorientierung nach außen.

### **These 3:**

***Verantwortliche Bildung und Erziehung sind nach protestantischem Verständnis einem kritischen Bildungsbegriff verpflichtet. Bildung wird nicht als eine bloß unwillkürlich mitlaufende, meist unbewusst sich vollziehende Prägung der Person durch den lebensweltlichen Kontext angesehen; vielmehr gehört die Reflexion auf die Bildungsinhalte und die Bildungsprozesse unbedingt mit zu einer selbstständigen und nicht erzwungenen Aneignung der Glaubensperspektive und ihrer Handlungsregeln.***

Von ihren Anfängen her ist die evangelische Bildungs- und Erziehungsarbeit einem kritischen Verständnis von Bildung verpflichtet.<sup>9</sup> Bekanntlich hatte sich Luther in seiner folgenreichen Schrift „An die Ratsherren aller Städte deut-

schen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524)<sup>10</sup> für die allgemeine und religiöse Bildung aller Bürgerinnen und Bürger ausgesprochen. Damit sollten sie dazu befähigt werden, ihr Alltagsleben und ihren Berufsalltag kompetenter und verantwortlicher zu bewältigen, zum Nutzen des Gemeinwohls tätig zu sein, vor allem aber ungerechtfertigten heteronomen religiösen Herrschafts- und Wahrheitsansprüchen begründet widerstehen zu können. Bildung sollte der kritischen Urteilsfähigkeit und der selbstständigen Aneignung des tradierten religiösen Selbst- und Weltverständnisses dienen. Die ekklesiologische Formel vom allgemeinen Priestertum hat bestimmte Bildungsstandards zur Voraussetzung. Die Frucht der Bildung ist Freiheit.

Die von der evangelischen Kirche am Ende der 1960er Jahre unterstützte Bildungsreform mit dem Globalziel der Emanzipation hatte zu einer Differenzierung und Vertiefung des spezialisierten Fachwissens geführt. Neben der notwendigen Demokratisierung von Bildung kam es jedoch auch dazu, dass ebenso wichtige Bedingungen von gelingenden Bildungsprozessen, wie die personale Kompetenz der Unterrichtenden und die prägende Bedeutung der Lebenswelten, untergewichtet blieben. Als Reaktion auf diese Entwicklung wurde die Erziehungskomponente wieder in den Vordergrund gerückt. Symptomatisch dafür sind die Gründung der Initiative „Mut zur Erziehung“ im Jahre 1978 sowie die Beschlüsse der EKD-Bildungssynode in Bethel ebenfalls im Jahre 1978. Gegen eine einseitige Wissenschaftsorientierung von Bildung als fachspezifischer Qualifikation wurde der miterziehende und prägende Charakter personaler Gemeinschaften, wie Familie und Ehe, herausgestellt. Deren unbewusst prägender Charakter sollte nun bewusst gestaltet werden. Es wurde vom Zusammenhang von Leben und Lernen bzw. von Glauben, Leben und Lernen gesprochen. Erlebten Lebensstilen, der Gesprächskultur in dem primär erfahrenen Lebensraum, dem sozialen Umgang wurde eine vorrangig bildende Rolle zugewiesen. Wörtlich heißt es in einer Synodenentschließung: „Durch unseren Lebens- und Umgangsstil, unsere Angst und unsere Hoffnung, wie wir leiden und lieben, was wir zu meiden und was wir zu erlangen trachten, wirken wir unablässig auf diejenigen, mit denen wir zusammenleben.“<sup>11</sup> Dem früheren Verständnis von Bildung als aktiver Aneignung von Kompetenzen wurde hier ein Verständnis von Bildung als passiver Prägung entgegen gesetzt. Diese Prägekräfte sollten von den Erwachsenen bewusst und verantwortlich gestaltet werden, um die nachfolgende Generation in den sinnstiftenden und wertevermittelnden Lebenszusammenhang der personalen Gemeinschaften und der darin lebendigen Traditionen, einschließlich der Glaubens-traditionen, zu integrieren und zu beheimaten. Insbesondere wurde von den Erziehern gefordert, nicht nur Unterrichtende zu sein, sondern auch verlässliche, authentische und glaubwürdige Vorbilder. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff von der ganzheitlichen Erziehung gebraucht. Gemeint war damit die Prägung der ganzen Person der Kinder und Jugendlichen durch günstige soziale Bedingungen der unmittelbaren Lebenswelt.

In dieser Phase wurde etwas Wesentliches erkannt: dass nämlich nachhaltiges Lernen auf allen Ebenen auch entscheidend mit abhängt von emotional günstigen Lernbedingungen und von den personalen Beziehungen in den Bildungsprozessen. Hinter diese Einsicht wie auch hinter die Einsicht, dass Bildung mehr ist als nur die Aneignung verwertbaren Fachwissens, darf m.E. nicht mehr zurückgegangen werden. Im Vergleich zu dem später, insbesondere in der Primar- und Elementarpädagogik üblich gewordenen flachen Gebrauch des Begriffs des ganzheitlichen Lernens als eines Lernens „mit allen Sinnen“, ist der ursprüngliche Gebrauch als mitlaufende passive Prägung durch den lebensweltlichen Kontext als tiefgründig und reflektiert zu beurteilen. Aber natürlich hat auch diese Phase der Pädagogik zu gewissen Einseitigkeiten geführt: Die Wissenskomponente, insbesondere der Aspekt des Wissens um Wirkungszusammenhänge im gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Bereich, wurde an den Rand gedrängt. Statt um ein ganzheitliches fächerübergreifendes Verständnis der Welt, wie es in den Bürgerbewegungen entwickelt wurde und heute im Projektunterricht praktiziert wird, ging es lediglich um eine personale Ganzheitlichkeit als Einordnung des Einzelnen in einen gemeinschaftlichen Lebens- und Sinnzusammenhang. Tendenziell wurde auch die protestantische Tradition eines kritischen Bildungsverständnisses preisgegeben. Statt der bewussten Reflexion auch der Adressaten der Bildungsprozesse auf die vermittelten Bildungsinhalte und die Bildungsprozesse selbst sollten diese in der gewünschten Weise eben nur geprägt werden. So wichtig günstige Lernatmosphären für nachhaltiges Lernen sind, so sind diese jedoch niemals nur Selbstzweck, sondern können immer nur Mittel zum Zweck der reflektierten, selbstständigen Urteilsbildung sein. Karl Ernst Nipkow, einer der Mitverfasser der damaligen Entschließung, sieht das heute ähnlich, wenn er sagt, dass die vermittelten Inhalte die Lernenden nicht determinieren dürfen, sondern deren kritische Vernunft entbinden müssen.<sup>12</sup>

#### **These 4:**

***Schule und Gemeinde sind zwar unterschiedliche Lernorte mit verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen, die relevant sind für die dort stattfindenden Lehr- und Lernprozesse. Gleichwohl ist eine schroffe Entgegensetzung etwa zwischen erlebnisorientierter Gemeindepädagogik und kognitiv orientierter schulischer Religionspädagogik keinesfalls gerechtfertigt. Gerade aus der Perspektive der Adressaten gibt es zwischen den Didaktiken große Konvergenzen. Angesichts solcher Konvergenzen ist die Religionspädagogik mit ihren professionellen Standards nach wie vor der Maßstab für die Lern- und Lehrprozesse am Lernort Gemeinde.***

Insbesondere unter KU-Didaktikern ist es Mode geworden, die innerkirchlichen Lehr-/Lernprozesse in didaktischer und methodischer Hinsicht schroff von den schulischen abzugrenzen. Der Lernort Gemeinde wird dann als Erlebnisraum konstruiert, in dem Akzeptanz-, Solidaritäts- und positive Gemeinschaftserlebnisse vermittelt werden sollen. Und

in methodischer Hinsicht werden eher emotionale, körperbetonte, sinnliche Zugänge zu den Inhalten propagiert, hinter denen der kognitive und reflexive Aspekt zurücktritt. Die Vermittlung des lebensformspezifischen Glaubenswissens wird weitgehend dem schulischen RU überlassen. Mag sein, dass ich etwas übertreibe. Gleichwohl denke ich, dass mein Eindruck tendenziell richtig ist.

Diese schroffe Trennung ist nicht zu rechtfertigen, insbesondere nicht aus der Perspektive der Konfirmandinnen und Konfirmanden.

Zugegebenermaßen sind die institutionellen Rahmenbedingungen zwischen den beiden Lernorten verschieden:

- √ Im KU gibt es im Gegensatz zum RU keinen gesetzlichen, allenfalls einen sozialen Zwang.
- √ In ihm gibt es nicht die Möglichkeit fein abgestufter Sanktionen.
- √ Insbesondere sind die Lerngruppen viel heterogener, was ihr Leistungsvermögen betrifft.
- √ Oft können die Unterrichtsräume in der Gemeinde von den Lernenden nicht gestaltet werden.
- √ Zwischen Unterrichtenden und Lernenden können sich wegen der Punktualität des Unterrichts oftmals keine kontinuierlichen personalen Beziehungen ausbilden.
- √ Mit aktiver Elternunterstützung hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungsbemühungen kann im KU nicht gerechnet werden.
- √ Andererseits handelt es sich bei dem Lernort Gemeinde – was die Deutungsperspektive betrifft – um eine weltanschaulich homogenere soziale Größe, als sie am Lernort Schule vorzufinden ist, wo sich konträre Lebensstile, Lebens- und Weltansichten gegenüber stehen oder nur teilweise überlappen. Die Einheit in der Schule wird vornehmlich funktional durch die angestrebten Qualifikationen hergestellt. Gleichwohl kann aus dieser größeren doxastischen Homogenität der Gemeinde für die Lehr-/Lernprozesse kaum ein Nutzen gezogen werden, weil die Gemeinde als prägende Lebensform nicht kontinuierlich, sondern nur punktuell erfahren wird. Sie ist für die Konfirmanden keine nachhaltig prägende Kraft im Sinne eines auf die ganze Persönlichkeitsentwicklung bezogenen Verständnisses von Bildung. Hierin liegt auch das wesentliche Realitätsproblem des Bildungsverständnisses der späten 1970er Jahre.

Neben diesen Unterschieden gibt es aber grundlegende Konvergenzen:

- √ Spätestens seit dem Aufkommen des problemorientierten Unterrichts ist die Korrelationsdidaktik die allgemein akzeptierte Didaktik: Elementare theologische Inhalte samt ihrer Erfahrungsbasis müssen bezogen werden auf die elementaren lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Konfirmanden und Schüler mit ihren entwicklungsgeschichtlichen Verstehensbedingungen. „Dies bedeutet beispielsweise, dass die elementaren

Strukturen' zwar nur unter konstitutiver Berücksichtigung der theologischen Wissenschaft identifiziert werden können, dass sie aber auch nicht unabhängig von den lebensgeschichtlichen Zugängen oder den Erfahrungen zu verstehen sind.<sup>13</sup> Begriffe, wie „lebensgeschichtlicher Ansatz“, „Elementarisierung“, „Symboldidaktik“, verweisen auf den ihnen gemeinsamen Ort der Korrelationsdidaktik. Mit dieser Didaktik ist die evangelische Religionspädagogik zum Modellfall der allgemeinen Bildungstheorie geworden.<sup>14</sup>

√ Genau so wenig wie als Schüler sind die Jugendlichen als Konfirmanden in der Regel als hoch identifizierte Teilnehmer am innerkirchlichen „Sprachspiel“ (Wittgenstein) ansprechbar. Andere, z.T. konträre Lebensformen sind für sie prägender. Wenngleich der Konfirmandenunterricht als nachgeholte Taufunterweisung legitimiert wird, ist die christliche Deutungsperspektive nicht eine von den Konfirmanden akzeptierte Perspektive, sondern lediglich als eine ponderable Sicht auf die Wirklichkeit zu präsentieren. Die unterrichtliche Kommunikation am Lernort Gemeinde muss eher als nach außen gerichtete Kommunikation denn als nach innen gerichtete Kommunikation angesehen werden. Nicht anders als in der Schule.

√ Weder im RU noch im KU können Glauben und christliche Verhaltensnormen direkt gelehrt werden. Durch Lehre ist lediglich der Urteilskraft der Vernunft ansprechbar. Nach der Vermittlung christlichen Glaubens- und Handlungswissens müssen Schüler und Konfirmanden begründet Hypothesen darüber aufstellen können, wie ein Christ bestimmte Ereignisse im Lichte des doxastischen Glaubenssystems deuten würde, ohne dass sie sich aber mit dieser Rolle identifizieren müssen. Durch die Bildung der Urteilskraft sowie durch das Arrangement günstiger Lernvoraussetzungen und Lernräume kann es durch häufiges Einüben dazu kommen, dass sich die übernommene Rolle mit der Zeit zu einem festen Habitus stabilisiert. Unterricht kann nur indirekt Einstellungen und Haltungen bewirken.<sup>15</sup> Ein geeignetes Arrangement kann das handlungsorientierte Lernen an einem Projekt sein, bei dem die Lernenden je nach ihren Fähigkeiten und Neigungen differenzierte Aspekte eines komplexen Zusammenhangs zusammen tragen. In solchen Lernformen konvergieren schulischer und gemeindlicher Unterricht.

√ Lehr-/Lernprozesse müssen vom lebensweltlichen Druck weitgehend entlastet sein. Sie sind der unerste, spielerische Ersatz von realen Ernstsituationen. Insbesondere müssen sanktionsfreie Gedankenexperimente über die Implikationen von Glaubensinhalten und ethischen Normen sein. Die Reflexion auf Inhalte und Strukturen, aber auch die Reflexion auf das inszenierte Lerngeschehen im Rahmen institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen, gehören unhintergebar zur verantwortlichen unterrichtlichen Kommunikation. Bildung nach evangelischem Verständnis darf nicht zur Indoktrination, auch nicht zur spirituellen, atmosphärischen Indoktrination geraten. Trotz der Forderung nach Glaub-

würdigkeit darf sich der Unterrichtende nicht als Missionar gebärden. Vielmehr muss auch er eine spielerische, mehrperspektivische Distanz zu den Inhalten bewahren.<sup>16</sup> Auch hierin konvergieren KU und RU.

√ Und es gibt schließlich eine weitere Konvergenz: Lehr-/Lernprozesse – egal an welchem didaktischen Ort – sind zielgerichtete Interaktionsprozesse. Diese Zwecke mögen unterschiedlich bestimmt werden und auf unterschiedlichen Ebenen liegen, sie mögen eher kognitiver, affektiver oder pragmatischer Art sein. Dennoch hören die Zwecke nicht auf, vom Unterrichtenden geplante Zwecke zu sein. Um diese Zwecke zu erreichen – in der Regel noch gegen Widerstände – müssen geeignete Strategien überlegt und geeignete Mittel eingesetzt werden. Vor allem muss schrittweise, sukzessive logisch aufbauend vorgegangen werden. Eine bloße Addition von Elementen – und das ist das, was ich häufig in Examenskatechesen von Vikarinnen und Vikaren wahrnehme – eine bloße Aneinanderreihung nicht auf einander bezogener Unterrichtselemente stellt keine sinnvolle Inszenierung eines gelingenden Lehr-/Lernprozesses dar. Das gilt unabhängig davon, an welchem Lernort der Unterricht geschieht. Dem Erziehungswissenschaftler Manfred Bönsch ist zuzustimmen, wenn er sagt:

*„Da Lehrer/-innen, allgemein Pädagogen/-innen, Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht in ihrer Verfügung haben, kommt alles darauf an, Lernen zu initiieren, zu inszenieren in der Absicht, gewünschte Effekte bei Lernenden erreichen zu können.“ Und er fährt fort: Das Erreichen gewünschter Effekte „ist leichter bei gut operationalisierbaren kognitiven Operationen und Wissensbeständen, dies ist sehr viel schwerer bei Anliegen, die die Person insgesamt betreffen und auf die Förderung von Habitus, Identität, Norm- und Wertvorstellungen abzielen.“<sup>17</sup>*

Von den institutionellen Rahmenbedingungen und den Lernvoraussetzungen her ist das Unterrichten in der Gemeinde grundsätzlich schwieriger als in der Schule. Aus dem einzigen Vorteil, der Homogenität der Lebensform, kann kaum Nutzen gezogen werden, weil die Konfirmanden in der Regel dort nicht so beheimatet sind, dass sie nachhaltig durch den darin üblichen Lebens- und Umgangsstil geprägt werden könnten. Im Vergleich zur Lehrerbildung ist die pädagogische Vikarsausbildung kürzer, die Einübungsmöglichkeiten in die planvolle Inszenierung und Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen seltener. Gleichwohl muss diese Fertigkeit das Minimalziel der pädagogischen Vikarsausbildung sein. Die Vikarinnen und Vikare sollten wenigstens das vergleichsweise Leichtere lernen und nicht das ganz Schwierige, wobei noch nicht ausgemacht ist, ob unter den Bedingungen des gemeindlichen Unterrichts das Schwierige überhaupt erreichbar ist.

Deshalb bleibt die Orientierung an den professionellen Standards der schulischen Religionspädagogik hinsichtlich der zielgerichteten Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen nach wie vor erforderlich.

### **These 5:**

**Das wesentliche Lernziel der pädagogischen Vikarsausbildung ist pragmatischer Natur: Die Vikarinnen und Vikare sollen unterrichten lernen. Diese praktische Fertigkeit kann – wie jede andere praktische Fertigkeit – nur indirekt gelehrt werden; sie kann aber von den Vikarinnen und Vikaren durch kontinuierliches Einüben und durch sachkundige Korrekturen gelernt werden. Die pädagogische Vikarsausbildung muss dementsprechend so organisiert sein, dass den Auszubildenden hinreichende Gelegenheiten der kontinuierlichen Einübung in das Unterrichten und Möglichkeiten der Reflexion mit sachkundiger Unterstützung bereit gestellt werden.**

Diese These scheint zunächst einmal keine Sprengkraft in sich zu bergen, weil der Idee nach unsere pädagogische Vikarsausbildung schon immer so verstanden und durchgeführt wurde.

Die pädagogische Ausbildung, in der die Vikarinnen und Vikare unterrichten lernen sollen, ist selbst ein zielgerichteter Lehr-/Lernprozess, der – entsprechend dem Ausbildungsziel – geplant, inszeniert, strukturiert und sukzessiv-fortschreitend organisiert werden muss. Das Ausbildungsziel ist primär pragmatischer Natur. Die Fertigkeit des Unterrichtens kann nicht – oder doch nur indirekt – gelehrt werden. Sie kann nur durch eigenes regelmäßiges und kontinuierliches häufig wiederholtes Üben ausgebildet und zu einem routinierten Habitus verfestigt werden. Die Praxis des Unterrichtens teilt damit die Lernbedingungen anderer praktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten. Eine Sportart erlernt man nur durch Betreiben des Sports, ein Handwerk nur durch handwerkliches Tätigsein. Allerdings müssen die Übungsphasen zunächst ständig begleitet sein durch die kritische Analyse von Personen, die diese Fertigkeiten bereits beherrschen. Die nachträgliche Reflexion auf vorausgegangene Unterrichtsübungen soll die Gründe für das Gelingen, insbesondere aber für das Misslingen deutlich werden lassen, um einer verbesserten künftigen Praxis willen.

In der pädagogischen Vikarsausbildung ist davon auszugehen, dass die Vikarinnen und Vikare in der Regel außer den eigenen Unterrichtserfahrungen als Lernende keine Erfahrungen als Lehrende gemacht haben. Zuweilen waren die eigenen Unterrichtserfahrungen nicht so positiv, sodass die Erreichung des Ausbildungsziels erst der Überwindung von Widerständen gegen die Lehrtätigkeit bedarf. Erfahrungsgemäß sind Unterrichtserfolge die beste Motivation, diese Widerstände zu überwinden.

Die Einübungsfelder und Einübungsgelegenheiten sind einerseits das Schulpraktikum zu Beginn des Vikariats, zum anderen die gemeindliche Konfirmandenarbeit. Die Einübungsgelegenheiten sollen in Zukunft verstärkt werden.

Das Schulpraktikum soll von bislang 5 Wochen auf dann 6 Wochen ausgedehnt werden. Dafür werden die Einführungs- und die Auswertungswoche auf eine Woche reduziert. Innerhalb des Praktikums sollen dann 1 ½ oder 2 Studientage zur Reflexion auf den bisherigen Ertrag des Praktikums

stattfinden. Im Verlauf des Schulpraktikums werden vom Vikar/von der Vikarin mindestens 10 selbst verantwortete Unterrichtsstunden gehalten. Eine davon wird vom ARP&M im Beisein des Schulmentors/ der Schulmentorin an hospitiert. 5 dieser Stunden sollten im Fach Religion, die anderen 5 Stunden in anderen Fächern erteilt werden. Über die Vorführstunde und das wird ein Protokoll geführt, das ausschließlich zu ausbildungsinternen Zwecken gebraucht wird. Die Vikarinnen und Vikare sind in dieser Zeit von der Gemeindefreiheit frei gestellt. Sie sollen auch am übrigen Schulleben (Bundesjugendspiele, Aufsichten, Konferenzen, AGs, Projektwochen, Schultheater usw.) teilnehmen.

Nach dem Schulpraktikum sollen die Vikarinnen und Vikare im gemeindlichen Konfirmandenunterricht ihre in der Schule erworbenen pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterhin erproben und einüben. Dazu werden mehrere Vikare und Vikarinnen in einer Region zu einer Regionalgruppe zusammengefasst und durch eine/n vom ARP&M beauftragte Mentorin/Mentor im KU begleitet. Dabei handelt es sich entweder um Lehrer/-innen oder Schulpfarrer/-innen. Dieser Regionalmentor/ diese Regionalmentorin hospitiert bei mindestens 3 Unterrichtsstunden jedes Vikars/ jeder Vikarin in der entsprechenden Gruppe. Hierbei sind auch die anderen Mitglieder der Vikarsgruppe und der Gemeindefreie/-mentorin anwesend. Den Gemeindefreien/-mentorinnen wird dringend nahe gelegt, in den anderen durch den Vikar/die Vikarin selbst verantworteten KU-Stunden zu hospitieren und diese nachzubesprechen. Sie sind verpflichtet, sich die entsprechende Kompetenz hinsichtlich der Unterrichtsstandards durch geeignete Fortbildungsmaßnahmen zu erwerben. Eine wesentliche Bedingung für die Auswahl von Vikariatsgemeinden sollte auch sein, dass die Vikare/Vikarinnen die Möglichkeit regelmäßigen Unterrichts haben. Sollte das wegen der KU-Konzeption in der Gemeinde nicht der Fall sein können, muss eine Kooperation mit Nachbargemeinden hergestellt werden, in denen Teile der pädagogischen Ausbildung gemäß den landeskirchlichen Prüfungsstandards stattfinden können. Damit wird anerkannt, dass es plurale Konzeptionen der Konfirmandenarbeit gibt, die ihre Legitimität haben. Auch in Freizeitmodellen oder Blockseminaren können auf 45 – 60-Minuten begrenzte Unterrichtsstunden gehalten werden. Ebenso sind Examenskatechesen innerhalb solcher Modelle möglich.

Eine weitere Überlegung geht dahin, die Vorziehung der Examenskatechese preiszugeben und diese wieder in größere zeitliche Nähe zum 2. Theologischen Examen zu bringen.

Schließlich soll zwischen dem bestandenen 2. Examen und dem Beginn der pfarramtlichen Tätigkeit ein Kurs Pädagogik IV durchgeführt werden, in dem konzeptionelle Fragen des eigenen KU erörtert werden sollen. Darüber hinaus geht es um die Bedeutung des KU für den Gemeindeaufbau, um den Umgang mit Störungen im KU sowie um die Erarbeitung sinnvoller thematischer Sequenzen für die gesamte Zeit des Konfirmandenunterrichts.

Auch wenn die letzte These zunächst einmal unspektakulär geklungen haben mag, wird sie – so denke ich – hinreichend Gesprächsstoff für unsere Diskussion bieten.

## Ziele der pädagogischen Ausbildung von Vikarinnen und Vikaren

Die Vikarinnen/Vikare sollen

- mit den zuvor beschriebenen Grundsätzen des pädagogischen Handelns der Kirche vertraut gemacht werden;
- die verfassungsmäßigen, vertraglichen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen des schulischen Unterrichts im Allgemeinen und des Religionsunterrichts im Besonderen sowie die schulischen Bildungs- und Erziehungsziele kennen lernen;
- Religionsbücher exemplarisch analysieren und sich darüber informieren, welche Stoffe in den auch für den Konfirmandenunterricht relevanten Klassenstufen der verschiedenen Schulformen behandelt werden;
- sich entwicklungspsychologische, religions- und moralpsychologische Theorien aneignen;
- durch kontinuierliche Übung komplexe (theologische) Sachverhalte verantwortlich didaktisch reduzieren und elementarisieren;
- üben, Unterrichtsstunden plausibel und in geeigneten Lernschritten zu strukturieren und aufzubauen;
- erreichbare und eindeutige Lernziele operational formulieren, sodass sich aus ihnen methodische Anweisungen für die Strukturierung der Unterrichtsstunde ergeben;
- die verschiedensten Methoden der Text-, Bild- und Filmerschließung kennen lernen;
- die Leistungsfähigkeit und die Grenzen von Unterrichtsmethoden, des Einsatzes verschiedener Medien sowie der unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen einschätzen können;
- üben, eindeutige Arbeitsaufträge zu stellen;
- in die Techniken des Erstellens von Tafelbildern eingeführt werden;
- durch kontinuierliche Übung den Zeitbedarf für einzelne Lernschritte, für den Einsatz von Medien und die unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen abschätzen können;
- zu ihren Stundenentwürfen Alternativen planen;
- auf ihre Rolle als Unterrichtende reflektieren, ein realistisches und selbstkritisches Bild von ihrer Lehrerpersönlichkeit, ihrem Unterrichtsverhalten und ihren spezifischen Vermittlungsfähigkeiten erwerben;
- Ursachen für misslungenen Unterricht kritisch und realitätsgerecht analysieren;
- über Hilfen für den Unterricht informiert werden;
- auf die unterschiedlichen Randbedingungen des RU und des KU reflektieren und Folgerungen daraus für die jeweilige konzeptionelle Gestaltung ziehen;
- in ihren Unterrichtsversuchen im RU und KU durch erfahrene und pädagogisch kompetente Lehrerinnen und Lehrer bzw. Pfarrerinnen und Pfarrer begleitet werden und konstruktiv-kritisch Korrekturen erfahren;

- Hilfestellungen bei der Themenfindung für ihre Examenskatechesen erfahren;
- eine sukzessive Themenfolge für den KU erarbeiten.

## Strukturierung der religionspädagogischen Ausbildung von Vikarinnen und Vikaren

### 1. Pädagogik I

- Klärungsprozesse in der Vikarsgruppe
- Grundsätze des pädagogischen Handelns
- Information über die Einsatzschulen und die Absprachen mit der Schulleitung
- Einschlägige Lektüre über die Unterrichtsplanung (z.B. H.Meyer, Unterrichtsmethoden II)
- Verfassungs-, vertrags- und schulrechtliche Rahmenbedingungen des RU
- Übung: Didaktische Reduktion
- Übung: Formulierung von eindeutigen Arbeitsaufträgen und Lernzielen
- Übung: Normalstruktur einer Unterrichtsstunde
- Methoden, Arbeits- und Sozialformen im Unterricht, Medieneinsatz

*Dauer: 3 Tage (4 Einheiten à 90')*

### 2. Schulpraktikum

- Zunächst Hospitation in einer Klasse, danach Hospitation in den unterschiedlichsten Fächern mit Beobachtungsaufgaben (Stundenaufbau, Arbeitsaufträge, Lehrerverhalten, Dokumentation des Stundenverlaufs, Medieneinsatz)
- Teilnahme am Schulleben
- Erteilung möglichst vieler eigenverantwortlicher U-Stunden im Beisein des Schulmentors/der Schulmentorin mit Nachgespräch
- Mindestens 10 Vorführstunden (5 in Religion, 5 in anderen Fächern), 1 davon in Anwesenheit eines Vertreters des ARP&M bzw. eines Beauftragten. Protokoll über das Nachgespräch
- 2 Studientage bzw. –nachmittage zum Erfahrungsaustausch und zur Vertiefung theoretischer Einsichten (Bilddidaktik, Text-, Bild- und Filmerschließungsmethoden, Erstellung von Tafelbildern, entwicklungspsychologische Theorien, Analyse von Religionsbüchern)

*Dauer: 6 Unterrichtswochen*

### 3 Pädagogik II

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen didaktischen Orte RU und KU
- Sichtung neuer Medien für den Unterricht (Videos, DVD, Folien, Dias, CD-ROM, Internetadressen)
- Vorstellung von Unterrichtsmaterialien und Publikationen für den KU

*Dauer: 2 Tage*

#### 4. KU-Unterricht in den Gemeinden

- Regelmäßiger KU während der Zeiten der Gemeindepräsenz der Vikarinnen und Vikare
- Regionale Begleitung durch vom ARP&M bestellte pädagogische Begleiter (Lehrer/-innen oder Pfarrer/-innen)
- Mindestens je 3 Vorführstunden eines Vikars/einer Vikarin im Beisein des pädagogischen Begleiters, der anderen Mitglieder der Regionalgruppe und des Gemeindeforschers (mit Nachgespräch)
- Regelmäßige Begleitung durch Gemeindeforscher in den anderen U-Stunden

#### 5. Pädagogik III

- Übung: Exemplarische Strukturierung von Unterrichtseinheiten
- Vorstellung neuer Medien für den Unterricht und Möglichkeiten der methodischen Verwendung
- Ideenbörse für Examenkatechesen
- Vorstellung gelungener und weniger gelungener Beispiele (anonymisiert)
- Besprechung des Kriterienkatalogs für Examenkatechesen
- Termin- und Themenabsprachen für Examenkatechesen
- Vorstellung neuer Unterrichtsmaterialien für den KU

*Dauer: 5 Tage*

#### 6. Pädagogik IV : Zwischen bestandenen Examen und Einsatz in der Gemeinde (neu)

- Konzeptionelle Erwägungen für den KU in der eigenen Gemeinde
- Sichtung vorhandener Konzeptionen: Erörterung ihrer Stärken und Schwächen
- KU und Elternarbeit
- Umgang mit Störungen im KU
- Erstellung eines Zweijahresplans für den KU (mit Lernzielen, Leitthemen und thematischen Aspekten)

*Dauer: 2 Tage*

#### Anmerkungen

- 1 Wolfhart Pannenberg, Dogmatische Thesen zur Lehre von der Offenbarung, in: ders. (Hg.), Offenbarung als Geschichte, Göttingen 1970, 91 ff.
- 2 Kirchenamt der EKD (Hg.), Erwachsenenbildung als Aufgabe der evangelischen Kirche – Grundsätze -, in: dass., Die Denkschriften der EKD, Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 264 ff.; hier: 269 f.
- 3 Richard M. Hare, Theologie und Falsifikation, in: Ingolf U. Dalferth, Sprachlogik des Glaubens, München 1974, 87 ff.
- 4 Karl-Otto Apel, Transformation der Philosophie II, Frankfurt/M. 1984, 188 ff.
- 5 Ingolf U. Dalferth, Kombinatorische Theologie, Freiburg/Basel/Wien 1991, 92 f.
- 6 Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt I, Gütersloh 1998, 280 u.ö.
- 7 Wilfried Härle, Dogmatik, Berlin/New York 1995, 195-207
- 8 Kirchenamt der EKD, aaO, 266, 272

- 9 Karl Ernst Nipkow, aaO, 165 f.
- 10 Karin Bornkamm/Gerhard Ebeling (Hg.), Martin Luther, Ausgewählte Schriften, Bd. 5: Kirche, Gottesdienst, Schule, Frankfurt/Main 1982, 40 ff.
- 11 Entschließung „Erziehung zum Leben“, in: Kirchenamt der EKD, aaO, 170 ff.; hier: 183
- 12 Karl Ernst Nipkow, aaO, 259
- 13 Friedrich Schweitzer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2000, 240 ff.; hier: 244
- 14 Hans-Ulrich Grunder, 'Elementarisierung' - schulpädagogisch aufgeladen, aber kaum beachtet, ebd., 262 ff.
- 15 Vgl. William Hoye, Ist Tugend lehrbar?, in: Andreas Fritzsche/Manfred Kwiran (Hg.), Ethos lehren – Ethos lernen, München 2001, 149 ff.; Reinhard Looock, Über Tugend und Glück, ebd., 161 ff.; Hans-Georg Babke, Bericht aus der Arbeitsgruppe 3: Ist Tugend lehrbar?, ebd., 182 ff.
- 16 Karl Ernst Nipkow, aaO, 255 ff.
- 17 Manfred Bönsch, Lehrbarkeit des Ethos, in: Andreas Fritzsche/Manfred Kwiran (Hg.), Ethos lehren – Ethos lernen, aaO, 31 ff.; hier: 31