

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Solothurn

Religionsdidaktische Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

*Aspekte für die Erarbeitung von Kompetenzen
im Bildungsbereich Lebensgestaltung, Ethik und Religion
im Kontext des solothurnischen Schulwesens*

Kuno Schmid

*Diplomarbeit Nachdiplomlehrgang der Universität Freiburg
zum Dozenten an Pädagogischen Hochschulen*

Schrift Nr. 6

**UNIVERSITÄT FREIBURG
NACHDIPLOMLEHRGANG ZUM DOZENTEN ODER ZUR DOZENTIN
AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN**

Religionsdidaktische Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

**Aspekte für die Erarbeitung von Kompetenzen im Bildungsbereich
Lebensgestaltung, Ethik und Religion
im Kontext des solothurnischen Schulwesens**

DIPLOMARBEIT

eingereicht bei

**Prof. Dr. Fritz Oser
Prof. Dr. Jean-Luc Gurtner**

1. Mai 2002

Kuno Schmid
Solithurn

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	4
1 DIE ÖFFENTLICHE SCHULE UND DIE RELIGIÖSE BILDUNG.....	6
1.1 DER WANDEL DES GESELLSCHAFTLICHEN UMFELDES.....	6
1.1.1 Der Prozess der Individualisierung.....	6
1.1.2 Verlust der öffentlichen Sprache für Religiosität.....	7
1.1.3 Mobilität, Vernetzung und Globalisierung.....	7
1.1.4 Die mobile Gesellschaft wird multikulturell und multireligiös.....	7
1.1.5 Konsequenz für religiöse Bildung.....	8
1.2 DER STAAT UND DER SCHWIERIGE UMGANG MIT RELIGION UND WERTEN.....	8
1.2.1 Der demokratische Staat und die Wertorientierung.....	8
1.2.2 Der demokratische Staat und die Religion.....	8
1.2.3 Religiöse Bildung und Religionsfreiheit.....	9
1.2.4 Das Recht des Kindes auf Religion.....	9
1.2.5 Fazit für die Gestaltung des Religionsunterrichts.....	10
1.3 RELIGIONSUNTERRICHT AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN.....	10
1.3.1 Bisherige Modelle in Verbindung mit den christlichen Kirchen in der Schweiz.....	10
1.3.2 Neue Modelle in verschiedenen Kantonen.....	10
1.3.3 Ein Blick auf die aktuelle Diskussion in Deutschland.....	12
1.3.4 Welche Ziele lassen sich für einen schulischen Religionsunterricht ableiten...	13
2 RELIGIONSUNTERRICHT IM KANTON SOLOTHURN.....	16
2.1 DER KONFESSIONELLE RELIGIONSUNTERRICHT.....	16
2.2 DIE LEHRPLANENTWICKLUNG DER 90ER-JAHRE.....	17
2.2.1 Der Solothurner Lehrplan für die Volksschule.....	17
2.2.2 Der neue St. Galler Lehrplan wird im Kanton Solothurn erprobt.....	18
2.3 LEBENSGESTALTUNG - ETHIK - RELIGION EIN MODELL FÜR SOLOTHURN?.....	19
2.3.1 LER in neues Schulfach in Brandenburg.....	19
2.3.2 Struktur des Lernbereichs LER.....	20
2.4 ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN FÜR DEN KANTON SOLOTHURN?.....	21
2.4.1 Unterschiedliche Aufgaben im Bereich Religion – Ethik.....	21
2.4.2 Zusammenarbeit Schule – kirchlicher Religionsunterricht.....	22
2.4.3 Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik - Religion.....	22
3 RELIGIONSPÄDAGOGIK IN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG.....	24
3.1 EXPERTENBEFRAGUNG ZUR RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNG.....	24
3.2 RELIGION IN DER BISHERIGEN SEMINARISTISCHEN AUSBILDUNG.....	25
3.2.1 Kultur- und Religionskunde im Kindergärtnerinnenseminar.....	26
3.2.2 Religionsunterricht im Unterseminar.....	26
3.2.3 Religionsdidaktik im Oberseminar.....	27
3.2.4 Fazit.....	27
3.3 PROFESSIONSSPEZIFISCHE STANDARDS IN DER LEHRPERSONENBILDUNG.....	27
3.4 LER: STANDARDS FÜR DIE LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG.....	29
3.4.1 Kompetenzbereich Entwicklung des Kindes und die eigene Lernbiographie...	29
3.4.2 Kompetenzbereich LER und Unterricht / Fachdidaktik.....	30
3.4.3 Kompetenzbereich LER und Berufsrolle / Schule.....	32

4	STANDARDS IM BEREICH RELIGION	34
4.1	DIE RELIGIONSDIDAKTISCHEN STANDARDS IM ÜBERBLICK	34
4.1.1	Standard 1: Religiöse Entwicklung	35
4.1.2	Standard 2: Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung	38
4.1.3	Standard 3: Interreligiöses Lernen.....	41
4.1.4	Standard 4: Biblische und religiöse Geschichten	45
4.1.5	Standard 5: Symboldidaktik	48
4.1.6	Standard 6: Mit Kindern Feste feiern	51
4.1.7	Standard 7: Zusammenarbeit Schule - Kirchlicher Religionsunterricht	54
4.2	EXPERTENBEFRAGUNG ZU DEN STANDARDS RELIGION	57
4.2.1	Experten-Rückmeldungen zu den Standards Religion	57
4.2.2	Bemerkungen zu den einzelnen Standards.....	58
4.3	EVALUATION DER STANDARDS IN VERSCHIEDENEN AUSBILDUNGSSEQUENZEN	61
4.3.1	Mit Kindern Feste feiern: ein Projekt in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung	62
4.3.2	Evaluation des Standards „Biblische und religiöse Geschichten erzählen“	67
4.3.3	Evaluation des Standards „Symboldidaktik“	70
4.3.4	Evaluation des Standards „Interreligiöses Lernen“	72
4.3.5	Evaluation des Standards „Religiöse Entwicklung“	74
4.3.6	Auswertung und Portfolio.....	76
5	KONSEQUENZEN FÜR DIE AUSBILDUNG VON LEHRPERSONEN	77
5.1	SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	77
5.2	EIN MÖGLICHES CURRICULUM	79
5.2.1	Kinder stellen menschliche Grundfragen.....	79
5.2.2	Interkulturelle Pädagogik I	80
5.2.3	Religionsdidaktik.....	81
5.2.4	Bildung für Nachhaltige Entwicklung	81
5.2.5	Weitere Module mit LER-Standards	83
5.3	SCHLUSSWORT	85
6	LITERATURVERZEICHNIS.....	86
7	ANHANG	92
7.1	FRAGEBOGEN ZUR RELIGIONSDIDAKTISCHEN AUSBILDUNG 2001/2002	92
7.2	FRAGEBOGEN AN EXPERTINNEN UND EXPERTEN ZU DEN STANDARDS RELIGION..	92

Titelbild: Seminar Solothurn, Projektwoche 2002: *IKP-intercultural* © by [ojam](#)

Einleitung

“Die öffentliche Schule kann religiöse Fragen auf Dauer nicht ignorieren, wenn sie an einem ganzheitlichen Bildungsideal festhalten will, meint Helga Kohler-Spiegel, Professorin für Religionspädagogik, Luzern¹. Dem stimmt Jürgen Oelkers, Zürcher Pädagogikprofessor, zu, fragt aber, in welcher Form das geschehen soll. Die Randstunde könne wohl kaum die Antwort sein². Nur wenn schulischer Religionsunterricht sich vom Bildungsauftrag der Schule her versteht, ist er in Zukunft zu rechtfertigen³.

Diese Zitate waren Ausgangspunkte für meine Fragestellung zur vorliegenden Arbeit gewesen. Was ist diese religiöse Bildung, die sich vom allgemeinen Bildungsauftrag her begründen lässt, an welchen Inhalten lässt sie sich festmachen und wie sollen sie in der Schule didaktisch angegangen werden?

Die Auseinandersetzung mit den professionsspezifischen Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung⁴ anlässlich des Nachdiplomstudiums für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen führte meine Fragestellung weiter: Gibt es religionsdidaktische Standards, die Lehrpersonen der Primarschule und des Kindergartens entwickeln müssen. Auf welche Kernaussagen lässt sich die Religionsdidaktik reduzieren, damit exemplarische und doch zentrale Kompetenzen aufgebaut werden. Und ist diese standardorientierte Ausbildung wirksamer als die herkömmliche, die eher davon ausging, dass das Fachwissen der Allgemeinbildung genügt, um in diesem Bereich pädagogisch richtig handeln zu können.

Das Ziel war also, mit kleinen Interventionen nach dem Standardkonzept in Klassen des Kindergärtnerinnen- und Lehrerseminars die Wirksamkeit von religionsdidaktischen Standards zu überprüfen. Dazu mussten entsprechende Standards formuliert werden.

Folgendes Vorgehen wurde gewählt:

Zuerst sollen der Stellenwert und die Ziele einer schulischen religiösen Bildung geklärt werden. Dazu muss die gesellschaftliche Situation, in der Kinder heute aufwachsen, ernst genommen werden. Sie ist geprägt von Wandel, Pluralität und Beschleunigung aller Lebensprozesse und stellt herkömmliche religiöse Bildungsvorstellungen in Frage. Mit unterschiedlichen Reformprojekten im Bereich des schulischen Religionsunterrichts wird auf diese Herausforderung reagiert. Diese sind zu beleuchten, um die religionspädagogischen Lernfelder des schulischen Bildungsauftrags beschreiben zu können.

In einem zweiten Schritt soll die Situation im Kanton Solothurn bedacht werden. Dieser Kanton kennt im Unterschied zu den meisten anderen Schweizer Kantonen keinen schulischen Religionsunterricht. Die ethische und religiöse Bildung ist nur im Rahmen der Leitideen im Lehrplan beschrieben. Der Religionsunterricht wird von den Landeskirchen erteilt. Diese besonderen Voraussetzungen erhalten interessante Perspektiven durch das neue Schulfach in Brandenburg „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“⁵. Dieses Konzept schafft wichtige Grundlagen und Impulse, wie die religiös-ethische Bildung in den Solothurner Schulen und entsprechend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung strukturiert werden könnte.

¹ Helga Kohler-Spiegel, Brauchen unsere Kinder religiöse Bildung?, Neue Luzerner Zeitung, 09.05.1997, S. 51

² Jürgen Oelkers, Religion und Bildungsauftrag im Kontext pädagogischer Vielfalt, Vortrag an der Tagung „Gesellschaft – Religion – Bildung“, Muristalden Bern, 30. 01. 1999

³ Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins zu „Religionsunterricht in der Schule“, KatBl 117 (1992), S. 611

⁴ Oser, F. (2001), Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J., (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich, 2001

⁵ In Folge der Auseinandersetzung mit den Kirchen in Deutschland und zur klareren Abgrenzung vom kirchlichen Religionsunterricht wurde der Name des Faches auf „Religionskunde“ geändert. Ich halte in dieser Arbeit am ursprünglichen Begriff „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ fest, weil Religionskunde eine zu einschränkende Bezeichnung ist. Wie sich zeigen wird, geht religiöse Bildung über „Kunde“ hinaus; vgl. W. Edelstein u.a., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim und Basel, 2001; Lott J., Wie hast du's mit der Religion. Das neue Schulfach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) und die Werterziehung in der Schule, Gütersloh 1998

Dazu muss in einem dritten Schritt die Lehrpersonenausbildung diskutiert werden. Neben die fachdidaktische Begründung von Lebensgestaltung – Ethik – Religion tritt das Konzept der genannten professionsspezifischen Standards. Daraus sollen dann Standards formuliert werden, einerseits als Überblick für den ganzen Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion, andererseits spezifisch für den Bereich Religion.

Die gewählten religionsdidaktischen Standards werden in einer Expertenbefragung Religionspädagoginnen und Pädagogen vorgelegt, die in der Lehrpersonenbildung tätig sind. Mit der Einschätzung der Bedeutung der religionsdidaktischen Standards soll deren Akzeptanz geklärt werden. Diese religionsdidaktischen Standards bilden dann die Grundlage für die Unterrichtssequenzen, die mit den Evaluationsinstrumenten der Untersuchung „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz“⁶ ausgewertet werden. Damit erhoffe ich mir zu begründeten und evaluierten religionsdidaktischen Standards zu kommen, die der curricularen Entwicklung der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule zugrunde gelegt werden können. Als Resultat sollen denn auch solche Vorschläge für Ausbildungseinheiten in der neuen Lehrpersonenbildung vorgelegt werden.

Für dieses Projekt danke ich schon hier ganz herzlich den Klassen des Kindergärtnerinnen- und des Lehrerseminars Solothurn für ihre konstruktive Mitarbeit. Danken möchte ich auch den Kolleginnen und Kollegen am Seminar, den Religionspädagoginnen und Religionspädagogen an anderen Ausbildungsstätten und Herrn Prof. Dr. Fritz Oser für die hilfreiche und kritische Unterstützung und Begleitung. Schliesslich gilt der grösste Dank meiner Familie, die mit grosser Geduld die zusätzlichen zeitlichen Belastungen mitgetragen und mit aktuellen Diskussionen dazu beigetragen haben, dass die vorliegende Arbeit trotz allem nahe an der Erfahrungswelt der Kinder und Erziehenden bleibt.

Solothurn, 1. Mai 2002

Kuno Schmid

⁶ Oelkers J., Oser F., Die Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz. Umsetzungsbericht NFP 33, SKBF Aarau 2000

1 Die öffentliche Schule und die religiöse Bildung

Religionsunterricht ist wieder zu einem Gesprächsgegenstand geworden, nicht zu einem umstrittenen wie in früheren Jahren, sondern zu einem gefragten angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen. In zahlreichen Kantonen laufen deshalb Reformprojekte im Bereich Religion/Ethik. Die interkulturelle Realität und die Präsenz eines teils umstrittenen Marktes religiöser Angebote erfordern von der Schule Orientierungshilfe und die Vermittlung einer kritischen Dialogfähigkeit. Religion spielt als Deutungsmuster der Realität eine wichtige Rolle im individuellen wie im sozialen Leben. Unsere plurale und multikulturelle Gesellschaft verlangt eine mehrperspektivische Annäherung an diese Realität. Dabei muss die Kompetenz für öffentliche Kommunikation im religiös-ethischen Bereich neu erworben und vermittelt werden, weil traditionelle kirchliche Sprache an Plausibilität verloren hat. Ziel eines solchen dialogischen Lernens ist es, in der Begegnung und in gemeinsamen Prozessen die eigene Position zu finden und seine Persönlichkeit weiter zu entwickeln.

1.1 Der Wandel des gesellschaftlichen Umfeldes

1.1.1 Der Prozess der Individualisierung

Der einzelne Mensch ist nicht mehr wie einst eingebettet in eine durch Traditionen bestimmte Gesellschaft, in der seine Identität gesellschaftlich vorgegeben ist. Christentum und Gesellschaft sind nicht mehr eine Einheit. Kulturelle Orientierung, Lebensentwürfe und die Gestaltung sozialer Beziehungen müssen vom einzelnen Individuum selbst geleistet und gewählt werden.

Das gilt in besonderem Masse für Religion und religiöse Orientierung. Seit der Aufklärung wird Religion immer mehr zur Privatsache. Religiöse Fragen konzentrieren sich in der westlichen Industriegesellschaft auf die Frage nach dem privaten Heil, nach der individuellen Ganzwerdung oder Erlösung. Die Menschen treten als Kunden an die Religionsgemeinschaften heran und erwarten einen guten persönlichen Service.

Religiosität verschwindet zwar keineswegs, aber sie verschiebt sich zusehends aus der kirchlich institutionalisierten Öffentlichkeit in den Bereich des Privaten. Der einzelne wählt aus religiösen Angeboten aus und stellt sich sein Glaubenssystem selber zusammen. "Patchwork-Religion" nennt es A. Dubach⁷. Das Christentum ent-institutionalisiert sich zunehmend. Religion zeigt sich zunehmend als ent-kirchlichte, ja auch als ent-christlichte Religion. Das ist zwar kein Religionsverlust, aber doch ein ganz einschneidender Wandel in der religiösen Ausdrucksweise. Die Religion ist der subjektiven Weltdeutung überlassen und so Ausdruck des individuellen Lebensstils, des guten Gefühls.⁸

⁷ A. Dubach, R.J. Campiche, Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich/Basel 1993

⁸ Helmut Hanisch, Kirche und Religionsunterricht in der "postmodernen" Gesellschaft, in: Gerhard Bütter u.a., Wegstrecken. Beiträge zur Religionspädagogik und Zeitgeschichte. Festschrift für Jörg Thierfelder zum 60. Geburtstag, Calwer Verlag, Stuttgart, 1998

1.1.2 Verlust der öffentlichen Sprache für Religiosität

Bisher waren die Kirchen eine wichtige Referenz bezüglich Werten, Sprachregelungen und Deutungsmustern. In der modernen Erlebnis- und Konsumgesellschaft wurde jedoch Religion in der Öffentlichkeit zunehmend tabuisiert. Die Kirchen mit ihren Traditionen, Erzählungen und theologischen Begriffen verlieren ihre Plausibilität und die Menschen haben zunehmend Mühe, eine Sprache in Sinn- und Grenzfragen zu finden. Dies zeigen gerade auch neuere empirische Untersuchungen.⁹

1.1.3 Mobilität, Vernetzung und Globalisierung

Der gesellschaftliche Wandel führt aber auch zu einer globalisierten und vernetzten Welt. Die Globalisierungstendenzen drängen jeden Lokal- oder Privatbereich aufzubrechen. Eine entgrenzte Wirtschaft fordert Mobilität von allen Beteiligten. Schon Kinder sind herausgefordert immer wieder an neuen Schulorten ihre sozialen Netze zu knüpfen. Die neuen Kommunikationstechnologien verschaffen uns weltweit Zugang zu Informationen. Diese sind austauschbar ohne kulturellen, sozialen oder lokalen Bezug, ohne Bindung an Wertssysteme; es entstehen Gleichzeitigkeiten von Ungleichzeitigem.

Dabei wird auch die ganze Pluralität von Sinn- und Wertangeboten dem westlichen Menschen zugänglich. Für den Einzelnen bedeutet dies oft auch Identitätsverunsicherung und Orientierungslosigkeit.

Diese Globalisierung verlangt aber auch immer mehr Anpassung und Vereinheitlichungen, zuerst technische und wirtschaftliche, dann auch kulturelle, ja sogar religiöse: eine globale Einheitskultur?

1.1.4 Die mobile Gesellschaft wird multikulturell und multireligiös

Das wirtschaftliche Gefälle zwischen Nord und Süd, sowie zahlreiche kriegerische Konflikte lassen die Migrationsströme anschwellen. Zugleich macht es die moderne Mobilität möglich, dass die Migrantinnen und Migranten die neue bessere Welt im "Westen" auch wirklich erreichen, sei es als Arbeitskräfte oder als Asylsuchende. Die einwandernden Bevölkerungsgruppen bringen ihre Sprache, ihre Wertvorstellungen und auch ihre Religion mit. Aber auch einheimische Bevölkerungsteile interessieren sich dafür, praktizieren neue religiöse Formen und orientieren sich dabei an fremden Traditionen aus aller Welt. So gibt es längst auch einheimische Muslime, und in esoterischen Bewegungen werden aus fernöstlichen Traditionselementen neue spirituelle Erfahrungen kombiniert. Diese Komplexität der multikulturellen Entwicklung kann nicht mit Toleranz idealisiert werden, denn Religionen implizieren eine persönliche Position, welche eine unmittelbare Relevanz für das individuelle und soziale Leben beinhaltet. Das Zusammentreffen von verschiedenen Realitätsverständnissen, Werten und Normen enthält unumgänglich Konfliktpotential.

⁹ R. Heiderich, G. Rohr, Wertewandel, München, 1999; Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut (A. Dubach, u.a.) (Hrsg.), Lebenswerte, Zürich 2001

1.1.5 Konsequenz für religiöse Bildung

Der Mensch ist herausgefordert, sich individuell mit dieser Pluralität auseinanderzusetzen. Dabei sind die Orientierung und Identitätsfindung insbesondere für Jugendliche nicht leichter geworden. Vielmehr stellen der Pluralismus von Wertvorstellungen und die Vervielfachung von Lebensstilen die Jugendlichen vor die anspruchsvolle Herausforderung, aus einer unübersichtlichen Palette von "Sinnangeboten" auswählen zu können bzw. zu müssen und eigene Verantwortung zu übernehmen. Sie können, nein, sie müssen sich ihre eigene Wertordnung, ihr eigenes Weltbild, ihre Religion als Beziehung zum Letztgültigen zusammenstellen, ihr eigenes Patchwork kreieren.

Viele, insbesondere auch Jugendliche, sind bei diesen Entscheidungsprozessen überfordert. Es entsteht für sie ein Sinn- und Wertevakuum, und die Gefahr ist gross, von totalitären Gruppen verführt zu werden oder sich auf dem Markt der Konsummöglichkeiten nach verhaltensstabilisierenden Mustern oder Stoffen umzusehen. Sie werden dadurch nicht freier, sondern oft entfremdeter. Die neue Freiheit führt nicht zwangsläufig zu mündiger Urteils- und Handlungsfähigkeit. Notwendig sind immer noch Denkkonzepte, durchdachte Haltungen, Leitlinien des Handelns.

Haben die Kinder nicht Anspruch auf Orientierung im religiösen und ethischen Bereich? Müssen die Bildungsinstitutionen angesichts der gegenwärtigen Vielfalt an religiösen Strömungen und Angeboten die Kinder nicht vor allfälligem Missbrauch schützen?

1.2 Der Staat und der schwierige Umgang mit Religion und Werten

In der Schweiz liegt die Zuständigkeit bezüglich der Religionsgemeinschaften wie auch die Schulhoheit bei den Kantonen. Dadurch haben sich ganz unterschiedliche Traditionen und Strukturen im Bereich "Kirche (bzw. Religion) und Staat" entwickelt. Einige Grundsätze gelten aber doch allgemein.

1.2.1 Der demokratische Staat und die Wertorientierung

Der demokratische Staat ist in seinem Selbstverständnis konfessionell und weltanschaulich neutral. Er kann aber nicht wertneutral sein, baut er doch selbst auf Werten auf. Die pluralistische Gesellschaft basiert auf Grundwerten, die unabdingbar sind und ohne die das Zusammenleben verschiedener Weltanschauungen, Religionen und Kulturen nicht möglich ist. Solche Werte sind Freiheit, Toleranz, Solidarität, Gerechtigkeit oder auch Nachhaltigkeit. Der Staat selbst hat sich völkerrechtlich verpflichtet, die Menschenrechte und die darauf basierenden Abkommen zu befolgen.

Das Ringen um einen Konsens bezüglich Werten und Werthierarchien wird die Gesellschaftspolitik unserer Demokratien zunehmend fordern.

1.2.2 Der demokratische Staat und die Religion

Der Staat kann sich ebenso wenig aus religiösen Fragen heraus halten und religiösen Positionen gegenüber völlig neutral sein, wie sich die Kirchen und Religionsgemeinschaften auch nicht aus der Politik heraushalten können. Es gibt bei uns keine Staatsreligion und doch muss der Staat sein Verhältnis zu den Religionen regeln, die in der Gesellschaft bedeutungsvoll sind. Der Staat verleiht deshalb den grossen christlichen Kirchen und oft auch den

jüdischen Gemeinden die öffentlich-rechtliche Anerkennung¹⁰. Diese Religionsgemeinschaften treten dem Staat kooperativ und auch kritisch gegenüber. Sie verhindern, dass er selber religiöse Züge annimmt und ermöglichen ihm, säkular zu bleiben. Gerade deshalb ist Religion nach wie vor eine öffentliche Angelegenheit. Doch je pluraler und individueller die Religiosität wird, desto schwieriger wird es, Verantwortliche und Ansprechpartner zu finden. Als Minimumkriterium gilt, dass Religionsgemeinschaften, die mit dem Staat in Beziehung treten wollen, selber auf der Grundlage von Verfassung und freiheitlicher Demokratie stehen müssen.

1.2.3 Religiöse Bildung und Religionsfreiheit

Der Bildungsauftrag des demokratischen Staates umfasst vor allem die Förderung individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit seiner Bürger. Individuelle wie gesellschaftliche Mündigkeit umfasst deshalb immer auch religiöse Mündigkeit. Diese religiöse Mündigkeit wiederum schützt die schweizerische Verfassung mit der Garantierung der Religionsfreiheit. Sie umfasst einerseits positiv die Freiheit zur Religionsausübung und das Recht, einer Religionsgemeinschaft anzugehören. Negativ formuliert garantiert sie andererseits, dass niemand gegen seinen Willen an religiösen Veranstaltungen mitmachen muss und dass es legal ist, kein Bekenntnis zu haben und keiner Religionsgemeinschaft anzugehören¹¹.

Religiöse Mündigkeit als vernünftiger und verständnisfähiger Umgang mit Religion ist also ein Bildungsziel gerade um der positiven wie der negativen Religionsfreiheit willen. An dieser religiösen Mündigkeit muss sich jede Form von staatlichem Handeln im Bereich Religion und insbesondere der schulische Religionsunterricht messen lassen¹².

1.2.4 Das Recht des Kindes auf Religion

1989 wurden die Rechte des Kindes als Konvention der Vereinten Nationen in Kraft gesetzt. In der Rechtsentwicklung wurde dadurch weltweit verankert, dass das Kind ein eigenständiges Rechtssubjekt ist und nicht nur Objekt der Elternpflichten und der Orientierung am Kindeswohl. Die Uno-Konvention äussert sich auch zum Recht auf Religion für Kinder (Art. 14). Kein Kind soll und darf daran gehindert werden, seine religiösen Fragen, Auffassungen und Gefühle in aller Freiheit zu äussern. Etwas schwammiger fordert die Kinderrechtskonvention das Recht auf Bildung im Bereich Religion. Religiöse Bildung kann zwar mitgemeint sein, wenn von der "Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten" oder von "kultureller Identität und kulturellen Werten" (Art. 28) gesprochen wird. Was die Kinderrechtskonvention jedoch grundsätzlich zum Ausdruck bringt, gilt auch für den Bereich Religion: Es sind die Kinder, die das Recht auf Bildung und Förderung ihrer Entwicklung haben. Eine religiöse Bildung muss also vom Kind ausgehen, von seiner Entwicklung und seiner Stellung als Subjekt des Lernens. Das hat Konsequenzen für die Beschreibung von Zielen im Bereich des Religionsunterrichts. Was Janusz Korczak seit seinem Werk "Das Recht des Kindes auf Achtung" für das Lernen der Kinder angestrebt hat, erhält in den Kinderrechten eine neue Verbindlichkeit. Schulischer Religionsunterricht muss

¹⁰Hans Ambühl (Generalsekretär EDK), Staatskirchenrechtliche Strukturen versus konziliare Ekklesio-logie? SKZ, 29-30/2000, S. 447ff; Peter Plattner, Die staatspolitische Bedeutung der staatskirchen-rechtlichen Körperschaften in der Schweiz, SKZ, 26/1998, S. 413f

¹¹F. Hafner, A. Loretan, A. Schwank, Gesamtschweizerische Rahmenbedingungen des Religionsun-terrichts, in: H. Kohler-Spiegel, A. Loretan (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, Zü-richt, 2000

¹²Chr. Th. Scheilke, Religion differenziert lernen, Pädagogik 4/00, S. 24ff

aus der Perspektive des Rechts des Kindes auf religiöse Entwicklung kritisch neu bedacht werden¹³.

1.2.5 Fazit für die Gestaltung des Religionsunterrichts

Weil der Staat auch in Zukunft sein Verhältnis zu öffentlicher Religiosität und religiösen Gemeinschaften gestalten muss, gehört "Religion" auch zum Bildungsauftrag einer staatlichen Schule. Im Mittelpunkt steht dabei eine Wertklärung bezüglich der Grundlagen, auf denen der Staat und die Schule selber stehen. Die religiöse Bildung selbst orientiert sich an der Entwicklung der Kinder und hat die religiöse Mündigkeit zum Ziel.

1.3 Religionsunterricht an öffentlichen Schulen

Die kantonalen Schulsysteme haben sich seit der Gründung des modernen Bundesstaates an sich schon verschieden entwickelt. Unterschiedlich waren auch die Kooperationen oder aber Konflikte mit den Kirchen, die nicht nur traditionell im Bildungsbereich mitsprechen wollten, sondern auch den Anspruch auf expliziten Religionsunterricht in der Schule stellten. In den meisten Kantonen wurde dann auch religiöse Bildung als Bestandteil des Bildungsauftrags der Schule verankert.

In den letzten Jahren haben sich die Bildungspolitik, die öffentlichen Schulen und die Kirchen sowohl in der Schweiz als auch in andern europäischen Staaten mit den gesellschaftlichen Veränderungen und dem Wandel im Bereich Religion auseinandergesetzt und neue Formen religiöser Bildung in der Schule diskutiert. Nachfolgend seien Beispiele aus Schweizer Kantonen und aus der Bundesrepublik Deutschland skizziert, um einige Linien für die Zukunft ausziehen zu können.

1.3.1 Bisherige Modelle in Verbindung mit den christlichen Kirchen in der Schweiz

In allen Kantonen der Deutschschweiz entstanden Regelungen in Verbindung mit den christlichen Landeskirchen, je nach konfessioneller Tradition und je nach Ausprägung ihrer Trennung oder Verbindung von Kirche und Staat. Meistens erteilt die Schule allgemeinen Religionsunterricht oder biblische Geschichte; eine oder mehrere Lektionen werden durch die Kirchen konfessionell gestaltet. Es ist unterschiedlich geregelt, wie weit die Kirchen Mitverantwortung tragen für den schulischen Religionsunterricht und wie weit der Staat Mitverantwortung trägt für den kirchlichen Religionsunterricht¹⁴.

Solothurn gehört - zusammen mit BS, GR, SZ - zu den Ausnahmen. Hier ist der Religionsunterricht ganz den Landeskirchen übertragen, welche ihn auch finanzieren. Der Staat bestimmt den Umfang des Religionsunterrichts in der Stundentafel. Die Schule stellt Klassenzimmer und "Stundenplanplatz" zur Verfügung.

1.3.2 Neue Modelle in verschiedenen Kantonen

¹³ F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2000

¹⁴ vgl. Übersicht in: A. Belliger/Th. Glur-Schüpfer/B. Spitzer, Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschweizer Kantone, ZBS Ebikon, 1999

VD: Der schulische (≙ reformierte) Religionsunterricht wurde weiterentwickelt, zuerst zu einem christlich-ökumenischen, dann zu einem interkulturell-dialogischen Religionsunterricht¹⁵.

BE: Der schulische (≙ reformierte) Religionsunterricht wurde zu einem Themenbereich im Fach Natur-Mensch-Mitwelt. Eine zusätzliche konfessionelle Lektion wurde neu in der Stundentafel von 1995 eingeführt¹⁶.

AG: Zum schulischen Lehrplan für Religionsunterricht wurde das Lehrwerk "Religion" geschaffen¹⁷. Zur Zeit diskutiert das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau mit den Landeskirchen die Ausbildung der Lehrpersonen für den schulischen Religionsunterricht und die Umbenennung dieses schulischen Religionsunterrichts, um ihn besser vom kirchlichen unterscheiden zu können¹⁸. Ein 2-jähriger Weiterbildungskurs (160 Kursstunden) qualifiziert die Sek. I - Fachgruppenlehrkräfte für den Religionsunterricht auf der Oberstufe¹⁹.

LU: Zusammen mit der Bildungskoordination Zentralschweiz und den Landeskirchen erarbeitet Luzern einen Lehrplan für "Religiöse Grundbildung" an der Primarschule, die den konfessionellen Unterricht ergänzen soll²⁰.

ZH: Der Bildungsrat des Kantons Zürich will für die Oberstufe der Volksschule ein für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisches Schulfach "Religion und Kultur" einführen, das den bisherigen Religionsunterricht ersetzen soll. Verschiedene religiöse und kulturelle Ansätze sollen gleichwertig behandelt werden.²¹

SG: Zusammen mit den beiden Kirchen hat der Kanton einen gemeinsamen Lehrplan "Religion" als Teil des neuen Lehrplans für die Volksschule 1997 erarbeitet. Dieser Lehrplan gilt sowohl für die Lehrkräfte der Volksschule bezüglich des Bereiches "Religion" im Fach Mensch und Umwelt, als auch für die Religionslehrpersonen der Kirchen für den konfessionellen Unterricht. Am Schulort soll pro Klasse abgesprochen werden, wer welchen Bereich wann bearbeitet. Damit ist die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrperson und Religionslehrperson in den konfessionell unterschiedlichen Regionen des Kantons initiiert.²²

BS: Basel erwägt die Schaffung eines neuen schulischen Unterrichtsfaches Ethik und Religionskunde angesichts des kulturellen Pluralismus und als Prävention gegen religiöse Verführung²³. Die Kirchen erteilen den Religionsunterricht ökumenisch auf der Basis eines gemeinsamen Lehrplans. Der Unterricht steht allen Kindern offen und wird auch von den meisten "Konfessionslosen" besucht.²⁴

¹⁵ D. Cochand, Pluriculturalisme – Projet ENBIRO, Tagung "Sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Lehrerbildung" NFP 33, Neuenburg 1998

¹⁶ Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hg), Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern, 1995

¹⁷ Aargauische Landeskirchen und Erziehungsdepartement des Kantons Aargau (Hg), Unterrichtshilfen zum Lehrplan Religion, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau/ilz, 1991ff

¹⁸ Medienmitteilung vom 18. August 2000, www.ag.ch

¹⁹ M. Tribaldos, Neue Wege für ein vielschichtiges Fach, Schulblatt AG/SO 13/1998, S. 43

²⁰ A. Belliger u.a.(1999), a.a.O., S. 2f

²¹ "Religion und Kultur" statt "Religionsunterricht", NZZ, 26.08.2000, Nr. 198, S. 49; "Neue Begleitung bei Gottes- und Sinnsuche" Tagesanzeiger, 12.2.2002

²² Kanton St. Gallen, Lehrplan Volksschule, Sonderdruck Religion als Teilbereich "Mensch und Umwelt", 1996

Diesen Lehrplan hat die reformierte Kirche des Kantons Solothurn versuchsweise übernommen. Die SIKO (Solothurnische Interkonfessionelle Konferenz) hat ihn in Ergänzung zum Rahmenlehrplan der Solothurner Volksschule für den ökumenischen Unterricht eingesetzt (Februar 2000) vgl.2.2.2..

²³ Lehrplan Ethik, Bläsischulhaus, Basel 1997

²⁴ B. Wälty, P. Graber, Religionsunterricht gehört in die Schule, BaZ, 20.8.99

1.3.3 Ein Blick auf die aktuelle Diskussion in Deutschland

Schulischer Religionsunterricht wird in den meisten europäischen Staaten erteilt²⁵. In Deutschland ist der Religionsunterricht auf Verfassungsebene geregelt. Das Grundgesetz verpflichtet die Bundesländer in den öffentlichen Schulen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften anzubieten.

Ethik als Ersatzfach

Das Ersatzfach wurde in verschiedenen Bundesländern und in anderen europäischen Staaten eingeführt für diejenigen Schülerinnen und Schüler (bzw. deren Eltern), die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben. Ein Papier der Fachschaft Religion der Kantonsschule Solothurn "Vorschläge zur Neugestaltung des Religionsunterrichts an den Solothurner Kantonsschulen" vom 5. Juli 1993, hat sich ausführlich mit der Frage nach einem Ersatzfach "Ethik" beschäftigt und dabei auch die deutschen Lehrpläne einbezogen. Auf dieser Grundlage entstand das heutige Wahlpflichtfach "Religion oder Ethik" an den MAR-Profilen der Kantonsschulen Solothurn und Olten.

Einführung von islamischem Religionsunterricht als Schulfach

Bayern erwägt, an den öffentlichen Schulen islamischen Religionsunterricht einzuführen. Genauso wie die christlichen Kirchen hat auch die muslimische Glaubensgemeinschaft Anspruch auf dieses Angebot. Das Grundgesetz verpflichtet die Schulen Religionsunterricht in der Verantwortung der Glaubensgemeinschaften anzubieten. Erfahrungen aus Baden-Württemberg zeigen jedoch, dass die Realisierung schwierig ist, weil die Muslime institutionell nicht oder nur heterogen organisiert sind²⁶.

Religionsunterricht für alle

Beim sogenannten Hamburger Modell wird allen Kindern die religiös-kulturgeschichtliche Tradition vermittelt und die interreligiöse Dialogbereitschaft und Dialogfähigkeit gestärkt. Die Kinder werden vorbereitet auf und begleitet in ihrer individuellen Religiosität und/oder moralischen Gesinnung²⁷. Ein ähnliches Modell wird auch in den Volksschulen Frankreichs eingeführt²⁸.

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

In Niedersachsen laufen verschiedene Kooperationsversuche. Grundsätzlich soll am konfessionellen Unterricht festgehalten werden, jedoch sollen die beteiligten Religionsgemeinschaften (Kirchen, Jüdische Gemeinde, Moslems) und die Schule auf unterschiedlichen Ebenen kooperieren. In Berlin werden als Varianten dazu das "Begegnungsmodell" und das "Fenstermodell" diskutiert²⁹.

Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde

Seit 1996 ist L-E-R im Bundesland Brandenburg ordentliches Unterrichtsfach. Eine hitzige Diskussion wurde geführt, ob dieses Fach den Grundgesetzauftrag erfüllt oder ob die Kirchen zusätzlich Religionsunterricht anbieten müssen bzw. dürfen. Die drei Bereiche L-E-R beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen. Während bei "Ethik" und "Religion" eher Haltun-

²⁵ Norbert Scholl, RU 2000. Welche Zukunft hat der Religionsunterricht, Zürich 1993, S. 84

²⁶ Islamische Religion als Schulfach in Bayern?, NZZ, 08.08.2000, Nr. 182, S. 5

²⁷ F. Doedens / W. Weisse (Hg.), Religionsunterricht für alle – Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997

²⁸ M. Baumann, Erwartungen an religiöse Bildung in der Schule, Muristalden-Forumstagung, Bern, 1999

²⁹ U. Steckel, Alter Wein in neuen Schläuchen. Konfessionell-kooperativer RU in Niedersachsen, in: Religion heute, Juni/2000, S. 126ff

gen und Urteilsfähigkeit im Vordergrund stehen, bezieht sich "Lebensgestaltung" auf das konkrete Handeln.³⁰

Prävention im Bereich Religion

In einem Projekt der Universität Freiburg i. Br. für Baden-Württemberg erscheint Religion nicht als kirchliche Unterweisung oder religionskundlicher Lehrstoff, sondern als Feld, in dem die Schule Präventionsarbeit zu leisten hat, damit junge Menschen eine religiöse Mündigkeit erlangen und nicht von problematischen Gruppierungen oder Praktiken abhängig werden.³¹

1.3.4 Welche Ziele lassen sich für einen schulischen Religionsunterricht ableiten

Die Ziele des Religionsunterrichts müssen sich als Bestandteil des generellen pädagogischen Auftrags ausweisen, nämlich Heranwachsende zu mündigen, urteilsfähigen und verantwortungsbewussten Menschen werden zu lassen. Religion als Element der Kultur und Grund ethischen Handelns, aber auch als Gegenstand von Theologie und Spiritualität gehört zu einem umfassenden Bildungsauftrag³². Als schulischer Unterricht untersteht er der wissenschaftlichen Redlichkeit und muss sich durch kritikfähiges Suchen und Forsuchen auszeichnen.

1.3.4.1 Orientierungswissen auf dem Weg zur Mündigkeit

Kinder und Jugendliche brauchen Orientierung im breiten Feld religiöser und weltanschaulicher Strömungen und Gemeinschaften. Sie müssen sich Kenntnisse und eine religiöse und ethische Urteils- und Reflexionsfähigkeit aufbauen, um eine religiös-moralische Mündigkeit zu erreichen. Dazu gehört das Verstehen der eigenen Kultur, vom Brauchtum bis zur Kunst, die geprägt ist von der jüdisch-christlichen Tradition. Dazu gehört die kritische Auseinandersetzung mit religiösen Angeboten, die befreiend sein können, und solchen, die entfremden. Dazu gehören Kenntnisse über die bedeutenden Weltreligionen, über Religionskritik und religiöse Phänomene in Esoterik und Alltagskultur. Dazu gehören Fragen nach der Selbst- und Weltdeutung, Fragen nach möglichen Lebensentwürfen und Sinnkonzepten, Fragen nach dem guten Leben und den Grundlagen unserer freiheitlichen und solidarischen Tradition. Verantwortung und Ethik beschäftigen Kinder und Jugendliche auf ihre Weise und sollen in der Schule thematisiert werden dürfen. Dabei soll sich der Unterricht an dieser Lebenswelt der Kinder, an ihren Fragen, Konflikten und Verstehensmöglichkeiten orientieren³³.

1.3.4.2 Mehr als "Religionskunde": Standpunkt, Wertsetzung, Spiritualität

Religion beginnt nicht mit Wissen und Information, sondern mit Fragen, mit Erfahrung und Tradition. Religionsunterricht kann deshalb nicht nur eine religionswissenschaftliche "Religionskunde" sein, sondern muss sich dialogisch mit Wertsetzungen und Erfahrungen, mit Emotionen und Spiritualität auseinandersetzen. In Erzählungen, Gleichnissen, Symbolen, Orten, Personen, Bildern und Gesten der verschiedenen religiösen Traditionen sind diese

³⁰ Jürgen Lott, Wie hast du's mit der Religion. Das neue Schulfach "Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde" (LER) und die Werterziehung in der Schule, Gütersloh 1998; W. Edelstein, F. Oser, u.a., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim/Basel, 2001

³¹ L. Mast (Hg), Was Jugendlichen heilig ist. Prävention im Bereich Sinnfragen, Patchwork-Religion, Heilsversprechen, Okkultismus, Freiburg i.Br. 1999

³² C.F. von Weizsäcker, Wohin gehen wir? Der Gang der Politik. Der Weg der Religion. Der Schritt der Wissenschaft. Was sollen wir tun?, München, Wien, 1997

³³ M. Fuchs, Religion - Schule - Religionsunterricht: eine Trias mit Vergangenheit, aber auch mit Zukunft? in: H. Kohler-Spiegel, A. Loretan (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, Zürich, 2000

Erfahrungen handlungsorientiert zugänglich³⁴. Dabei muss das Bekenntnis der real existierenden religiösen Gemeinschaften Platz finden und zur Sprache kommen. In diesen Gemeinschaften sind solche auch spirituelle Erfahrungen möglich. Ethik- und Religionsunterricht dürfen nicht standpunktlos sein, wenn sie die Fähigkeit zur eigenen Standpunktbildung bei Heranwachsenden fördern wollen. Und mit dem Schlagwort der "spirituellen Intelligenz"³⁵ wird ja angezeigt, dass religiöse Erfahrungen für eine erfolgreiche Lebensgestaltung hilfreich sein können. Es darf aber nicht bei erlebnisorientierten Happenings bleiben. Diese Erfahrungen sollen zu kritischen Auseinandersetzungen führen, es soll um Vernünftigkeit und Verbindlichkeit gerungen werden; dies unterstützt die Identitätsfindung³⁶ der jungen Menschen. Sie sollen zu einer mündigen, begründeten religiösen Überzeugung gelangen. Das ist die Voraussetzung dafür, dass sie sich in der digitalisierten und virtuellen Welt zu neuen Wertgemeinschaften zusammenfinden oder sich bestehenden anschließen können.

1.3.4.3 Lernen vom Umgang mit Differenz, dialogischer Religionsunterricht

Pluralität bedeutet Zunahme von Differenz. Ein nur vereinheitlichender Religionsunterricht für alle läuft Gefahr, diese Differenzen zu überspielen, wegzuwischen. Vereinheitlichung dient der Handlungsfähigkeit in unserer komplexen Welt ebenso wenig wie getrenntes Unterrichten. Das Lernen von Umgang mit Differenz, von Umgang mit verschiedenen gelebten Bekenntnissen muss deshalb ein Ansatz sein. M. Baumann verlangt einen Religionsunterricht als kritisch-regulativen interreligiösen Dialog. Dabei sollen Positionen konfliktiv und unter Verzicht des Absolutheitsanspruchs diskutiert werden³⁷. In der Spannung von Offenheit und Grenzen muss um die Balance der Verständigung, um ein vorläufiges "sowohl als auch", immer neu gerungen werden. Dieser interkulturelle Dialog muss auf die Erarbeitung der gemeinsamen und friedensstiftenden ethischen Kräfte der Weltreligionen ausgerichtet sein, wie sie Hans Küng im "Weltethos" beschrieben hat.³⁸

Eindrücklich verdeutlicht dies folgende muslimische Stellungnahme:

"Ein abgetrennter RU für muslimische Kinder vermag nur in eingeschränktem Mass zum konstruktiven Zusammenleben und Zusammenarbeiten der Schüler beizutragen, nämlich durch Ermahnung zu Friedlichkeit und Toleranz. Dem steht dann aber die praktische Erfahrung der Trennung im Religionsunterricht gegenüber, die alle gut gemeinten Bemühungen konterkariert. Ein "Religionsunterricht für alle" in dem gemeinsam über Sinnfragen und Wertorientierungen nachgedacht wird, kann in der Praxis einüben, wie ein positiv gestaltetes Zusammenwirken von Menschen mit unterschiedlichen Perspektiven aussehen könnte. Solche praktischen Erfahrungen wünschen wir uns sowohl für die muslimischen als auch für die nicht-muslimischen Kinder, von deren Haltung gegenüber Minderheiten unser Überleben abhängen wird."³⁹

1.3.4.4 Religiöse Sprachfindung

Damit religiös-ethische Dialoge geführt werden können, braucht es nicht nur Fachwissen und reflektierte Erfahrungen. Es braucht auch eine gemeinsame Sprache dafür⁴⁰. Die Schule

³⁴ D. J. Krieger, Dialogische Religionskunde. Ein neues Modell für den Religionsunterricht, Manuskript zu Vorlesung an Religionspädagogische Tage Luzern 1994; H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbücher Bd. 1 bis 10, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1987; insbesondere die Kapitel "Leben und lernen in der Schule" Bd. 1 S. 25 ff (parallel in Bd. 2 bis 10)

³⁵ D. Zohar, I. Marshall, SQ – Spirituelle Intelligenz, Scherz Verlag, 2000, zit. nach Stephanie Riedi, Weichspüler. Spirituelle Intelligenz soll Verhärtung der Seele lösen, Sonntagszeitung, 23. 04. 2000

³⁶ H. Peukert, Kontingenzerfahrung und Identitätsbildung, Düsseldorf 1982

³⁷ M. Baumann, Erwartungen an religiöse Bildung in der Schule, Muristalden-Forumstagung, Bern, 1999; R. Bernhardt, Begegnung der Weltreligionen, in: Religion betrifft uns Nr. 4/1997, Bergmoser + Höller Verlag

³⁸ Hans Küng, Projekt Weltethos, München 1990

³⁹ Konferenz Muslime Hamburgs, in: Horst Gloy, Hamburger Modell "Religionsunterricht für alle", Pädagogik 4/00, S. 10; vgl. auch B. Huber-Rudolf, Muslimische Kinder im Kindergarten, München, 2002

⁴⁰ H. Halbfas (1987) a.a.O., insbesondere Kapitel "Sprachverständnis", Bd. 1, S. 231ff und (parallel in

muss eine religiöse und ethische Sprachlehre vermitteln, um einen religiösen und ethischen Analphabetismus zu verhindern. Sie soll die Kompetenz zu öffentlicher religiöser Kommunikation aufbauen, damit ein interreligiöser Dialog in einer pluralistischen Gesellschaft überhaupt möglich ist. Religiöse und emotionale Erfahrungen sprachlich ausdrücken zu können, ist die Basis für rationalen Diskurs und Verständigung. Diese religiöse Alphabetisierung ist Aufklärung im pädagogischen wie im historischen Sinn. "Religion ist ein spezifisches System von Symbolen und Symbolisierungen und damit vergleichbar mit anderen kulturell-symbolischen Systemen wie Mathematik, Sprache, Musik, Ästhetik usw."⁴¹ Wie in den anderen Fächern bedeutet der schulische Auftrag auch hier die Einführung in dieses Symbolsystem und der Aufbau einer religiösen Sprachfähigkeit. Schulischer Religionsunterricht hat die Aufgabe "Grammatik und Wortschatz" für die Verständigung im Bereich Haltungen und Werte, in Transzendenz- und Sinnfragen zu lehren. Damit leistet schulischer Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag innerhalb der interkulturellen Pädagogik und bezüglich der Integration von zugezogenen Kindern in unsere gesellschaftliche Kultur. Denn die religiöse Symbolik und Sprache ist vielfältig mit anderen kulturellen Formen verknüpft. Im Sinne des Integrationsauftrags müssen deshalb die Sprache und Symbolik der lokalen religiösen Tradition im Vordergrund stehen, aber in dialogischer Offenheit für die verschiedenen Deutungen aller Kinder mit ihren verschiedenen Bekenntnissen.

1.3.4.5 Schule als Lebensraum

Voraussetzung für eine erfolgreiche religiöse und ethische Bildung ist die gelebte Schulkultur. Nur in einem schulischen Lebensraum, an dem sich alle beteiligen können und auch andere Qualitäten über die Schulleistung hinaus zählen, hat religiöser Dialog seinen Ort. Umgekehrt können vom schulischen Religionsunterricht auch wichtige Impulse für eine Humanisierung der Schule und eine entsprechende Ausgestaltung der Schulkultur ausgehen. Er kann hier nicht nur einen Beitrag zur persönlichen Identitätsfindung und Lebensgestaltung leisten, sondern auch zum konfliktfähigen Zusammenleben und zu gesellschaftskritischem Engagement beitragen. Ein an der Befreiung und Emanzipation orientierter Religionsunterricht lässt Religion zu einer gesellschaftskritischen Kraft werden, die zu Entwicklung, Veränderung und Verständigung beiträgt⁴².

Moral ist immer notwendig und fragwürdig zugleich. Sowohl das Schulleben als auch das berufliche und persönliche Handeln der Lehrperson steht in der Spannung zwischen normativem Anspruch und der Anforderung der Situation. Die Schule kann weder das Glück, noch das "gute Leben" herstellen. Aber sie kann Bedingungen schaffen und die Fähigkeiten fördern, dass junge Menschen Wertigkeiten gestalten und aufbauen lernen⁴³. Die Schule kann als "gerechte und fürsorgliche Schulgemeinschaft"⁴⁴ selber Modell und Lernort für eine Erziehung zu Verantwortungsbereitschaft sein.⁴⁵

Bd. 2 bis 10)

⁴¹ M. Fuchs, a.a.O. S. 163

⁴² Norbert Mette, Religionspädagogik, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1994, S. 212f; Chr. Th. Scheilke, Religion differenziert lernen, Pädagogik 4/00, S. 24ff

⁴³ Micha Brumlik, Vom moralischen Zeigefinger zu den gesellschaftlich relevanten Tugenden, Tagung der EDK-Arbeitsgruppe Lehrerbildung "Gesellschaft, Bildung, Lehrerbildung: Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer", 28./29. Oktober 1999, Tramelan

⁴⁴ W. Althof, Eine Schule geht neue Wege – Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten, NDS "Lehrende an Pädagogischen Hochschulen", Modul 4, 2000

⁴⁵ Helmut Heid, Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft, in: Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh, 1997, S. 81ff

2 Religionsunterricht im Kanton Solothurn

Es stellt sich die Frage, ob für die im ersten Kapitel aufgezeigten Ziele einer religiös-ethischen Bildung ein eigenständiges schulisches Fach Religion/Ethik nötig ist oder ob diese Anliegen in Form von Leitideen über alle Fächer des Lehrplans gestellt werden sollen. Da die Schule als Ganzes und die einzelnen Fächer den Auftrag haben, die Kinder in ihrer Identitätsentwicklung und im Aufbau von Verantwortungsbewusstsein und Handlungsfähigkeit zu fördern, scheint mir die Leitbild-Lösung, wie hier im Kanton Solothurn, durchaus sinnvoll und sympathisch. Die Lehrperson kann situativ in jedem Schulfach diesbezügliche Lernanlässe gestalten. Doch die Erfahrungen im Kanton Solothurn zeigen auch, dass die Leitideen wenig beachtet werden und gegenüber den klaren Lehrplanvorgaben für die einzelnen Fächer vergessen gehen.

Die Lösung mit einem eigenen Schulfach, wie sie in den meisten anderen Kantonen gilt, ist demgegenüber verbindlicher. Die spezifischen ethischen und religiösen Zielsetzungen bekommen einen klaren Ort, wo sie gebündelt und operationalisiert werden können. Die interdisziplinäre Vernetzung bleibt nicht beliebig, sondern kann curricular gesteuert werden. Es muss der Frage nachgegangen werden, wie sich die schulische religiöse Bildung im Kanton Solothurn zukunftsfähig gestalten lässt.

2.1 Der konfessionelle Religionsunterricht

In Abweichung zu den meisten anderen Kantonen gibt es im Kanton Solothurn keinen schulischen Religionsunterricht in der Verantwortung des Staates. Die Studententafel sieht zwar 1-2 Lektionen Religionsunterricht vor⁴⁶, dieser wird aber konfessionell durch die Landeskirchen (röm. kath., evang. ref., christkath.) erteilt. Die Kinder der Konfessionsangehörigen müssen ihn obligatorisch besuchen. Die Kirchen sind auch zuständig für die Aus- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte, für die Einstellung, Besoldung und Beaufsichtigung des Lehrpersonals, für den Erlass von Lehrplänen und die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts. Die Schule stellt für den Religionsunterricht die Räumlichkeiten zur Verfügung. Die erste Unterrichtslektion ist in den Stundenplan der Klasse zu integrieren. Zwischenstunden für Angehörige anderer Konfessionen oder Konfessionslose sind zu vermeiden. Die zweite Lektion ist als Randstunde oder in Form von Blockunterricht zu planen.

Der kirchliche Religionsunterricht ist bei den Kindern in der Primarschule beliebt und effizient. Das zeigen die Ergebnisse diesbezüglicher Untersuchungen in Deutschland⁴⁷. Dieses Modell kommt jedoch angesichts der Reformen im Schulwesen unter Druck.⁴⁸

- In der Primarschule werden Monofachlehrkräfte (insbesondere Textiles Werken) zugunsten von Generalisten abgebaut, in der Sek 1 zugunsten von Fachgruppenlehrpersonen. Dadurch werden die konfessionellen Religionslehrpersonen zu Exoten, die von aussen in den Schulbetrieb eintreten.
- Religionslehrpersonen sind meist von Schulentwicklung, Teamarbeit, Qualitätsförderung und Evaluation im Schulhaus ausgeschlossen. Sie können sich gar nicht voll beteiligen, weil Religionsunterricht bei den hauptamtlichen Seelsorgerinnen und Seelsorgern nur einen Teilbereich ihrer kirchlichen Anstellung ausmacht. Nebenamtliche Katechetinnen un-

⁴⁶ Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn, Hrsg., Kanton Solothurn. Lehrplan für die Volksschule, Drucksachen- und Lehrmittelverlag Solothurn, 1992, Kp. 3

⁴⁷ A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, 2001

⁴⁸ M. Fuchs, Der Religionsunterricht von heute in der Schule von morgen? In: SKZ 2/96, S. 18ff; vgl. K. Schmid, Vortrag "Schulreform und Religionsunterricht" bei Katechetinnen und Katecheten Solothurn, 15. 6. 1998 (unveröffentlichtes Manuskript)

terrichten oft nur kleine Pensen an verschiedenen Klassen. Sie sind nicht in die Teamprozesse integriert.

- Die Schule, nicht nur die Klasse, wird zum Lernort für die Schülerinnen und Schüler. Klassenübergreifende Lernprojekte und Variationen der Lerngruppen zeichnen innovative Schulen aus. Dies drängt den Religionsunterricht an den Rand.
- Die Einführung der 5 Tageweche und der Unterrichtsblockzeiten machen die sinnvolle Gestaltung des Stundenplanes für den konfessionellen Religionsunterricht fast unmöglich, weil die jeweils anderen Kinder keine Zwischenstunde haben sollen.
- Die unterschiedliche Ausbildung einerseits und die fachspezifische Methodik andererseits machen die Differenz in der Unterrichtskultur zwischen Schule und konfessionellem Religionsunterricht immer grösser. Religionsunterricht wird von den Schülerinnen und Schülern oft nicht als schulischer Unterricht wahrgenommen.
- Für den konfessionellen Unterricht muss jedesmal eine eigene Lerngruppe aus Kindern verschiedener Klassen für eine Lektion gebildet werden. Dieser Faktoren trägt häufig zu Disziplinarproblemen bei.
- Durch die interkulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft einerseits und durch die zunehmende Zahl von Konfessionslosen andererseits wird der Religionsunterricht immer weniger durch die Landeskirchen abgedeckt. Der konfessionelle Religionsunterricht kann wenig beitragen zu den Fragen, die sich der Schule aufgrund der interkulturellen und interreligiösen Situation stellen. Die Schule muss sich selber mit Fragen der Religion beschäftigen.

Der Religionsunterricht wird heute vielerorts qualitativ sehr gut erteilt und für die Ausbildung der Katechetinnen wurden grosse Anstrengungen unternommen. Für die unter 1.3.4 genannten Ziele schulischer religiöser Bildung kann der konfessionelle Unterricht im Kanton Solothurn zwar einen nicht unwesentlichen, aber doch nur einen beschränkten Beitrag leisten. Konfessioneller Unterricht begünstigt die Beheimatung in einer religiösen Gemeinschaft und die Identitätsfindung. Er will Kinder zu einem Leben aus dem Glauben führen, das weit über die Möglichkeiten der Schule hinausweist. Die Angehörigen eines Bekenntnisses bleiben aber unter sich und das gemeinsame Lernen für einen guten Umgang mit Differenz, das für die Gegenwart so wichtig ist, findet zu wenig statt

2.2 Die Lehrplanentwicklung der 90er-Jahre

2.2.1 Der Solothurner Lehrplan für die Volksschule

1992 wurde erstmals ein Lehrplan für Religionsunterricht in den Rahmenlehrplan für die Volksschule aufgenommen.⁴⁹ Das Ziel war nicht, dadurch die konfessionellen Lehrpläne für den kirchlichen Religionsunterricht aufzuheben und neu zu erlassen. Vielmehr wurde aus den konfessionellen Lehrplänen eine Zusammenstellung von gemeinsamen Themen für die ökumenische Zusammenarbeit ausgewählt, die es den Lehrpersonen der Regelklasse erleichtern sollte, ihren Unterricht auch auf religiöse und ethische Themen hin zu öffnen und mit den Religionslehrpersonen zusammenzuarbeiten.

„Sowohl für die wöchentliche(n) Religionsstunde(n), wie für den Blockunterricht kann gegebenenfalls eine Zusammenarbeit zwischen Lehrerin oder Lehrer und Katechetin oder Katechet vorgesehen werden (Blockunterricht, thematische Wochen usw.)“⁵⁰.

Zudem soll dieser Religionslehrplan den Klassenlehrpersonen zeigen, wie sie die in Gesetz und Leitideen postulierten Bezüge zu Gott, Kirchen und Ethik gestalten können und wohl auch wie sich die ethischen Leitideen des Rahmenlehrplans in den Unterricht integrieren lassen⁵¹:

⁴⁹ ebd. Anhang kirchlicher Religionsunterricht

⁵⁰ ebd. Kp. 3, S. 3

⁵¹ vgl. ebd. S. 3-11, sowie Vorwort und Einleitung zum Anhang kirchlicher Religionsunterricht

- Schulgesetz §1: "Die Solothurner Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder zu Menschen, die sich vor Gott und gegenüber dem Nächsten verantwortlich wissen und danach handeln."⁵²
- Die Idee der Bildung: "...Fähigkeit zu selbständigem Denken, Fühlen und Werten und zum tieferen Verstehen seiner selbst (Selbstkompetenz); Fähigkeit zum Verstehen der kulturellen und natürlichen Umwelt (Sachkompetenz); Fähigkeit zur Gestaltung der Welt in mitmenschlicher Verantwortung (Sozialkompetenz). ... Der Gedanke der Menschenbildung geht zurück auf die humanistisch – christliche Kultur."⁵³
- Die Idee der Vorbereitung auf das Leben: "...In diesem Zusammenhang misst die Volksschule der sprachlichen, musischen und ethisch – religiösen Erziehung eine besondere Bedeutung zu".⁵⁴
- Die Idee des Zusammenwirkens von Schule, Eltern und Erwachsenenwelt: "...Die Schule steht in einem öffentlichen Raum und unterhält vielfältige Beziehungen nach aussen hin: zu den Eltern, aber auch zur Gemeinde, zum Quartier oder zu bestimmten Institutionen, zur Wirtschaft, zur Verwaltung oder auch zu den Kirchen."⁵⁵
- Erzieherische Leitideen: Das erste Kapitel widmet sich der ethischen Erziehung, das zweite den besonderen Erziehungsanliegen.⁵⁶

Im Sommer 1998 gelangten die katholischen hauptamtlichen Katecheten mit einem Schreiben an die SIKO (Solothurnische Interkonfessionelle Konferenz)⁵⁷ und verlangten, dass auf die Veränderungen im Schulwesen (vgl. 2.1.) reagiert werden sollte. Sie stellten fest, dass immer häufiger der Religionsunterricht interkonfessionell erteilt werde. Der "ökumenische" Lehrplan für Religionsunterricht im Anhang des Lehrplans für die Volksschule sei nicht für diesen Zweck erstellt worden und deshalb als Steuerungsinstrument ungenügend. Sie forderten eine Überarbeitung oder Ergänzung dieses ökumenischen Lehrplanes.

2.2.2 Der neue St. Galler Lehrplan wird im Kanton Solothurn erprobt

Im Kanton St. Gallen wurde bisher eine Lektion interkonfessioneller Bibelunterricht in der Schule und zusätzlich konfessioneller Religionsunterricht durch die Landeskirchen erteilt. Mit der Lehrplanrevision wurde der Religionsunterricht in das neue Fach "Mensch und Umwelt" integriert. Für den Teilbereich Religion sind jedoch nach wie vor die Landeskirchen zuständig. Das Erziehungsdepartement hat deshalb den Lehrplan "Mensch und Umwelt" gemeinsam mit den Kirchenleitungen (Bischof von St. Gallen, Reformierter Kirchenratspräsident) erlassen⁵⁸. Der Lehrplan gründet auf dem Unterrichtswerk von Hubertus Halbfas⁵⁹.

1999 haben die reformierten Kirchgemeinden des Kantons Solothurn entschieden, den St. Galler Lehrplan für ihren konfessionellen reformierten Religionsunterricht zu übernehmen und zu erproben. Sie haben eine überarbeitete Form provisorisch in Kraft gesetzt⁶⁰ und entsprechende Einführungsveranstaltungen durchgeführt.

Die SIKO hat festgestellt, dass dieser Religionslehrplan bereits interkonfessionell und interreligiös angelegt ist. Sie setzte deshalb im Januar 2000 den St. Galler Lehrplan in der Solothurner Version ein für den interkonfessionellen Unterricht an Solothurner Schulen. Er soll als Ergänzung und Konkretisierung des Lehrplans für die Volksschule dienen. Damit erfüllte die SIKO auch das Anliegen nach Lehrplanrevision der Religionslehrpersonen vom August 1998 (vgl. 2.2.1). Überall wo also Religionsunterricht im Klassenverband ökumenisch erteilt wird,

⁵² ebd. Kp. 2, S. 3

⁵³ ebd. Kp. 2, S. 3

⁵⁴ ebd. Kp. 2, S. 3

⁵⁵ ebd. Kp. 2, S. 5

⁵⁶ ebd. Kp. 2, S. 11f

⁵⁷ Brief vom 17. August 1998, unterzeichnet von K. Schmid

⁵⁸ Kanton St. Gallen, Lehrplan Volksschule, Sonderdruck Religion als Teilbereich "Mensch und Umwelt", 1996

⁵⁹ H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrercommentare, Schulbücher, Arbeitshefter, Dias für die Schuljahre 1 bis 10, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1983 - 1998

⁶⁰ Verband der evangelisch reformierten Synoden des Kantons Solothurn (Hg.), Lehrplan Religion. Einführungsphase 1999 – 2002, Solothurn 1999

soll dieser Lehrplan verbindlich sein. Die einzelnen Landeskirchen haben dem zugestimmt. Damit in interkonfessionell geführten Klassen konfessionsspezifische Themen nicht vergessen gehen und auch im Hinblick auf allfällige "Systemwechsel" von Stufe zu Stufe wurden von der SIKO konfessionelle Ergänzungsthemen pro Stufe festgelegt⁶¹.

Mir dieser jüngsten Lehrplanarbeit wurde eine neue positive Dynamik in der ökumenischen Zusammenarbeit ausgelöst. Ein Element des St. Galler Modells aber wurde vergessen. Die Institution ‚Schule‘ und die Klassenlehrpersonen sind in diese Dynamik nicht einbezogen. Der Erfolg des St. Galler Modells liegt gerade darin, dass sowohl in der Ausbildung der Lehrpersonen wie auch in der Einführung und Umsetzung des Lehrplans das Fach Religion integriert ist in die Schule, in den Fachbereich "Mensch und Umwelt" und dass die Lehrpersonen und Katecheten zur gemeinsamen Planung und Gestaltung dieses Unterrichts verpflichtet wurden⁶². Dazu fehlen im Solothurner Schulwesen und in der Lehrerausbildung (noch) die Voraussetzungen.

2.3 Lebensgestaltung - Ethik - Religion ein Modell für Solothurn?

Ein Lernbereich "Lebensgestaltung-Ethik-Religion"⁶³ (LER) kommt der Solothurner Realität am nächsten und sollte meines Erachtens im Hinblick auf die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung an pädagogischen Fachhochschulen als Bereichsdidaktik weiterverfolgt werden.

2.3.1 LER in neues Schulfach in Brandenburg

Angesichts der hohen Zahl an Konfessionslosen im Gebiet der ehemaligen DDR, die keinen Religionsunterricht besuchen, und angesichts der religiösen und kulturellen Vielfalt in der Schule und der problematischen Haltungen gegenüber Fremden hat das Land Brandenburg ein neues Schulfach eingeführt. Im Schulgesetz vom April 1996 werden die Aufgaben u. Ziele von LER in § 11 zusammengefasst⁶⁴:

- Das Fach LER soll Schülerinnen und Schüler in besonderem Mass darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten, und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren.
- Das Fach dient der Vermittlung von Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, von Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen.
- Das Fach LER wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet. Die Eltern werden über Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts rechtzeitig und umfassend informiert. Gegenüber der religiösen oder weltanschaulichen Gebundenheit von Schülerinnen und Schülern sind Offenheit u. Toleranz zu wahren.

Mit Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde sollen die Kompetenz zur Lebensbewältigung und Situationsdeutung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Symbolvermittlung

⁶¹ SIKO, Zum ökumenischen Religionsunterricht im Kanton Solothurn, Solothurn, 24. 1. 2000

⁶² Kanton St. Gallen, Lehrplan Volksschule, a.a.O. S. 29ff

⁶³ In Folge der Auseinandersetzung mit den Kirchen in Deutschland und zur klareren Abgrenzung vom kirchlichen Religionsunterricht wurde der Name des Faches auf „Religionskunde“ geändert. Ich halte in dieser Arbeit am ursprünglichen Begriff „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ fest. Religionskunde ist eine zu einschränkende Bezeichnung, weil religiöse Bildung über „Kunde“ hinausgeht.

W. Edelstein u.a., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim und Basel, 2001; Lott J., Wie hast du's mit der Religion. Das neue Schulfach "Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde" (LER) und die Werterziehung in der Schule, Gütersloh 1998

⁶⁴ zitiert nach J. Lott, a.a.O. S. 115

lung und Wertklärung werden nicht nur in konfessionell getrennten Gruppen angegangen. Da es sich um wesentliche Fragen des Lebens und des menschlichen und schulischen Zusammenlebens handelt, gehören sie zum Bildungsauftrag der Schule. Der Unterricht LER will durch das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler Intoleranz und Gewaltbereitschaft abbauen und Verständnis, Toleranz sowie Dialogfähigkeit fördern helfen. Dieser integrative Ansatz versucht neben allgemein bildender Wissensvermittlung auch die Persönlichkeitsbildung und die Sozialkompetenz zu stärken⁶⁵.

Als allgemein bildendes Schulfach hilft LER den Schülerinnen und Schülern, eigene Sinn- und Wertorientierungen zu finden, die innerhalb der pluralen Struktur unserer demokratischen Gesellschaft Identität stiften und zu verantwortlichem Handeln anleiten können. Ausgehend von der konkreten Lebenskultur der Kinder und Jugendlichen thematisiert das Fach Formen der Lebensgestaltung, der ethischen Urteilsfähigkeit und Handlungsorientierung, sowie der grossen religiösen und weltanschaulichen Traditionssysteme und Lebensdeutungen und den in ihnen verwahrten Optionen für gutes und gelingendes Leben. Im Unterschied zum kirchlichen Religionsunterricht geht es nicht um ein religiöses Vertrautwerden mit einer religiösen Gemeinschaft oder einer religiösen Praxis. Diese Aufgaben sollen den Kirchen bzw. dem kirchlichen Religionsunterricht vorbehalten bleiben.

Mit LER reagiert die Schule auf die Tatsache, dass in einer pluralen Gesellschaft eben auch plurale Einstellungen vertreten und zur Diskussion gestellt werden. Das verlangt aber von den Lehrpersonen, dass sie sich ihrer eigenen Sinn- und Wertoptionen bewusst sein müssen und ihren Unterricht entsprechend dialogisch und kritisierbar gestalten müssen. Diese hohe Erwartung an die Lehrpersonen und an die didaktische Konzeption ist denn auch eine kritische Anfrage an die Realisierbarkeit dieses Unterrichts⁶⁶.

LER wird in der Sekundarstufe als eigenes Fach unterrichtet, in der Grundschule ist es integriert in den Sachunterricht.

2.3.2 Struktur des Lernbereichs LER

Die Fragen des guten Lebens, des richtigen Handelns und des Sinns des Lebens sind oft miteinander verknüpft und Aspekte übergreifender Einheiten. Ein gutes Leben ist immer auch ein moralisch angeleitetes und mit Sinn ausgestattetes Leben⁶⁷. Gleichzeitig bezieht sich LER aber auf unterschiedliche Wissenschaftsdomänen und Wissenschaftstraditionen:

- Lebensgestaltung auf die Sozialwissenschaften
- Ethik auf die philosophische Ethik
- Religion auf Religionswissenschaft und Theologie

Der schulische Unterricht in LER ist aber nicht einfache Abbildung dieser Bezugswissenschaften. Vielmehr liegen dem Schulfach und den Bezugsdisziplinen gemeinsame Fragestellungen und Erörterungsgebiete, bereichsspezifische Begriffe und Inhalte zugrunde, die das Unterrichtsfach erst erzeugen. Oser⁶⁸ nennt es die Basisstruktur und beschreibt ihre Funktionen als

- Orientierungshilfe für Erkenntnisprozesse
- Ermöglichung unterschiedlicher Erkenntniszugänge zu einem Thema
- Verbindungsbrücken zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis
- Orientierungshilfe für die Curriculumsentwicklung
- Hilfe bei der Gestaltung eines Lehrgangs
- Hilfe bei der Entwicklung der Fachidentität im Sinne von Wissenschaft und Unterrichtsfach
- Orientierungshilfe für die Evaluation des Unterrichts

Basisstruktur Ethik

⁶⁵ N. Mette, F. Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen 2001

⁶⁶ G. Hilber, St. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München 2001, S. 296

⁶⁷ F. Oser, u.a., Inhalt und Struktur des Fachs LER, in: W. Edelstein u.a. (Hrsg.), Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde. Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim und Basel, 2001, S. 71 ff

⁶⁸ ebd. S. 76

Das innere Spannungsfeld der Basisstruktur Ethik bewegt sich um die "Moralität als innerem oder äusserem Regelsystem versus Unmoralität als innere oder gesellschaftliche Anomie". Die fünf Hauptelemente der Basisstruktur sind: a) Begründungs- und Legitimitätsleistungen, b) Ausbalancieren zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit, c) Wertesystem und Wertewandel, d) Ausbau von Reversibilität, Autonomie und Integration, e) Sozialisierung in die Sitten der Gesellschaft⁶⁹.

Basisstruktur Religion

Die Basisstruktur Religion steht in der Spannung zwischen Aufgeschlossenheit und Interesse für Religionen und Religiosität versus Gleichgültigkeit und Abwehr gegenüber allem Religiösen. Die fünf Hauptelemente sind: a) Religiöse Lehren, b) Religiöser Kult und religiöse Bräuche, c) Inneres religiöses Leben, d) religiöse Menschen und Gemeinschaften, e) religiöses Ethos, Handeln und Urteilen⁷⁰.

Basisstruktur Lebensgestaltung

Die Konstruktion und Verfolgung eines Lebensziels versus Flucht, Scheitern und Sinnlosigkeit stehen im Zentrum der Basisstruktur Lebensgestaltung. Die fünf Hauptelemente sind: a) Kontingenz- und Krisenbewältigung, b) Hoffnung oder Realutopie als Gegenentwurf zum Alltag, c) Rückbesinnung und Selbstwirksamkeit, d) Beziehungen zu Menschen und Gruppen gestalten, e) Ausdruck des Lebensgefühls⁷¹.

Um diese Basisstrukturen lassen sich nun die Inhalte ordnen und entfalten. Unterrichtende müssen diese Basisstrukturen kennen, damit sie die Gestaltung des LER-Unterrichts jeweils verorten können. Sie können die drei Basisstrukturen über ein Thema legen und drei unterschiedliche Zugangsweisen erschliessen. Sie können Inhalte so wählen, dass damit die spezielle Methodik oder Struktur einer der Basisstrukturen gezeigt werden kann. Oder sie können Themen aufnehmen, die sich in interdisziplinären Schnittstellen der Basisstrukturen befinden, wobei hier die Gefahr einer Vermischung der Begriffe am grössten ist.

2.4 Zukunftsperspektiven für den Kanton Solothurn?

2.4.1 Unterschiedliche Aufgaben im Bereich Religion – Ethik

Die unterschiedlichen Ziele des Religionsunterrichts im Spannungsfeld zwischen Schule und Kirche sind zu entflechten. Erst Klärung ermöglicht Kooperation und neue Konzepte. Es sind drei Ebenen zu unterscheiden:

- Schulischer Religionsunterricht nimmt religiöse Fragen ökumenisch und interkulturell für die ganze Klasse auf. Ziel ist die religiöse und moralische Urteilsfähigkeit und der Aufbau mündigen und beziehungsfähigen Menschseins.
- Kirchliche Katechese ist bekenntnisorientiert und will Kinder zu einem Leben aus dem Glauben und zur kirchlichen Gemeinschaft hinführen. In der Spannung von "Mystik und Politik"⁷² werden Erfahrung und Engagement reflektiert.
- Seelsorge an der Schule ist ein Angebot der Kirchen an die Schulleitung, die Lehrkräfte und die Schülerschaft; dazu müssen Kirche und Seelsorger als Fachpersonen in der Schule präsent sein können⁷³. Sie können für Beratungen, Feiern oder Projekte beigezogen werden und beim Aufbau von Schulkultur und Friedensarbeit mithelfen.

⁶⁹ ebd. S. 85ff

⁷⁰ ebd. S. 88ff

⁷¹ ebd. S. 92ff

⁷² J. B. Metz in: F. X. Kaufmann, J. B. Metz, Zukunftsfähigkeit. Suchbewegung im Christentum, Freiburg i.Br., 1987

⁷³ S. Dietschi, Schulpastoral, in: SKZ 7/1999, S. 99f; A. Gigleitner u.a. Lernziel Schulkultur. Seelsorge im Lebensbereich Schule, Thema – Nummer Junge Kirche 4/1997, Wien

Jeder Bereich hat seine Bedeutung. Aber wenn dieselbe Lehrperson allen Aufgaben gerecht werden soll, wird sie in Rollenkonflikten zerrissen. Hier ist für die kommenden Jahre Reformbedarf im Sinne einer Entflechtung angezeigt. Bei verschiedenen kantonalen Reformprojekten geht es auch darum, klarer zu unterscheiden, was schulischer und was kirchlicher Religionsunterricht ist (AG, LU, BE). Im Kanton Solothurn ist das schwieriger wegen der beschriebenen strukturellen Besonderheiten.

2.4.2 Zusammenarbeit Schule – kirchlicher Religionsunterricht

Für den Kanton Solothurn kommen die Reformprojekte anderer Kantone (vgl. Kapitel 1.3.) kaum in Frage, weil es an unserer Volksschule kein Fach „Schulischen Religionsunterricht“ gibt, der erneuert werden könnte. Ein Ansatzpunkt könnte das St. Galler – Modell, also die verbindlichere Zusammenarbeit zwischen Sachunterricht (SG: „Mensch und Umwelt“, BE: „Natur, Mensch, Mitwelt“) und dem konfessionellen Religionsunterricht sein. Der Lehrplan ermuntert schon jetzt die Lehrpersonen der Schule und des kirchlichen Religionsunterrichts zur Zusammenarbeit. Dieser Ansatz soll im Standard 7 (4.1.7) bedacht werden.

2.4.3 Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik - Religion

Die Einführung eines neuen Faches „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“ wäre eine sinnvolle Lösung. Dies scheint zur Zeit noch nicht opportun, da ein ethisches Fach erst bei der letzten Lehrplanrevision von 1992 abgeschafft wurde. Doch gerade hier liegt meines Erachtens ein interessanter Ansatzpunkt: Das Fach „Sittenlehre“ wurde ja nicht einfach abgeschafft, es wurde vielmehr umgewandelt in einen fächerübergreifenden erzieherischen Auftrag. Dieser wird neu unter den erzieherischen Leitideen als „Ethische Erziehung“ dargestellt⁷⁴. Ihr nachgeordnet werden die besonderen Erziehungsanliegen, die dann eine eigene fachdidaktische Entfaltung im Kapitel 12 erhalten. Damit bietet der Lehrplan für die Solothurner Volksschule eine ähnliche Struktur, wie sie in Brandenburg für den Fachbereich LER erarbeitet wurde. Auch dort wird LER auf Primarschulstufe integriert und nicht als Fach unterrichtet. Diese drei LER-Bereiche lassen sich auch im Solothurner Rahmenlehrplan für die Volksschule aufzeigen:

Lebensgestaltung: Dazu gehören die Bildungsanliegen, die unter „besondere Erziehungsanliegen“ aufgelistet sind: Umwelterziehung, staatsbürgerliche Erziehung, Gesundheitserziehung, Geschlechtererziehung, Medienerziehung, Wirtschaftskunde und Konsumentenschulung, Verkehrserziehung, Berufsfindung und Berufswahl (Kp. 12).

Ethik: Die erzieherischen Leitideen stecken zu Beginn des Rahmenlehrplans den Auftrag der Lehrpersonen im Bereich Ethik ab. Ethische Erziehung ist aber integriert in den Unterricht gedacht und nicht als eigenständiges Fach (Kp. 2).

Religion: Durch den Anhang „Kirchlicher Religionsunterricht“ dokumentiert der Lehrplan, dass auch Religion zum schulischen Bildungsauftrag gehört. Mit den inhaltlichen Angaben sollen den Lehrpersonen Felder der Kooperation mit dem Religionsunterricht aufgezeigt und Möglichkeiten angeboten werden, wie schulische Themen auch für religiöse Fragestellungen geöffnet werden können.

Ähnliches lässt sich auch vom Solothurner Rahmenlehrplan für den Kindergarten sagen. Neben den Leitideen und den besonderen Erziehungsanliegen sind im Bildungsbereich „Natur und Mitwelt“ diesbezüglich eigene Lernziele formuliert⁷⁵. Zusätzlich wird auch die **Interkulturelle Erziehung** unter die besonderen Erziehungsanliegen aufgenommen, die im Lehrplan für die Primarschule nur implizit unter „Deutsch für Fremdsprachige“ aufscheint. Über die Lehrpläne hinaus gilt im Bereich der interkulturellen Pädagogik zusätzlich die Verordnung zur Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher.

⁷⁴ vgl. Kanton Solothurn. Lehrplan für die Volksschule, a.a.O. Kp. 2. S. 11

⁷⁵ Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn (Hrsg.), Rahmenlehrplan Kindergarten, 1998, Kp. 2.5, S. 65ff

Ein besonderes Gewicht erhält auch die **Gesundheitserziehung**⁷⁶. Über die Lehrpläne hinaus besteht ein Auftrag für Aids-Prävention an den Schulen. Auch muss in diesem Zusammenhang die neu konzipierte schulärztliche Präventionstätigkeit mitbeachtet werden.

Die zukünftige Lehrpersonenbildung kann sich also einerseits an der Lehrplanentwicklung des Kantons St. Gallen orientieren, andererseits an der Fachdidaktik des Lernbereichs LER, wie er zurzeit in Deutschland erarbeitet wurde.

⁷⁶ Vgl. auch das Projekt des Bundes "Rahmenprogramm, Schulen und Gesundheit", BAG/EDK, 1997

3 Religionspädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im ersten Teil wurde dargestellt, dass die schulische Auseinandersetzung mit Orientierungswissen und Sprachfindung im Bereich Religion in der pluralisierten Gesellschaft an Bedeutung gewinnt und ein wichtiger Bereich des allgemeinen Bildungsauftrags bleibt. Lehrpersonen brauchen also eine Kompetenz im Bereich Religion, auch wenn sie nicht ausdrücklich Religionsunterricht als Fach unterrichten.

Im zweiten Teil wurde die Situation im Kanton Solothurn beleuchtet. Im Kanton Solothurn liegt der Religionsunterricht im Verantwortungsbereich der Landeskirchen. Es gibt keinen schulischen Religionsunterricht, den die Lehrpersonen der Volksschule erteilen müssen. Trotzdem formuliert der Rahmenlehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn nebst Ethik und Lebenskunde auch zahlreiche Bezüge zu Religion und verpflichtet die Lehrpersonen zur Zusammenarbeit mit den kirchlichen Religionslehrkräften.

Aus diesen Betrachtungen folgt der Schluss, dass Lehrpersonen für den schulischen Lernbereich "Lebensgestaltung, Ethik und Religion" (LER) und damit auch für das Lernen im Bereich ökumenisch-interkultureller Religionspädagogik ausgebildet sein sollten. Deshalb muss in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung LER als Bildungsbereich stärker erkannt und fachdidaktisch gewichtet werden. Die schulischen Ziele sind mit Lebensgestaltung, Ethik und Religion in den Lehrplänen umschrieben. Wenn sich die Lehrpersonen die entsprechenden Kompetenzen in der Ausbildung aneignen, können sie die Ziele von LER interdisziplinär in ihren Unterricht integrieren. Sie können Fragen und relevante Situationen aufgreifen und die Kinder in ihrer moralischen und religiösen Entwicklung unterstützen. Sie sind auch vorbereitet, um mit den Religionslehrpersonen des kirchlichen Unterrichts zusammenarbeiten zu können.

Nach der kurzen Darstellung der Situation in anderen Kantonen und in der bisherigen Ausbildung soll der Frage nachgegangen werden, welche Standards für den Fachdidaktikbereich LER und insbesondere für Religion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgebaut werden sollen.

3.1 Expertenbefragung zur religionspädagogischen Ausbildung

Die zukünftigen Lehrdiplome der Pädagogischen Hochschulen werden in der ganzen Schweiz anerkannt. In fast allen anderen Kantonen werden die Lehrpersonen auch schulischen Religionsunterricht als Unterrichtsfach erteilen müssen. Deshalb soll im ersten Teil der Expertenbefragung erhoben werden, welchen Stellenwert die Religionspädagogik in den verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen hat.

Von 20 Fragebogen kamen 12 zurück, alle aus der Deutschschweiz. 9 sind als Lehrpersonen an Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen tätig, 3 sind in diesbezügliche Projektarbeiten eingebunden. 4 bezeichnen sich als reformiert, 7 als römisch-katholisch, 1 als christkatholisch.

Sie beantworteten die Frage, ob an der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution an der sie tätig sind, religionspädagogische Fragestellungen Bestandteil der Ausbildung sind und ob sich diese Ausbildung auf schulischen und/oder auf kirchlichen Religionsunterricht bezieht.

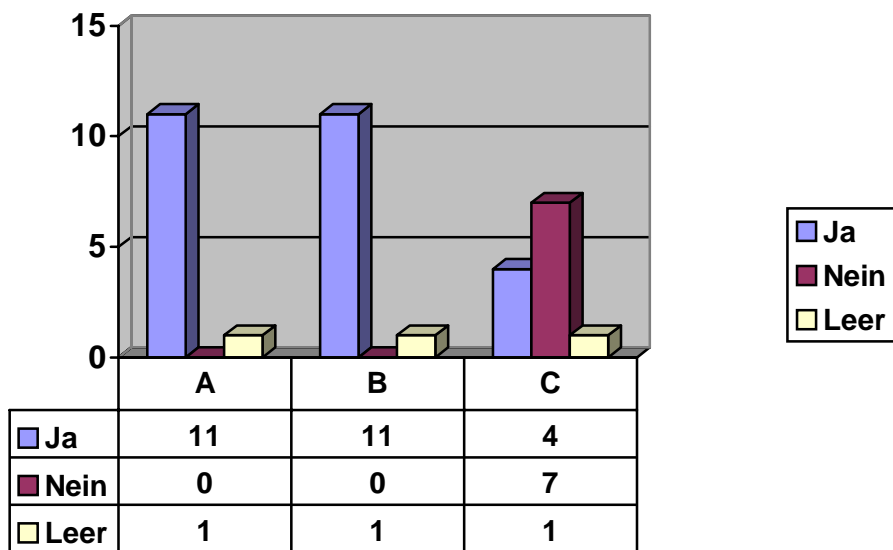


Abbildung 1: Religionspädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

A: Religionspädagogische Fragestellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

B: Ausbildung für schulischen Religionsunterricht

C: Ausbildung für kirchlichen Religionsunterricht

N = 12

An allen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen werden religionspädagogische Fragestellungen bearbeitet und ist die Ausbildung für schulischen Religionsunterricht Bestandteil der Ausbildung. An vier Institutionen wird auch eine Ausbildung für kirchlichen Religionsunterricht angeboten; sie ist aber freiwillig.

Damit Solothurnische Absolventinnen und Absolventen keinen Nachteil haben, soll an der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn auch ein entsprechendes religionspädagogisches Angebot geplant werden. Bei den Verantwortlichen für die Ausbildung kirchlicher Religionslehrpersonen im Kanton Solothurn ist sicher zu stellen, dass den Studierenden die Studienleistungen an der Pädagogischen Fachhochschule für eine allfällige Ausbildung zu Lehrpersonen für den kirchlichen (ökumenischen) Religionsunterricht angerechnet werden⁷⁷.

3.2 Religion in der bisherigen seminaristischen Ausbildung

Wie an allen Abteilungen der Kantonsschule wurde auch an den Seminarien konfessioneller Religionsunterricht erteilt. Als Religionslehrpersonen wurden Theologen in Absprache mit den Landeskirchen gewählt. Die Religionslehrpersonen haben ihre Aufgabe immer auch im Hinblick auf die spätere Berufspraxis der Seminaristinnen und Seminaristen wahrgenommen und Ziele des Religionsunterrichts verknüpft mit Fragestellungen, die sich in der Primarschule und im Kindergarten stellen. In den vergangenen Jahrzehnten haben sie sowohl die ökumenische Zusammenarbeit aufgebaut als auch das Fach im Kontext des gesellschaftlichen Wandels weiterentwickelt und die Lernziele den neuen Fragestellungen angepasst. Diese Weiterentwicklung dokumentieren die nachfolgenden Inhalte.

⁷⁷ vgl. Regierungsratsbeschluss Nr. 1703 vom 5.4.1974

3.2.1 Kultur- und Religionskunde im Kindergärtnerinnenseminar

Das Fach umfasst 2 Jahreswochenlektionen im 1. und 2. Ausbildungsjahr. Im 3. Ausbildungsjahr kann das Fach für die Diplomarbeit gewählt werden. Neben dem allgemeinbildenden Auftrag richtet sich Kultur- und Religionskunde fachdidaktisch auf den Rahmenlehrplan für den Kindergarten aus und ist auch in die berufspraktische Ausbildung einbezogen. Daraus ergeben sich folgende Themenbereiche:

- Mit Kindern Feste feiern: Feste im Jahreskreis mit ihren religions- und kulturgeschichtlichen Hintergründen, Symbol – Ritual – Brauchtum, Symboldidaktik
- Wenn Kinder Leiden und Tod begegnen: pädagogische, ethische und existentielle Fragen zu Grenzen, Krankheit und Sterben
- Kinder aus anderen Religionen: Begegnungen mit anderen Glaubensrichtungen und Kenntnisse über ihre Tradition (türkisch-muslimische Kinder, tamilisch-hinduistische Kinder, serbisch-orthodoxe Kinder...)
- Kinder aus dem Balkan: religiöse und kulturgeschichtliche Hintergründe, Gewalt, Kriegstraumatisierung, Rassismus, Frieden
- Religion zwischen fundamentalistischem Anspruch und beliebigem Experiment: von Sekten bis Okkultismus
- Werte und Normen: Einführung in die Ethik, Werterziehung und Kräfteschulung
- Interkulturelle Pädagogik: Migration und Umgang damit in der Schweizer Gesellschaft und Schule, Wertedifferenz und Integration, Interreligiöse Pädagogik etc.

3.2.2 Religionsunterricht im Unterseminar

Im ersten Kurs gliedert sich der Religionsunterricht in eine Jahreswochenlektion und eine Blocklektion. Im 2. Kurs steht eine Doppellektion im 2. Semester und im 3. Kurs eine Doppellektion im 1. Semester zur Verfügung.

Inhaltlich gestaltet sich der Unterricht ähnlich wie im Kindergärtnerinnenseminar:

1. Kurs:

- Judentum: Jüdinnen und Juden leben unter uns, Synagoge, Holocaust, AT
- Israel damals und heute: Quellen der biblischen Botschaft, Weihnachten, Nahostkonflikt
- Kirchengeschichtliche Heimatkunde: das Christentum kommt nach Solothurn, Spuren in Stadt und Kanton
- Gewalt: Gewalt in der Schule – Gewalt auf dem Balkan – Gewaltkritik der Religionen, der Menschenrechtsbewegung, der humanitären Tradition, der Demokratie (UNO, Rotes Kreuz Genf)
- Vielfalt im Christentum: Ein Gott – verschiedene Kirchen, Ökumenische Bewegung

2./3. Kurs

- Wenn Kinder Leiden und Tod begegnen: pädagogische, ethische und existentielle Fragen zu Grenzen, Krankheit und Sterben
- Kinder aus anderen Religionen: Begegnungen mit anderen Glaubensrichtungen und Kenntnisse über ihre Tradition (türkisch-muslimische Kinder, tamilisch-hinduistische Kinder, serbisch-orthodoxe Kinder...)
- Religion zwischen fundamentalistischem Anspruch und beliebigem Experiment: von Sekten bis Okkultismus
- Werte und Normen: Einführung in die Ethik, Erarbeitung von verschiedenen ethischen Problemfeldern wie: Kinderadoption / Dritte Welt, Todesstrafe, Organverpflanzung, Schwangerschaftsabbruch, Umgang mit "Zeit", Suizid etc.

3.2.3 Religionsdidaktik im Oberseminar

Zusatzkurs Religionsdidaktik: Gemäss Regierungsratsbeschluss⁷⁸ und Lehrplan des Lehrseminars sollen die Seminaristinnen und Seminaristen im Zusatzkurs Religionsdidaktik auf die Erteilung von Religionsunterricht in der eigenen Primarschulklasse vorbereitet werden. In den Nachbarkantonen ist Religionsunterricht ein Schulfach im ordentlichen Pensum der Lehrkraft. Im Kanton Solothurn können sie diesen nur in Absprache mit den kirchlichen Behörden (zusätzliche Anstellung) und unter Voraussetzung angemessener Weiterbildung erteilen.

Der einjährige Zusatzkurs mit 2 Jahreswochenstunden vermittelt das theologische Grundwissen als Ergänzung zum Religionsunterricht im Unterseminar, führt in die Religionspädagogik ein, gibt einen Überblick über Lehrpläne, Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts und verhilft zur selbständigen Planung und Durchführung von praktischen Unterrichtseinheiten.

Weitere Unterrichtsveranstaltungen sind:

Wahlpflichtfach Gesundheitserziehung: alle zwei Jahre bot die Fachschaft Religion zusammen mit der Fachschaft Turnen dieses Wahlpflichtfach an, das sich an den Zielen des Rahmenlehrplans für die Volksschule orientiert.

Wahlpflichtfach Interkulturelle Erziehung: alle zwei Jahre bot die Fachschaft Religion zusammen mit der Sachbearbeiterin für Interkulturelle Pädagogik des Amtes für Volksschule und Kindergarten dieses Wahlpflichtfach an. Inhalte sind soziokulturelle Differenz in Gesellschaft und Schule, interkulturelle Pädagogik, interreligiöser Dialog, Spracherwerb und Deutsch für Fremdsprachige.

3.2.4 Fazit

Was von der Fachschaft Religion in den letzten Jahren für die Kindergärtnerinnen- und Lehrerbildung entwickelt wurde, sollte systematisiert und fachdidaktisch vertieft in die Pädagogische Fachhochschule überführt werden. In der Kindergärtnerinnenausbildung war das Fach Kultur- und Religionskunde schon jetzt stark fachdidaktisch und auf den Rahmenlehrplan für den Kindergarten ausgerichtet. Dieser Bereich wird auch in der neuen Unterstufenausbildung berücksichtigt werden müssen.

3.3 Professionsspezifische Standards in der Lehrpersonenbildung

Standards sind begründete und reflektierte professionelle Handlungskompetenzen, die nur ein "Profi" beherrschen kann. Der Begriff „Standard“⁷⁹ 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.

Anstatt breiten 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, Strukturzusam-

⁷⁸ RRB Nr. 1703 vom 5. 4 1974

⁷⁹ Oser, F.(2001), Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J., (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich, 2001

menhänge von Theorie, Empirie und Praxis kennen und unter diesen Gesetzmässigkeiten des Wissens sinnvoll handeln können. Vier Gegebenheiten treten zu einander 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 zusätzlichen Überschuss an nicht erklärbaren Bedingungsrealitäten. Handeln ist mehr als das, was Theorie und Forschung sagen kann, 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 so das professionelle Lehrpersonenhandeln wissenschaftlich fundieren.

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

Die 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. Studierende sollen sich in der Ausbildung mit diesem Wissen auseinandersetzen, Qualitätsmerkmale kennen lernen 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 „Lebensgestaltung, Ethik, Religion“ vorgeschlagen. Anschliessend werden einige religionsdidaktische Standards als Grundlage für die unterrichtlichen Interventionsstudien ausführlicher beschrieben.

3.4 LER: Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Es wurde dargestellt, dass für die zukünftige Entwicklung des Lernbereichs Religion/Ethik im Kanton Solothurn das Modell LER angemessen erscheint. Bei der Generierung von Standards für die Lehrpersonenbildung an der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn ist es deshalb sinnvoll, sich an dieser Struktur zu orientieren.

Die Lehrpläne für den Kindergarten und die Volksschule im Kanton Solothurn bilden die Grundlagen, um Standards für die Lehrpersonenbildung im Bereich LER zu formulieren. Dabei werden auch die bisherigen fachlichen und fachdidaktischen Ausbildungsbereiche mitbedacht. Die zukünftige Pädagogische Fachhochschule Solothurn gliedert sich in den drei Studienjahren nach den drei Schwerpunktthemen 1) das lernende Kind, 2) der Unterricht, 3) die Schule. Die nachfolgenden LER-Standards sind deshalb in diese Ausbildungsstruktur gegliedert⁸⁰.

3.4.1 Kompetenzbereich Entwicklung des Kindes und die eigene Lernbiographie

Ziele:

- Lehrpersonen kennen die religiöse und moralische Entwicklung des Kindes, die Entwicklung seines Weltbildes und die diesbezüglichen Theorien aus der Psychologie⁸¹.
- Sie können Situationen im Schulalltag erkennen, die als Lernorte für die soziale, religiöse und moralische Entwicklung aufgenommen werden können.
- Sie können Kinder in ihrem Weltbild und in ihrer religiösen und moralischen Entwicklung erfassen und in ihrem Lernen unterstützen.
- Lehrpersonen können kritisch ihre Einstellung und Haltung zur eigenen Lebensgestaltung und zu ethischen und religiösen Themen und Erfahrungen reflektieren.
- Sie können autonomes Menschsein in Korrelation zu sozialen, ethischen und religiösen Dimensionen sehen. Sie haben sich mit existentiellen Fragen des Menschseins beschäftigt und sich eine Sprache entwickelt, um über ethische und religiöse Themen kommunizieren zu können.
- Sie kennen ihre eigene (Lern-)Biographie auch bezüglich ihrer Lebensgestaltung und der religiösen und moralischen Entwicklung.

Standard: Entwicklung diagnostizieren

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler im moralischen, sozialen und religiösen Bereich zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.

Standard: Moralische und religiöse Entwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, eine Dilemma-Diskussion mit Schülerinnen und Schülern zu führen, die (über eine "plus 1-Konvention") die Entwicklung ihrer moralischen oder religiösen Urteilsfähigkeit stimuliert.

Standard: Eigene Lernbiographie

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, die eigene Biographie im Kontext der moralischen und religiösen Entwicklung der Kinder immer wieder zu reflektieren und mir meiner diesbezüglichen Haltung im Unterricht kritisch bewusst zu sein.

Bereich Religion

⁸⁰ Einzelne Standards sind der Liste von F. Oser entnommen, vgl. F. Oser, Standards in der Lehrerbildung, BzLB 15 (1) 1997, bzw. F. Oser (2001), a.a.O.

⁸¹ F. Oser/P.Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh 1994; L. Kohlberg, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, 1975

Standard: Ehrfurcht gegenüber Schöpfung

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

Bereich Ethik

Standard: Fremde und Freunde

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Kinder in verschiedenen Entwicklungsstufen dem anderen und dem Fremden begegnen und wie ich die Schülerinnen und Schüler im Aufbau von Freundschaften unterstützen kann.

Bereich Lebensgestaltung

Standard: Geschlecht und Rolle

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Kinder ihre geschlechtlichen Rollen entwickeln und wie ich auch im interkulturellen Kontext die Hygiene- und Sexualerziehung stufengerecht gestalte.

3.4.2 Kompetenzbereich LER und Unterricht / Fachdidaktik

Ziele:

- Lehrpersonen können den Lehrplan unter der Fachperspektive LER interpretieren und umsetzen. Sie kennen die Basisstrukturen sowohl für Ethik, Religion als auch für Lebensgestaltung und können durch diese unterschiedlichen Erkenntniszugänge stufengerechte Wissensstrukturen aufbauen. Sie können interreligiöse Dialoge und ethische Diskurse mit Kindern stufengerecht führen.
 - Lehrpersonen verfügen über fachdidaktische Grundkenntnisse bezüglich sozialem, ethischem und religiösem Lernen. Sie haben ein entsprechendes Methodenrepertoire erprobt, können insbesondere die diesbezüglichen religionspädagogischen Grundlagen für den schulischen Unterricht nutzen. In Praktika konnten sie üben und zeigen, dass sie sich eine diesbezügliche professionelle Handlungskompetenz angeeignet haben.
 - Lehrpersonen besitzen das relevante Fachwissen⁸² der Bezugswissenschaften zu LER:
Sozialwissenschaft (und Anthropologie) für Lebensgestaltung
Philosophie (und Theologie) für Ethik
Theologie (und Religionswissenschaft) für Religion
- Sie können die Wissenschaftsdisziplinen und Wissenschaftstraditionen differenzieren und für ihr pädagogisches Handeln nutzbar machen.

Bereich Religion

Standard: 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.

Standard: 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.

⁸² Im Vergleich zu anderen Disziplinen wird in diesem Bereich an den Maturitätsschulen nur ein beschränktes Fachwissen aufgebaut. Die Studierenden müssen sich die Sachkenntnisse an der PFH erwerben können. Studienleistungen in den Matur-Ergänzungsfächern Religion oder Philosophie sollen jedoch angerechnet werden.

Standard: 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.

Standard: 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.

Bereich Ethik

Standard: Runder Tisch

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wann ich bei Verletzungen (Gewalt, Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl, etc.) den Unterricht unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.

Standard: Soziales Verhalten

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, anderen zuhören, innerhalb der Klasse Verantwortung übernehmen, etc.) fördern kann.

Standard: Konfliktfähigkeit

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten, insbesondere auch im Kontext soziokultureller Vielfalt.

Standard: Umwelterziehung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie ich mit Schülerinnen und Schülern eine verantwortungsbewusste Beziehung zur Umwelt und ein umweltgerechtes Verhalten aufbauen kann.

Bereich Lebensgestaltung

Standard: Suchtprävention

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Möglichkeiten kennen gelernt, wie suchtfördernde Verhaltensweisen vermieden werden können und wie ich Gefährdungen feststellen und entsprechend eingreifen kann.

Standard: Gesundheitserziehung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden können, die Erhaltung und Pflege körperlicher, seelischer und geistiger Gesundheit als wichtige alltägliche Aufgabe zu erkennen.

Standard: Globales Lernen

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, globale Zusammenhänge unseres heutigen Lebens zu verstehen und die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, eine verantwortungsbewusste und solidarische Haltung gegenüber der ganzen Weltgesellschaft aufzubauen.

Standard: Verkehrserziehung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt wie ich mit Schülerinnen und Schülern ein verkehrsgerechtes Verhalten und den verantwortungsbewussten Gebrauch von Verkehrsmitteln einüben können.

Standard: Medienerziehung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, Schülerinnen und Schüler mit den Techniken der verschiedenen Medien vertraut zu machen, damit sie die Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten kennen und kritisch mit diesen umgehen können.

3.4.3 Kompetenzbereich LER und Berufsrolle / Schule

Ziele:

- Die Lehrpersonen kennen die Schulentwicklungsprojekte für eine gesunde, bzw. eine gerechte und fürsorgliche Schulgemeinschaft und die schulischen Präventionskonzepte.
- Sie kennen Ursachen und Hintergründe der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in den Schulen und können Schulerfolg auch in heterogenen Klassen fördern⁸³.
- Lehrpersonen können ihre professionelle Rolle im Lernbereich LER klären. Sie wissen, dass in diesen Bereichen die Eltern, die Religionsgemeinschaften, sowie die Spezial- und Präventionsdienste stark mitgestaltend sind.
- Sie kennen die Differenz von schulischem LER-Unterricht zu kirchlicher Katechese einerseits und zu den Angeboten eines schulischen Sozialdienstes, der Schulseelsorge, der Polizei oder der Gesundheits- und Präventionsdienste andererseits.
- Die Lehrpersonen kennen Formen der unterrichtlichen Zusammenarbeit mit dem kirchlichen Religionsunterricht und den Spezial- und Präventionsdiensten.

Standard: Migration und Vielfalt

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schule auf dem Hintergrund der Migrationssituation zu verstehen und alle Kinder – die einheimischen und die zugezogenen – in eine handlungsfähige Lerngemeinschaft zu integrieren und bezüglich ihres Schulerfolgs zu fördern.

Standard: Gender und Bildung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, das Geschlecht als soziokulturelle Rollenzuschreibung kritisch wahrzunehmen und die Chancengleichheit zu fördern.

Standard: Eigene Ressourcen

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie ich mit meinen Ressourcen umgehen und wie ich mich vor Überlastung (Stress, Burnout, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann.

Standard: Elternarbeit

⁸³ Andrea Lanfranchi, Wie kann Interkulturelle Pädagogik in Pädagogischen Hochschulen verankert werden? Standards interkultureller Kompetenz, vpod magazin 119/00

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verschiedene Formen der Elternarbeit gestalten gelernt und kenne die Möglichkeiten und Grenzen des Einbezugs der Eltern und weiterer am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligter.

Standard: Spezialdienste

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, welche Expertinnen und Experten und welche Spezialdienste es im Bereich LER gibt und wann und wie ich sie heranziehe (Sozialdienst, Vormundschaftsbehörde, Schularzt, Schulzahnpflege, Seelsorge, Verkehrspolizei, etc.)

Standard: Schulentwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie der Umgang der Schülerschaft, der Lehrerschaft und der Schule überhaupt entwickelt werden kann im Sinne einer gerechten, fürsorglichen und gesunden Schule.

Standard: 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.

4 Standards im Bereich Religion

Die sieben religionspädagogischen Standards werden im Folgenden detaillierter beschrieben. Ausgangspunkt ist die Handlungstradition, wie sie insbesondere in den Lehrplänen des Kantons Solothurn zum Ausdruck kommt. Sie werden nach dem Standardkonzept ausgefaltet und bilden die Grundlage für die religionspädagogischen Ausbildungssequenzen der Lehrpersonenausbildung. Im Studienjahr 2001/2002 werden einige davon im Seminar Solothurn erprobt und evaluiert. Diese Auswertungen werden anschliessend dargestellt. Die Standards werden alle in der Struktur Handlungstradition/Lehrplan - Qualitätsmerkmale - Forschung - Theorie dargestellt. Jeweils zum Abschluss dokumentiere ich die Literatur, die ich für die Ausbildung in diesem Standard als Hintergrund verwende.

4.1 Die religionsdidaktischen Standards im Überblick

Standard 1: Religiöse Entwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, eine Dilemma-Diskussion mit Schülerinnen und Schülern zu führen, die (über eine "plus 1-Konvention") die Entwicklung ihrer religiösen Urteilsfähigkeit stimuliert.

Standard 2: Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung

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

Standard 3: 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.

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.

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.

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.

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.

4.1.1 Standard 1: Religiöse Entwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, eine Dilemma-Diskussion mit Schülerinnen und Schülern zu führen, die (über eine „plus 1-Konvention“) die Entwicklung ihrer religiösen Urteilsfähigkeit stimuliert.

1. Handlungstradition

Das Ziel der schulischen Bildung, Heranwachsende zu selbstbewussten, urteilsfähigen und verantwortungsbewussten Menschen zu führen, gilt auch für den Lernbereich Religion. Traditionell will der Religionsunterricht Glaubenswissen vermitteln und in die religiöse Praxis der Religionsgemeinschaft einführen, um ein verantwortungsvolles Leben aus dem Glauben führen zu können. In der modernen komplexen Gesellschaft begegnen die jungen Menschen jedoch einem pluralisierten Glaubenswissen, Religionsgemeinschaften verlieren an Tradierungs- und Sozialisierungspotenzial und die Religionspädagogik fragt sich seit längerem, wie sie die jungen Menschen zu einem mündigen, verantwortungsvollen Leben aus dem Glauben anleiten kann. Subjektwerdung und Schülerzentrierung sind Antworten der vergangenen Jahrzehnte; gefragt ist eine religiöse Urteilsfähigkeit, nicht als eine bestimmte Vorstellung, sondern als Entwicklung auf eine möglichst hohe Stufe.

Beten, feiern, erzählen und reflektieren sind Formen, um die Beziehung zum Letztgültigen aufzubauen und zu entwickeln. In der Schule ist neben dem Wissensaufbau insbesondere die „reflexive Bewältigung dessen, was unverfügbar ist“ eine Grundform religiösen Lernens (Oser 1992). 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, die die Lehrperson in ihrer Professionalität auszeichnet: Die 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.

2. Lehrplan

“Die besondere Aufgabe der Volksschule liegt in der Vermittlung und Entwicklung eines elementaren Wissens und Könnens, über das jeder Bürger verfügen können soll. Diese elementare und allgemeine Bildung unterstützt die Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Persönlichkeit soll in ihrer Entwicklung möglichst allseitig gefördert werden. Es lassen sich folgende Bereiche unterscheiden, auf die die schulische Bildung insbesondere eingehen muss:

- Fähigkeit zu selbständigem Denken, Fühlen und Werten und zum tieferen Verstehen seiner selbst (Selbstkompetenz)
- Fähigkeit zum Verstehen der kulturellen und natürlichen Umwelt (Sachkompetenz)
- Fähigkeit zur Gestaltung der Welt in mitmenschlicher Verantwortung (Sozialkompetenz)

Diese Fähigkeiten sind Voraussetzungen für ein selbständiges, sachkompetentes und verantwortungsbewusstes Handeln (Handlungskompetenz).“ (Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn, 1992, Kapitel 2: Allgemeine Leitideen für die Volksschule, S. 3)

“Schülerinnen und Schüler entwickeln ein differenziertes Welt-, Menschen- und Gottesbild, das für das göttliche Geheimnis offen bleibt.“ (Ökumenischer Lehrplan Religion, Verband der evangelisch reformierten Synoden des Kantons Solothurn (Hrsg.), 1999, S. 35)

3. Qualitätsmerkmale

Mit der Dilemma-Diskussion ist eine besondere Qualität von Gespräch gemeint, die 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 Argumentationen der nächsthöheren Stufe begünstigt die Sicht, dass andere Lösungsbegründungen und Antworten möglich, ev. sogar erfolgreicher sind und bewirkt allmählich eine Neustrukturierung der religiösen Kompetenzstruktur auf einer höheren Stufe. Dabei sind die folgenden drei Elemente zentral (Oser 1990, 2000 S. 17ff; Oser/Althof 1997, S. 105ff):

1. Das Dilemma
2. Die plus 1 – Konvention
3. Offenheit des Ausgangs

Ein Konflikt – ein Dilemma – wird didaktisch wirkungsvoll vorgestellt oder bewusst gemacht. Durch die Mischung der Gruppen oder durch die Diskussionsteilnahme der Lehrperson werden Argumente der nächsthöheren Stufe eingebracht, die sogenannte “plus 1 – Konvention“. Auf der Ebene der Klasse und des Einzelnen werden die Argumentationen begründet und zusammengefasst, höherstufige Argumente allenfalls hervorgehoben, die Situation jedoch offen gehalten. Es gibt nicht richtige oder falsche Antworten und es ist kein Konsens gefragt, sondern es soll ein Nachdenken über die unterschiedlichen Begründungen stattfinden. Das Ziel ist die Konstruktion einer neuen Struktur des religiösen Urteils auf einer höheren Stufe.

4. Forschung

Es bestehen umfangreiche Daten zur Entwicklung des moralischen Urteils nach dem Stufenmodell von L. Kohlberg, zusammengefasst in Oser/Althof 1997. S. Reinhardt hat die Anwendung von Dilemma-Diskussionen in verschiedenen fachlichen Bereichen untersucht (Reinhardt, 1999). Für die Entwicklung des religiösen Urteils sind die Forschungsarbeiten von F. Oser bedeutsam. Mit Interventionsstudien konnte er aufzeigen, dass die Arbeit mit Dilemmata wirksamer als herkömmliches Unterrichten und wirksamer als megakognitive Reflexion ist bezüglich der Entwicklung des religiösen Urteils (Oser, 1990). Im weiteren Kontext ist die Identitätsforschung zu beachten (Ziebertz, 2001).

5. Theorie

Theoretischer Hintergrund dieses Standards ist das Entwicklungsmodell des religiösen Urteils von F. Oser (Oser/Gmünder 1994). In der Auseinandersetzung mit Sinn- und Kontingenzerfahrungen ist der Mensch bestrebt seine Beziehung zum Ultimativen in einen kognitiv befriedigenden Zustand zu bringen. Die Übergänge zwischen den Stufen markieren tiefgreifende Neustrukturierungen des Denkens. Oser beschreibt fünf Stufen des religiösen Urteils:

- Stufe 1: Orientierung an absoluter Heteronomie (Deus ex machina)
- Stufe 2: Orientierung an “Do ut des“
- Stufe 3: Orientierung an absoluter Autonomie (Deismus)
- Stufe 4: Orientierung an vermittelter Autonomie und Heilsplan
- Stufe 5: Orientierung an religiöser Intersubjektivität

F. Schweizer stellt die kognitionspsychologischen Modelle (Oser/Fowler) in den Kontext des Identitätskonzepts von Erikson (Schweitzer 1987). „Identitätsentwicklung durch Bewältigung von Lebenskrisen“ und weitere Identitätskonzepte gehören zum Wissenshintergrund dieses Standards (Ziebertz, 2001).

Um Dilemma-Diskussionen führen zu können, braucht die Lehrperson einiges an Wissen und Fertigkeiten im Sinne der Diskurspädagogik. Dazu dienen ihr Kommunikationstheorien, das Modell des "realistischen Diskurs" (Oser, 1998) und die Diskursdidaktik⁸⁴.

6. Literatur zum Standard

- G. Büttner, Veit-Jakobus Dieterich (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 2000
- W. Edelstein, u.a., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim und Basel, 2001
- F. Oser, Paul Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Gütersloh, 1988
- F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh, 1990
- F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde, Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren, Zürich, 1992
- F. Oser, Wolfgang Althof, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1997 (insbesondere: Der >progressive< Ansatz der Moralerziehung, S. 102 ff)
- F. Oser, Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs, Opladen, 1998
- F. Oser, Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, Skript Modul 4, NDS für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen, September 2000
- F. Oser, Karl Helmut Reich, Entwicklung und Religiosität, in: Edgar Schmitz (Hrsg.) Religionspsychologie. Eine Bestandesaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes, Göttingen, 1992
- F. Oser, A. Bucher, Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen offenen Endpunkt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 1992, Nr. 2, S. 253 – 276
- S. Reinhardt, Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen, 1999
- L. Schwartz Und jetzt? Moralische Zwickmühlen im Alltag, Mülheim a. R., 2000
- F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, München 1987
- H. G. Ziebertz, Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: G. Hilger, St. Leimgruber, H. G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München, 2001

⁸⁴ F. Oser, Aspekte einer Didaktik für LER, in: W. Edelstein, u.a.(2001), a.a.O, S. 171ff

4.1.2 Standard 2: Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung

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

1. Handlungstradition

Neben der "Befreiung" aus Knechtschaft und Ungerechtigkeit ist die "Schöpfung" wohl eines der wichtigsten theologischen Kernelemente des Alten Testaments. Die Schöpfungstexte in Genesis, in den Psalmen oder auch bei Hiob sind sowohl Bilder des Segens Gottes, seiner Lebenszusage als auch mythologische und theologische Antwortversuche und Antwortsuche auf die menschliche Grundfrage nach dem Sinn des Daseins, nach dem "Woher und Wohin". Mit dem modernen naturwissenschaftlichen Weltbild sind die Schöpfungstexte in den Mittelpunkt weltanschaulicher Auseinandersetzungen geraten, die in fundamentalistischen Kreisen, insbesondere in den USA, bis heute andauern. 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. Im Religionsunterricht gilt: Gott hat die Welt erschaffen ... und in der Schule gelten Urknall und Evolution.

Gerade weil das ehrfürchtige Entdecken und Verstehen der Natur in der Schule wichtig ist und die staunende Annäherung an die Güte Gottes in seiner Schöpfung im Religionsunterricht zentral ist, 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.

2. Lehrplan

"Für die Schülerinnen und Schüler der Unterstufe ... steht die Kräfteschulung im Vordergrund. Sie sollen fähig werden, die Natur als Gottes Geschenk zu erleben. Durch das Staunen über die Wunder der Schöpfung (Licht, Luft, Wasser, Pflanzen, Bäume, Tiere, Menschen) werden in ihnen positive Haltungen zu Ehrfurcht, Dank, Lob, Bitte geweckt."
(Anhang "Kirchlicher Religionsunterricht" zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn)

"Schülerinnen und Schüler nehmen die Natur als Grundlage allen Lebens wahr und verstehen sich selbst als Teil davon. Sie sehen die Welt als Schöpfung Gottes und begegnen ihr in Ehrfurcht und Verantwortung."
(Ökumenischer Lehrplan Religion, Verband der evangelisch reformierten Synoden des Kantons Solothurn (Hrsg.), 1999, S. 37)

"Die Lernenden erfahren, dass durch die wissenschaftliche Art der Entdeckung der Umwelt neue Einsichten entstehen. In der Auseinandersetzung mit Lehrenden und Lernenden und weiteren Informationsquellen lernen sie Einsicht gewinnen und allmählich ein eigenes Weltbild aufbauen. ...

Die Lernenden bauen eine lebendige Beziehung zu ihrer Umwelt auf, aus der Ehrfurcht und Verantwortungsgefühl erwachsen sollen: gegenüber der Sachwelt, gegenüber der Gemeinschaft, gegenüber sich selbst und gegenüber der Schöpfung überhaupt." (Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn, Kapitel 6: Sachunterricht, Richtziele, S. 3)

“Ziel der Umwelterziehung ist es, die heranwachsende Jugend zum Aufbau einer verantwortungsbewussten Beziehung zur Umwelt zu führen, in ihr Staunen vor der Schöpfung und Ehrfurcht vor dem Leben zu wecken, so dass sie fähig wird, Umweltbedrohungen und deren Ursachen zu erkennen und ihren Teil der Verantwortung zur Erhaltung und Gestaltung der Umwelt als ständige Aufgabe zu übernehmen.“ (Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn, Kapitel 12: Besondere Erziehungsanliegen, 2. Umwelterziehung, S. 3)

“Durch Erfahrungen und Entdeckungen in der Natur entwickelt das Kind ein Grundvertrauen in die Tatsache, dass in seiner (unserer) Welt eine sinnvolle und notwendige Ordnung besteht.“ (Rahmenlehrplan für den Kindergarten des Kantons Solothurn, S. 68)

3. Qualitätsmerkmale

Der Unterricht zum Thema Schöpfung hat dann eine hohe Qualität, wenn die drei Bereiche in Lernarrangements kompetent verknüpft sind und für die Kinder zum lernreichen Erlebnis werden:

- Schöpfung als theologische Rede vom “Segen“ 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,

4. Forschung

Für die theologische Kategorie Schöpfung gibt es zahlreiche Forschungsberichte sowohl zum biblischen Textverständnis im Kontext der jüdisch-orientalischen Tradition als auch religionswissenschaftliche Vergleiche mit der Schöpfungsmythologie anderer antiker Völker oder anderer Kulturen überhaupt (Keel/Schroer 2002). Für die Lehrpersonen wurde der aktuelle Forschungsstand von Walter Bühlmann (1984) oder Thomas Staubli (1999) zusammengefasst.

Für die Weltbildentwicklung des Kindes sind die Arbeiten von A. Bucher (1994) wichtig. Auf dem Hintergrund der strukturgenetischen Theorie Piagets und des Stufenmodells der religiösen Urteilsentwicklung (Oser/Gmünder, 1988) hat er die Entwicklung des Weltbildes untersucht. Diese Arbeiten wurden insbesondere an der Universität Fribourg fortgesetzt. Der aktuelle Forschungsstand wird in der Publikation von Fetz/Reich/Valentin (2001) präsentiert. In den Forschungsarbeiten zur Umweltbildung spielt der Schöpfungsbericht nur eine untergeordnete Rolle. Das Forschungsprojekt “Interreligiöse Umweltethik“ des Instituts IKM (Krieger/Jäggi 1997) war ein Teilprojekt des interdisziplinären Forschungsprogramms zur Umweltbildung der Uni Bern. Das Zentrum für Umweltbildung des WWF gab das religionswissenschaftliche Schulbuch “Die Regenbogenschlange. Schöpfungserzählungen der Völker“ heraus. Die für die Pädagogik relevanten Untersuchungen sind zusammengefasst im „Didaktischen Konzept Umweltbildung“ (Sieber 2002).

Im Rahmen des konziliaren Prozesses für “Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“ haben die Kirchen zahlreiche Projekte zur Schnittstelle Schöpfungstheologie und Umweltschutz initiiert und dazu eine eigene ökumenische Fachstelle “Kirche und Mitwelt“ geschaffen. Diese Fachstelle hat jährlich ihre Projektberichte publiziert (Oeku 2001). Kalbheim (2000) untersuchte die Motive umweltzerstörenden Handelns bei Kirchen- und Nichtkirchenmitgliedern.

5. Theorie

Die Lehrperson muss die christliche Schöpfungstheologie kennen und sie im Lichte der modernen theologischen und religionswissenschaftlichen Forschung verstehen und kritisch würdigen können.

Es ist auch eine besondere Chance, dass die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen zum gemeinsamen Traditionsgut von Juden, Christen und Muslimen zählt und sich von daher auch für interreligiöses Lernen eignet (vgl. Standard: Interreligiöses Lernen).

Die Lehrperson muss das Modell der Weltbildentwicklung bei Kindern (Bucher, 1996, 2000) kennen auf dem Hintergrund von Piaget und dem Stufenmodell der religiösen Urteilsentwicklung (Oser/Gmünder, 1988).

Sie muss didaktische Modelle kennen, 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: z.B. Kräfteschulung (Oser, 1977)

6. Literatur zum Standard

- Kt. Aargau (Hrsg.) Unterrichtshilfen zum Lehrplan Religion, Bd. 1: Schöpfung, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 1991
- E. Bisset, M. Palmer, Die Regenbogenschlange. Geschichten vom Anfang der Welt und von den Kostbarkeiten der Erde, Bern 1987
- A. Bucher, Das Weltbild des Kindes, in: G. Büttner, V.J. Dieterich (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 2000, S. 199 - 215
- A. Bucher, Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, in: V. Merz (Hrsg.), Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Fribourg, 1994
- A. Bucher, Bibeldidaktische Grundregeln: Altes Testament, in: E. Gross, K. König (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg, 1996, S. 86ff
- W. Bühlmann, Schlüssel zu Gesetz und Propheten. Hinführung zum Alten Testament, Luzern, 1984
- R. L. Fetz, K. H. Reich, P. Valentin, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart, 2001
- H. Halbfas, Das Welthaus, Düsseldorf, 1983
- B. Kalbheim, Sinnggebung der Natur und ökologisches Handeln. Eine empirisch theologische Untersuchung, Münster, 2000
- O. Keel, S. Schroer, Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen, Göttingen, 2002
- K. Kirchhofer, K. Brücker – von Dach, Mit Gott leben, Bd. 1, Luzern, 1981
- D. J. Krieger, Chr. J. Jäggi, Natur als Kulturprodukt. Kulturökologie und Umweltethik, Basel, 1997
- Ökumenische Arbeitsgruppe Kirche und Umwelt (Oeku) (Hrsg.), Mit gutem Grund. Dossier SchöpfungsZeit 2001, Bern, 2001
- F. Oser, Paul Gmünder, Der Mensch. Stufen seiner Entwicklung, Gütersloh, 1988
- F. Oser, Kräfteschulung, Olten, 1977
- J. Piaget, Das Weltbild des Kindes, in: G. Büttner, V.J. Dieterich (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 2000, S. 176 – 198
- D. Sölle, Lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung, Zürich, 1985
- Th. Staubli, Begleiter durch das Erste Testament, Düsseldorf, 1999
- B. Sieber, u.a., Didaktisches Konzept Umweltbildung, Zofingen, 2002
- H. Thyen, Bibel und Koran. Eine Synopse gemeinsamer Überlieferung, Köln, 1993
- C. Westermann, Theologie des Alten Testaments in Grundzügen, Göttingen, 1985

4.1.3 Standard 3: 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.

1. Handlungstradition

In den vergangenen Jahrzehnten entwickelte sich ein erfolgreicher ökumenischer Dialog zwischen den christlichen Konfessionen, der auch zunehmend eine Zusammenarbeit im Religionsunterricht ermöglichte. In vielen Dörfern und Quartieren werden die Kindergärten und Schulen von Kindern mehrerer Nationen, Kulturen und Religionen besucht. Die Zusammensetzung der Klasse spiegelt die Realität der Bevölkerung. Wir können davon ausgehen, dass die gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation ausländischer und einheimischer Kinder bestimmt ist durch das Zusammenleben von Menschen verschiedener Nationen, Religionen und Kulturen. Interreligiöses Lernen kann deshalb im Rahmen der Interkulturelle Erziehung einen Beitrag leisten für ein tolerantes, gleichberechtigtes und konfliktfähiges Zusammenleben der Menschen.

Das Phänomen des religiösen Pluralismus in der Schule ist noch jung. Die Schule hat sich lange nur auf den Spracherwerb konzentriert und andere Aspekte der Heterogenität nicht beachtet. Die Kirchen haben sich im Religionsunterricht nur an ihre Konfessionsangehörigen gewandt und die religiöse Vielfalt höchstens als Problem wahrgenommen. Doch mit hilfloser Werterelativierung und Konfliktvermeidung allein gelingt keine Integration und keine Verständigung. Schule und Gesellschaft sind auf interreligiöses Lernen und auf ökumenischen Dialog angewiesen um des friedlichen Zusammenlebens Willen. Das interreligiöse Lernen kann dabei an den Erfahrungen des ökumenischen Dialogs und die Zusammenarbeit zwischen Kirchen und Schule anknüpfen.

2. Lehrplan

“Der junge Mensch soll lernen, andere Anschauungen, die durch persönlichen Kontakt, Lektüre, Massenmedien oder Reisen an ihn herangetragen werden, besser zu verstehen, kritisch zu überdenken; er soll lernen, seine eigene Überzeugung neu zu verstehen und sie im Dialog mit anderen zu vertreten, soweit ihm dies aus seinem Erfahrungsbereich möglich ist.“ (Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn, Anhang Kirchlicher Religionsunterricht, Solothurn, 1992)

“Die Schülerinnen und Schüler lernen auch andere Konfessionen, Religionen und Kulturen verstehen und achten. So entwickeln sie ihre ökumenische und interkulturelle Offenheit und die Fähigkeit, sich für die Zusammenarbeit aller Menschen einzusetzen.

- Kinder anderer Religionsgemeinschaften respektieren
- Symbole und Feste anderer Religionen ...
- In fremden Religionen wichtige Elemente des Glaubens und der religiösen Praxis entdecken.“

(Ökumenischer Lehrplan Religion, Verband der evangelisch-reformierten Synoden des Kantons Solothurn, 1999, S. 47)

“Orientierung im Leben mit zwei Kulturen: In der Schule und im Freundeskreis sind die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler im Kontakt mit der hiesigen Kultur. Sie lernen die örtlichen sprachlichen und nichtsprachlichen Verhaltensnormen sowie andere kulturelle Eigenheiten (Feste, Bräuche, Sitten) kennen. In der Familie und im Heimatland sind sie im

Kontakt mit der Heimatkultur und den damit geltenden Normen und Werten. Sie erkennen, dass es sich um zwei unterschiedliche, gleichwertige Kulturen handelt.“ (Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn, 1992, Kapitel 4: Sprache, Deutsch für Fremdsprachige, Richtziele, S. 83)

“Das Kind begegnet im Kindergartenalltag Kindern von unterschiedlicher kultureller, sozialer und religiöser Herkunft.... Im Spiel und in vielen Alltagssituationen nimmt es sowohl das Gemeinsame, das Verbindende als auch das andere, das Fremde wahr und lernt damit umzugehen.“ (Rahmenlehrplan für den Kindergarten des Kantons Solothurn, 1997, S. 69)

3. Qualitätsmerkmale

Folgende drei Qualitätsmerkmale sind zentral:

- Begegnung und Dialog: Der eigene Standpunkt:

„In der Begegnung mit den Weltreligionen ist die Frage nach dem eigenen Standpunkt bzw. Weg immer mitgegeben. Echter Dialog lässt sich nicht in freischwebender Beliebigkeit betreiben. Das Bewusstsein, dass die Christentumsgeschichte zusammen mit der neuzeitlichen Freiheitsgeschichte die Grundlage unserer auf den Menschenrechten gründenden modernen Demokratie ist, stellt eine notwendige Voraussetzung dar, um „Identität und Offenheit“ in ein konstruktives Verhältnis zu bringen.

Sich gegenseitig kennen

Sich gegenseitig verstehen

Sich gegenseitig achten

Voneinander lernen

Füreinander eintreten“ (Joh. Lähnemann, 1996, S.)

- Begegnung und Dialog: Den anderen in seiner Andersartigkeit respektieren

„Interkulturelle Religionspädagogik hat zum Ziel, den anderen wahrzunehmen in seinem Anderssein und ihn darin ernst zu nehmen, sensibel zu werden für seine Unsicherheiten und Ängste sowie Gemeinsamkeiten und Trennendes zu erkennen und anzunehmen.“ (G. Jakubek, 1988)

- Begegnung und Dialog: gemeinsam religiöse Erfahrungen machen

“Ich möchte einen Vorschlag machen, was als religiöse Grunderfahrungen in diesem Sinne als Basis einer dialogischen Religionskunde dienen könnte. ... Eine dialogische Religionskunde als Modell des Religionsunterrichts ist also nicht eine wissenschaftliche Abstraktion von allen Glaubensinhalten. Im Gegenteil, baut man Religionsunterricht auf eine Sensibilisierung für die heilige Zeit, den heiligen Raum, die mystischen Erzählungen, die Fähigkeit ritueller Darstellung und den Respekt und das Verständnis für die zentralen Symbole der Religionen auf, dann wird Religion und Glauben vermittelt. Nur wird dies über den interreligiösen Dialog stattfinden.

Grundlage bildet nicht eine standpunktlose Religionswissenschaft, sondern ein interreligiöser Dialog, eine pluralistische Theologie der Religionen, an der alle Religionsgemeinschaften kooperativ teilnehmen können.“ (David J. Krieger, 1994)

4. Forschung

Wichtige Forschungsarbeiten zu diesem Standard leistete Johannes Lähnemann und fasste sie zusammen im Grundlagenwerk "Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive" (1998). Ebenfalls an seinem Institut entstand die Arbeit von Helgard Jamal zur Bedeutung des interreligiösen Lernens (1996). Nach der Befragung von Experten verschiedener Religionen kommt sie zu folgendem Fazit bezüglich interreligiösem Lernen: "Somit konzentriert sich Interreligiöses Lernen hier auf drei Vorstellungen (analog Themenzentrierter Interaktion / TZI nach R. Cohn):

1. die Wissenserweiterung angesichts der Veränderungen in der Welt und hinsichtlich hilfreicher Weisheiten in den Weltreligionen (Sach-Dimension)
2. die Identitätsbildung als Reflexionsfähigkeit von subjektiven und weltlichen Geschehnissen und die Hinführung zu einer Identitätsbalance (Ich-Dimension)
3. die Dialogfähigkeit mit einer einhergehenden Handlungskompetenz in einer bedrohten Zukunft (Wir-Dimension)." (S. 107)

Christian Jäggi (1997) untersuchte die religiöse Identität und die Rolle der Religion bei der Integration von türkisch- und albanischsprachigen Muslimen in der Innerschweiz. Weitere Untersuchungen führte er durch zum Zusammenhang von religiösem Pluralismus, wachsendem Fundamentalismus, zunehmender Gewalt und interreligiösem Dialog. Zudem läuft in Kanton Bern zur Zeit eine grössere Befragung von Lehrpersonen und Schulleitungen zum (interreligiösen) Religionsunterricht, der mit dem neuen Lehrplan ins Fach Natur-Mensch-Mitwelt integriert wurde (Daniel Probst, Publikation angekündigt für Herbst 2001)

5. Theorie

Wichtige theoretische Grundlagen liefert die Interkulturelle Pädagogik. 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. Die unterschiedlichen Erfahrungen sollen zueinander in Beziehung gesetzt werden, um dadurch die Handlungskompetenz der Kinder zu erweitern. Christina Allemann (1999) und Andrea Lanfranchi (2000) haben diese Theorie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufbereitet. Die Ansätze von Krieger (1994) und Schieder (2000) sind wichtig für die Umsetzung in die Religionsdidaktik.

Eine zweite Theorieebene bezieht sich auf das Wissen um die religiös-plurale Gegenwartssituation und die Kenntnisse der Weltreligionen in ihren historischen und gegenwärtigen Strukturen, im speziellen Kontext der Migration, aber auch in ihren Beziehungen untereinander (Leimgruber 1995).

Die dritte Theorieebene bezieht sich auf Begegnung und Dialog. Hier sind psychologische Kenntnisse zu sozialer Wahrnehmung und Kommunikation (Watzlawick, 1969; Schulz von Thun, 1981) ebenso wichtig wie das Modell vom realistischen Diskurs (Oser 1998) oder die Theorie der Interpersonalen Verhandlungsstrategie nach Selman.

6. Literatur zum Standard

- C. Allemann - Ghionda, Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für sprachlich-kulturelle Vielfalt, Teilprojekt NFP 33, Bern 1999 (Religionsdidaktik S. 39)
- G. Auerheimer, Einführung in die Interkulturelle Erziehung, Darmstadt, 1990
- M. Baumann, Erwartungen an religiöse Bildung in der Schule, Muristalden-Forumstagung, Bern 1999
- R. Bernhardt, Begegnung der Weltreligionen, in: Religion betrifft und 4/97

- A. Dubach, R.J. Campiche, Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich/Basel, 1993
- P. Furrer, R. Müller (Hrsg.), Kinder aus der Türkei, Bern, 1992
- E. Gottwald, F. Rickers (Hrsg.). Ehrfurcht vor Gott und Toleranz. Leitbilder interreligiösen Lernens, Neuenkirchen, 1999
- B. Huber-Rudolf, Muslimische Kinder im Kindergarten, München, 2002
- Ch. J. Jäggi, Statt Rassismus – interkulturelle Kommunikation, Meggen, 1994
- Ch. J. Jäggi, Gewalt als Folge von Sinnverlust. Fördert der Religionsverlust Gewalt im Alltag? Meggen, 1995
- Ch. J. Jäggi, Türkisch- und albanischsprechende Muslime in der Innerschweiz, Projektbericht Nr. 2, Meggen, 1997
- G. Jakubeit, Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten, Band 1: Kinder, Berlin 1988
- H. Jamal, Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Band 15, Hamburg 1996
- H. Küng, Projekt Weltethos, München, 1990
- D. J. Krieger, Zur Konstruktion von Identität in der multikulturellen Gesellschaft. Ergebnisse einer explorativen Studie über Identität und Integration von religiösen und ethnischen Minderheiten in der Innerschweiz, Meggen, 1997
- D. J. Krieger, Dialogische Religionskunde, Referat anlässlich der Religionspädagogischen Tage 1994, am 25. März 1994 in Luzern; vgl. R. Weibel, Religiöses Lernen als interreligiöses Lernen, SKZ 25/1994, S. 358ff
- A. Lanfranchi, u.a., Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. EDK-Dossier 60, Bern, 2000
- J. Lännemann, Weltreligionendidaktische Grundregeln, in: E. Gross, K. König (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996
- J. Lännemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998
- S. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, Kösel 1995
- Niedersächsisches Kulturministerium (Hrsg.), Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch, Hannover, 2000
- F. Oser, Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998
- G. Ott, Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind. Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1995
- Ch. Perrégaux, Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik, Zürich, 1998
- A. Prengel, Pädagogik der Vielfalt, Opladen, 1995
- R. Schieder, Religion, in: H.H. Reich, A. Holzbrecher, H.J. Roth (Hrsg.), Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen, 2000
- F. Schulz von Thun, Miteinander reden, Hamburg, 1981
- Watzlawick/Beavin/Jackson, Menschliche Kommunikation, Bern, 1969

4.1.4 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.

1. Handlungstradition

In den meisten Kantonen ist der didaktische Umgang mit biblischen Texten Schwerpunkt der Religionsdidaktik in der Lehrpersonenausbildung, weil Bibeltexte auch im Mittelpunkt des schulischen Religionsunterrichts stehen. Aber auch Lehrpersonen, die im Kanton Solothurn unterrichten und keinen schulischen Religionsunterricht erteilen müssen, sind konfrontiert mit solchen Texten aus der Tradition der Religionen, sei es im Zusammenhang mit Festtagen, mit literarischen Texten, mit Biographien, mit Medien, mit Orten und Ereignissen der lokalen Geschichte oder mit Erlebnissen, welche die Kinder in den Unterricht hineinbringen. 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.

2. Lehrplan

“Der junge Mensch soll das grundlegende Zeugnis christlich-jüdischer Glaubenserfahrung, das in seiner jahrhundertlangen Wirkungsgeschichte unsere abendländische Gesellschaft und Kultur bis heute massgeblich mitgeprägt hat, als wesentliches Bildungsgut kennen lernen. Der Unterricht lässt das Verhältnis der christlichen und der jüdischen Gedankenwelt im ursprünglichen und im heutigen Sinnzusammenhang verstehen. Der junge Mensch soll erkennen, dass viele massgebliche Erscheinungen und Fragestellungen der Gegenwart (in Gesellschaft, Wissenschaft und Kultur) erst in Verbindung und in Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition angemessen zu verstehen sind.“ (Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn, Anhang Kirchlicher Religionsunterricht, Solothurn, 1992)

“Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Bibeltexte und kirchliche Glaubenszeugnisse und unterscheiden zwischen ursprünglicher Glaubenserfahrung, mündlicher und schriftlicher Überlieferung und deren Wirkungsgeschichte. Sie finden sich wieder in biblischen Geschichten und religiösen Überlieferungen. Sie kennen Leben und Botschaft, Tod und Auferstehung Jesu Christi und lernen diese Botschaft immer wieder neu zu verstehen und ins Leben umzusetzen...“ (Ökumenischer Lehrplan Religion, Verband der evangelisch reformierten Synoden des Kantons Solothurn (Hrsg.), 1999, S. 11f)

3. Qualitätsmerkmale

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.

Die professionelle Kompetenz der Lehrperson zeigt sich darin, dass sie Texte auswählt, welche die Kinder entsprechend ihrer Stufenentwicklung 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 Literaturfor-

men zu entdecken und mutet ihnen zu, biblische Lebens- und Glaubensmodelle kritisch und mit der eigenen Lebenspraxis zu verknüpfen.

4. Forschung

Für die moderne biblische Exegese ist die historisch-kritische Methode grundlegend. Zahlreiche Forschungsberichte verdeutlichen den zeitgeschichtlichen Hintergrund der biblischen Texte, deren Wirkungsgeschichte sowie die Lebens- und Glaubenserfahrungen der Autoren. Für die Lehrpersonen wurde der aktuelle Forschungsstand z.B. von Walter Bühlmann (1987) oder H. Venetz (1992) zusammengefasst.

Horst Klaus Berg führte eine grosse Schülerbefragung zum Thema Bibel durch. Sie zeigte, dass Schüler auf biblische Themen dann einsteigen, wenn sie eine Relevanz für ihr Leben erkennen können und wenn der Ansatz erfahrungsorientiert ist (Berg, 1993, vgl. auch Bucher, 2001)

Für die entwicklungspsychologische Dimension des Standards sind die Untersuchungen auf dem Hintergrund des Stufenmodells der religiösen Urteilsentwicklung wichtig (Oser/Gmünder 1988; Bucher 1990).

5. Theorie

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 dem tiefenpsychologischen Ansatz von E. Drewermann (1984) ist es insbesondere die Theologie der Befreiung, welche die Bibelarbeit in den Dienst der Emanzipation der Bibelleserinnen und -leser gestellt hat.

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). Die christologische Dogmatik ist dabei wichtig, um mit der unterschiedlichen Bedeutung von Jesus in den drei Religionen richtig umgehen zu können.

Die Lehrperson muss das Stufenmodell der religiösen Urteilsentwicklung (Oser/Gmünder 1988) kennen und es auf die Bibelarbeit anwenden können. A. Bucher (1992) begründet den Zusammenhang von Bibeldidaktik und Entwicklungspsychologie in seinem Buch "Bibelpsychologie". Die zukünftigen Lehrpersonen müssen didaktische Modelle kennen, um Kindern stufengerecht die Erschliessung biblischer Texte zu ermöglichen (Oser 1987).

6. Literatur zum Standard

- Kt. Aargau (Hrsg.) Unterrichtshilfen zum Lehrplan Religion, Bd. 4: Jesus, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 1991
- H. K. Berg, Grundriss der Bibeldidaktik, Stuttgart, 1993
- G. Bubolz, U. Tietz, Akzente Religion. Methodenhandbuch, Düsseldorf 1999
- A. Bucher, Bibelpsychologie, Stuttgart, 1992
- A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, 2001
- W. Bühlmann, Wie Jesus lebte, Luzern, 1987
- E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese, Olten, 1984
- E. Drewermann, Wozu Religion?, Freiburg i.Br., 2001
- H. J. Frisch, Leitfaden Fachdidaktik Religion, Düsseldorf, 1992 (Bibeldidaktik S. 143 ff)

- G. Gutiérrez, Aus eigenen Quellen trinken, Mainz/München, 1986
- I. Ix, R. Kaldewey, Was in Religion Sache ist. Lern- und Lebenswissen, Düsseldorf, 1988
- W. Langer, Bibeldidaktische Grundregeln: Neues Testament, in: E. Gross, K. König (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg, 1996, S. 95 – 111
- N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf, 1994
- Missio (Hrsg.), Bibel teilen. Bekannte Texte neu erleben, Aachen, 1998
- H. Morgenroth, Den Brunnen aufschliessen. Selbstentdeckung mit biblischen Geschichten, München, 1989
- F. Oser, Grundformen biblischen Lernens, in: E. Paul, A. Stock (Hrsg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. Festschrift für Günter Stachel, Mainz 1987
- F. Oser, Religiöse Rede und religiöses Bewusstsein, Skript o.O., o.J
- F. Oser, Die Jesusbeziehung, Olten 1973
- F. J. Schierse, Einleitung in das Neue Testament, Düsseldorf, 1978
- H. H. Strube, Geschichten des Alten Testaments für Kinder erzählt, Düsseldorf, 1986
- H. H. Strube, Geschichten des Neuen Testaments für Kinder erzählt, Düsseldorf, 1991
- J. H. Thyen, Bibel und Koran. Eine Synopse gemeinsamer Überlieferung, Köln 1993
- H. Venetz, So fing es mit der Kirche an, Zürich, 1992

4.1.5 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.

1. Handlungstradition

Die Symboldidaktik hat im letzten Jahrzehnt sehr an Bedeutung gewonnen. Für viele hat die Religionspädagogik damit wieder eine allgemein verständliche Sprache gefunden. Der Umgang mit Symbolen ist sehr geeignet, um eine religiöse Sprache aufzubauen (vgl. 1.3.4.4). In der evangelisch-reformierten Kirche hat die Auseinandersetzung mit Bildern und Symbolen auch zu Auseinandersetzungen mit dem eigenen reformatorischen Erbe und dem reformierten Selbstverständnis geführt. Die Neuentdeckung und Faszination der Metaphorik in der Bild- und Symbolsprache führten zur Einführung eines neuen Lehrplans der weitgehend auf dem (katholischen) Unterrichtswerk von Hubertus Halbfas gründet. Die katholische Katechese war eher geprägt vom Konzept der "Kräfteschulung" und der "Erlebnisgestalt" (O. Knechtel, Symbolerziehung, o.J.; F. Oser, Die Jesusbeziehung, 1973, Kräfteschulung, 1977) und müsste eher Symbolisierungsdidaktik genannt werden. Sie war Grundlage für die Sakramenten Katechese. Die Symboldidaktik ist aber auch auf das Interesse der Lehrpersonen von Schule und Kindergarten gestossen. Die Faszination der Kinder durch Gegenstände, die eine Bedeutung erhalten, die zum Symbol werden, kann vielfältig genutzt werden und dient der stofflichen Vertiefung in anderen Fächern.

2. Lehrplan

"Schülerinnen und Schüler entwickeln die Fähigkeit, Sprache und Formen religiöser Aussagen zu verstehen und eigene religiöse Erfahrungen auszudrücken.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen Symbole im Alltag, in den Religionen, in der Bibel und in der Kunst als Sprache des inneren Menschen"

(Verband der evangelisch reformierten Synoden des Kantons Solothurn (Hrsg.), Ökumenischer Lehrplan Religion, 1999, S. 23f)

3. Qualitätsmerkmale

Dazu einige Zitate:

"Symbole des Glaubens lassen sich nur dann in ihrer lebensdeutenden und heilenden Kraft erahnen, wenn Kinder und Jugendliche selber gelernt haben, eine "Sprache", einen Ausdruck dafür zu finden, was für sie in ihrem Leben Bedeutung hat, was für sie sinnvoll und sinnlos ist. Symboldidaktik... ist darum immer auch Symbolisierungsdidaktik und religiöse Alphabetisierung,... um der Vorstellungs- und Ausdruckskraft Gestalt zu geben." (Georg Hilger, 1996, S. 26)

"Anders als bei Gleichnissen, Metaphern und Allegorien sind Symbole für jedes Alter zugänglich, weil sie in sich selber schon Sprache sind, ohne als Symbol verstanden werden zu müssen." (F. Oser, 1987, S. 235)

“Der Prozess der Symbolbildung ist für die Menschwerdung konstitutiv. ... Glaube, so wird *von der neueren Theologie* betont, ist zureichend nur als symbolisch vermitteltes Kommunikationsgeschehen zwischen Gott und Mensch zu verstehen.“
(N. Mette, 1994, S. 250f)

“Wenn es darum geht, die Wirklichkeit in ihrer mehrsinnigen Komplexität zu erfassen, bleibt keine andere didaktische Zuflucht als der Weg des Symbols.
Symbole allein vereinen das Bewusste und das Unbewusste, das Gegenständliche und das Spirituelle, das Sichtbare und das Unsichtbare, Konkretes und Allgemeines, das Gesonderte und das Ganze, Gott, Mensch und Welt.“
(H. Halbfas, 1982, S. 122)

Als Qualitätsmerkmale liesse sich also ableiten:

- 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

4. Forschung

F. Schweitzer (1987) hat im Anschluss an Piaget und Fowler die Entwicklung des Symbolverständnisses untersucht und eine Stufentheorie beschrieben:

1. Das magisch-numinose Symbolverständnis
2. Das eindimensional-wörtliche Symbolverständnis
3. Das mehrdimensional-symbolische Verständnis
4. Das kommunikativ-explizierende Symbolverständnis
5. Das symbolisch-kritische Verständnis
6. Das nachkritische Verstehen

A. Bucher legt 1990 seine Untersuchung zu Symbol und Symbolerziehung vor und zeigt, dass Symbole entwicklungsstufengerecht ausgewählt und eingesetzt werden sollen. Kinder sollen vor allem eigene Erfahrungen symbolisieren und so eigene Symbole entwickeln können. Zur Zeit läuft bei H.-G. Ziebertz in Würzburg ein Projekt zur These “Korrelation bedeutet die wechselseitige Erschliessung religiöser Symbolsysteme und anthropologischer Erfahrungsdimensionen”.

5. Theorie

Symbollernen muss ausgehen vom Wortsinn von “symballein” und dessen vielfältige Bedeutung. Wichtig für die Religionspädagogik sind die philosophischen Arbeiten von Paul Ricoeur und Susanne Langer, des Theologen Paul Tillich und der Psychologen C.G. Jung und A. Lorenzer. Diese Symboltheorien wurden mit unterschiedlicher Gewichtung in die symboldidaktischen Entwürfe der Religionspädagogik aufgenommen. Drei Hauptvertreter sollen genannt werden:

H. Halbfas gab zu Beginn der 80er Jahre den Anstoss; mit der Symboldidaktik soll das Unsichtbare sichtbar gemacht, das Sakrale im Profanen wahrgenommen und Symbole als die eigentliche Sprache des Religiösen erfahrbar gemacht werden.

P. Biehl 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 G. Baudlers.

A. Bucher reklamiert vom strukturgenetischen Ansatz her, dass Kinder ihre Symbole selber aufbauen und konstruieren. Symbole gehen deshalb aus dem Handeln, aus dem Erfahren und Wahrnehmen der Kinder hervor. Symbollernen ist deshalb eng verbunden mit ästhetischem Lernen.

Der Symbol-Standard bietet die Möglichkeit, zahlreiche wichtige religionsdidaktische Ansätze kennenlernen zu können. Zudem eröffnet er auch Wege, zum theologischen Denken und insbesondere zur Sakramententheologie

6. Literatur zum Standard

- H. K. Berg, U. Weber, Symbole erleben – Symbole verstehen, Materialien für Schule und Gemeinde, Kösel 2000
- S. Berg, Biblische Bilder und Symbole erfahren, München, 1996
- P. Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel Ostern, Neukirchen, 1999 (anstelle einer Neuauflage von P. Biehl, Symbole geben zu lernen, Neukirchen, 1989)
- E. Bihler, Symbole des Lebens – Symbole des Glaubens, Bd. 1-4, Limburg, 1996
- L. Boff, Kleine Sakramentenlehre, Düsseldorf 1976
- A. Bucher, Symbol - Symbolbildung – Symbolerziehung, St. Ottilien, 1990
- D. Emeis, K.H. Schmitt, Grundkurs Sakramenten Katechese, Freiburg i.Br., 1980
- H. J. Frisch, Leitfaden Fachdidaktik Religion, Düsseldorf, 1992, (Symbol didaktik S. 136 ff)
- H. Halfbas, Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf, 1982
- H. Halfbas, Symbol didaktik, in: H. Halfbas, Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf, 1987
- G. Hilger, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln, in: E. Gross, K. König (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg, 1996
- G. Hilger, Symbol lernen, in: G. Hilger, St. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München, 2001
- N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf, 1994
- N. Mette, F. Rickers, Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen, 2001
- O. Knechtel, Symbolerziehung, o.O. ca. 1965 (Zentralbibliothek Solothurn BRv 1799);
- F. Oser, Die Jesusbeziehung, Olten, 1973,
- F. Oser, Kräfteschulung, Olten, 1977
- F. Oser, Grundformen biblischen Lernens, in: E. Paul, A. Stock (Hrsg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. Festschrift für Günter Stachel, Mainz, 1987
- F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, München 1987
- F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh, 2000

4.1.6 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.

1. Handlungstradition

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 Lehrpersonen müssen diese Zeiten und Feste pädagogisch sinnvoll gestalten. Bei 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.

2. Lehrplan

“Das Kind erlebt den teilweise christlich, teilweise historisch geprägten Jahreskreis, in welchem die Kindergärtnerin bestimmte Festzeiten und Feiertage pflegt. Es kennt den religiösen, mythologischen oder weltlichen Hintergrund und kann das entsprechende Ritual aktiv mitgestalten.“ (Rahmenlehrplan für den Kindergarten im Kanton Solothurn, S. 69)

“Schülerinnen und Schüler kennen und feiern das Kirchenjahr mit seinen Festen und Ritualen und verstehen deren Sinn und Bedeutung.“ (Ökumenischer Lehrplan Religion, S 41)

3. Qualitätsmerkmale

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.

4. Forschung

In der Schulklimaforschung zeigt sich, dass die gemeinsame Feier von Festen im Rahmen der Schule ein wirksamer Faktor für die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler ist (Fend, 1998).

Die Rhythmisierung des Alltags und des Jahreslaufs schaffen den Menschen Orientierung und psychische Stabilität. Verschiedene Untersuchungen zu Zeit, Zeitgestaltung und Zeitethik machten darauf aufmerksam, ebenso wie auf die Frage nach der Entwicklung der Zeitvorstellung bei Kindern (Hilger 2001). Die Lebenslaufforschung zeigte die identitätsbildende Wirkung der Rites de passage und der sozial integrativen Kraft von Festen und Ritualen

(Wulf 2001). Feste und Rituale werden von Heranwachsenden wieder neu konstruiert und unterstützen dadurch ihre Sozialisation ebenso wie die Integration Zugewanderter (Perrégaux, 1998). Bei Festen steht das einzelne Kind oft im Mittelpunkt, insbesondere auch bei Geburtstags- oder Namenstagsfeiern. Gerade der Name bringt seine einmalige Individualität zum Ausdruck und die Feier unterstützt die Subjektwerdung des Einzelnen. Solche Ansätze werden beim neu entwickelten biographischen Lernen untersucht (Ziebertz 2001).

5. Theorie

Die zukünftige Lehrperson kann folgendes theoretisches Wissen mit der Thematik und der didaktischen Umsetzung verknüpfen:

Theorie des Festes: Ausdruck der Lebensbejahung, einen einzelnen Menschen feiern, die Gemeinschaft feiern, die rites de passage, die Feiern des Jahreskreises und der menschlichen Grunderfahrungen.

Volkskunde und Brauchtum: Bedeutung und Wandel von Bräuchen, kulturgeschichtliche Hintergründe, Bräuche als Spiegel einer interkulturellen Tradition.

Theologie des Kirchenjahres: Sinn und Bedeutung der wichtigsten christlichen Feiertage, auch des Sonntags; Kontext zu Feiertagen anderer Religionen und des interreligiösen Lernens (vgl. Standard Interreligiöses Lernen)

Symbol und Ritual: Umsetzung der diesbezüglichen Didaktik, damit ein Fest gelingt unter Berücksichtigung der Entwicklungsstufe der Kinder (vgl. Standard Symboldidaktik).

7. Literatur:

- P. Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel Ostern, Neukirchen, 1999
- M. Becker, Feier-Feste-Jahreszeiten, Herder, Freiburg i.Br. 1998
- M. Becker, Lexikon der Bräuche und Feste, Freiburg i.Br., 2000
- H. Berger, u.a., Von Ramadan bis Aschermittwoch, Weinheim, Basel, 1989
- Th. Binotto, Gewusst wie und woher. Christliches Brauchtum, Hitzkirch, 2001
- I. Biermann, Rituale machen Kinder stark, München, 2002
- K.H. Bieritz, Das Kirchenjahr. Feste, Gedenk- und Feiertage in Geschichte und Gegenwart, München, 1998
- H. Cox, Das Fest der Narren, Berlin, 1970
- H. Fend, Qualität im Bildungswesen, München 1998
- G. Hilger, Vom Kairos und vom guten Umgang mit der Zeit, in: G. Hilger, St. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München, 2001
- G. Jakubeit, Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Bd. 1 Kinder, Berlin 1988, (S. 59 ff und 147 ff Feste und Feiern)
- Kanton Aargau (Hrsg.), Unterrichtshilfen zum Lehrplan Religion, Bd. 4, Feste, Aargau 1992
- Kanton Zürich (Hrsg.), Menschen leben in Tradition. Lehrmittel für den Religionsunterricht auf der Oberstufe, Zürich 2000
- G. Kaufmann-Huber, Kinder brauchen Rituale, Freiburg i.Br., 1995
- K. Koch, Aufstand der Hoffnung. Die befreiende Lebenskraft christlicher Feste, Freiburg, 1986
- J. Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen, 1998, insbes. S. 322ff
- G.M. Martin, Fest und Alltag. Bausteine zu einer Theorie des Festes, Stuttgart, 1973
- P. Moll, Menschen leben in Traditionen, Zürich, 2000
- Ch. Perrégaux, Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik, Zürich, 1998
- H. Peukert, Kontingenzerfahrung und Identitätsbildung, Düsseldorf 1982
- P. Stamer-Brandt, Tolle Feste für den Kindergarten, Freiburg i.Br., 2002
- G. Wagemann, Feste der Religionen – Begegnung der Kulturen, München 1996

- Ch. Wulf, u.a., Das Soziale als Ritual, Leverkusen, 2001
- H.-G. Ziebertz, Biographisches Lernen, in: G. Hilger, St. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München, 2001

4.1.7 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.

1. Handlungstradition

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 bezüglich Raumordnung, Materialnutzung, Schlüssel, etc. Abmachungen. 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, so dass die Kooperation oft nicht oder nur mangelhaft gelingt. Die Studierenden in der Lehrerbildung sollen schon in der berufspraktischen Ausbildung in Kontakt treten mit Lehrpersonen für den Religionsunterricht.

2. Lehrplan

“Der hier folgende Lehrplan *“Kirchlicher Religionsunterricht“* ist von der Solothurnischen Interkonfessionellen Konferenz (SIKO) am 20. Januar 1992 in Kraft gesetzt worden. ... Der Lehrplan ist nicht ein Erlass des Regierungsrates und somit nicht Teil des Lehrplanes der Volksschule. Wenn der vorliegende Religionslehrplan trotzdem dem Lehrplan der Volksschule als Anhang angefügt wird, hat das verschiedene Gründe:

Er informiert die Klassenlehrerin beziehungsweise den Klassenlehrer über das, was im nichtkonfessionsspezifischen Religionsunterricht unterrichtet wird.

Er ist erstmals ökumenisch erarbeitet worden.

Er erleichtert die in den *“Leitideen für die Volksschule“* erwähnten Beziehungen zu den Kirchen.

Er ermöglicht der Klassenlehrerin beziehungsweise dem Klassenlehrer Absprachen und Zusammenarbeit mit Katechetinnen und Katecheten.

Möchte eine Lehrkraft mit einer Katechetin oder einem Katecheten in den Formen, die dieser Lehrplan vorschlägt zusammenarbeiten, so hat sie als Vertreterin der staatlichen Schule sicherzustellen, dass die Glaubens- und Gewissensfreiheit wie auch die Achtung und Respektierung des nichtkirchlichen und nichtchristlichen Denkens im Unterricht gewährleistet bleibt.

....

Das Wohl der jungen Menschen muss immer im Zentrum stehen. Die Probleme bezüglich des Stundenplanes, des Schulraumes und verhaltensauffälliger Heranwachsender sind im gemeinsamen Gespräch zu lösen. Dabei gilt es, auf die unterschiedlichen Aufträge von Klassenlehrer(in) und Katechet(in) und Schulbehörden Rücksicht zu nehmen. Für die Zusammenarbeit empfehlen sich projektartiges und klassenübergreifendes Lernen sowie soziale Aktionen. Erweiterte Lernformen – wie etwa Werkstattunterricht – eignen sich für die Zusammenarbeit besonders gut. In Projektwochen und in Schulhausprojekte sollen sich die Katechetinnen und Katecheten nach Möglichkeit integrieren.

(Lehrplan für die Volksschule des Kantons Solothurn, Anhang Kirchlicher Religionsunterricht, Solothurn, 1992, vgl. auch Kapitel 2, S. 3-11 des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Solothurn, 1992)

3. Qualitätsmerkmale

Es gibt Lehrpersonen, die eine sehr konstruktive Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen für Religionsunterricht pflegen. Religionsunterricht ist nicht nur ein Randstundenfach, sondern wird in Klassenprojekte und Lernarrangements einbezogen. Diese Lehrpersonen können autonomes Menschsein und entsprechende Lernprozesse in Korrelation zu religiösen Dimensionen sehen. Sie haben sich mit existentiellen Fragen des Menschseins beschäftigt und eine Sprache entwickelt, um auch über religiöse Themen kommunizieren zu können.

Es gibt Schulhäuser, in denen die Religionslehrpersonen ins Lehrpersonenteam integriert sind und da ihre Kompetenzen auch engagiert einbringen. In Schulreformprojekten machen sich die Schulhausteams die besondere Kompetenz der Religionslehrpersonen bezüglich konfliktfähigeres Zusammenleben, interkulturellem Dialog und Humanisierung des Schulklimas zu Nutzen.

Die Studierenden sollen Schulhäuser und Lehrpersonenkollegien mit einer solchen Schulkultur kennen lernen und ihre Kontakte zu Lehrpersonen für Religionsunterricht in diesen Qualitätshorizont stellen. Sie sollen auf dem Hintergrund der Theorie reflektieren können, warum diese Kooperation hier erfolgreich ist und andernorts nicht.

4. Forschung

Es gibt ganze Reihen von Untersuchungen bezüglich der Qualität von Schulen und Unterricht. Die spezifische Wirkung der Kooperation mit den Lehrpersonen des Religionsunterrichts ist dabei meines Wissens nicht explizit thematisiert worden. Der Standard ist diesbezüglich ein Teilaspekt des umfassender formulierten Standards 9.5 von Fritz Oser: "Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, auf welchen Gebieten und wie ich mit Kolleginnen und Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss." (F. Oser, 1997).

Die Kooperation ist abhängig davon, welche Bedeutung die Schule religiöser Bildung beimisst. Wichtig sind deshalb auch die pastoral-soziologischen Untersuchungen zur religiösen Einstellung der Schweizerinnen und Schweizer (A. Dubach 2001) und die Untersuchungen zu Wertewandel und Bedeutungsverlust der Kirchen (Heiderich/Rohr, 1999). Dabei gilt es auch Untersuchungen zur Geschichte des Religionsunterrichts zu beachten (Grädel/Schori, 2000).

Weitere Untersuchungen liegen vor zur Jugendkultur, in denen auch die Bedeutung von Religion thematisiert wird. (Prokopf, 2000; Ziehe, 1999; Fend, 1999)

5. Theorie

Über die Theorien hinaus, die zum Standard 9.5 (Zusammenarbeit in der Schule) gehören: Kommunikationstheorien, Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, Schultheorie und Qualitätsentwicklung, Leitbildkonzepte und Just Community-Theorien, ist zusätzlich wichtig, dass die Lehrperson 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.
- Die Geschichte des Religionsunterrichts im Kontext von Bildung, Religionskritik und Säkularisierung
- Kenntnis der strukturalistischen Theorie der religiösen Entwicklung und deren Bedeutung im Gespräch mit anderen zu religiösen Fragen.

7. Literatur

- A. Belliger, Th. Glur-Schüpfer, B. Spitzer, Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschschweizer Kantone, Ebikon, 1999
- R. Campiche, Von der religiösen Identität als Vorschrift zur religiösen Identität als Konstruktion, ISE-Texte 9, Bern 1993
- Christkatholische Kirche der Schweiz (Hrsg.), Christkatholisch. Die Christkatholische Kirche der Schweiz in Geschichte und Gegenwart, Zürich 1978
- A. Dubach, R.J. Campiche, Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich/Basel, 1993
- A. Dubach, Konfessionsstatistik 1990, Daten und ihre Interpretation auf dem Hintergrund der Studie "Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz", St. Gallen 1994
- A. Dubach, u.a., Lebenswerte. Religion und Lebensführung in der Schweiz, Zürich, 2001
- H. Fend, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen 1999
- R. Grädel, K. Schori, Überlegungen zur gegenwärtigen Gestalt des reformierten Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen im Kanton Bern, in: H. Kohler-Spiegel, A. Loretan (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, Zürich, 2000
- R. Heiderich, G. Rohr, Wertewandel, München, 1999
- H. Kohler-Spiegel, A. Loretan (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht, Zürich, 2000
- F. Oser, Standards in der Lehrerbildung, in BzL 15 (1), 1997, S. 26-37
- Prokopf, A. Neue Schläuche, alt gefüllt. Wie machen Jugendliche Gebrauch von Religion?, in: Porzelt, B., Grüth, R. (Hrsg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster, 2000, S. 167-178
- Schweiz. Pastoralsoziologisches Institut (Hrsg.), Jenseits der Kirchen. Analyse und Auseinandersetzung mit einem neuen Phänomen in unserer Gesellschaft, Zürich, 1998
- Synodalrat der evangelisch-reformierten Kirche im Kanton Solothurn (Hrsg.), Vielgestaltiger Solothurner Protestantismus, Zürich 1978
- R. Weibel, Schweizer Katholizismus heute, Zürich 1989
- Th. Ziehe, Pädagogische Implikationen eines Mentalitätswandels der Jugendlichen, Referat EDK-Tagung (ALB) "Gesellschaft, Bildung, Lehrerbildung: Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer", Tramelan, 1999

4.2 Expertenbefragung zu den Standards Religion

Diese sieben Standards wurden in einer kleinen Expertenbefragung Fachkolleginnen und Kollegen vorgelegt, die als Religionspädagoginnen und –pädagogen im Umfeld der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig sind. Das Ziel war dadurch eine Gewichtung, allenfalls eine Ergänzung der Standards zu erhalten und eine Gesamtsicht, was dazu in der aktuellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung getan oder geplant wird. Von 20 Fragebogen kamen 12 zurück, alle aus der Deutschschweiz.

4.2.1 Experten-Rückmeldungen zu den Standards Religion

Die teilnehmenden Experten beantworteten zu jedem Standard folgende drei Fragestellungen:

- Den Standard erachte ich als unwichtig (0) / eher unwichtig (1) / eher wichtig (2) / wichtig (3).
- Unsere Ausbildung fördert diesen Standard meines Erachtens gar nicht (0) / eher schwach (1) / eher stark (2) / sehr stark (3).
- Die geplante neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördert diesen Standard meines Erachtens gar nicht (0) / eher schwach (1) / eher stark (2) / sehr stark (3).

Zur dritten Frage nahm nur die Hälfte der Antwortenden Stellung, weil die Planung der neuen Studiengänge noch zu wenig weit fortgeschritten ist.

Zuerst fällt auf, dass alle Standards in ihrer Bedeutung sehr hoch eingestuft werden. Sie liegen alle zwischen wichtig und sehr wichtig. Das lässt vermuten, dass mit den sieben Standards exemplarische und zentrale Lernbereiche für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezeichnet werden. Einzelne Experten bekräftigen dies durch ihre Kommentare explizit. Es wird auch bedauert, dass nicht gleichzeitig die Standards in den Bereichen Ethik und Lebensgestaltung (Werterziehung, soziales Handeln) aufgezeigt werden. Die Fragen des guten Lebens, des richtigen Handelns und des Sinns des Lebens sind oft drei Aspekte einer übergreifenden Einheit, auch wenn sie sich auf unterschiedliche Wissenschaftsdomänen beziehen. Weitere Vorschläge und Anregungen betreffen eher die innere Ausfaltung der einzelnen Standards: Theorien, Themenfelder und Handlungstraditionen, die relevant und für eine qualitative Auseinandersetzung unabdingbar sind.

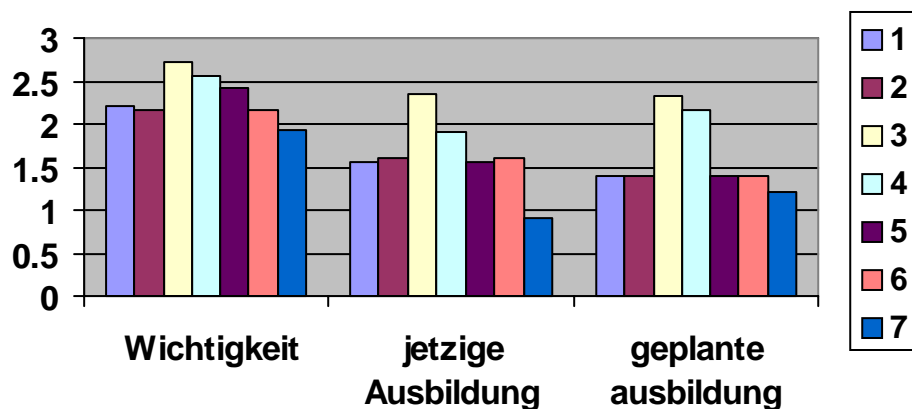


Abbildung 2: Experten-Rückmeldungen zu den Standards Religion

- 1: Standard Religiöse Entwicklung
- 2: Standard Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung
- 3: Standard Interreligiöses Lernen
- 4: Standard Biblische und religiöse Geschichten
- 5: Standard Symboldidaktik
- 6: Standard Mit Kindern Feste feiern
- 7: Standard Zusammenarbeit Schule – Kirchlicher Religionsunterricht

4.2.2 Bemerkungen zu den einzelnen Standards

Die stärkste Gewichtung erhalten die beiden Standards ‚Interreligiöses Lernen‘ und ‚Biblische und religiöse Geschichten erzählen‘. Bei den übrigen fünf Standards fällt auf, dass die Expertinnen und Experten sie als sehr bedeutsam einschätzen, aber etwas skeptisch sind bezüglich ihrer Umsetzungsmöglichkeiten in die neuen Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen.

4.2.2.1 Spitzenreiter: der Standard „Interreligiöses Lernen“

Der Standard 3 „Interreligiöses Lernen“ erhält die grösste Zustimmung. Die globale Perspektive und die zunehmende soziokulturelle Vielfalt in den Schulen und Kindergärten verlangt hier 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. Religionspädagogik wird deshalb sowohl in den bisherigen Ausbildungen als auch an den neuen Pädagogischen Hochschulen von diesem Brennpunkt her entwickelt. Das zeigen die hohen Werte des Standards 3 sowohl in den jetzigen Ausbildungen als auch in den geplanten. Zu fast allen anderen Standards wurden von den Experten Modifizierungen aus dieser interreligiösen Per-

spektive angeregt. Sprache und Herangehensweise, Theorie und Praxis müssen in diesem neuen Kontext reflektiert werden.

4.2.2.2 Biblische Geschichten sind in der Schule verwurzelt

Ebenfalls sehr hohe Anteile erhält der Standard „Biblische und religiöse Geschichten“. Das Erzählen von biblischen Geschichten ist traditionell in den meisten Kantonen ein Stoffgebiet der Schule. Lehrpersonen wurden und werden deshalb hier speziell ausgebildet. 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, erzählen lernen ist wichtig. Doch gerade hier 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 Sicht neu erschlossen werden. Die historisch-kritischen Textzugänge haben da viele neue Perspektiven eröffnet. Biblische Texte sind Teil der Erzählungen und Erfahrungen der Weltreligionen, die narrativ in Beziehung treten sollen zu den Erfahrungen und Entwicklungen der Kinder.

4.2.2.3 Die Schöpfungsthematik im Kontext der Schule

Die interreligiöse Öffnung ist auch beim Standard ‚Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung‘ gefordert. Alle Religionen kennen Mythen und Deutungen über die Welt und das Leben. Und auch die Weltbildentwicklung des Kindes ist relativ unabhängig vom kulturellen Kontext. ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘ oder der aktuelle Begriff ‚Nachhaltigkeit‘, der aufgrund der „Agenda 21“ auch von den Sozial- und Religionswissenschaften adaptiert wird, wären neutralere Bezeichnungen für dieses Anliegen. Schöpfung ist ein Begriff der jüdisch-christlichen Theologie der oft zu unreflektiert übernommen wird. Gerade dies ist mir jedoch im Solothurner Lehrplan aufgefallen, wo sowohl in der Biologie als auch in der Umweltbildung von ‚Schöpfung‘ die Rede ist. Deshalb habe ich bewusst ‚Schöpfung‘ gewählt. Hier muss das religiöse Verständnis des Begriffs bewusst gemacht werden und in Dialog treten zu den Wissensbeständen der anderen Schulfächer. Insbesondere soll das (mystagogische) Staunen und sich betreffen lassen, das ästhetische Lernen oder das philosophische Fragen als religiöse Lerndimensionen z.B. im Rahmen von „Mensch und Umwelt/NMM“ 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). In allen Standards soll auch eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrmitteln und Medien stattfinden.

Im Hinblick auf eine Gültigkeit über die lokale Gegenwartssituation hinaus, muss dieser Schöpfungs-Standard nach einer ersten Evaluation allenfalls neu formuliert werden.

4.2.2.4 Religiöse Entwicklung und eigene Biographie

Beim Standard ‚Religiöse Entwicklung‘ wurde insbesondere betont, dass in diesem Rahmen immer auch eine persönliche Standortbestimmung und eine Aufarbeitung der eigenen religiösen Biographie ermöglicht werden soll. Ferner wurde bemerkt, dass die religiöse Entwicklung auch mit der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit zusammen gesehen werden soll und dass es auch noch andere Dimensionen der religiösen Subjektwerdung gebe. Es ist unbestritten, dass diese Aspekte im Rahmen der Erarbeitung des Standards ebenfalls bearbeitet werden sollen; letztlich soll die Ausbildung jedoch zu einer ausgewählten professionellen Handlungskompetenz führen.

4.2.2.5 Zusammenarbeit Schule und Kirchlicher Religionsunterricht

Der Standard 7 erhält bei allen drei Fragestellungen die geringste Punktzahl. Er hat einige auch verblüfft. Vielleicht war es eine typisch solothurnische Frage, weil eben in den anderen Kantonen Religionsunterricht eine Aufgabe der Schule ist und die Beziehung zum konfessionellen Unterricht der Kirchen bestenfalls im Sinne von Absprachen geschieht. In Solothurn regelt der Lehrplan aber eigentlich nur diese Zusammenarbeit im Sinne einer Schnittstelle. Dass dahinter aber auch soziologische, schulgeschichtliche und schulrechtliche Fragestellungen stecken, müsste noch deutlicher gemacht werden. Auf jeden Fall muss es aber für schulischen Religionsunterricht immer auch ein Ziel sein, Begegnungen mit den verschiedenen Glaubensgemeinschaften zu ermöglichen.

4.2.2.6 Symbole und religiöse Sprachfindung

Verschiedene Rückmeldungen betonen, dass die Symbolsprache als Sprache der Religionen bedeutungsvoll ist und noch erweitert werden sollten: Metaphern, Mythen, Legenden, Symbole. Die Arbeit mit Symbolen kann auch der Einübung in die Korrelationsdidaktik dienen.

4.2.2.7 Mit Kindern Feste feiern

Die Rückmeldungen der Experten ergeben folgende Erweiterungen, die in der Erarbeitung dieses Standards relevant sein können: Der Standard provoziert 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.

4.3 Evaluation der Standards in verschiedenen Ausbildungssequenzen

Einzelne Standards wurden in den bestehenden Ausbildungsgängen des Seminars Solothurn aufgebaut und evaluiert. Bei den Interventionen wurde darauf geachtet, die vier Dimensionen für den Aufbau eines Standards, Theorie, Forschung, Qualität und Praxis, (vgl. Kp. 3.3) zu berücksichtigen und sinnvoll zu verknüpfen. Für die Auswertung benutze ich die Instrumente der Untersuchung "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz"⁸⁵. Der Fragebogen ist im Anhang dokumentiert.

Gemessen wurden drei Bereiche jeweils vor und nach der Intervention:

- Die Einschätzung der Verarbeitungstiefe
- Die Bedeutung, die dem Standard beigemessen wird
- 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 beurteilten. 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“ zu messen⁸⁶. Rückfragen auf die Gestaltung und Steuerung der Ausbildung können dann von daher gestellt werden.

Die Verabreitungstiefe

Die Verabreitungstiefe 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 gemachte 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 einem Standard ankreuzen kann, desto grösser schätzt er seine Verarbeitungstiefe ein⁸⁷.

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.

- 1 nicht bedeutungsvoll
- 2 ziemlich bedeutungsvoll
- 3 sehr bedeutungsvoll

⁸⁵ Oser, F.(2001), Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J., (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich, 2001

⁸⁶ Oser, F. ebd. S. 228

⁸⁷ Oser, F. ebd. S. 251ff

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 bezüglich der praktischen Gebrauchsrelevanz eines Standards.

- 1 häufig beachten
- 2 ab und zu beachten
- 3 häufig beachten
- 4 weiss nicht / keine Meinung

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

Der Standard "Mit Kindern Feste feiern" gehört zum Curriculum des Kindergärtnerinnenseminars und bezieht sich auf das entsprechende Rahmenziel des Lehrplans für den Kindergarten. Zur Zeit absolvieren zwei Kurse die Ausbildung: das KG1 (N=15) steht am Anfang der Ausbildung, das KG3 (N=17) kurz vor dem Abschluss. Die beiden Kurse schätzen die Bedeutung dieses Standards übereinstimmend als hoch ein. Ebenfalls geben die Studierenden beider Kurse an, dass sie diesen Standard häufig in ihrer zukünftigen Praxis beachten werden.

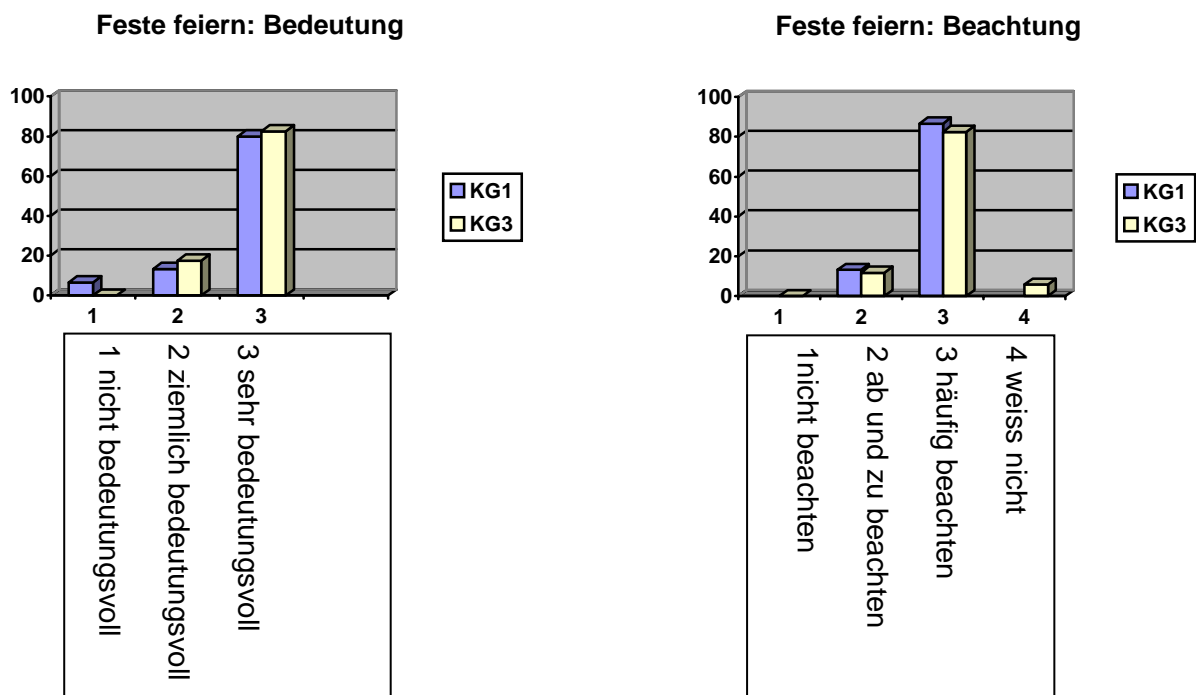


Abbildung 3: Beachtung und Bedeutung des Standards "Feste feiern"

Der Kurs KG1 2001 – 2004 hat mit der Erarbeitung im laufenden Schuljahr begonnen. Der Kurs KG3 1999 – 2002 hat diesen Ausbildungsbereich im November 2001 abgeschlossen. Auf folgendes Vorgehen kann zurückgeblickt werden:

4.3.1.1 Erste Einführung in die Festthematik am Beispiel Weihnachten

Am Festkreis von Weihnachten erfahren die Seminaristinnen 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 gestalten die Festtage. Die Bedeutung von Symbolen wurde schon erarbeitet. Mittels einer Werkstatt können verschiedene Aspekte des Weihnachtsfestes vertieft werden.

Der jetzige 3. Kurs hat diese Sequenz 1999 bearbeitet. Der 1. Kurs hat diesen Einführungsteil im Januar 2002 abgeschlossen. Sie schätzen sich bezüglich dieses Standards folgendermassen ein:

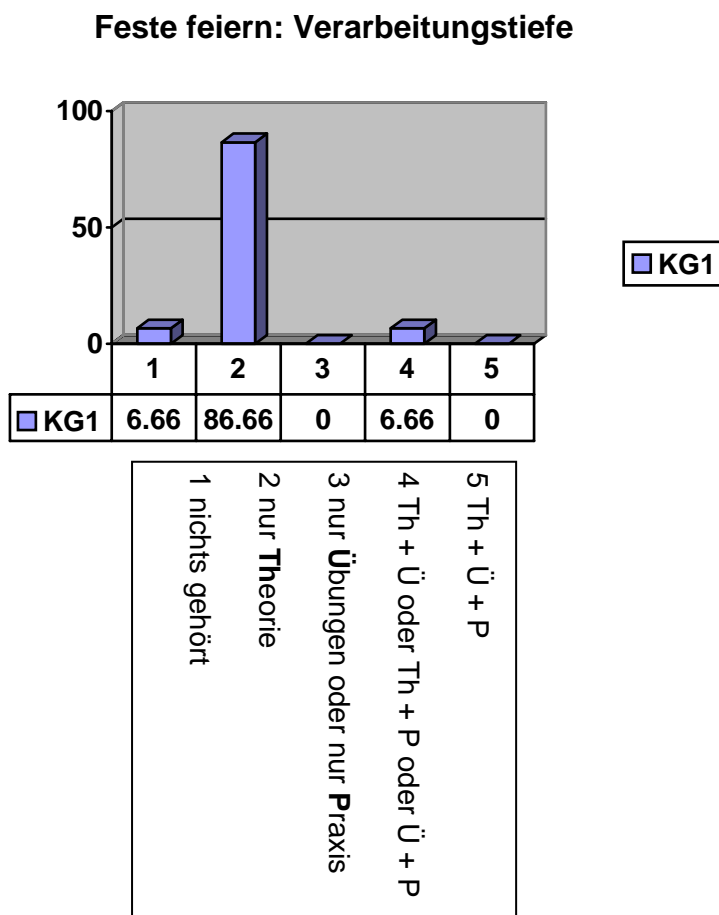


Abbildung 4: Verarbeitungstiefe Feste feiern KG 1

Der grösste Teil des Kurses schätzt die bisherige Arbeit als theoretische Auseinandersetzung ein. Theoretisch heisst für die meisten ‚Arbeit im Seminar‘ im Unterschied zur Praktikumstätigkeit in einem Kindergarten.

4.3.1.2 Feste feiern: Theorie und Forschung

Der Kurs KG3 hat in einer späteren Sequenz (KG3: Herbst 2000) den Aspekt ‚Feste feiern‘ wieder aufgenommen mit den Fragen:

An welches Fest erinnerst du dich besonders gern?

An welches Fest erinnerst du dich nicht gerne?

Welches Fest möchtest du in deinem Leben unbedingt feiern?

Es galt, 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.

Manchmal steht die Person im Mittelpunkt eines Festes, manchmal die Gemeinschaft, der Verein, das Dorf. Immer aber soll das Leben gedeutet und gefeiert werden. Die Theorie des Festes wird in den Kontext des gesellschaftlichen Wandels gestellt. Bezüge zu empirischen Untersuchungen zum Wertewandel werden hergestellt. Wenn gemeinsame Erfahrungen und Traditionen schwinden, wird es schwieriger gemeinsame Feste zu feiern, müssen je neue Formen ausgehandelt und vereinbart werden. Untersuchungen zum Wandel des Brauchtums zeigen, dass diese Dynamik schon immer zu den Festen gehört hat. Durch die Enttraditionalisierung ist dieser Wandel jedoch viel stärker unter Legitimationsdruck und unter die Bewertungsmaßstäbe von Rationalisierung und Funktionalität geraten.

Symbol, Ritual und Brauchtum als Elemente der Festkultur werden theoretisch vertieft und in ihrer Bedeutung auf den Kindergarten bezogen. Hier beginnt die Zusammenarbeit mit der Stufendidaktik, die ihrerseits die Thematik „Rituale im Kindergarten“ bearbeitet. Thematisiert wird insbesondere das Geburtstagsfeiern als identitätsstiftendes Ritual und dessen unterschiedliche Gewichtung in verschiedenen Kulturen.

4.3.1.3 Feste feiern im Modellkindergarten: Expertinnenhandeln

Die Seminaristinnen beobachten im Modellkindergarten die Gestaltung von täglichen und jahreszeitlichen Ritualen. Die Kindergärtnerin gestaltet diese Sequenzen als Expertin und stellt ihren Unterricht zur Diskussion. Die Studierenden vergleichen das Handeln der Modellkindergärtnerinnen mit ihrem theoretischen Wissen und befragen sie nach ihren Hintergründen. Die Modellkindergärtnerinnen gestalten als exemplarische Festzeit den Advent (2000) unter dem Thema „Licht“. Die Seminaristinnen bereiten in Gruppen Sequenzen für eine Weihnachtsfeier mit den Kindern vor und gestalten diesen besonderen Tag zum Abschluss des Advents zusammen mit den Kindern und deren Eltern im Modellkindergarten. Gleichzeitig ist es für sie ein übendes Ausprobieren der Festgestaltung mit Kindern.

4.3.1.4 Partnerarbeit: Anwendung auf ein gewähltes Fest

Die Seminaristinnen erhalten den Auftrag, zu einem ausgewählten Fest geschichtliche, religiöse und volkskundliche Hintergründe zu erarbeiten. Sie sollen in einer schriftlichen Arbeit analysieren und darstellen, wie das Fest heute in Familien, Dörfern und Kindergärten gefeiert wird. Dabei sollen sie ihre Erkenntnisse auf das theoretische Wissen zu Fest, Brauchtum, Ritual, Symbol und interkultureller Pädagogik beziehen. Im zweiten Teil skizzieren sie ein didaktisches Konzept, wie sie das Fest im Kindergarten gestalten würden. Ein Ritual planen sie detailliert, stellen es den übrigen Studierenden im Sinne von Übungen vor (Semesterarbeit bis März 2001). Bei dieser Arbeit geht es darum, die Qualitätsmerkmale des Standards zu festigen. Die Partnerarbeit wird von den Lehrpersonen der Fächer Kultur- und Religionskunde und Didaktik des Kindergartens entgegengenommen und formativ in Besprechungs-sitzungen beurteilt.

4.3.1.5 Festgestaltung im Praktikum

Für das Novemberpraktikum 2001 erhielten die Seminaristinnen den Auftrag selbständig ein jahreszeitliches Fest (Martini, Räbeliechli, Advent...) im Kindergarten zu gestalten. Sie sollten auch das Geburtstagsritual für jene Kinder gestalten, die während dem Praktikum Geburtstag hatten. Die Seminaristinnen setzten diesen Auftrag um und dokumentierten ihre Erfahrungen in ihrem Praktikumsordner. Die Praktikumsarbeit wurde mit der Praktikumslehrerin und der Didaktiklehrerin ausgewertet. Anschliessend an diese Praktikumsarbeit schätzten die Studierenden ihre Verarbeitungstiefe ein:

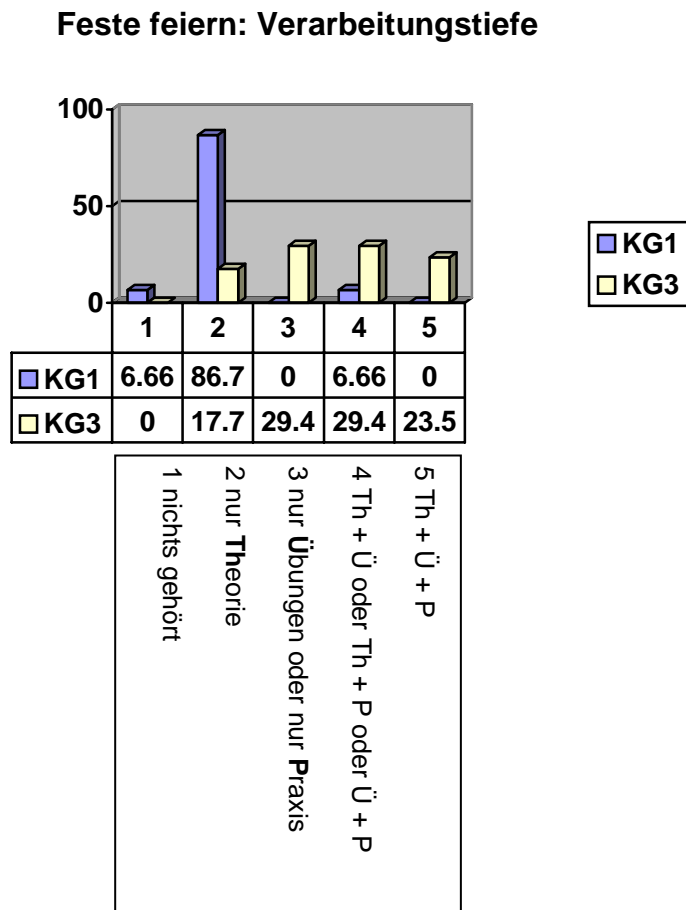


Abbildung 5: Verarbeitungstiefe "Feste feiern" KG 1 und KG 2

Im Unterschied zum KG1 hat nur noch ein kleiner Teil (3 Studierende oder 18%) die subjektive Einschätzung diesen Standard nur theoretisch bearbeitet zu haben. Allerdings wurde für einen weiteren Teil der Frauen der Standard nur praktisch oder nur mit Übungen behandelt. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis, bzw. deren systematische Verbindung wurde nur von gut der Hälfte der Seminaristinnen (9 oder 54%) für sich wahrgenommen. Gegenüber der Einschätzung der Studienanfängerinnen ist dies erfreulich und bestätigt die Wirksamkeit des Ausbildungsprogramms. Für die Mehrheit konnten doch Lernbedingungen geschaffen werden, die es ihnen ermöglichten, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen. Trotzdem hat das Resultat auch irritierende Aspekte: Alle Studentinnen haben ja das selbe Ausbildungsprogramm erlebt. Trotzdem haben nur wenige eine Verarbeitungstiefe im Sinne eines professionellen Standards erreicht. Überraschend ist für mich insbesondere, dass Seminaristinnen unmittelbar nach dem Praktikum (mit einem Praktikumsauftrag zu Feste feiern) finden, dies nur theoretisch gemacht zu haben. Vielleicht haben sie die Frage nicht verstanden; oder ihr Engagement im Praktikum war das „Abarbeiten“ einer theoretischen Aufgabe

der Ausbildungsstätte, die sie nicht als praktische Erfahrung erlebten. Generalisierung und Transfer von einem zum anderen scheinen Schwierigkeiten zu sein, die didaktisch speziell beachtet werden müssen. Jedenfalls müsste die Auswertungsarbeit mit dem Praktikumsordner verbindlicher als Portfolioarbeit gesteuert werden, in der die Praxiserfahrungen auf alle vorherigen Sequenzen bezogen werden.

4.3.2 Evaluation des Standards „Biblische und religiöse Geschichten erzählen“

Zum Standard ‚Biblische und religiöse Geschichten erzählen‘ liegen die Resultate einer standardorientierten Intervention vor. Die Experimentalgruppe hat sich nicht nur theoretisch mit der forschungsgestützten Erschliessung von biblischen Texten und der Didaktik des Erzählens auseinandergesetzt, sondern auch Übungen dazu gemacht und selber Unterrichtssequenzen mit Klassen gestaltet und reflektiert. Für die Erarbeitung des Standards begab sich die Experimentalgruppe für ein Weekend in ein Kurszentrum ausserhalb des Schulhauses. In intensiver Auseinandersetzung wurden Wissenserwerb und eigene Erfahrung miteinander verbunden. Dieser Intensivkurs wurde anschliessend mittels Übungen für die unterrichtliche Praxis nutzbar gemacht und in der Praktikumsrealität umgesetzt.

Die Kontrollgruppe beschäftigte sich im Rahmen des Lehrplans für das Seminar mit biblischen Texten.

Durch die Bearbeitung des Standards steigt die Einschätzung der Bedeutung bei der Experimentalgruppe E. Die Zahl derjenigen, die den Standard als sehr bedeutungsvoll einschätzt, ist nach der Intervention höher. 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.

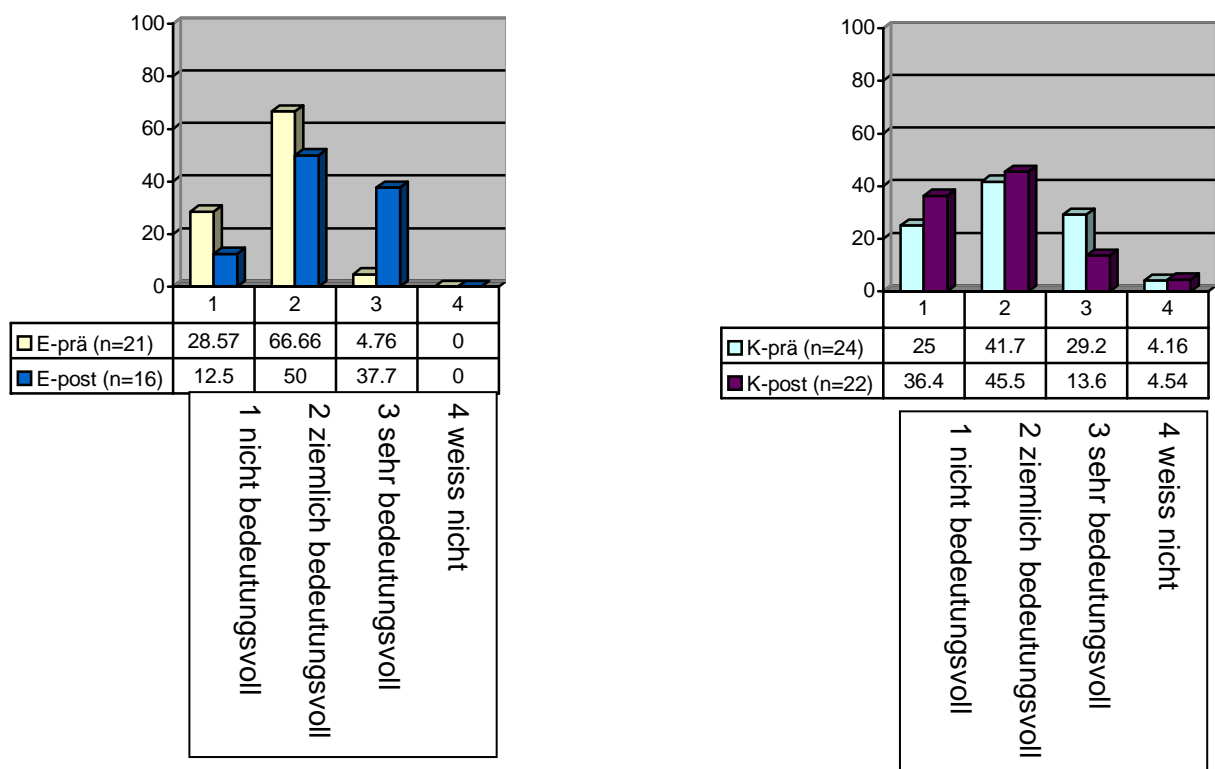


Abbildung 6: Bedeutung "Biblische und religiöse Geschichten erzählen" vor und nach der Intervention E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe, prä = vor und post = nach der Intervention

Die Experimentiergruppe will den Standards „Biblische und religiöse Geschichten erzählen“ in ihrer späteren Lehrtätigkeit ab und zu bis häufig beachten. Die Differenz zwischen vor und nach der Intervention ist eher gering.

Die Kontrollgruppe schätzt die Beachtung in der späteren Lehrtätigkeit zu Beginn eher noch höher ein als die Experimentiergruppe. Das Bild verändert sich aber. Bei der Befragung nach der Interventionsperiode steigt nun die Anzahl derer, die keine Meinung haben. Die fachdidaktische 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.

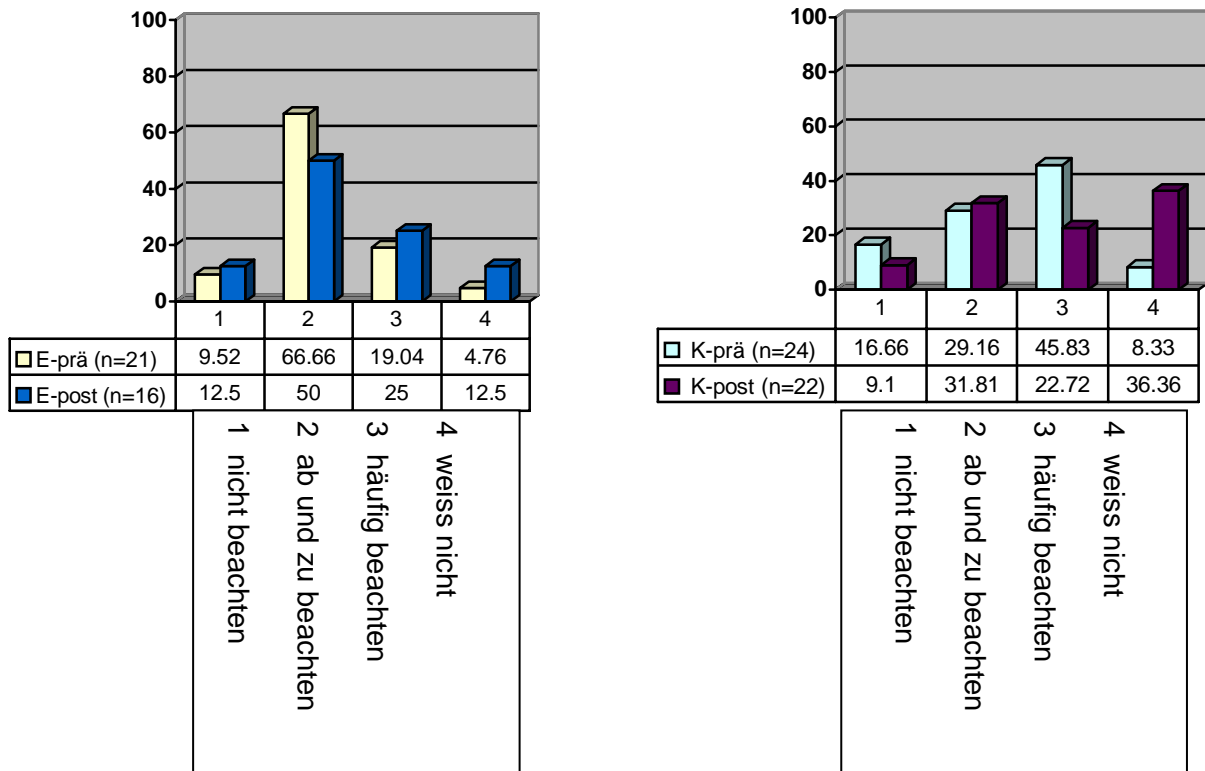


Abbildung 7: Beachtung des Standards "Biblische und religiöse Geschichten erzählen" in der späteren Lehrtätigkeit, E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Bei den beiden Gruppen wurden klar unterschiedliche Verarbeitungstiefen erreicht. 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 Experimentalgruppe 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 Experimentalgruppe 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.

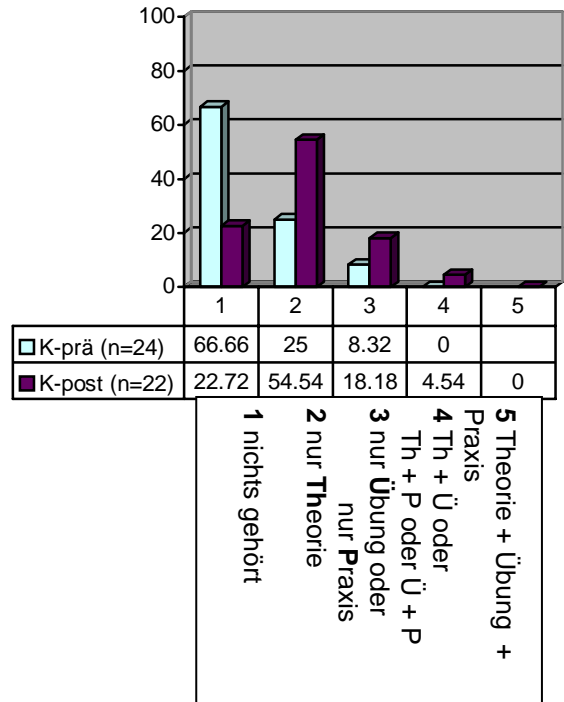
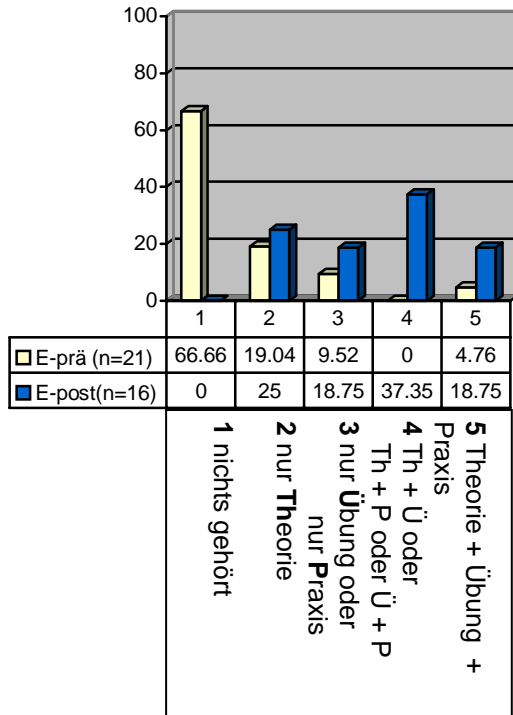


Abbildung 8: Verarbeitungstiefe zum Standard "Biblische und religiöse Geschichten erzählen" E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

4.3.3 Evaluation des Standards „Symboldidaktik“

Nach der Erarbeitung der Theorien und der didaktischen Konzepte wurde 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. Die Studierenden schrieben im Fach Deutsch eine Kurzgeschichte, in der das Symbol als Motiv vorkam. Geschichte und Symbol bildeten dann den Gestaltungsrahmen für ein Kurzpraktikum. Die Unterrichtsplanung und die Reflexion danach mit Bezug auf Theorie, Empirie und Expertenhandeln sollten den ersten Schritt zur Festigung des Standards erbringen. Die Graphik zeigt hier schön den Erfolg dieser standardorientierten Arbeit:

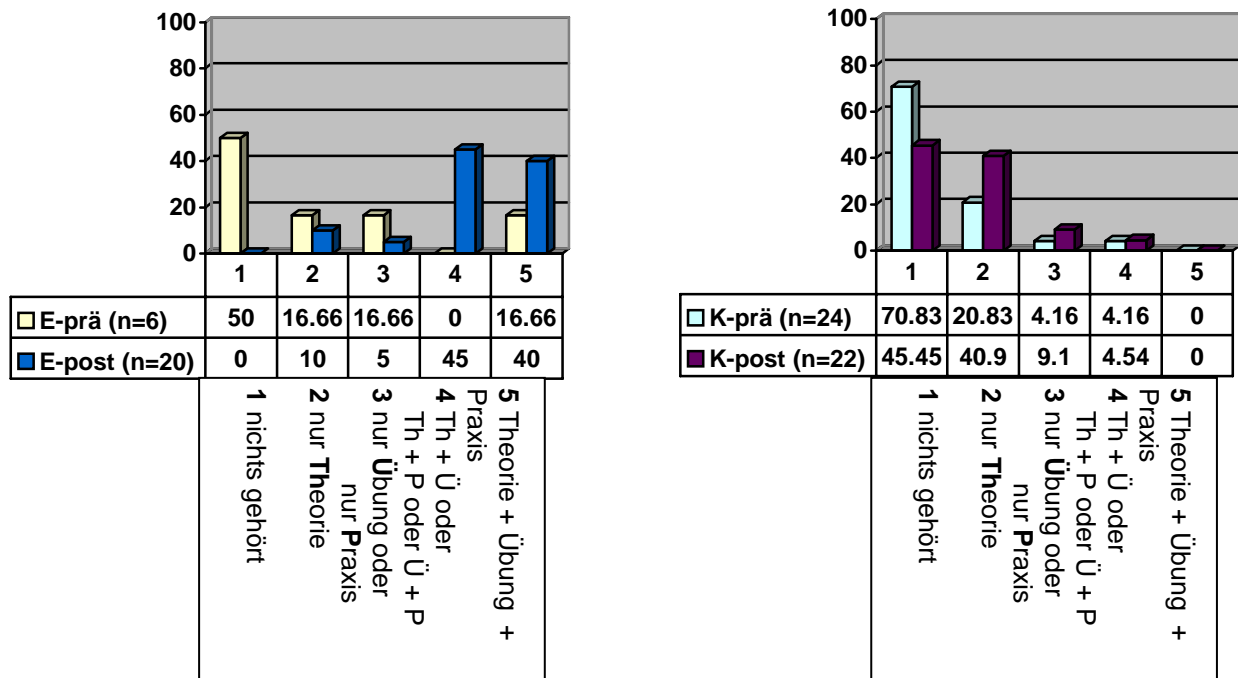


Abbildung 9: Verarbeitungstiefe zum Standard "Symboldidaktik" E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

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.

Für die Messung der Bedeutung des Standards und der Beachtung in der späteren Lehrtätigkeit ist jedoch der „prä – post –Vergleich“ nicht ergiebig.

Ich frage mich hier, ob es Unterschiede in der Gewichtung gibt zwischen Studierenden für die Kindergartenstufe und Studierenden für die Primarschulstufe:

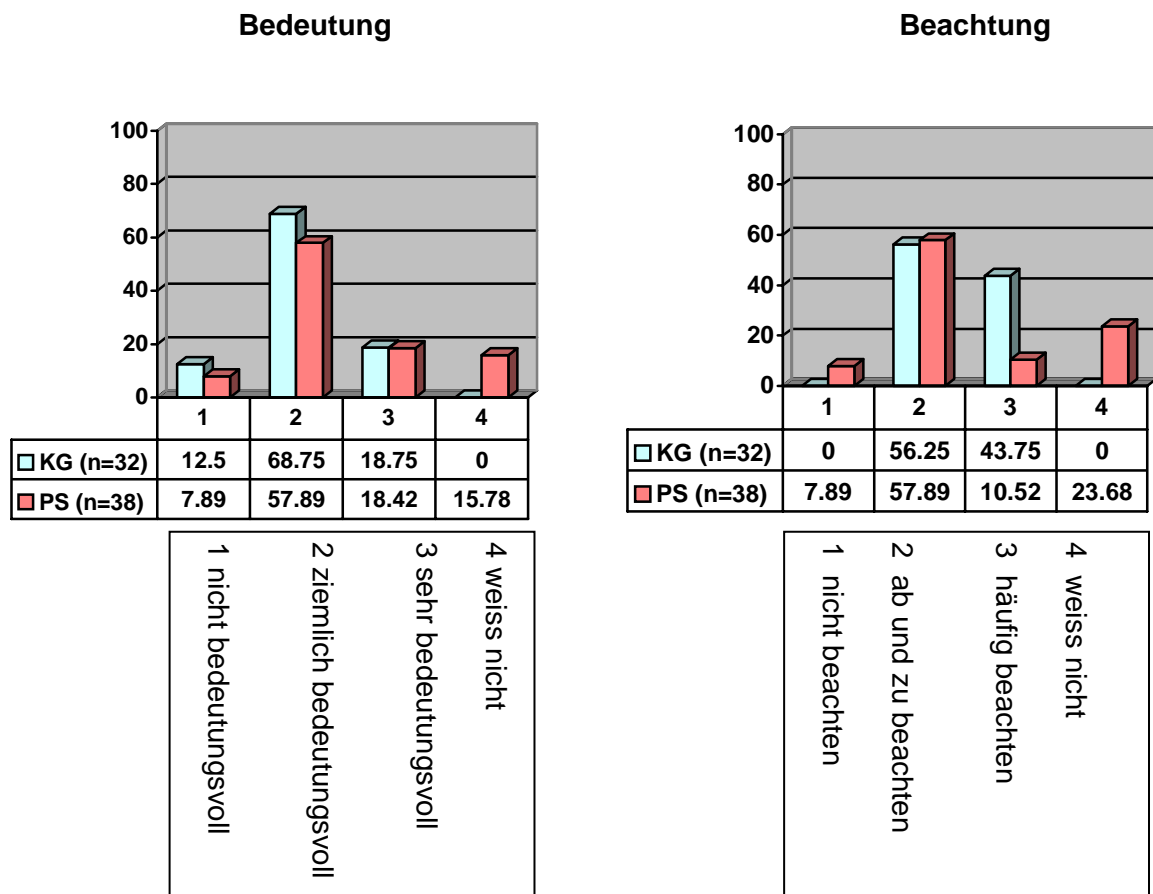


Abbildung 10: Bedeutung des Standards "Symboldidaktik" und Beachtung in der zukünftigen Lehrtätigkeit, KG = Studierende für die Kindergartenstufe, PS = Studierende für die Primarstufe

Beide Ausbildungsrichtungen schätzen die Bedeutung des Standards jedoch gleich ein, nämlich mehrheitlich als ziemlich bedeutungsvoll. Für die spätere Lehrtätigkeit möchten die Kindergärtnerinnen häufiger von diesem Standard Gebrauch machen. Die zukünftigen Primarlehrpersonen sind da unsicherer und zahlreiche haben noch keine Meinung.

4.3.4 Evaluation des Standards „Interreligiöses Lernen“

Der Standard „Interreligiöses Lernen“ konnte noch nicht systematisch aufgebaut und ausgewertet werden. Die Experimentiergruppe beteiligte sich jedoch an der Projektwoche „Interkulturelle Pädagogik“. Die Woche diente der Sensibilisierung der zukünftigen Lehrpersonen für diese Thematik. Die Begegnungen und Projekte gaben natürlich zahlreichen Anlass, das Interreligiöse Lernen zu vertiefen. Obwohl nur eine kleine Gruppe gemessen wurde, sind die Resultate eindrucklich. Sowohl in der Verarbeitungstiefe, als auch bei der Einschätzung der Bedeutung und der zukünftigen Beachtung in der Tätigkeit als Lehrperson ergaben sich nach der Projektarbeit frappante Steigerungen. Bei der Kontrollgruppe lässt sich diese Steigerung nicht feststellen. Ein möglicher Schluss wäre, dass die Projektmethode, die sehr viel selbstgesteuertes Lernen ermöglicht, den Aufbau eines Standards unterstützt. Die Experimentiergruppe ist aber zu klein, um klare Schlüsse ziehen zu können. Dieser Ansatz muss jedoch weiter bearbeitet werden.

An anderer Stelle im Ausbildungsprogramm besuchten die Studierenden das tamilische Kulturzentrum mit einem hinduistischen Tempel und einer Schule für tamilische Sprache, Tanz und Religion. Ein andermal erlebten sie eine Begegnung mit dem Imam und dem Moscheeverein in Solothurn im Zusammenhang mit dem Thema „islamische Kinder in der Schule“.

Verarbeitungstiefe

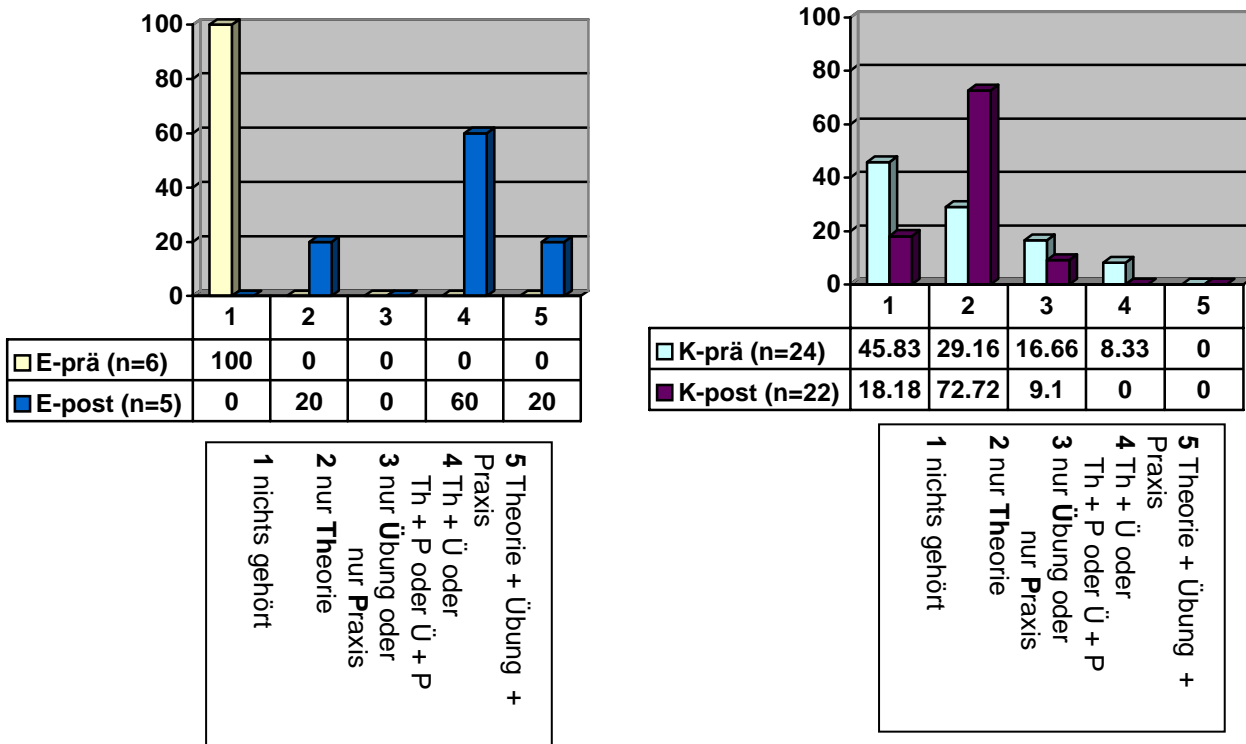


Abbildung 11: Verarbeitungstiefe des Standards "Interreligiöses Lernen", E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Bedeutung

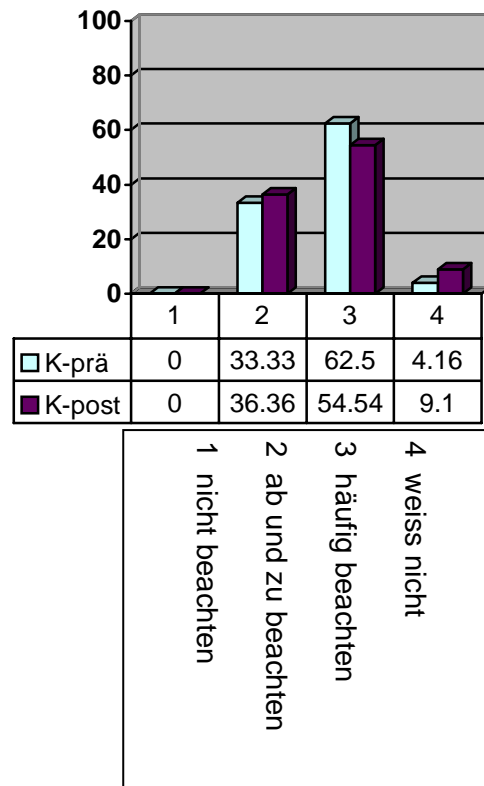
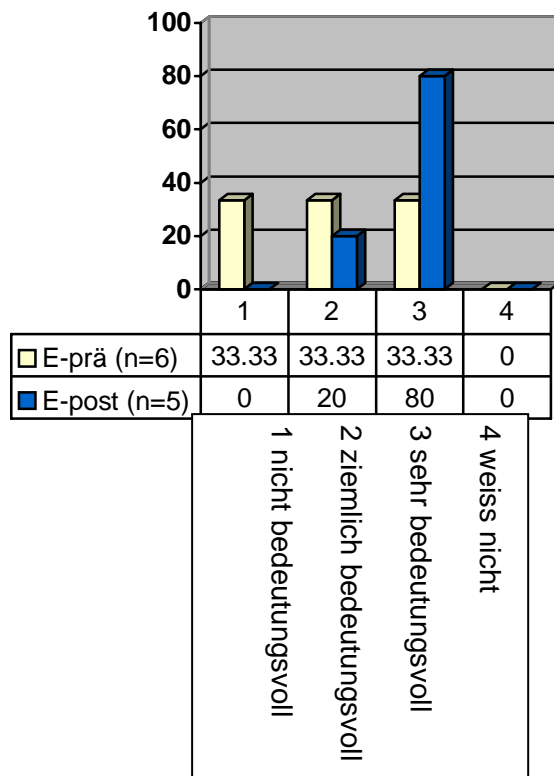


Abbildung 12: Bedeutung des Standards "Interreligiöses Lernen"

Beachtung

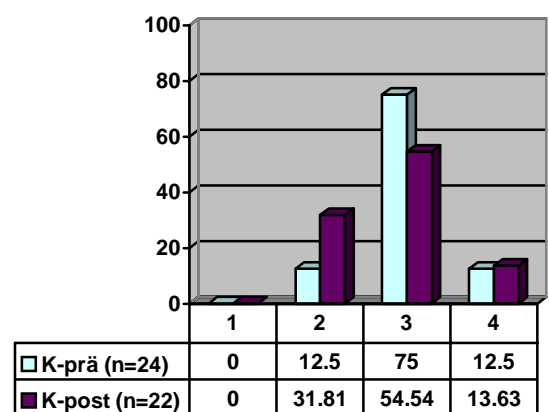
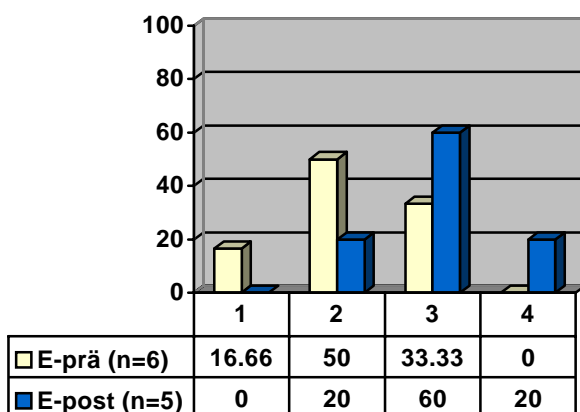


Abbildung 13: Beachtung des Standards "Interreligiöses Lernen" in der späteren Lehrtätigkeit

4.3.5 Evaluation des Standards „Religiöse Entwicklung“

Auch zum Standard „Religiöse Entwicklung“ liegen nur Daten der kleinen Gruppe vor, die intensiv mit der Thematik gearbeitet hat. Die Zahlen sollen trotzdem dokumentiert werden, als Ermutigung, die standardorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterzuentwickeln. Die Studierenden dokumentierten die theoretische Erarbeitung. Sie diskutierten übungshalber selber Dilemmas; immer ein anderer Student, eine andere Studentin leitete die Diskussion. Sie sammelten Dilemmageschichten, die sich für die Diskussion im Unterricht eignen. Sie nahmen aktuelle Dilemmasituationen in ihrem Umfeld und Alltag wahr und versuchten solche Situationen bewusst aufzunehmen und im Sinne einer „puls 1 Konvention“ weiterzuführen. Sie dokumentierten eine solche Diskussion (im Kollegenkreis, in der Familie, in der Schule, etc.) und reflektierten die Erfahrung aufgrund der im Kontext von Theorie und Forschung formulierten Qualitätsmerkmalen.

Verarbeitungstiefe

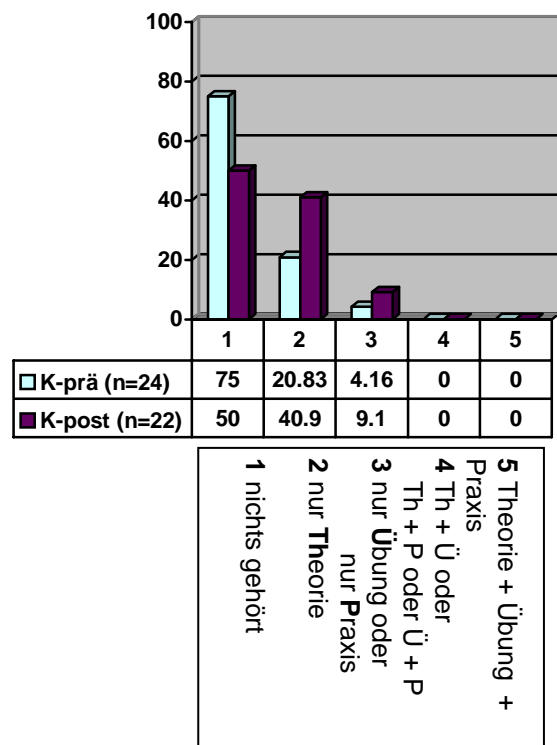
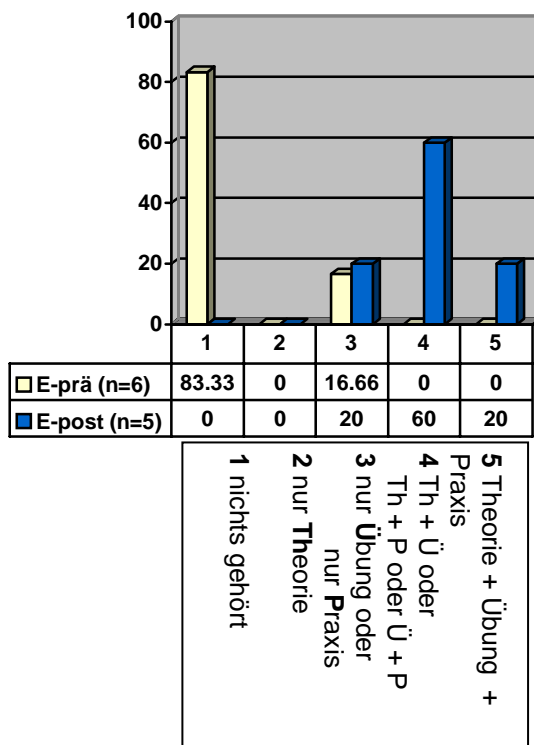


Abbildung 14: Verarbeitungstiefe des Standards "Religiöse Entwicklung", E = Experimentiergruppe, K = Kontrollgruppe

Bedeutung

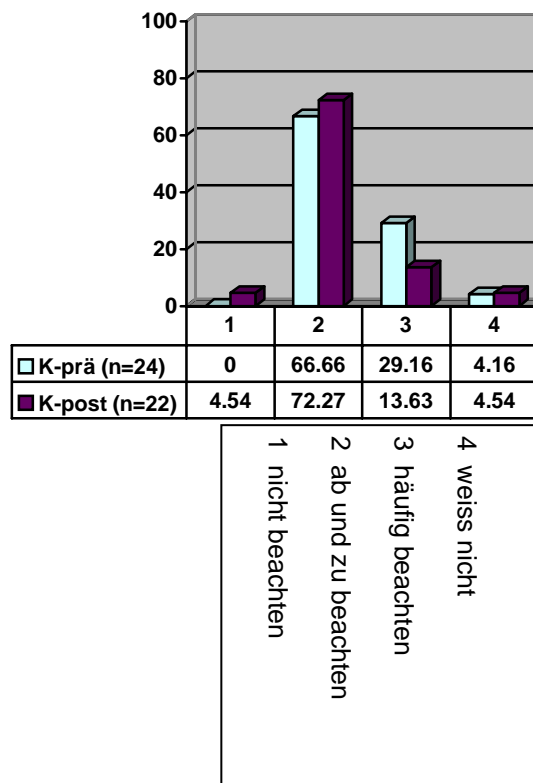
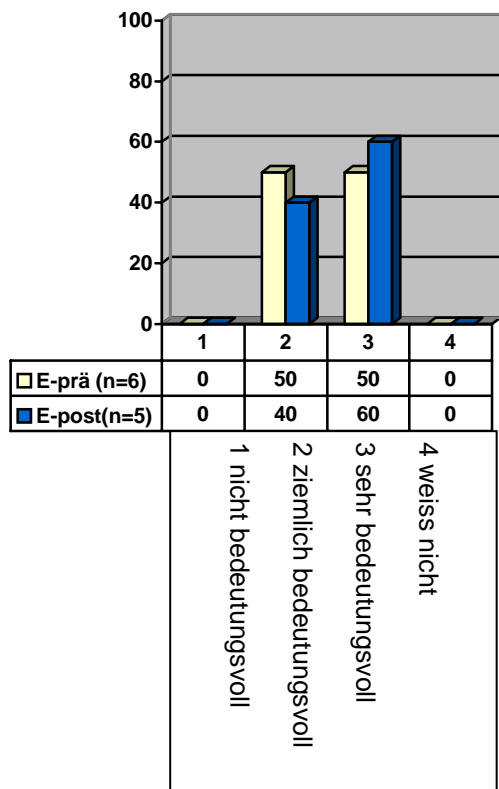


Abbildung 15: Einschätzung der Bedeutung des Standards "Religöse Entwicklung". Die Experimentiergruppe E schätzt die Bedeutung höher ein.

Beachtung

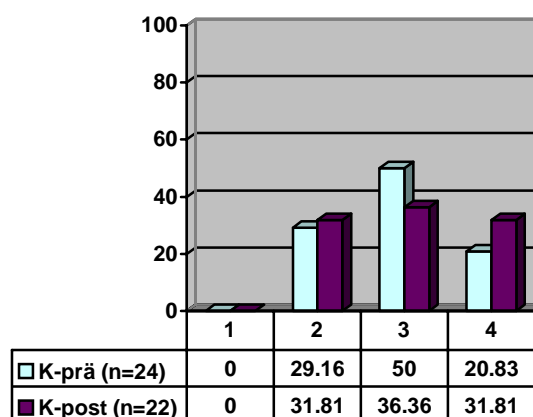
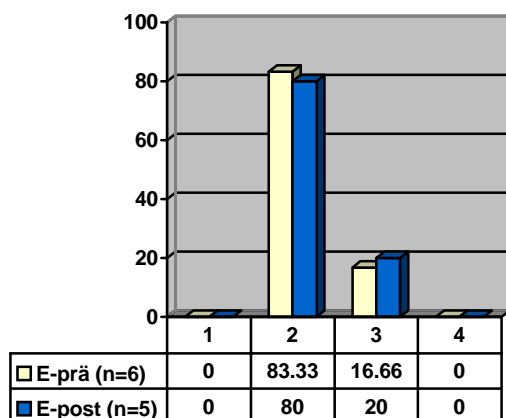


Abbildung 16: Einschätzung der Beachtung des Standards "Religöse Entwicklung" in der zukünftigen Lehrtätigkeit. Bei der Kontrollgruppen fallen wiederum die vielen „weiss nicht“ – Stimmen auf.

Zu den beiden Standards „Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung“ und „Zusammenarbeit kirchlicher Religionsunterricht“ habe ich noch keine Daten.

4.3.6 Auswertung und Portfolio

Die verschiedenen Interventionen bestätigen, dass die Studierenden ihre professionelle Handlungskompetenz positiver einschätzen, wenn im Unterricht eine intensive Theoriediskussion stattfindet, wenn Forschungsergebnisse analysiert werden, 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, so dass sie den Standard in der späteren Lehrtätigkeit anwenden werden. Von daher lohnt es sich, die religionsdidaktische Ausbildung auf die genannten Standards zu beschränken, diese aber strukturell vernetzt und vertieft zu entwickeln. Ein wichtiges Instrument dazu bildet das „Portfolio“. Das heisst, 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, 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.

5 Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrpersonen

Aus den Überlegungen und Resultaten gilt es nun Schlüsse für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu ziehen. Zuerst versuche ich den Ertrag der Arbeit zusammenfassend darzustellen. Die sechs Schlussfolgerungen bilden die Eckpfeiler für die Planung der Ausbildung für schulische religiöse Bildung. Eine andere Art von Schlussfolgerungen ist die konkrete Umsetzung in die neuen Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die erfolgreich evaluierten religionsdidaktischen Standards sollen in den Modulplan aufgenommen werden. Bei der Gestaltung der Unterrichtseinheiten sollen die Erfahrungen der Interventionen weiterentwickelt werden.

5.1 Schlussfolgerungen

1 Religiöse Bildung gehört zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule

Angesichts der gegenwärtigen Vielfalt an kulturellen und religiösen Strömungen und Angeboten haben die Kinder Anspruch auf Orientierung im religiösen und ethischen Bereich. Religion gehört deshalb zum öffentlichen Bildungsauftrag. Im Mittelpunkt steht dabei eine Wertklärung bezüglich der Grundlagen, auf denen Gesellschaft, Staat und die Schule selber stehen. Die religiöse Bildung orientiert sich an der Entwicklung der Kinder und hat die religiöse Mündigkeit zum Ziel.

Schulische religiöse Bildung muss den Kindern Orientierungswissen vermitteln. Das ist zwar auch Religionskunde, darüber hinaus setzt sich eine religiöse Bildung aber mit Standpunkten, mit Wertsetzung, Urteilsfähigkeit und Spiritualitätsformen auseinander. Dieses Lernen dient der religiösen Sprachfindung und ermöglicht den respektvollen Dialog untereinander und zwischen den verschiedenen Bekenntnissen. Religiöse Bildung unterstützt dadurch das konfliktfähige Zusammenleben und die Entwicklung einer förderlichen Schulkultur.

2 Ziel ist Urteilsfähigkeit, Orientierung und Dialogfähigkeit

Konfessioneller Unterricht begünstigt die Beheimatung in einer religiösen Gemeinschaft und die Identitätsfindung. Er will Kinder zu einem Leben aus dem Glauben führen, das weit über die Möglichkeiten der Schule hinausweist. Die Angehörigen eines Bekenntnisses bleiben aber unter sich und das gemeinsame Lernen für einen guten Umgang mit Differenz, das für die Gegenwart so wichtig ist, findet zu wenig statt.

Es braucht beides: Einen konfessionellen Religionsunterricht, der die Kinder in einer religiösen Gemeinschaft sozialisiert, von der sie getragen werden und aus der sie die Kraft für ein befreiendes Lebensengagement schöpfen. Aber es braucht auch eine schulische Thematisierung von Religion und Ethik in einem ökumenisch-interkulturellen Sinn. Der schulische Auftrag wäre es, in Begegnung und Dialog eine öffentliche religiöse Sprache zu erarbeiten, im Markt der religiösen Angebote Orientierungswissen zu vermitteln und im Hinblick auf religiöse und moralische Urteilsfähigkeit die Identitätsentwicklung zu unterstützen. In diesem Sinn leistet die Schule auch Prävention gegen Verführung und Missbrauch im Bereich Religion.

3 Schulische religiöse Bildung orientiert sich an „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“

Religiös-ethische Bildung ist im Kanton Solothurn nicht als eigenes Schulfach eingerichtet, sondern wird mittels Leitideen als Lernbereich beschrieben, der in allen Fächern aufgenommen werden soll. Die schulischen Ziele lassen sich mit „Lebensgestaltung, Ethik und Religion (LER)“ umschreiben. Deshalb ist das fachdidaktische Konzept des neuen brandenburgischen Schulfachs „LER“ hilfreich für die Situation im Kanton Solothurn.

Aufgrund der Lehrplanentwicklung steht wie im Kanton St. Gallen oder im Kanton Bern eine Verbindung mit den Fächern des Sachunterrichts im Vordergrund. Eine Fachdidaktik für den neuen Lernbereich „Natur-Mensch-Mitwelt (NMM)“ ist erst im Entstehen⁸⁸. LER kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

4 Lehrpersonen brauchen eine fachdidaktische Ausbildung im Bereich LER

Wie in den anderen Lehrerbildungsinstitutionen müssen auch hier Lehrpersonen für den schulischen Lernbereich „Lebensgestaltung, Ethik und Religion“ (LER) und damit auch für das Lernen im Bereich der ökumenisch-interkulturellen Religionspädagogik ausgebildet sein. LER muss als Bildungsbereich stärker erkannt und fachdidaktisch gewichtet werden. Sowohl der Bezug zu den Basisstrukturen der Disziplinen, als auch der Bezug zur Entwicklung des Kindes, sind Ausgangspunkte für die Entwicklung einer Fachdidaktik. Wenn sich die Lehrpersonen die entsprechenden Kompetenzen in der Ausbildung aneignen, können sie die Ziele von LER interdisziplinär in ihren Unterricht integrieren. Sie können Fragen und relevante Situationen aufgreifen und die Kinder in ihrer moralischen und religiösen Entwicklung unterstützen. Sie sind auch vorbereitet, um mit den Religionslehrpersonen des kirchlichen Unterrichts zusammenarbeiten zu können.

5 Die fachdidaktische Ausbildung LER baut professionsspezifische Standards auf

Die fachdidaktischen Kompetenzen im Lernbereich LER sollen als professionsspezifische Standards⁸⁹ aufgebaut werden. Dabei sollen die Erfahrungen der Interventionen zu den religionsdidaktischen Standards weiterentwickelt werden. Diese können in LER-spezifischen Ausbildungsmodulen oder integriert in andere Module entwickelt werden. Mit den LER-Standards bauen sich die Lehrpersonen auch ein professionelles Berufsethos auf. Damit ist nicht einfach ein Tugendkatalog oder ein Persönlichkeitsprofil gemeint. Berufsethos meint die spezifische Kompetenz von Lehrpersonen im Berufsfeld verantwortlich entscheiden, in moralischen Fragen Lernprozesse modellieren (Konzept des „realistischen Diskurses“) und die eigene Haltung und Entwicklung reflektieren zu können⁹⁰.

6 Die religionsdidaktischen Standards entwickeln bedeutungsvolle Kompetenzen

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. Wichtig ist im schulischen Kontext die Perspektive des interreligiösen Lernens. Die verschiedenen Interventionen bestätigen, dass die Studierenden ihre professionelle Handlungskompetenz positiver einschätzen, wenn im Unterricht eine intensive Theoriediskussion stattfindet, wenn Forschungsergebnisse analysiert werden, wenn Qualitätsansprüche formuliert werden und wenn in Übung und Praxis ein reflektiertes Unterrichten erarbeitet und gezeigt werden kann.

⁸⁸ Müller H., Adamina M., Lernwelten. Natur, Mensch, Mitwelt, Bern, 2000; Schreier, H., Die Renaissance des Sachunterrichts, in: Grundschule 4/2000, S. 8ff

⁸⁹ Oser, F. (2001), Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J., (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich, 2001

⁹⁰ Fritz Oser, Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Leske + Budrich, Opladen, 1998

5.2 Ein mögliches Curriculum

Bei der Erstellung des Modulplanes der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn wurden die religionsdidaktischen Standards in die Diskussion eingebracht. In folgenden Modulen der Studiengänge für Kindergärtnerinnen/Unterstufe (KGU) und Mittelstufe der Primarschule (MSP) sind Gefässe für diese fachdidaktische Ausbildung vorgesehen.

5.2.1 Kinder stellen menschliche Grundfragen

Studienjahr 1: Grundstudium (beide Studiengänge KGU und MSP)
Leitthema: Das lernende Kind und die eigene Lernbiographie
(2 Semesterlektionen, Wahlpflicht innerhalb NMM)

Ziel:

Das Kind in seiner moralischen und religiösen Entwicklung wahrnehmen und fördern können. Kinderfragen als einen Lernzugang zu „Natur, Mensch, Mitwelt“ kennen lernen, der insbesondere wichtig ist für die Kontingenzbewältigung und Werterziehung im interkulturellen Kontext.

Modulbeschreibung:

Kinder betrachten die Wolken oder die Sterne und stellen Fragen...

Kinder sehen, was andere tun dürfen und sie nicht, und stellen fragen...

Kinder begegnen dem Tod und stellen Fragen...

Kinder haben Angst und stellen Fragen...

Kinder haben in jeder Entwicklungsstufe eine Art mit philosophischen, ethischen und religiösen Fragen umzugehen. Lehrpersonen sind herausgefordert zu verstehen, was sich Kinder überlegen, wie sie mit Dilemmas umgehen, wie sich ihre Urteilsfähigkeit und ihr Weltbild entwickelt und wie sie diese Entwicklung fördern können. Dazu müssen Lehrpersonen selber ihr Wissen und ihre biographischen Erfahrungen in den Bereichen Ethik und Religion klären und sich ihrer eigenen Haltung kritisch bewusst werden.

Voraussetzungen:

Modul: Einführung in die Grundlagen von „Natur, Mensch, Mitwelt“ (NMM): sich exemplarisch mit grundlegenden inhaltlichen und methodischen Fragen der NMM-Fächer (inkl. LER-Fächer), mit deren Basisstruktur und Bildungsgehalt auseinandersetzen.

Zusammenarbeit:

Modul: Lern- und Schulbiographie

Module: Lern- und Entwicklungspsychologie

Pädagogisches Atelier und berufspraktische Übungen

Religionsdidaktischer Standard:

Religiöse Entwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, eine Dilemma-Diskussion mit Schülerinnen und Schülern zu führen, die (über eine „plus 1-Konvention“) die Entwicklung ihrer religiösen Urteilsfähigkeit stimuliert (vgl. 4.1.1).

Weitere LER-Standards:

Entwicklung diagnostizieren

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler im moralischen, sozialen und religiösen Bereich zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.

Eigene Lernbiographie

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, die eigene Biographie im Kontext der moralischen und religiösen Entwicklung der Kinder immer wieder zu reflektieren und mir meiner diesbezüglichen Haltung im Unterricht kritisch bewusst zu sein.

5.2.2 Interkulturelle Pädagogik I

Studienjahr 2: Hauptstudium (Studiengang KGU); Leitthema: Der Unterricht (2 Semesterlektionen, Pflicht, Bereich Bildungs- und Sozialwissenschaften)

Ziel:

Unterrichtsformen und Unterrichtskonzepte kennen lernen, in denen Themen und Ziele aus verschiedenen kulturellen Perspektiven behandelt, die verschiedenartigen Ressourcen der Kinder genutzt und die Integration und Sozialisation unterstützt werden können.

Modulbeschreibung:

Ein neues Kind kommt in meine Klasse: Kindergarten/Schule und familiärer Hintergrund (Herkunft, Migration, Religion, z.B. Islam)
Integration und Interreligiöses Lernen mit Kindern mit unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund am Beispiel von „Symbolen, Ritualen und Feste feiern“

Voraussetzungen:

Modul: Vielfältige Lebenswelten und Pädagogik der Vielfalt (Soziologie Grundstudium).

Zusammenarbeit:

Didaktisches Atelier, berufspraktische Ausbildung, Sozialpsychologie

Religionsdidaktische Standards:

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 (vgl. 4.1.3).

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 (vgl. 4.1.5).

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 (vgl. 4.1.6).

Weitere LER-Standards:

Migration und Vielfalt

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schule auf dem Hintergrund der Migrationssituation zu verstehen und alle Kinder – die einheimischen und die zugezogenen – in eine handlungsfähige Lerngemeinschaft zu integrieren und bezüglich ihres Schulerfolgs zu fördern.

5.2.3 Religionsdidaktik

Studienjahr 3: Hauptstudium (beide Studiengänge KGU und MSP)

Leitthema: Die Schule und spezielle didaktische Fragen
(2 Semesterlektionen, Wahlpflicht innerhalb ‚Spezielle Didaktik‘)

Ziel:

Erarbeitung von didaktischen Konzepten für die Umsetzung der Ziele schulischer religiöser Bildung im Kontext von LER im Unterricht. Kompetenzaufbau für Religionsunterricht als Schulfach gemäss den Lehrplänen der Nachbarkantone. Kennen lernen von solothurnischen Kooperationsmodellen mit dem kirchlichen Religionsunterricht.

Modulbeschreibung:

Einführung in die Religionspädagogik und die Religionspsychologie, die Entwicklung der religiösen Urteilsfähigkeit und verschiedener religionsdidaktischer Konzepte. Nutzung von theologischem und religionswissenschaftlichem Grundwissen und Forschungsergebnissen für die didaktische Umsetzung.

Ausgangspunkt ist hier der christliche Glaube, die Bibeldidaktik und die religiöse Sprachfindung. Die Studierenden sollen einen Überblick erhalten über Lehrpläne, Ziele und Inhalte des schulischen Religionsunterrichts und praktischen Unterrichtseinheiten planen und durchführen können. Die Zusammenarbeit mit dem kirchlichen Religionsunterricht (Säkularisierung, Ökumene) wird thematisiert.

Voraussetzungen:

Matura-Ergänzungsfach Religion oder entsprechende Vorbildung, Fachdidaktik Natur-Mensch-Mitwelt

Zusammenarbeit:

Kirchliche Stellen für die Ausbildung von Religionslehrpersonen.

Religionsdidaktischer Standard:

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 (vgl. 4.1.4).

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 (vgl. 4.1.5).

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 (vgl. 4.1.7).

5.2.4 Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Studienjahr 2: Hauptstudium (beide Studiengänge KGU und MSP)

(2 Semesterlektionen, Wahlpflicht aus vier Schwerpunkten)

Ziel:

Didaktische Konzepte, die Lebensgestaltung, Zukunft und Verantwortung thematisieren, soziale, ökologische und ökonomische Sichtweisen verbinden und Lernprozesse zur Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz fördern wollen.

Modulbeschreibung:

Für alle vier Wahlpflichtkurse ist die Einführung in die Bildung für Nachhaltige Entwicklung gemeinsam. Im Mittelpunkt steht dabei die verantwortungsvolle Lebens- und

Alltagsgestaltung, Gerechtigkeit und Solidarität gegenüber anderen Menschen beiderlei Geschlechts, anderen Völkern und kommenden Generationen sowie gegenüber der Natur.

Gemäss dem Konzept "Agenda 21" (UNO-Konvention von Rio de Janeiro) sollen dabei soziale und ethische mit ökologischen und ökonomischen Fragen verknüpft werden.

Diese Bildung für Nachhaltigkeit soll verdeutlicht und vertieft werden an einem Schwerpunktthema, das die Studierenden als Wahlpflicht wählen können.

A) Umweltbildung:

Didaktische Konzepte für den Aufbau lebendiger und verantwortungsbewusster Beziehungen zur Umwelt, Natur wahrnehmen, bestaunen, systematisieren und reflektieren, umweltgerechtes Verhalten, Ehrfurcht gegenüber dem Leben (der "Schöpfung").

B) Globales Lernen:

Globale Zusammenhänge unseres Alltagslebens, Internationale Vernetzung und lokale Orientierung, Nord-Süd (Dritte Welt) Gerechtigkeit und Entwicklung, verantwortungsbewusste und solidarische Haltung gegenüber der Weltgesellschaft aufbauen.

C) Gender und Bildung:

Geschlecht als soziokulturelle Dimension, eigene Genderbiographie, geschlechtsspezifische Methodenkompetenz für Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit, Rollen- und Geschlechtererziehung.

D) Schule und Gesundheit:

Eigene Ressourcen, Umgang mit Stress und Belastungen, Burnout; Sucht, Missbrauch und Prävention; Gesundheitserziehung, Spezialdienste und ihre schulischen Angebote (Sozial- und Präventionsdienste, Schularzt, Schulzahnpflege, Vormundschaftsbehörde, Seelsorge, Verkehrspolizei).

Voraussetzungen:

Einführungsmodul Fachdidaktik Natur-Mensch-Mitwelt: Curriculum und didaktische Umsetzung.

Zusammenarbeit: Bereich Natur-Mensch-Mitwelt

Religionsdidaktischer Standard:

Ehrfurcht gegenüber Schöpfung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, Schöpfung sowohl als bedeutende theologische Kategorie als auch entwicklungspsychologisch zu reflektieren und didaktisch zu entfalten im Kontext von Ehrfurcht und Verantwortung gegenüber der Natur (vgl. 4.1.2).

Weitere LER-Standards:

Umwelterziehung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie ich mit Schülerinnen und Schülern eine verantwortungsbewusste Beziehung zur Umwelt und ein umweltgerechtes Verhalten aufbauen kann.

Globales Lernen

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, globale Zusammenhänge unseres heutigen Lebens zu verstehen und die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, eine verantwortungsbewusste und solidarische Haltung gegenüber der ganzen Weltgesellschaft aufzubauen.

Gender und Bildung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, das Geschlecht als soziokulturelle Rollenzuschreibung kritisch wahrzunehmen und die Chancengleichheit zu fördern.

Geschlecht und Rolle

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Kinder ihre geschlechtlichen Rollen entwickeln und wie ich auch im interkulturellen Kontext die Hygiene- und Sexualerziehung stufengerecht gestalte.

Eigene Ressourcen

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie ich mit meinen Ressourcen umgehen und wie ich mich vor Überlastung (Stress, Burnout, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann

Suchtprävention

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Möglichkeiten kennen gelernt, wie suchtgefährdende Verhaltensweisen vermieden werden können und wie ich Gefährdungen feststellen und entsprechend eingreifen kann.

Gesundheitserziehung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden können, die Erhaltung und Pflege körperlicher, seelischer und geistiger Gesundheit als wichtige alltägliche Aufgabe zu erkennen.

Spezialdienste

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, welche Experten und welche Spezialdienste es im Bereich LER gibt und wann und wie ich sie heranziehe (Sozialdienst, Vormundschaftsbehörde, Schularzt, Schulzahnpflege, Seelsorge, Verkehrspolizei, etc.)

5.2.5 Weitere Module mit LER-Standards

Modul „Sprachliche und kulturelle Vielfalt im Unterricht“ (2. Studienjahr):

Fremde und Freunde

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Kinder in verschiedenen Entwicklungsstufen dem anderen und dem Fremden begegnen und wie ich die Schülerinnen und Schüler im Aufbau von Freundschaften unterstützen kann.

Konfliktfähigkeit

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten, insbesondere auch im Kontext soziokultureller Vielfalt.

Migration und Vielfalt

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schule auf dem Hintergrund der Migrationssituation zu verstehen und alle Kinder – die einheimischen und die zugezogenen – in eine handlungsfähige Lerngemeinschaft zu integrieren und bezüglich ihres Schulerfolgs zu fördern.

Modul „Konflikt und Kooperation im Schulalltag“ (3. Studienjahr):

Runder Tisch

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wann ich bei Verletzungen (Gewalt, Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl, etc.) den Unterricht unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.

Soziales Verhalten

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, anderen zuhören, innerhalb der Klasse Verantwortung übernehmen, etc.) fördern kann.

Konfliktfähigkeit

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten, insbesondere auch im Kontext soziokultureller Vielfalt.

Schulentwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie der Umgang der Schülerschaft, der Lehrerschaft und der Schule überhaupt entwickelt werden kann im Sinne einer gerechten, fürsorglichen und gesunden Schule

Modul „Heterogenität und Schulerfolg“ (3. Studienjahr):

Migration und Vielfalt

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schule auf dem Hintergrund der Migrationssituation zu verstehen und alle Kinder – die einheimischen und die zugezogenen – in eine handlungsfähige Lerngemeinschaft zu integrieren und bezüglich ihres Schulerfolgs zu fördern.

Elternarbeit

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verschiedene Formen der Elternarbeit gestalten gelernt und kenne die Möglichkeiten und Grenzen des Einbezugs der Eltern und weiterer am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligter.

Schulentwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie der Umgang der Schülerschaft, der Lehrerschaft und der Schule überhaupt entwickelt werden kann im Sinne einer gerechten, fürsorglichen und gesunden Schule

Gender und Bildung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, das Geschlecht als soziokulturelle Rollenzuschreibung kritisch wahrzunehmen und die Chancengleichheit zu fördern.

Modul „Lebensraum Schule als Lernort für Umweltbildung“ (3. Studienjahr):

Schulentwicklung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie der Umgang der Schülerschaft, der Lehrerschaft und der Schule überhaupt entwickelt werden kann im Sinne einer gerechten, fürsorglichen und gesunden Schule

Umwelterziehung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie ich mit Schülerinnen und Schülern eine verantwortungsbewusste Beziehung zur Umwelt und ein umweltgerechtes Verhalten aufbauen kann.

Globales Lernen

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, globale Zusammenhänge unseres heutigen Lebens zu verstehen und die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, eine verantwortungsbewusste und solidarische Haltung gegenüber der ganzen Weltgesellschaft aufzubauen.

Gesundheitserziehung

Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden können, die Erhaltung und Pflege körperlicher, seelischer und geistiger Gesundheit als wichtige alltägliche Aufgabe zu erkennen.

5.3 Schlusswort

Da auch eine pädagogische Hochschule eine lernende Organisation ist, muss sie schon jetzt ihre Weiterentwicklung planen. Die vorgeschlagenen Module sind Versuche, die Erkenntnisse dieser Arbeit in den Aufbauprozess der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzubringen. Die Evaluation der Umsetzungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse werden Anstöße zur Überprüfung und Weiterentwicklung geben. Auch wenn nicht alle Reformen im ersten Schritt gelingen, ist doch ein Weg aufgezeigt, wie der Lernbereich Lebensgestaltung, Ethik und Religion mit neuer Qualität in die pädagogische Ausbildung implementiert werden kann.

Für mich war diese Arbeit eine spannende Herausforderung. Einerseits war es eine wissenschaftliche Evaluation und Vergewisserung meiner eigenen Lehrtätigkeit. Sie zeigte mir klarer, was der Beitrag der Schule zu einer religiösen Bildung sein kann. Ich liess mich ermutigen, in der pädagogischen Diskussion den Raum offen zu halten für die Fragen der Kinder, die alles wissen wollen über „Gott und die Welt“, den Raum zu reklamieren für eine Schule, in der allen Fragen nachgegangen werden darf, wo Lernen ohne Tabu möglich ist. Junge Menschen haben ein Recht darauf, die optimale Stufe ihrer religiösen Entwicklung erreichen zu können und auf den Aufbau von religiösen Wissensstrukturen. Die Arbeit gab mir auch die Möglichkeit zu zeigen, wie Lehrpersonen für solche Fragen ausgebildet werden können, wie sich Standards entwickeln lassen und wie Lehrpersonen religiöse, moralische und interkulturelle Lernbereiche als weniger schwierig und belastend einschätzen, weil sie über die nötigen Kompetenzen verfügen.

6 Literaturverzeichnis

- Adam G., Schweitzer F. (Hrsg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen, 1996
- Allemann - Ghionda C., Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für sprachlich-kulturelle Vielfalt, Teilprojekt NFP 33, Bern 1999
- Althof W., Eine Schule geht neue Wege – Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft gestalten, NDS "Lehrende an Pädagogischen Hochschulen", Modul 4, 2000
- Ambühl H., Staatskirchenrechtliche Strukturen versus konziliare Ekklesiologie? SKZ, 29-30/2000, S. 447ff;
- Auerheimer G., Einführung in die Interkulturelle Erziehung, Darmstadt, 1990
- Baumann M., Erwartungen an religiöse Bildung in der Schule, Muristalden-Forumstagung, Bern, 1999
- Becker M., Feier-Feste-Jahreszeiten, Herder, Freiburg i.Br. 1998
- Becker M., Lexikon der Bräuche und Feste, Freiburg i.Br., 2000
- Belliger A. / Glur-Schöpfer Th. / B. Spitzer, Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschweizer Kantone, ZBS Ebikon, 1999
- Berg H. K., Grundriss der Bibeldidaktik, Stuttgart, 1993
- Berg H. K., Weber U., Symbole erleben – Symbole verstehen, Materialien für Schule und Gemeinde, Kösel 2000
- Berg S., Biblische Bilder und Symbole erfahren, München, 1996
- Berger H., u.a., Von Ramadan bis Aschermittwoch, Weinheim, Basel, 1989
- Bernhardt R., Begegnung der Weltreligionen, in: Religion betrifft uns Nr. 4/1997, Bergmoser + Höller Verlag
- Biehl P., Symbole geben zu lernen, Neukirchen, 1989
- Biehl P., Festsymbole. Zum Beispiel Ostern, Neukirchen, 1999
- Bieritz K.H., Das Kirchenjahr. Feste, Gedenk- und Feiertage in Geschichte und Gegenwart, München, 1998
- Biermann I., Rituale machen Kinder stark, München, 2002
- Bihler E., Symbole des Lebens – Symbole des Glaubens, Bd. 1-4, Limburg, 1996
- Binotto Th., Gewusst wie und woher. Christliches Brauchtum im Jahreslauf, Hitzkirch, 2001
- Bisset E., Palmer M., Die Regenbogenschlange. Geschichten vom Anfang der Welt und von den Kostbarkeiten der Erde, Bern 1987
- Boff L., Kleine Sakramentenlehre, Düsseldorf 1976
- Brumlik M., Vom moralischen Zeigefinger zu den gesellschaftlich relevanten Tugenden, Tagung der EDK-Arbeitsgruppe Lehrerbildung, Tramelan, 1999
- Bubolz G., U. Tietz, Akzente Religion. Methodenhandbuch, Düsseldorf 1999
- Bucher A., Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, in: V. Merz (Hrsg.), Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Fribourg, 1994
- Bucher A., Bibeldidaktische Grundregeln: Altes Testament, in: E. Gross, K. König (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg, 1996, S. 86ff
- Bucher A., Bibelpsychologie, Stuttgart, 1992
- Bucher A., Das Weltbild des Kindes, in: G. Büttner, V.J. Dieterich (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 2000, S. 199 – 215
- A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, 2001
- Bucher A., Symbol - Symbolbildung – Symbolerziehung, St. Ottilien, 1990
- Bühlmann W., Schlüssel zu Gesetz und Propheten. Hinführung zum Alten Testament, Luzern, 1984

- Bühlmann W., Wie Jesus lebte, Luzern, 1987
- Büttner G., Dieterich V.-J. (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 2000
- Campiche R., Von der religiösen Identität als Vorschrift zur religiösen Identität als Konstruktion, ISE-Texte 9, Bern 1993
- Christkatholische Kirche der Schweiz (Hrsg.), Christkatholisch. Die Christkatholische Kirche der Schweiz in Geschichte und Gegenwart, Zürich 1978
- Cochand D., Pluriculturalisme – Projet ENBIRO, Tagung “Sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Lehrerbildung“ NFP 33, Neuenburg 1998
- Cox H., Das Fest der Narren, Berlin, 1970
- Dietschi S., Schulpastoral, in: SKZ 7/1999, S. 99f;
- Drewermann E., Wozu Religion?, Freiburg i.Br., 2001
- Dubach A., Konfessionsstatistik 1990, Daten und ihre Interpretation auf dem Hintergrund der Studie “Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz“, St. Gallen 1994
- Dubach A., R.J. Campiche, Jeder ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich/Basel, 1993
- Dubach A., u.a., Lebenswerte. Religion und Lebensführung in der Schweiz, Zürich, 2001
- Edelstein W., Oser F., u.a., Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim/Basel, 2001
- Emeis D., Schmitt K.H., Grundkurs Sakramenten Katechese, Freiburg i.Br., 1980
- Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn (Hrsg.), Rahmenlehrplan Kindergarten, 1998, Kp. 2.5, S. 65ff
- Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn (Hrsg.), Kanton Solothurn. Lehrplan für die Volksschule, Drucksachen- und Lehrmittelverlag Solothurn, 1992
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Hrsg.), Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern, 1995
- Fend H., Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen 1999
- Fend H., Qualität im Bildungswesen, München 1998
- Fetz R. L., Reich K. H., Valentin P., Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgegenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart, 2001
- Frisch H. J., Leitfaden Fachdidaktik Religion, Düsseldorf, 1992
- Fuchs M., Der Religionsunterricht von heute in der Schule von morgen? In: SKZ 2/96, S. 18ff;
- Fuchs M., Religion - Schule - Religionsunterricht: eine Trias mit Vergangenheit, aber auch mit Zukunft? in: H. Kohler-Spiegel, A. Loretan (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, Zürich, 2000
- Furrer P., Müller R. (Hrsg.), Kinder aus der Türkei, Bern, 1992
- Gigleitner A. u.a. Lernziel Schulkultur. Seelsorge im Lebensbereich Schule, Thema – Nummer Junge Kirche 4/1997, Wien
- Gloy H., Hamburger Modell “Religionsunterricht für alle“, Pädagogik 4/00
- Gottwald E., Rickers F. (Hrsg.). Ehrfurcht vor Gott und Toleranz. Leitbilder interreligiösen Lernens, Neuenkirchen, 1999
- Grädel R., Schori K., Überlegungen zur gegenwärtigen Gestalt des reformierten Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen im Kanton Bern, in: H. Kohler-Spiegel, A. Loretan (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, Zürich, 2000
- Gutiérrez G., Aus eigenen Quellen trinken, Mainz/München, 1986
- Hafner F., Loretan A., Schwank A., Gesamtschweizerische Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts, in: H. Kohler-Spiegel, A. Loretan (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, Zürich, 2000
- Halbfas H., Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstösse, Düsseldorf, 1982
- Halbfas H., Das Welthaus, 1983
- Halbfas H., Religionsunterricht in der Grundschule, Lehrercommentare, Schulbücher, Arbeitshefter, Dias für die Schuljahre 1 bis 10, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1983 - 1998
- Hanisch H., Kirche und Religionsunterricht in der “postmodernen“ Gesellschaft, in: Ger-

- hard Bütter u.a., Wegstrecken. Beiträge zur Religionspädagogik und Zeitgeschichte. Festschrift für Jörg Thierfelder zum 60. Geburtstag, Stuttgart, 1998
- Heid H., Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft, in: Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Güterloh, 1997, S. 81ff
 - Heiderich R., Rohr G., Wertewandel, München, 1999
 - Hilber G., Leimgruber St., Ziebertz H.-G., Religionsdidaktik, München 2001
 - Hilger G., Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln, in: E. Gross, K. König (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg, 1996
 - Hilger G., Symbollernen, in: G. Hilger, St. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München, 2001
 - Hilger G., Vom Kairos und vom guten Umgang mit der Zeit, in: G. Hilger, St. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München, 2001
 - Huber-Rudolf B., Muslimische Kinder im Kindergarten, München, 2002
 - Ix I., Kaldewey R., Was in Religion Sache ist. Lern- und Lebenswissen, Düsseldorf, 1988
 - Jäggi Ch. J., Gewalt als Folge von Sinnverlust. Fördert der Religionsverlust Gewalt im Alltag? Meggen, 1995
 - Jäggi Ch. J., Statt Rassismus – interkulturelle Kommunikation, Meggen, 1994
 - Jäggi Ch. J., Türkisch- und albanischsprechende Muslime in der Innerschweiz, Projektbericht Nr. 2, Meggen, 1997
 - Jakubeit G., Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten, Band 1: Kinder, Berlin 1988
 - Jamal H., Die Bedeutung des interreligiösen Lernens für Erziehung und Bildung. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Band 15, Hamburg 1996
 - Kalbheim B., Sinnggebung der Natur und ökologisches Handeln. Eine empirisch theologische Untersuchung, Münster, 2000
 - Kanton Aargau (Hrsg.) Unterrichtshilfen zum Lehrplan Religion, Bd. Schöpfung, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 1991
 - Kanton Aargau (Hrsg.) Unterrichtshilfen zum Lehrplan Religion, Bd. Jesus, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 1991
 - Kanton Aargau (Hrsg.), Unterrichtshilfen zum Lehrplan Religion, Bd. Feste, Aargau 1992
 - Kanton St. Gallen, Lehrplan Volksschule, Sonderdruck Religion als Teilbereich "Mensch und Umwelt", 1996
 - Kanton Zürich (Hrsg.), Menschen leben in Tradition. Lehrmittel für den Religionsunterricht auf der Oberstufe, Zürich 2000
 - Kaufmann-Huber G., Kinder brauchen Rituale, Freiburg i.Br., 1995
 - Keel O., Schroer S., Schöpfung. Biblische Theologien im Kontext altorientalischer Religionen, Göttingen, 2002
 - Kirchofer K., Brücker– von Dach K., Mit Gott leben, Bd. 1, Luzern, 1981
 - Knechtel O., Symbolerziehung, o.O. ca. 1965 (Zentralbibliothek Solothurn BRv 1799);
 - Koch K., Aufstand der Hoffnung. Die befreiende Lebenskraft christlicher Feste, Freiburg, 1986
 - Kohlberg L., Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, 1975
 - Kohler-Spiegel H., Brauchen unsere Kinder religiöse Bildung?, Neue Luzerner Zeitung, 09.05.1997, S. 51
 - Kohler-Spiegel H., Loretan A. (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht, Zürich, 2000
 - Krieger D. J., Dialogische Religionskunde. Ein neues Modell für den Religionsunterricht, Manuskript zur Vorlesung an Religionspädagogische Tage Luzern 1994;
 - Krieger D. J., Jäggi Chr. J., Natur als Kulturprodukt. Kulturökologie und Umweltethik, Basel, 1997
 - Küng H., Projekt Weltethos, München 1990
 - Lähnemann J., Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen, 1998

- Lähnemann J., Weltreligionendidaktische Grundregeln, in: E. Gross, K. König (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996
- Lanfranchi A., u.a., Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. EDK-Dossier 60, Bern, 2000
- Lanfranchi, A., Wie kann Interkulturelle Pädagogik in Pädagogischen Hochschulen verankert werden? Standards interkultureller Kompetenz, vpod magazin 119/00
- Langer W., Bibeldidaktische Grundregeln: Neues Testament, in: E. Gross, K. König (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg, 1996, S. 95 – 111
- Lehrplan Ethik, Bläsischulhaus, Basel 1997
- Leimgruber St., Interreligiöses Lernen, Kösel 1995
- Lott J., Wie hast du's mit der Religion. Das neue Schulfach "Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde" (LER) und die Werterziehung in der Schule, Gütersloh 1998;
- Martin G.M., Fest und Alltag. Bausteine zu einer Theorie des Festes, Stuttgart, 1973
- Mast L. (Hrsg.), Was Jugendlichen heilig ist. Prävention im Bereich Sinnfragen, Patchwork-Religion, Heilsversprechen, Okkultismus, Freiburg i.Br. 1999
- Mette N., F. Rickers (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen 2001
- Mette N., Religionspädagogik, Düsseldorf, 1994
- Metz J. B., Kaufmann F. X., Zukunftsfähigkeit. Suchbewegung im Christentum, Freiburg i.Br., 1987
- Missio (Hrsg.), Bibel teilen. Bekannte Texte neu erleben, Aachen, 1998
- Moll P., Menschen leben in Traditionen, Zürich, 2000
- Morgenroth H., Den Brunnen aufschliessen. Selbstentdeckung mit biblischen Geschichten, München, 1989
- Müller H., Adamina M., Lernwelten. Natur, Mensch, Mitwelt, Bern, 2000
- Niedersächsisches Kulturministerium (Hrsg.), Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch, Hannover, 2000
- Oelkers J., Oser F., Die Wirksamkeit der Lehrerbildung in der Schweiz. Umsetzungsbericht NFP 33, SKBF Aarau 2000
- Oelkers J., Religion und Bildungsauftrag im Kontext pädagogischer Vielfalt, Vortrag an der Tagung "Gesellschaft – Religion – Bildung", Muristalden Bern, 30. 01. 1999
- Ökumenische Arbeitsgruppe Kirche und Umwelt (Oeku) (Hrsg.), Mit gutem Grund. Dossier SchöpfungsZeit 2001, Bern, 2001
- Oser F., Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, Skript Modul 4, NDS für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen, September 2000
- Oser F., Bucher A., Konvergenz von Religiosität und Freiheit. Plädoyer für einen offenen Endpunkt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 1992, Nr. 2, S. 253 – 276
- Oser F., Die Jesusbeziehung, Olten 1973
- Oser F., Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998
- Oser F., Grundformen biblischen Lernens, in: E. Paul, A. Stock (Hrsg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. Festschrift für Günter Stachel, Mainz, 1987
- Oser F., Kräfteschulung, Olten, 1977
- Oser F., Paul Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz, Gütersloh, 1988
- Oser F., Religiöse Rede und religiöses Bewusstsein, Skript o.O., o.J
- Oser F., Standards in der Lehrerbildung, in BzL 15 (1), 1997, S. 26-37
- Oser F., u.a., Inhalt und Struktur des Fachs LER, in: W. Edelstein u.a. (Hrsg.), Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde. Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim und Basel, 2001, S. 71 ff
- Oser F., Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh, 1990
- Oser F., Wolfgang Althof, Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und

- Erziehung im Wertbereich, Stuttgart 1997
- Oser F., Reich K. H, Entwicklung und Religiosität, in: Edgar Schmitz (Hrsg.) Religionspsychologie. Eine Bestandesaufnahme des gegenwärtigen Forschungsstandes, Göttingen, 1992
 - Oser, F.(2001), Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F.; Oelkers, J., (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich, 2001
 - Oser, F.; Oelkers, J., (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur/Zürich, 2001
 - Ott G., Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind. Interkulturelles Lernen in Schule, Kirche und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1995
 - Perrégaux Ch., Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik, Zürich, 1998
 - Peukert H., Kontingenzerfahrung und Identitätsbildung, Düsseldorf 1982
 - Piaget J., Das Weltbild des Kindes, in: G. Büttner, V.J. Dieterich (Hrsg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 2000, S. 176 – 198
 - Plattner P., Die staatspolitische Bedeutung der staatskirchenrechtlichen Körperschaften in der Schweiz, SKZ, 26/1998, S. 413f
 - Prengel A., Pädagogik der Vielfalt, Opladen, 1995
 - Reinhardt S., Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen, Opladen, 1999
 - Riedi St., Weichspüler. Spirituelle Intelligenz soll Verhärtung der Seele lösen, Sonntags-Zeitung, 23. 04. 2000
 - Scheilke Chr. Th., Religion differenziert lernen, Pädagogik 4/00, S. 24ff
 - Schieder R., Religion, in: H.H. Reich, A Holzbrecher, H.J. Roth (Hrsg.), Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen, 2000
 - Schierse F. J., Einleitung in das Neue Testament, Düsseldorf, 1978
 - Scholl N., RU 2000. Welche Zukunft hat der Religionsunterricht, Zürich 1993, S. 84
 - Schulz von Thun F., Miteinander reden, Hamburg, 1981
 - Schwartz L. Und jetzt? Moralische Zwickmühlen im Alltag, Mülheim a. R., 2002
 - Schweitzer F., Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh, 2000
 - Schweitzer F., Lebensgeschichte u. Religion, München 1990
 - Schweiz. Pastoralsoziologisches Institut (Hrsg.), Jenseits der Kirchen. Analyse und Auseinandersetzung mit einem neuen Phänomen in unserer Gesellschaft, Zürich, 1998
 - Sieber B., u.a., Didaktisches Konzept Umweltbildung, Zofingen, 2002
 - Sölle D., Lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung, Zürich, 1985
 - Stamer-Brandt P., Tolle Feste für den Kindergarten, Freiburg i.Br., 2002
 - Staubli Th., Begleiter durch das Erste Testament, Düsseldorf, 1999
 - Steckel U., Alter Wein in neuen Schläuchen. Konfessionell-kooperativer RU in Niedersachsen, in: Religion heute, Juni/2000, S. 126ff
 - Strube H. H., Geschichten des Alten Testaments für Kinder erzählt, Düsseldorf, 1986
 - Strube H. H., Geschichten des Neuen Testaments für Kinder erzählt, Düsseldorf, 1991
 - Synodalrat der evangelisch-reformierten Kirche im Kanton Solothurn (Hrsg.), Vielgestaltiger Solothurner Protestantismus, Zürich 1978
 - Thyen J. H., Bibel und Koran. Eine Synopse gemeinsamer Überlieferung, Köln 1993
 - Tribaldos M., Neue Wege für ein vielschichtiges Fach, Schulblatt AG/SO 13/1998, S. 43
 - Venetz H., So fing es mit der Kirche an, Zürich, 1992
 - Verband der evangelisch reformierten Synoden des Kantons Solothurn (Hrsg.), Lehrplan Religion. Einführungsphase 1999 – 2002, Solothurn 1999
 - Wagemann G., Feste der Religionen – Begegnung der Kulturen, München 1996
 - Wälty B., Graber P., Religionsunterricht gehört in die Schule, BaZ, 20.8.99
 - Watzlawick/Beavin/Jackson, Menschliche Kommunikation, Bern, 1969
 - Weibel R., Schweizer Katholizismus heute, Zürich 1989
 - Weizsäcker C.F. von, Wohin gehen wir? Der Gang der Politik. Der Weg der Religion. Der Schritt der Wissenschaft. Was sollen wir tun?, München, Wien, 1997

- Westermann C., Theologie des Alten Testaments in Grundzügen, Göttingen, 1985
- Wulf Ch., u.a., Das Soziale als Ritual, Leverkusen, 2001
- Ziebertz H.-G., Biographisches Lernen, in: G. Hilger, St. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik, München, 2001
- Ziehe Th., Pädagogische Implikationen eines Mentalitätswandels der Jugendlichen, Referat EDK-Tagung (ALB) "Gesellschaft, Bildung, Lehrerbildung: Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer", Tramelan, 1999

7 Anhang

7.1 Fragebogen zur religionsdidaktischen Ausbildung 2001/2002

7.2 Fragebogen an Expertinnen und Experten zu den Standards Religion

Fragebogen zur religionsdidaktischen Ausbildung im Lehrerinnen- und Lehrerseminar Solothurn 2001/2002

Code: Die ersten zwei Buchstaben des Vornamens der Mutter
Die ersten zwei Zahlen deines Geburtsdatums (Tag)

Alle Daten sind vertraulich und werden nur anonym ausgewertet.
Kreuzen Sie alle zutreffenden Antworten an.

Klasse: Geschlecht: weiblich
 männlich
Jahrgang: Konfession: reformiert
 römisch-katholisch
 christ-katholisch
 andere
 keine

Welche Ausbildung haben Sie vor dem Eintritt ins Oberseminar absolviert?
(Wenn die Bezeichnungen der Ausbildungen nicht exakt auf Ihre passt, versuchen Sie sinn-
gemäss zu antworten)

- Unterseminar
- Gymnasiale Matura
- DMS
- Berufsmatura
- Andere

Beschäftigen oder engagieren Sie sich ausserhalb des Studiums

- mit Kindern oder Jugendlichen (z. B. Nachhilfe, Hüten, Ferienpass, Kinder-
spielplatz);
- in Organisationen/Vereinen für Kinder oder Jugendliche (z. B. Jugendriege,
Pfadi, Jubla, etc.)
- in einer Kirche oder religiösen Gemeinde (z. B. Pfarrei, Kirchgemeinde, Frei-
kirche, Moscheeverein, etc.)
- in kirchlichen oder religiösen Organisationen (z. B. kirchliche Jugendgruppe,
Bibelgruppe, Gottesdienstgruppe, Chor, etc.)
- in sozialen oder ökologischen Organisationen (z. B. Drittweltgruppe, Hilfswer-
ke, WWF, Naturschutzgruppe, etc.)
- als Leiter oder Leiterin in Aus- oder Weiterbildungskursen (z. B. Ju-
gend+Sport-Leiterbildung, Verbandsleiterkurse, etc.)
- in politischen Organisationen (z. B. Behörde, Kommission, Partei, etc.)
- anderes

3. Standards Ich habe in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...	Mehrfachantworten möglich				Ich halte dies für nicht bedeutungsvoll	Ich halte dies für ziemlich bedeutungsvoll	Ich halte dies für sehr bedeutungsvoll	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies nicht beachten	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies ab und zu beachten	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies häufig beachten	weiss nicht / keine Meinung
	Ich habe davon gar nichts gehört	Ich habe mich damit theoretisch beschäftigt	Ich habe Übungen dazu gemacht	Ich habe mich damit in der Praxis auseinandergesetzt							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ eine Dilemma-Diskussion mit Schülerinnen und Schülern zu führen, die die Entwicklung ihrer religiösen Urteilsfähigkeit stimuliert. ▪ Schöpfung sowohl als theologische Kategorie als auch entwicklungspsychologisch zu reflektieren und didaktisch zu entfalten im Kontext von Ehrfurcht und ökologischer Verantwortung gegenüber der Natur. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bemerkungen:

3. Standards (Fortsetzung) Ich habe in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...	Mehrfachantworten möglich				Ich halte dies für nicht bedeutungsvoll	Ich halte dies für ziemlich bedeutungsvoll	Ich halte dies für sehr bedeutungsvoll	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies nicht beachten	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies ab und zu beachten	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies häufig beachten	weiss nicht / keine Meinung
	Ich habe davon gar nichts gehört	Ich habe mich damit theoretisch beschäftigt	Ich habe Übungen dazu gemacht	Ich habe mich damit in der Praxis auseinandergesetzt							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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. ▪ biblische und andere religiöse Geschichten zu verstehen und sie mit Kindern so zu bearbeiten, dass sie die Texte stufengerecht selbsttätig erschliessen können. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bemerkungen:

3. Standards (Fortsetzung) Ich habe in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt ...	Mehrfachantworten möglich				Ich halte dies für nicht bedeutungsvoll	Ich halte dies für ziemlich bedeutungsvoll	Ich halte dies für sehr bedeutungsvoll	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies nicht beachten	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies ab und zu beachten	In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies häufig beachten	weiss nicht / keine Meinung
	Ich habe davon gar nichts gehört	Ich habe mich damit theoretisch beschäftigt	Ich habe Übungen dazu gemacht	Ich habe mich damit in der Praxis auseinandergesetzt							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ mit Symbolen didaktisch so zu arbeiten, dass Schülerinnen und Schüler eigene Bedeutungen symbolisieren und Symbole im Alltag, in der Kunst und in der Religion als Sprache des Unsichtbaren, des inneren Menschen erleben können. ▪ auf dem Hintergrund der pädagogischen, religiösen und (inter)kulturellen Bedeutung der Feste (im Jahreskreis) mit Kindern ein Fest zu gestalten. ▪ Mit Katechetinnen- und Katecheten Kontakt aufzunehmen und gemäss den Zielen des Lehrplans zu kooperieren. 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bemerkungen:

Fragebogen zu Standards Religion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Name:

Adresse:

Funktionsbezeichnung:

Institution:

Jahrgang:

Konfession:

- reformiert
- römisch-katholisch
- christ-katholisch
- andere
- keine

Die Ausbildung für schulischen Religionsunterricht ist Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der oben genannten Institution

ja nein

Die Ausbildung für kirchlichen Religionsunterricht ist Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der oben genannten Institution

ja nein

Religionspädagogische Fragestellungen sind Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der oben genannten Institution

ja nein

Ich bin an einer Tagung oder Zusammenkunft der Verantwortlichen für Religionspädagogik / Religionsdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessiert

ja nein

Standard 1 Religiöse Entwicklung	Den Standard erachte ich als				Unsere Ausbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
<ul style="list-style-type: none"> Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, eine Dilemma-Diskussion mit Schülerinnen und Schülern zu führen, die die Entwicklung ihrer religiösen Urteilsfähigkeit stimuliert. <p><i>Ich würde den Standard anders formulieren, nämlich:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	1 2 3 4				1 2 3 4			
					Die geplante neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
					gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
					1 2 3 4			

Bemerkungen:

Standard 2 Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung	Den Standard erachte ich als				Unsere Ausbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
<ul style="list-style-type: none"> Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, Schöpfung sowohl als theologische Kategorie als auch entwicklungspsychologisch zu reflektieren und didaktisch zu gestalten im Kontext von Ehrfurcht und ökologischer Verantwortung gegenüber der Natur. <p><i>Ich würde den Standard anders formulieren, nämlich:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	1 2 3 4				1 2 3 4			
					Die geplante neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
					gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
					1 2 3 4			

Bemerkungen:

Standard 3 Interreligiöses Lernen	Den Standard erachte ich als				Unsere Ausbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
<ul style="list-style-type: none"> 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. <p><i>Ich würde den Standard anders formulieren, nämlich:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	1 2 3 4				1 2 3 4			
					Die geplante neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
					gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
					1 2 3 4			

Bemerkungen:

Standard 4 Biblische und religiöse Geschichten	Den Standard erachte ich als				Unsere Ausbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
<ul style="list-style-type: none"> Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, biblische und andere religiöse Geschichten zu verstehen und sie mit Kindern so zu bearbeiten, dass sie die Texte stufengerecht selbsttätig erschliessen können. <p><i>Ich würde den Standard anders formulieren, nämlich:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	1 2 3 4				1 2 3 4			
					Die geplante neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
					gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
					1 2 3 4			

Bemerkungen:

Standard 5 Symboldidaktik	Den Standard erachte ich als				Unsere Ausbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
<ul style="list-style-type: none"> Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, mit Symbolen didaktisch so zu arbeiten, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht eigene Bedeutsamkeiten symbolisieren und Symbole im Alltag, in der Kunst und in der Religion als Sprache des Unsichtbaren, des inneren Menschen erleben können. <p><i>Ich würde den Standard anders formulieren, nämlich:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	1 2 3 4				1 2 3 4			
					Die geplante neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
					Gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
					1 2 3 4			

Bemerkungen:

Standard 6 Mit Kindern Feste feiern	Den Standard erachte ich als				Unsere Ausbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
<ul style="list-style-type: none"> 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. <p><i>Ich würde den Standard anders formulieren, nämlich:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	1 2 3 4				1 2 3 4			
					Die geplante neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
					gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
					1 2 3 4			

Bemerkungen:

Standard 7 Zusammenarbeit Schule – Kirchlicher Religionsunterricht	Den Standard erachte ich als				Unsere Ausbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
	unwichtig	eher unwichtig	eher wichtig	wichtig	gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
<ul style="list-style-type: none"> Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, mit Katechetinnen- und Katecheten Kontakt aufzunehmen und gemäss den Zielen des Lehrplans zu kooperieren. <p><i>Ich würde den Standard anders formulieren, nämlich:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	1 2 3 4				1 2 3 4			
					Die geplante neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung fördert diesen Standard meines Erachtens			
					gar nicht	eher schwach	eher stark	sehr stark
					1 2 3 4			

Bemerkungen:

PH Solothurn
Pädagogische Hochschule Solothurn
Direktion

Obere Sternengasse 7
Postfach 1360
4502 Solothurn
Telefon 032 627 92 20
Fax 032 627 92 12

direktion@ph-solothurn.ch
www.ph-solothurn.ch