

Die Examenskatechese - Relikt oder Notwendigkeit?

1 Das Unternehmen Examens-Katechese

»Verfasser hat sich erfolgreich bemüht, den für den Unterricht vorgegebenen und zu bearbeitenden biblischen Text theologisch zu reflektieren. Der Versuch, die Erzählung der biblischen Geschichte durch Schattenbilder auf dem Tageslichtschreiber einprägsamer zu gestalten, ist überflüssig. Der vorgelegte Erzählversuch muß durch sich selbst wirken.

Das geplante Unterrichtsgespräch und das vermutete Verhalten der Jugendlichen berücksichtigt die theologischen Prämissen. Nur das vorgeschlagene Rollenspiel am Ende der Unterrichtsstunde ›So würde ich mit meinen Eltern darüber diskutieren!‹ ist methodisch falsch eingeordnet, in den didaktischen Überlegungen nicht vorgesehen. Methodenwechsel allein macht Unterricht nicht ertragreicher, er wäre besser als Unterrichtsgespräch zu Ende geführt worden.

Deswegen: Nicht ganz befriedigend.«

Diese Sätze, in jedem Jahr - ähnlich und vielleicht auch ganz anders - vielfach geschrieben, beurteilen eine examensrelevante Leistung von angehenden Pastoren und Pastorinnen für geplanten Unterricht, nämlich für Konfirmandenunterricht, der in der Kirche vieltausendfach zum gleichen Zeitpunkt unbenotet stattfindet. Explizite Zensurengebung ereignet sich im Ausbildungsgang zum Pastor nur an ganz wenigen Stellen: im Ersten und Zweiten Theologischen Examen. Beide Haltepunkte persönlicher und beruflicher Existenz, die jeweils auch neue Räume erschließen, sind mit Prüfungsanteilen verbunden, in denen es um das Unterrichten geht. Nur in einigen Prüfungsordnungen für das *Erste* Theologische Examen der Gliedkirchen in der EKD finden sich Anordnungen, die von den Prüflingen fordern, einen Unterrichtsentwurf für den Konfirmandenunterricht bzw. für schulischen Religionsunterricht zu erstellen. Das Unterrichtsthema wird teilweise gestellt, teilweise vom Kandidaten vorgeschlagen. Das *Zweite* Theologische Examen nach dem Vikariat verlangt den Nachweis der Unterrichtsbefähigung durchgehend. Der geforderte prüfungsrelevante Unterrichtsentwurf kann unter dem traditionellen Begriff »Examenskatechese« subsumiert werden. Was das Erste Theologische Examen angeht - auch wenn dieses Vorhaben

nur einen kleinen Teil des großen Bereiches der Prüfungsleistungen ausmacht, hat es für die Kandidaten ein besonderes Gewicht, denn der Unterrichtsentwurf wird zu einem Zeitpunkt abgefordert, zu dem die Prüflinge in der Regel noch keine Berührung mit dem Unterrichten gehabt haben. Ihr Entwurf wird faktisch nach Kriterien beurteilt, die den Prüflingen unbekannt sind.

2 »Religionspädagogik ist mir im Studium eigentlich nicht begegnet«

Langjährige Befragungen von Vikarinnen und Vikaren zu Studien- und Prüfungsabläufen haben eindeutig erwiesen, daß der zur Prüfung gehörende Unterrichtsentwurf die geringste Rückbindung an das Studienangebot aufweist. Eine Möglichkeit, sich während der Studienzeit religionspädagogischen Fragestellungen anzunähern, haben die meisten Studentinnen und Studenten der Theologie nicht - oder nicht im notwendigen Maß - nutzen können, da solche Angebote in vielen Fachbereichen einfach nicht vorhanden waren. Die klassisch zu nennenden Bearbeitungsfelder im praktisch-theologischen Bereich werden angeboten, die Religionspädagogik allerdings fehlt.

Wie eine Recherche über die Veranstaltungen von acht - darunter allen norddeutschen - theologischen Fachbereichen ergeben hat, fristet die Religionspädagogik nicht mal ein randständisches Dasein. Von löblichen Ausnahmen abgesehen...

Diese Tatsache läßt den Schluß zu, daß für den Bereich der Katechetik/Religionspädagogik Ausbildung und Prüfungsanforderungen nur schwer in Korrelation zu bringen sind. Spätestens in der Vorbereitungsphase zum Ersten Theologischen Examen wird dieses Dilemma virulent.

Die Hilfskonstruktionen zur Überbrückung des Defizits sind bekannt und schnell aufgezählt: Informationen und Hilfen aus dem privaten Umfeld, etwa von Lehramtsstudenten, einschlägige Veröffentlichungen¹, in seltenen Fällen das Gespräch mit einem/einer Lehrbeauftragten oder Kurzberatung in einem Religionspädagogischen Institut - alles mit der zielgerichteten Abzweckung, das vorgegebene Thema zu einer Unterrichtsstunde zu entwickeln. An den Unterrichtsentwürfen, die selten in die Pra-

1 G. Adam und R. Lachmann (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987; *dies.*, *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 1984; *Comenius-Institut u.a.* (Hg.), *Handbuch Konfirmandenarbeit*, Göttingen 1984; *KU-Praxis*, Gütersloh 1973ff; evtl. auch noch: H. Meyer, *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*, Oldenburg 1979 (2.-8. Aufl. Frankfurt/M.).

xis umgesetzt werden und auch jüngst beobachtete Praxis, z.B. durch Hospitationen, nicht erkennen lassen, ist an vielen Stellen der unterrichtliche »Schnell-Lernkurs« abzulesen: zunächst gründliche und ausführliche theologische Erörterung zum Thema, dann an den Humanwissenschaften orientierte Überlegungen, die - mangels Kenntnis der Lerngruppe - allgemein gehaltene Bemerkungen bleiben müssen und als »Sachanalyse« bezeichnet werden, sodann Überleitung zur »Didaktischen Analyse«, zu »Religionspädagogischen Überlegungen« o.ä., die wiederum in die Planung der Unterrichtsstunde einmünden. Nicht unwichtig für den Zusammenhang ist das Verzeichnis der benutzten Literatur, macht es doch deutliche Aussagen über die Basis der beschriebenen Unterrichtsplanung und läßt Rückschlüsse auf das Theorie-Praxis-Verhältnis des Entwurfs zu.

Auffallend, aber nicht überraschend ist bei sehr vielen Entwürfen, daß pädagogische und religionspädagogische Stichwörter zwar gebraucht, aber nicht reflektiert, Methoden genannt, aber nicht zureichend begründet, Interesse am Thema bei der Lerngruppe vorausgesetzt, aber nicht problematisiert, Lernvoraussetzungen genannt, aber nicht evaluiert, Lernziele formuliert, aber nicht durchgesetzt werden.

Es wäre falsch, diese Defizite den Autorinnen und Autoren und ihren Prüfungssituationen zuzuschreiben. Aber es ist richtig, diese Fehlhaltungen den mangelnden Möglichkeiten eines kaum auf Reflexion von theoretisch möglicher Praxis zielenden Studiumangebots anzulasten.

Es wäre ebenso falsch, wenn landeskirchliche Prüfungskommissionen diese Defizite, über deren Bedingungen und Folgen sie informiert sein müßten, auch noch negativ bewerten würden, wenn es um die praktische Umsetzung theologischer Inhalte geht. Allenfalls kann es unter diesen Voraussetzungen darum gehen, erörtern zu lassen, unter welchen Vorgaben ein gestelltes theologisches Thema für eine vorstellbare Lerngruppe erschlossen werden kann.

Anstelle einer immer noch abgeforderten religionspädagogischen »Phantasie-Übung« wäre als Alternative gut möglich, die Aufgabe literaturbezogen zu stellen und auf die vielen Veröffentlichungen mit Unterrichtsentwürfen für den Konfirmandenunterricht bzw. die Konfirmandenarbeit² zu beziehen. So könnten zwei thematisch gleiche oder ähnliche Entwürfe hinsichtlich ihres theologischen Denkweges und ihrer dogmatischen und systemati-

2 Z.B. G. Maser und H. Reimer, Lebendige Konfirmandenarbeit, Gütersloh 1985; KU-Praxis, Gütersloh 1973ff; U. Früchtel, Auf dem Weg, Göttingen 1987; ferner die Veröffentlichungen der landeskirchlichen Religionspädagogischen bzw. Pädagogisch-Theologischen Institute (- Zentren) in Form von Unterrichtshilfen und -entwürfen für die Konfirmandenarbeit. In den Prüfungsordnungen einiger Landeskirchen (z.B. Hessen-Nassau) ist diese Möglichkeit für das Zweite Theologische Examen vorgesehen.

schen Voraussetzungen zu vergleichen sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen miteinander in Beziehung zu setzen bzw. abzuleiten sein. Der Vorteil läge darin, auch auf dieser Ebene des Examens theologisches Denk- und Urteilsvermögen nachzufragen, ohne daß die Kandidaten in die notwendige Prozeßfolge von Unterricht eintreten müssen.

3 Das Vikariat: der Ort auch religionspädagogischer Begegnung

Mit Recht muß hier darauf verwiesen werden, daß der eigentliche, in die Praxis einführende Ort für Theologinnen und Theologen das Vikariat ist, in dem unter entsprechender Anleitung unter anderem auch religionspädagogische Kompetenz erlangt werden soll. Beteiligt sind in einem institutionalisierten und hierarchisierten Rahmen Ausbildungsreferat und Predigerseminar, Mentorinnen und Mentoren, verordnete Kurse im Religionspädagogischen Institut, am Ende - die Prüfungskommission. Das Vikariat bindet in einen Bezugsrahmen ein, der durch die Stichwörter Gemeinde, Gottesdienst, Kasualien, Seelsorge und Unterricht beschrieben werden kann: die Grundtätigkeiten des Pfarramts als Handlungs-, Erfahrungs- und Reflexionsräume. Hier haben sich die Vikarinnen und Vikare im Kontext alltäglicher Lernerfahrungen zurechtzufinden.

Ihr Status ist explizit und implizit, institutionell und hierarchisch vorgegeben und damit gleichzeitig abgesichert - auch auf den Metaebenen. Dieses muß nicht nur als Zwang empfunden, sondern kann auch als ein fester Rahmen angesprochen werden, in dem mehr *objektive* und mehr *subjektive* Faktoren den ihnen zugewiesenen Platz haben. Den mehr objektiven Rahmen vermitteln die Institutionen wie Ausbildungsreferat und Religionspädagogisches Institut, den mehr subjektiven vor allem Mentorinnen und Mentoren. Mehr noch: Institutionen vermitteln verstärkt theoretische Angebote und Einsichten, der Praxisort deutlicher und stärker die alltägliche Anwendung mit den Faktoren Planung, Durchführung und Auswertung.

Diese nicht nur idealtypisch zu nennende Vernetzung von Institution und Praxisort, auch von Theorie und Praxis mit den entsprechenden Reibungsverlusten, muß auch auf die religionspädagogische Kompetenzerweiterung bezogen werden. Die Praxisphasen sind danach angeordnet, ob die spätere Berufspraxis auch schulischen Religionsunterricht umfaßt oder sich auf den Konfirmandenunterricht konzentriert: Konfirmandenarbeit und dazu ein Praktikum im schulischen Bereich, verbunden mit einer institutionalisierten theoretischen, aber deutlich praxisorientierten Vorbereitungsphase. Spätestens in diesen Phasen werden die Informationsdefizite bezüglich der Religionspädagogik evident. Sie müßten wenigstens ansatzweise bekanntgemacht und problematisiert werden.

Tatsächlich kommt es bei Vikarinnen und Vikaren für ihre eigene religionspädagogische Kompetenzbildung und -erweiterung darauf an, vom »Lernort Gemeinde« profitieren zu können. Für den hier zu beschreibenden speziellen Bereich kommt einer »ekklesiologischen Grundhaltung und -stimmung« eine besondere Bedeutung zu, die sich insbesondere an der Person der Mentorin bzw. des Mentors vermittelt:

- an der religionspädagogischen Kompetenz bzw. Inkompetenz
- an der Lust oder Unlust zum Unterrichten
- an der Fähigkeit oder dem Engagement, sich Jugendlichen zuzuwenden
- an der Frustrationstoleranz
- an der mehr oder weniger vorhandenen Einsicht, immer noch Unterricht planen zu sollen
- an der Ermöglichung von begründeter Kritik an Unterrichtsprozessen, der Reflexion darüber und der anschließend notwendigen Innovation
- an der Offenheit, die eigenen - oft internalisierten - Dispositionen hinterfragen zu lassen, um selbst noch lernen und sich verändern zu können bzw. zu müssen, z.B. auf die Neudisposition der eigenen Rolle im Unterricht hin
- an der Bereitschaft, für ein möglichst partnerschaftliches Klima zu sorgen, offen zu sein für den Diskurs und für andere als die selbst angewendeten unterrichtlichen Arbeitsformen
- an der Antwort auf die Frage, ob die Konfirmandenarbeit in anderen Bereichen der Gemeindearbeit durch Pädagogik und Religionspädagogik eine größere sinnerschließende Rolle auf Handlungsermöglichung hin einnehmen könnte.

Es wäre vermessen zu fordern, die genannten Voraussetzungen müßten in positiver Form zu Grundbedingungen für das Mentorat gemacht werden. Wenn es jedoch mit zur zweiten Ausbildungsphase gehört, von den entsprechenden Ordnungen so beschrieben wird und letztlich die Prüfung bestimmt: pädagogische und religionspädagogische Kompetenz zu erwerben, zu erproben sowie ein entsprechendes Theorie-Praxis-Verhältnis anzuwenden und zu reflektieren - dann müssen spätestens für dieses Stadium der Ausbildung die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen und Erprobungsfelder gegeben sein. Wenn es wahr ist, daß am, im und für den Unterricht Akte begründeter Selbsttätigkeit zu lernen sind, ist wiederum der Praxisort und der für diese Praxis Verantwortliche gefragt. Lernen im religionspädagogischen Bereich ist deswegen nicht von den theoretischen Vorkenntnissen und Voraussetzungen her zu definieren, sondern vom Praxisort und von den Personen, die dort wirken und ihn von ihren persönlichen Voraussetzungen und Einsichten her fördern und hemmen.

Den subjektiven Faktoren im Sinne einer persönlichen gegenseitigen Akzeptanz zwischen Mentorin/Mentor und Vikarin/Vikar kommt eine entscheidende Bedeutung zu, die in der Ausbildungsphase des Vikariats nicht unterschätzt werden darf; sie hat für

den Lernprozeß Folgen. In der Konsequenz liegt es dann, daß für den prüfungsrelevanten Unterricht diese subjektiven Faktoren als bedeutungsvoll erkannt und beschrieben werden.

Für diesen Zusammenhang ist zu beachten, daß wegen der mehrfachen Individualisierungsebenen am Praxisort - Lerngruppe, Mentorin, Mentor, Vikarin, Vikar - verallgemeinernde und objektivierende Kategorien in den Beschreibungen vermieden werden müssen; sie ergeben keine zureichenden Bewertungsmaßstäbe. Damit sind die Bedingungen, unter denen die Prüfung stattfindet, nicht in Subjektivität aufgelöst. Denn die subjektiven Faktoren, die Unterricht beeinflussen und ihn subjektiv erfahren und erleiden lassen, sind - was den Praxisort und seine Möglichkeiten und die Lerngruppe mit ihren Voraussetzungen und Grenzen betrifft - beschreibbar. Da sie den Unterricht beeinflussen und teilweise sogar bedingen, z.B. Arbeitsmethoden ermöglichen oder verhindern, gehören sie in die Unterrichtsplanung mit hinein und müssen reflektiert werden zur notwendigen Begründung didaktischer und methodischer Entscheidungen.

Niemand sollte behaupten, sich mit einer Gruppe in einen Lernprozeß im umfassenden Sinn zu begeben gelänge dann besser, wenn man ihn entsprechend gründlich geplant habe. Aber auch das Gegenteil trifft nicht zu. Zu viele Imponderabilien wirken auf den konkreten Unterricht ein, als daß man ihn - alle Möglichkeiten berücksichtigend -, weit vorausplanend, genau festlegen könnte, ohne daraus den Schluß zu ziehen, Planungsarbeit wäre überflüssig. Die Vermittlung von Inhalten und der Versuch, Unterricht lebendig zu gestalten, erfordert für den Praxisort intensive Planungsarbeit, die sich für Vikarinnen und Vikare oft als sehr zeitaufwendig gestaltet. Jede selbst entwickelte Planung bedeutet wichtigen Kompetenzzuwachs: Vikarinnen und Vikare dürfen es sich hier nicht zu einfach machen und sich nur an Vorlagen anlehnen. Als Hilfsmittel für rationelles Planen eignen sich die für den schulischen Bereich entwickelten Modelle der letzten 25 Jahre.³ Ihnen begegnen die Vikarinnen und Vikare vor allem bei den Vorbereitungen für den Praxisort Schule. Sie stellen dann fest, daß ihre eigene Praxis didaktische Mischtypen erfordert, und fragen gleichsam von selbst weiter nach der Bedeutung für den sie besonders betreffenden kirchlichen Bereich. Ihre Suche jedenfalls nach einer gültigen Theorie und Didaktik kirchlichen pädagogischen Handelns am Praxisort Gemeinde ist vergeblich, es sei denn, man läßt sich auf den Vorschlag der

3 Bildungstheoretische ..., lerntheoretische ..., informationstheoretisch-kybernetische ..., kritisch-kommunikative ..., kritisch-konstruktive ..., »Hamburger« ..., handlungsorientierte Didaktik, curriculare Bewegung. Zur Information sei empfohlen: W.H. Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München 1983; W. Borsum, H.-G. Posern und K. Schittko, Einführung in die Didaktik, München u.a. 1982; E. König, N. Schier und U. Vohland (Hg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung, München 1980; B. Adl-Amini und R. Künzli (Hg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980.

»didaktischen Analyse« ein.⁴ Aber der heute angebotene Begriff der Gemeindepädagogik hat so viele Facetten, daß er auf ihr Lernfeld »kirchlicher Unterricht« nicht ohne weiteres anwendbar ist.

Unter diesen Voraussetzungen ist es sinnvoll, ein Planungsraster für den täglichen bzw. allwöchentlichen Unterricht zu entwickeln bzw. entwickelt zu bekommen, das Vikarinnen und Vikare in die Lage versetzt, Unterrichten konkret zu planen und zu reflektieren und gleichzeitig ihren didaktischen und methodischen Entscheidungsspielraum zu finden und zu vergrößern. Hilfen dabei sind der erlebte Unterricht in der Gemeinde, dann aber vor allem auch eine Reihe von Unterrichtsentwürfen.⁵ Nicht zuletzt: die institutionalisierten Ausbildungsagenturen haben die wichtige Aufgabe, für das Beobachten und Durchführen von Unterricht mit den verschiedenen gängigen Modellen und Rastern bekanntzumachen und gegebenenfalls ihren Umgang einzuüben.

Auch wenn H. Meyer mit vollem Recht⁶ vor einem Vorbereitungs raster nach einem didaktischen Modell und der daraus erwachsenden Routinebildung und Ritualisierung warnt, wird hier dennoch für die ersten Schritte in die eigene Unterrichtspraxis die Erprobung nach einem Raster vorgeschlagen. Vermutlich wird es sich an ein Modell anlehnen, das sich durch den persönlichen Gebrauch verändert. Die Erfahrungen mit einem solchen Raster vermindern sehr oft eine Reihe von Spannungen in der Planungs- und Durchführungsphase: Eine gewonnene und wachsende Sicherheit beim Planen und Unterrichten wird als positiv empfunden.

Unabdingbar für die Kompetenzbildung und -erweiterung im religionspädagogischen Bereich am Praxisort Gemeinde ist die grundsätzliche Absprache, über einen längeren Zeitraum gegenseitig im Unterricht zu hospitieren und Planung sowie den Unterrichtsverlauf in einer ausführlichen Auswertung zur Diskussion zu stellen. An diese Absprache sollten sich Mentorin und Mentor sowie Vikarin und Vikar weitgehend halten. Für die Trias Planung - Durchführung - Auswertung muß gerade bei den ersten Unterrichtsversuchen in der Anfangsphase des Vikariates genügend Zeit eingeräumt werden. Es bedarf wohl keiner Erläuterung, daß eine entsprechende Auswertungsphase zu positiven Einsichten führt und Innovationspotentiale aufdeckt, besonders

4 So K. Wegenast, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Gütersloh 1987, bes. 345.

5 Neben der in Anm. 2 genannten Literatur ist eine Reihe von Veröffentlichungen in: Comenius-Institut u.a. (Hg.), Handbuch Konfirmandenarbeit, 430ff zu finden. Ich verweise auch auf Unterrichtsmaterialien der Arbeitsstelle für Religionspädagogik Ostfriesland in Aurich.

6 H. Meyer, Leitfaden, Frankfurt/M. 1985, 179ff.

dann, wenn man sich um einen partnerschaftlichen Umgang bemüht.⁷ Es ist davon auszugehen, daß das Ernstnehmen dieser geschilderten Voraussetzungen, das Beachten des Bedingungsgefüges sowie die Beratung und Begleitung vor Ort die Vorbereitung und Durchführung von prüfungsrelevanten Unterrichtsprozessen erleichtert.

Einschlägige empirische Untersuchungen haben ergeben, daß die Arbeit der institutionalisierten religionspädagogischen Ausbildungsagenturen nicht wirkungslos geblieben ist. Die nicht nur graduellen Unterschiede, die sie im Vergleich von 1974⁸ und 1984⁹ aufweisen, zeigen bei den Beteiligten eine höhere Akzeptanz von Konfirmandenarbeit als früher. Zu ähnlichen Befragungsergebnissen gelangen A. Feige¹⁰, G. Traupe¹¹ und M. Flothow¹².

4 Was und wie bewerten Prüfungskommissionen im Zweiten Theologischen Examen?

Prüfungsrelevantes Unterrichten hat für die Betroffenen den vorrangigen Zweck, ein Ergebnis benotet zu bekommen. Das ist für Vikarinnen und Vikare wie für die Prüfungskommission derzeit unausweichlich. Unter den beschriebenen Voraussetzungen muß dieser Teil der Prüfung akzeptiert werden.

Ist man bereit, das Zweite Theologische Examen als Dienstleistungsprüfung für zukünftige Pfarrerrinnen und Pfarrer zu definieren, haben die Vorstellung und Durchführung eines Unterrichtsvorhabens als verrechtlichter Teil einer Eingangsprüfung zum pfarramtlichen Dienst durchaus ihren Sinn, wird doch durch sie - im Gegensatz zum Ersten Theologischen Examen - nicht etwas abgefordert, was sich von vornherein konkreten eigenen Vorerfahrungen entzieht.

Wie bei jeder anderen Prüfung auch und angeglichen an die übrigen Anteile des Examens, besteht auch hier der sich objektiv gebende Anspruch, Kenntnisse, Verhalten und Leistungsfähigkeit durch den vorgelegten Unterrichtsversuch letztlich zeugnisartig beurteilen zu können. Dieses um so mehr, wenn - in einem gewissen Zeitabstand - mehr als nur ein Unterrichtsvorhaben vorgelegt werden

7 Ebd., 361ff; vgl. auch J. und M. Grell, Unterrichtsrezepte, München u.a. 1979, 295ff.

8 H. Hild (Hg.), Wie stabil ist die Kirche?, Berlin ²1975, 309f.

9 J. Hanselmann u.a. (Hg.), Was wird aus der Kirche?, Gütersloh 1984, 178ff.

10 A. Feige, Erfahrungen mit Kirche, Hannover 1982, 14ff.507ff.

11 G. Traupe, Beteiligungserfahrungen und Beteiligungsmotivation im Konfirmandenunterricht, in: G. Fähndrich und G. Traupe, Bedingungen des Lernens im Konfirmandenunterricht, Hannover 1985, 27ff.

12 M. Flothow, Konfirmandenunterricht und Ich-Identität, Frankfurt/M. 1989.

muß. Prüfungen erfüllen eine Kontrollfunktion, auch wenn für alle Beteiligten sicher ist, daß sich die Beurteilung dieser Kontrolle häufig äußerst schwierig gestaltet. An solchen Prüfungen soll ersichtlich werden, ob die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird. Eine weitere Funktion wird in diesem Zusammenhang oft vergessen: Durch die Prüfung haben sich die Ausbildungsagenturen selbst mehr oder weniger erfolgreich zu legitimieren.¹³ Diese Erkenntnis bezieht sich nicht selbstverständlicherweise nur auf die zweite Ausbildungsphase.

In diesen Zusammenhang gehört noch eine Funktion, die ebenfalls oft übersehen oder nicht bewußt wahrgenommen wird: Prüfungen sind institutions-stabilisierend. Als Eingangsschwelle zu einer Institution sind die Prüfungen Steuerungsinstrumente für die Zugänge und in der Folge Stabilisatoren für die Institution; denn die Bedingungen für die Zugänge wie Voraussetzungen, Anforderungen, Durchführungen und dann auch Beurteilungen der Prüfungen bestimmt die Institution selber.

Prüfungskommissionen, deren Mitglieder nach dem Maß ihrer speziellen Kompetenzen berufen werden - so muß man doch wohl annehmen -, sollten sich bei ihrer Tätigkeit der beschriebenen Voraussetzungen bewußt sein und sie für sich selbst akzeptieren. Der selbstkritische Umgang mit diesen Voraussetzungen und die Problematisierung ihrer Folgen sollte diskursiv wenigstens ab und zu kollegial angegangen werden.

Landeskirchen setzen über ihre Prüfungsanforderungen, über Ausbildungsreferate und die Religionspädagogischen Institute alle prüfungsrelevanten Daten fest, manchmal unterstützt durch synodale Beschlüsse oder zustimmend zur Kenntnis genommene Memoranden und Entschließungen der entsprechenden synodalen Ausschüsse, für unseren Fall z.B. über »Rahmenrichtlinien« oder »Ordnungen« für die Konfirmandenarbeit. Sie sind das Plateau, so vermutet oder hofft man, auf dem sich theologisch relevant, auf Jugendliche und die Gemeinde bezogen, die religionspädagogische Bemühung in der Konfirmandenarbeit vor Ort ereignet. Gerade die entsprechenden Veröffentlichungen der letzten Jahre¹⁴ lassen Veränderung erkennen.

Ein erstes Beispiel: »Zu Inhalten und Themen der Konfirmandenarbeit...

1. Bibel und Bekenntnis...
2. Situation...
3. Gemeindebezug...«. ¹⁵

13 M. Klingbeil-Jahr, Unterrichten im Examen (religionspädagogische Materialien Nr. 36), (Religionspädagogische Arbeitsstelle) Bremen 1990.

14 Berlin/West 1984; Arnoldshainer Konferenz 1986 (Entwurfskommission Lebensordnung: Konfirmation); Ev. Kirche im Rheinland 1982; Kurhessen-Waldeck 1987; Ev. Kirche in Westfalen 1987; Ev.-Luth. Kirche Hannover 1988.

15 Handreichung für Mitglieder der Landessynode... Nr. 41, Düsseldorf 1982, dazu eine schon vom Titel her aufschlußreiche Analyse: Lehren und Lernen. Ein

Ein zweites Beispiel: »1. Konzeption. Der kirchliche Unterricht vermittelt den christlichen Glauben, wie er durch Bibel und Bekenntnis bezeugt ist, in die Lebenssituation der Konfirmanden. Dieser Unterricht findet in der Ortsgemeinde statt. Sie verantwortet ihn im Rahmen der landeskirchlichen Ordnungen. Der kirchliche Unterricht hat also drei Bezugsgrößen: die Konfirmanden, die Bibel und die Gemeinde. Der Lehrplan verknüpft diese drei Größen miteinander und gewinnt so Inhalte, Methoden und Organisationsformen für den kirchlichen Unterricht. Ziel ist ein Unterricht, der konfirmanden-, gemeinde- und bibelbezogen ist.«¹⁶

Das dritte Beispiel: »2. Grundsätze: Die evangelisch-lutherische Kirche lebt von den Gaben Gottes in Wort und Sakrament... Die gesamte Konfirmandenarbeit und jede einzelne Einheit muß daher unter folgenden Gesichtspunkten gesehen werden:

- biblische und katechetische Überlieferung...
- die Jugendlichen und ihre soziale Umwelt...
- das Leben der Kirche und die christlichen Lebensformen...
- die Kirche und die Gesellschaft...«¹⁷

Das vierte Beispiel: »Erster Themenbereich: Ziele und Inhalte der Konfirmandenarbeit... Zweiter Themenbereich: die Situation der Konfirmanden... Dritter Themenbereich: Organisationsformen, Methoden und Ausstattungen der Konfirmandenarbeit... Vierter Themenbereich: die Konfirmation... Fünfter Themenbereich: Konfirmandenarbeit in der Gemeinde...«¹⁸

Die zuletzt genannte umfangreiche Vorlage definiert implizit die Umbenennung von Konfirmanden-«Unterricht» zu Konfirmanden-«Arbeit», indem sie Organisations-, Arbeits- und Gesellungsformen in Breite aufzählt, mit Zielen und Inhalten in Beziehung bringt, Wege in die Konfirmandenarbeit beschreibt und in die Verantwortung der Gemeinde rückbindet. Daß auch die einzelne Konfirmandenstunde genannt wird, geschieht im Zusammenhang der Zeitbegrenzung und scheint noch gültigen kirchenrechtlichen Charakter zu haben. Die Nutzung der vielen Angebote und das Hinausstreben aus dem engen Rahmen der Abfolge einzelner Konfirmandenstunden mit den daraus sich ergebenden Möglichkeiten legt nahe, den herkömmlichen Konfirmandenunterricht anders zu benennen, gerade wenn er seinen isolierten Veranstaltungscharakter innerhalb der Gesamtarbeit einer Ortsgemeinde verliert.

Zwischenbericht. Zahlen, Umfragen und Analysen zum Thema Konfirmandenarbeit. Eine Arbeitshilfe für die Gemeinden. Herausgegeben von der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 1989.

16 *Lehrplan für den Kirchlichen Unterricht in der Evangelischen Kirche von Westfalen*, o.O. (Bielefeld), o.J. (1988), 4.

17 *Rahmenrichtlinien für die Konfirmandenarbeit*, Kirchliches Amtsblatt Hannover, Nr. 11/1988, 133.

18 *Konfirmandenarbeit und Konfirmation*. Vorlage für die Kirchenvorstände und Kreissynoden der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck, 1987, erarbeitet vom Ausschuß der Landeskirche für Konfirmandenarbeit und Konfirmation, Kassel 1987, Inhaltsübersicht.

Die landeskirchlichen Ausbildungsagenturen waren mit Sicherheit an den skizzierten Vorlagen und Beschlüssen zumindest beratend beteiligt. Es kann davon ausgegangen werden, daß in ihren Lernangeboten diese Vorgaben nicht nur individuell oder rudimentär vorkommen, sondern Grundlage der von ihnen vorgestellten und angeleiteten Lernprozesse sind. Vikarinnen und Vikare können deswegen damit rechnen, daß ihnen insgesamt verlässliche und prüfungsrelevante Elemente für die Unterrichtsplanung und -durchführung angeboten werden, die auch Grundlage sind zum Beispiel einer persönlichen Beratung bei der Vorbereitung des Exams.

Die Prüfungskommissionen haben mit diesen Vorlagen und Beschlüssen Maßstäbe vorliegen, nach denen Unterrichtsvorhaben entwickelt, erprobt, durchgeführt und letztlich von ihnen beurteilt werden können. Wenn sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen wollen, sie bestimmten die von ihnen vertretene Kirche ekklesiologisch in erster Linie historisch, exegetisch und dogmatisch und sie beurteilten vom Plateau einer »lehrenden Kirche« aus die schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen, dann haben diese Kommissionen die Maßstäbe als auch für ihr Urteil verbindlich anzuerkennen. Denn im Fall von Examina sind Rahmenrichtlinien für Unterricht gleichzeitig Urteilskriterien.

Verstehen sich Prüfungskollegien als Beurteilungsinstitutionen allein für die Vermittlung kirchlicher Lehre und fahnden nach dem »Proprium«, das ja in allen Rahmenrichtlinien deutlich beschrieben wird, geraten sie in einen erheblichen Dissens zu den Ausbildungszielen, die die entsprechenden Agenturen vermitteln, und verunsichern die Betroffenen.

Eine solche Bruchkante kann darin ihren Grund haben, daß die Religionspädagogik im Bereich der Theologie bzw. der Praktischen Theologie immer noch nicht die Beachtung findet, die ihr eigentlich als Wissenschaft zukommen müßte.¹⁹ Sie setzt die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen, die sozialpädagogischen und soziologischen, die sozialisationstheoretischen, entwicklungs- und lernpsychologischen und nicht zuletzt theologischen sowie eine Reihe von anderen Bereichen forschend und anwendend miteinander in Beziehung und formuliert ihre Ergebnisse auf den jeweiligen Anwendungsbereich hin. Damit sprengt sie aber den Rahmen, den sich die »Katechetik« für den innerkirchlichen Bereich einmal selbst gesetzt hatte. Die neueren Vorlagen, Ordnungen und Rahmenrichtlinien zum Konfirmandenunterricht schreiben nun selbst die jüngere Entwicklung in

19 Das ungeklärte Verhältnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie beschreibt detailliert W. Gräß, *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Eine systematische Ortsbestimmung*, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 43ff. - Dazu paßt, daß der »Kommentar zur Prüfungsordnung der Ev. Kirche von Hessen-Nassau« (Darmstadt 1980, 3) zwar für die Beurteilung der Predigt, nicht aber für die Unterrichtsprobe ein Merkblatt über die Prüfungsinhalte und -kriterien beigibt.

schwächerem oder stärkerem Maße fest und konstatieren damit auch innerkirchlich einen neuen Orientierungsrahmen, in dem der Begriff »Examenskatechese« zu einem historisierenden Terminus wird. Prüfungskommissionen sollten das gerade bei ihren Beurteilungen und Zensuren berücksichtigen.

Den Vikarinnen und Vikaren werden selbstverständlich die Zensuren bekannt gemacht, teilweise erfahren sie auch Begründungen dafür und können von daher Rückschlüsse auf die leitenden Kriterien ziehen, aber ebenso selbstverständlich bleibt letztlich der Weg der Entscheidungsfindung bis zur endgültigen Zensur im vertraulichen Kreis des Prüfungskollegiums. Diese Phase kann trotz aller Bemühung um Objektivität nicht frei sein von subjektiven Vorverständnissen und Entscheidungen, ist vielleicht beeinflusst von hierarchischen Strukturen innerhalb des Kollegiums. Kennzeichnend dafür wäre die Beantwortung der Frage, wer letztlich bei einer gravierenden Abweichung in der Beurteilung die Entscheidung fällt.

5 Die situations- und sachgerechte Beurteilung: ein Plädoyer

Die bisherige Erörterung hat ergeben: Angesichts der bestehenden Verhältnisse kann nicht in Abrede gestellt werden, daß auf allen Ebenen der Ausbildung persönliche Einstellungen, Vorurteile und unterschiedliche Akzeptanzen, Zielsetzungen und inhaltliche Beschreibungen bei allen Beteiligten einen entscheidenden Einfluß ausüben, den man als »subjektiven Faktor« bezeichnen kann. Viele Bereiche des pfarramtlichen Dienstes entziehen sich Normierungen, weil dieser Dienst nur begrenzt operationalisierbar ist. Prozeßhandeln ist nur bedingt zu objektivieren. Im Umgang mit kleinen Gruppen z.B. fallen im Kommunikationsprozeß immer auch persönliche Entscheidungen, die sich allein objektiven Leistungskriterien nicht unterordnen lassen.

Ist man bereit, diese Vernetzung von subjektiven Kategorien auch bei prüfungsrelevanten Unterrichtsvorhaben anzuerkennen und daraus Folgerungen zu ziehen und sind sich dessen vor allem die direkt an der Prüfung Beteiligten bewußt, dann müssen Arrangements vereinbart werden, die dieses berücksichtigen. In diese Linie gehört auch die Erkenntnis, daß Prüfungen immer auch ein Abhängigkeitsverhältnis offenlegen, das durch das Wort »Prüfungsangst« nur unzureichend beschrieben wird.

Außerdem sollten die äußeren Voraussetzungen für dieses Vorhaben zwischen allen Beteiligten hinreichend und verläßlich vereinbart sein. Bewährt haben sich hierfür Kommentare zu den entsprechenden Gesetzen und Verordnungen, die den rechtlichen Rahmen von Prüfungen festschreiben. Sie sollten durch die Ausbildungsagenturen vermittelt werden.

Derartige Vereinbarungen können und sollen den subjektiven Faktor nicht eliminieren, aber die Wahrnehmungsfähigkeit dafür

erhöhen, sollen nicht durch hohen Anpassungsdruck sozusagen »stromlinienförmige« Unterrichtsentwürfe entwickeln helfen, sondern gegenseitig Transparenz schaffen.

Schon 1971 hat K. Ingenkamp »Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung«²⁰ für den schulischen Bereich nachgewiesen. Alle Versuche, in der Folgezeit diese Fragwürdigkeit pragmatisch aufzulösen, müssen - wenigstens was die Benotung von Leistungen in den Kulturwissenschaften der Schule angeht - als gescheitert angesehen werden, eben wegen der bleibenden subjektiven Faktoren auf den verschiedensten Ebenen. Dieses Ergebnis gilt mit Sicherheit auch für den hier beschriebenen Rahmen; denn eine sich um möglichst weitgehende Objektivität mühende Notengebung ist durch Perspektivwechsel im Ansatz auch auf Unterrichtende anwendbar.

Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen muß es in diesem Zusammenhang darum gehen, die Anonymität und Beliebigkeit des Beurteilungsverfahrens zu vermindern. Diese Forderung wird schon allein deswegen erhoben, weil die Beurteilungen nicht aufgrund von standardisierten Testverfahren abgerufen werden, sondern durch Abläufe, in denen Personen agieren und koagieren. Dabei bleiben überprüfbare Standards erhalten, andere jedoch - wie die Person des/der Beurteilenden und des/der Unterrichtenden - bleiben variabel. Die individuellen Faktoren auf beiden Seiten müssen in einem möglichst gemeinsamen Auswertungsprozeß bedacht werden.

Aus diesen Gründen ist dringend zu raten - was eine Reihe von Prüfungsordnungen bereits vorsieht -, wenigstens das Thema der Unterrichtseinheit dem Vikar/der Vikarin freizustellen und den für die Prüfung vorgesehenen Teil aus einem größeren Zusammenhang von selbstverantwortetem Unterricht vorschlagen zu lassen. Es ist ferner ratsam, alle beschreibbaren Elemente, die auf den Komplex »Unterrichten« einwirken, nicht nur allgemein zu benennen, sondern alle die Gruppe und die gemeinsame bisherige Arbeit betreffenden Vorentscheidungen erfahrungsbezogen zu formulieren und zu diskutieren. Die Summe dieser Überlegungen und Entscheidungen kann dann in den geplanten Unterrichtsablauf einfließen, wobei jetzt die Vorentscheidungen und die Möglichkeiten der Gruppe erkennbar werden. Es ist wichtig, die Stringenz von den Vorüberlegungen bis zum geplanten Verlauf durchzuhalten und die entsprechenden Entscheidungen aufgrund der konkreten Situation zu begründen. Je plausibler Bedingungsgefüge und Entscheidungsmöglichkeiten dargestellt werden, um so deutlicher kann eine Prüfungskommission das Vorhaben durchschauen und sich in den vorliegenden Planungsprozeß und die daraus fließenden Handlungsweisen hineindenken.

Diese Aufdeckung der Plausibilitätsstruktur setzt ein wechselseitiges Vertrauen voraus, daß Praxisort und »Rahmenrichtlinien« mit ihren an Inhalten und Beteiligten definierten Vorgaben und die aktuelle Situation, nämlich Unterrichten im Examen, miteinander in Beziehung gesetzt bleiben. »Unterrichten« bedeutet hier auch: informieren über vorbereitete oder spontane Prozesse mit anderen und über den Unterrichtenden gegenüber anderen, die Einsicht und Einsichten gewinnen und anschließend bewerten sollen.

Es ist ratsam und gehört zu der gewünschten Transparenz, daß das zu entwickelnde Unterrichtsvorhaben abschnittsweise auf folgenden Ebenen beschrieben wird: die Inhalts- und Sachebene, die persönliche Ebene, die didaktische Ebene und der geplante Verlauf. *Die Fähigkeit, diese Ebenen zu unterscheiden und die Ergebnisse auf ihnen zueinander in Beziehung zu setzen, ist der pädagogische Kernbestand der Unterrichtsplanung, zu der die kirchliche Ausbildung befähigen muß.*

Prüfungskommissionen und ihre einzelnen Mitglieder sollten sich, sofern ein beurteilungsrelevanter Unterrichtsentwurf zu den Examensanforderungen für das Zweite Theologische Examen gehört, nicht darauf verlassen, allein nach der schriftlichen Vorlage benoten zu können. Die Behauptung, ein solches Verfahren sei annähernd objektiv, unterschlägt den Faktor der subjektiven Anteile bei einzelnen Prüferinnen bzw. Prüfern und innerhalb der Prüfungskommission. Wie immer Unterricht geplant wird: er bleibt ein lebendiger Prozeß, der nach Plan, aber auch gegen ihn, in verbaler und nonverbaler Kommunikation, in vorgesehener oder spontaner Aktion oder Handlungsvollzug, motivierend oder demotivierend, gestört oder ungestört abläuft und sich letztlich exakter vorausplanenden Bemühungen entzieht. Gewachsene pädagogische und religionspädagogische Kompetenz erweist sich an Freiräumen pädagogischer Interaktion. Deswegen kann es nicht richtig sein, wenn zur Beurteilung von Unterricht nur der schriftliche Entwurf herangezogen, auf Beobachtung am Praxisort aber verzichtet wird.

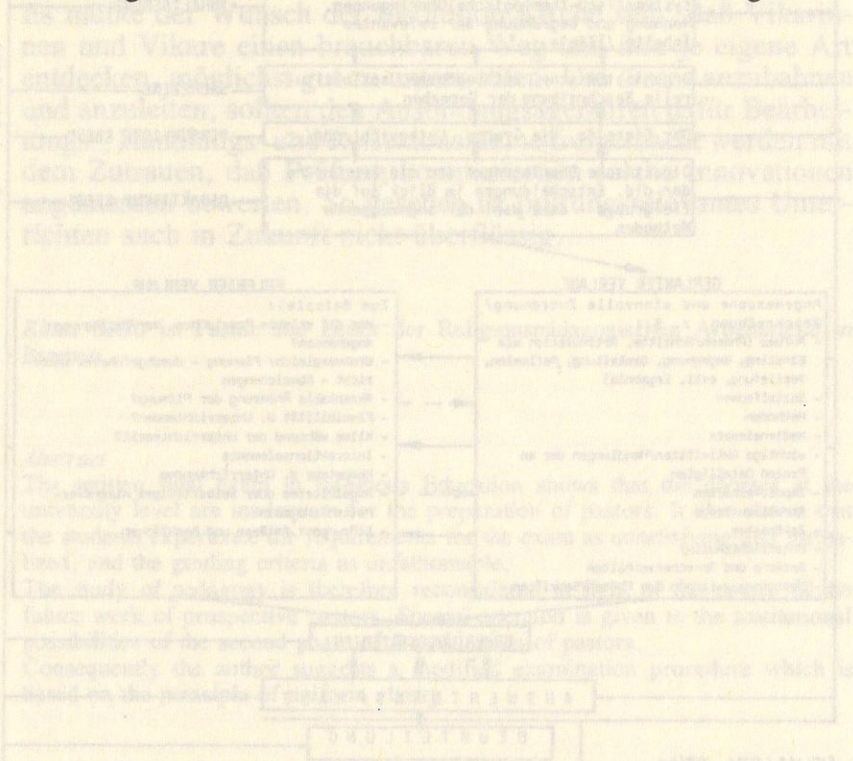
Folgerichtig wird deswegen der Vorschlag gemacht, die Beurteilung des Unterrichtsentwurfs auch am Praxisort vorzunehmen. Dazu ist nötig, daß ein kompetentes Mitglied der Prüfungskommission oder eine von ihr beauftragte Person (z.B. geeignete Konfirmandenunterricht-Beauftragte des Kirchenkreises bzw. Gemeindepastorin oder Gemeindepastor, eventuell auch Dozenten an den Religionspädagogischen Instituten) am Praxisort als beobachtender Gast am Unterricht teilnimmt und diesen unter Einhaltung von Absprachen auch bewertet.

Diese Absprachen sollten folgende konkrete Aufgaben bzw. Empfehlungen enthalten:

1. Der zu bewertende Inhalt ist verläßlich vereinbart.
2. Der/die mit der Bewertung Beauftragte verschafft sich vor der Hospitation durch Lektüre einen Überblick über das Unterrichtsvorhaben (persönliche Vorbereitung), um ihm dann in einer Art Neugierverhalten zu folgen.
3. Den Vorgang protokollieren.

4. Zeit haben für die folgende Auswertung.²¹ Sowohl für das Protokoll als auch für die Auswertungsphase sollte man aussagefähige, präzise und konkrete Formulierungen wählen, die für das folgende Verfahren wichtig sind.
5. Unter Berücksichtigung von Planung - Durchführung - Auswertungsgespräch und der Beurteilungskriterien wird ein Gutachten erstellt.
6. Bei Beurteilungsdifferenzen innerhalb der Prüfungskommission und einer eventuell notwendigen Abstimmung zur Festlegung der Note soll dem Gutachten doppelter Stellenwert zugebilligt werden, da in ihm die Praxisanteile des tatsächlich erlebten Unterrichts beschrieben sind. Auch unter Berücksichtigung der subjektiven Faktoren ist es den Prüfenden möglich, ein realistischeres Bild vom Unterricht am Praxisort zu gewinnen als nur durch den schriftlichen Entwurf.

Der mögliche Weg zu einer veränderten Beurteilungspraxis soll durch die folgende Übersicht verdeutlicht werden, die die vorgeschlagenen Schritte allerdings nur eindimensional und damit notwendigerweise vereinfachend miteinander in Beziehung setzt:



21 Zu 3. und 4. sei empfehlend hingewiesen auf *Grell*, Unterrichtsrezepte, 282ff, bes. 295ff; *D. Wahl u. a.*, Psychologie für die Schulpraxis, München 1984, 354ff; *Meyer*, Leitfaden, bes. 361ff; *G.E. Becker*, Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Teil III, Weinheim 1986, 103ff. Sowohl Meyer als auch Becker sind Vertreter einer handlungsorientierten Didaktik. Beide gehen auch, selbstverständlich auf die Schule bezogen, auf die Probleme von Berufsanfängern ein, dazu auch auf die Auswertungsphase und Lehrproben, z.B. *Becker*: »Das Lehrproben-Ritual erfolgreich zelebrieren« (163ff), »Die Lehrproben-Show...« (vgl. Pädagogik heute, Heft 6/1986, 38-41).

Kriterien für die Bewertung von Unterricht

"Ich lese
besuche
bewerte" ————— "geplanten Unterricht."

VORBEREITUNGEN :

Ich versuche, den subjektiven Faktor möglichst einzugrenzen.

- z. B. was meine eigenen Unterrichtserfahrungen angeht,
- z. B. was meine theologischen Grundpositionen betrifft,
- z. B. was meine Ziele für meine Konfirmandenarbeit sind oder waren.

Ich versuche, mich auf die fremde Planung einzulassen.

Ich informiere mich über das Vorhaben.

Der Unterrichtsentwurf enthält eine Reihe von Vorüberlegungen, von Planungsfaktoren und -schritten, deren Stringenz ich beobachte. Sie sollten auffindbar sein. Die relevanten Begründungen und Entscheidungen der 'Vorüberlegungen' sollen im 'geplanten Verlauf' ihren Niederschlag finden und bewertbar sein.

UNTERRICHTSENTWURF

VORÜBERLEGUNGEN:

Relevante theologische (z. B. exegetische, systematisch-theologische) Überlegungen.
Nennung und Begründung der relevanten Inhalte / Ziele

INHALTSEBENE

Organisatorische, anthropogene, soziokulturelle Beschreibung der Vorgaben

SACHEBENE

Der Einzelne, die Gruppe, Unterrichtende/-r

PERSÖNLICHE EBENE

Didaktische Überlegungen und die Begründung der did. Entscheidungen im Blick auf die Zielgruppe - dazu Wahl der angemessenen Methoden

DIDAKTISCHE EBENE

GEPLANTER VERLAUF

Angemessene und sinnvolle Zuordnung/ Beschreibung, z. B.:

- Aufbau (Phasen/Schritte, Artikulation wie Einstieg, Begegnung, Gestaltung, Reflexion, Vertiefung, evtl. Ergebnis)
- Sozialformen
- Methoden
- Medien/einsatz
- wichtige Aktivitäten/Handlungen der am Prozeß Beteiligten
- Impulsverhalten
- Arbeitsaufträge
- Zeitraster
- Unterrichtskultur
- Sprache und Sprecherverhalten
- Übergänge zwischen den Phasen/Schritten

ERLEBTER VERLAUF

Zum Beispiel:

- War die erlebte Praxis den Vorüberlegungen angemessen?
- Grobvergleich: Planung - durchgeführter Unterricht - Abweichungen
- Akzeptable Änderung der Planung?
- Flexibilität d. Unterrichtenden?
- Klima während der Unterrichtszeit?
- Interaktionselemente
- Kompetenz d. Unterrichtenden
- Angeleitetes oder selbsttätiges Aktionsverhalten / Handeln
- Störungen: Anlässe und Reaktionen

BEWERTUNGSKRITERIEN

AUSWERTUNGSPHASE

BEURTEILUNG

Bewerter / -in

Unterrichtende /-r

SELKA/RPA 09/90

Mit den gemachten Vorschlägen kann der Versuch unternommen werden, examensrelevantes Unterrichten stärker an den Praxisort zu binden, wo Unterricht schließlich stattfindet und von Examinierten auch in Zukunft abgehalten werden wird. Die pädagogische und religionspädagogische Verantwortung ist für alle an der Prüfung Beteiligten deutlicher zu beschreiben und stärker für sie zu sensibilisieren. Organisatorisch bedeuten diese Vorschläge keine Vereinfachung, ermöglichen aber den direkt Betroffenen eine stärkere Partizipation am zu bewertenden Geschehen. Sich auf diesen Prozeß einzulassen oder ihn gegebenenfalls zu verstärken wird noch nicht das Prüfungsverfahren optimieren. Das gelingt auch dort noch nicht, wo professionell für den schulischen Bereich ausgebildet wird.²² Es gilt, sich den entsprechenden Bemühungen dort anzuschließen.

Es müßte der Wunsch der Institution Kirche sein, daß Vikarinnen und Vikare einen brauchbaren Weg und ihre je eigene Art entdecken, möglichst gut zu unterrichten. Um dieses anzubahnen und anzuleiten, sollten den Ausbildungsagenturen dafür Bearbeitungs-, Handlungs- und Reflexionsräume freigemacht werden mit dem Zutrauen, daß Prüfungskommissionen solche Innovationen angemessen bewerten. So gesehen ist prüfungsrelevantes Unterrichten auch in Zukunft nicht überflüssig.

Klaus Selka ist Pastor und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsstelle in Bremen.

Abstract

The written final exam in Religious Education shows that the courses at the university level are inadequate for the preparation of pastors. It also shows that the students experience the requirements for the exam as unsatisfying and formalized, and the grading criteria as unfathomable.

The study of pedagogy is therefore reconsidered in light of the nature of the future work of prospective pastors. Special attention is given to the institutional possibilities of the second phase of the education of pastors.

Consequently the author suggests a modified examination procedure which is based on the principle of uniform clarity.

22 Die Entwicklung in diesem Ausbildungssektor ist gut abzulesen durch die vergleichende Lektüre von H. Chiout und W. Steffens, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung, Frankfurt/M. u.a. ²1971, 157ff; ⁴1978, 196ff sowie: Borsum/Posern/Schittko, Einführung in die Didaktik, 178ff einerseits und andererseits Becker und Meyer, die ihrerseits die noch immer vorhandenen Defizite schildern und vermindert sehen möchten und sich vor allem gegen schematische Beurteilungen wehren und eine eigene Prüfungsdidaktik fordern. Auffällig ist jedenfalls, daß auch für den schulpädagogischen Sektor sehr wenig zum Thema »Lehrprobe« oder »Unterrichtsprobe« publiziert worden ist; für den kirchlichen Bereich ist öffentlich gar nichts bekannt geworden.