# DAS KREUZ MIT DEN SCHÜLERINNEN

## BILDUNGSTHEORETISCHE DIMENSIONEN IM LEHRPLANKONSTRUKTIONSPROZESS ZUM KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IN BADEN-WÜRTTEMBERG

Wolfgang Michalke-Leicht
Karlsruhe 2001

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2001 als Inaugural-Dissertation zur Erlangung eines Doktorgrades an der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau eingereicht. Für die Online-Veröffentlichung wurden lediglich marginale Veränderungen vorgenommen (Corrigenda, einige wenige Formulierungen und neuere Literaturangaben). – Der Promotionsbeschluss des Prüfungsausschusses der Theologischen Fakultät erfolgte am 12.07.2001 unter dem Vorsitz des Herrn Dekan Prof. Dr. Hubert Windisch. Gutachter der Dissertation waren die Herren Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch und Prof. em. Dr. habil. Günter Biemer; beiden sei an dieser Stelle für ihre Mühe herzlich gedankt.

**Wolfgang Michalke-Leicht, Diplom-Theologe**
Geboren 1960 in Papenburg (Ems). Studium der Philosophie und Theologie in Frankfurt am Main und Freiburg im Breisgau. Seit 1991 Religionslehrer am Lessing-Gymnasium Karlsruhe. Lehraufträge an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie an der Universität Landau. Interessens- und Arbeitsschwerpunkte: Fort- und Weiterbildung für LehrerInnen, Lehrplanevaluation, -entwicklung und -fortschreibung sowie innere Schulentwicklung.

# Inhalt

**Inhalt** ..... **3**

**Einleitung** ..... **8**

0.1 Ausgangspunkt ..... 8

0.2 Hermeneutische Vorgaben ..... 9

0.3 Forschungsstand ..... 12

0.4 Konzeption der Arbeit ..... 13

**1 Politische Aspekte** ..... **14**

1.1 Die Schule im Spannungsfeld der Interessen ..... 14
1.1.1 Schule und Politik ..... 16
1.1.2 Schule und Pädagogik ..... 22
1.1.3 Innere Schulentwicklung ..... 26

1.2 Episoden der Lehrplanfortschreibung in Baden-Württemberg ..... 32
1.2.1 Die Lehrplanreform in den 60er und 70er Jahren ..... 32
1.2.2 Die ‚Tendenzwende' (1978) ..... 34
1.2.3 Eine biographische Perspektive (Miller) ..... 36
1.2.4 Die Revision des Bildungsplans (2001) ..... 38

1.3 Zusammenfassung ..... 40

**2 Empirische Aspekte** ..... **41**

2.1 Vorbemerkungen ..... 41

2.2 Jugend 2000 ..... 42
2.2.1 Zukunftsorientierung und Verhältnis zu den Eltern ..... 43
2.2.2 Moderne Orientierungsmuster: Inflation am ‚Wertehimmel' ..... 44
2.2.3 Religion ..... 47

2.3 Tendenzen gesellschaftlicher Entwicklungen ..... 49

2.4 Herausforderungen der Zukunft ..... 52
2.4.1 Epochale Schlüsselprobleme – Analysen und Berichte ..... 52
2.4.2 Konziliarer Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ..... 54
2.4.3 Zur Rezeption des Konziliaren Prozesses ..... 55

2.5 Zusammenfassung ..... 58

**3 Lehrplan oder Curriculum: ein überwundener Antagonismus ..... 59**

3.1 Der Lehrplan ..... 59
3.1.1 Historische Entwicklungen ..... 59
3.1.2 Zur Terminologie ..... 61
3.1.3 Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen ..... 64

3.2 Das Curriculum ..... 67
3.2.1 Die Curriculumdiskussion ..... 68
3.2.2 Offene Curricula ..... 70
3.2.3 Die neuere Curriculumentwicklung ..... 72

3.3 Konfliktfelder ..... 73
3.3.1 Ziele versus Inhalte ..... 73
3.3.2 Kompetenzen und Qualifikationen ..... 76
3.3.3 SchülerInnenorientierung ..... 85

3.4 Zusammenfassung ..... 87

**4 Bildungstheoretische Grundzüge ..... 89**

4.1 Die Entwicklung des Bildungsbegriffs ..... 89
4.1.1 Der humanistische Bildungsbegriff geisteswissenschaftlicher Pädagogik ..... 89
4.1.2 Die Krise des humanistischen Bildungsbegriffs ..... 91

4.2 Zur Renaissance des Bildungsbegriffs ..... 94
4.2.1 Moralität und spekulatives Interesse ..... 95
4.2.2 Radikalisierung der kritischen Rationalität ..... 97
4.2.3 Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion ..... 101

4.3 Religionsphilosophische Aspekte des Bildungsgedankens ..... 106
4.3.1 Die Spur des Anderen (Lévinas) ..... 106
4.3.2 Die pädagogische Intentionalität angesichts des Anderen ..... 109

4.4 Zusammenfassung ..... 112

**5 Entwicklungs- und lernpsychologische Eckdaten ..... 114**

5.1 Lebensgeschichte und biographisches Lernen ..... 115
5.1.1 Psychologische Theorien der Entwicklung ..... 116
5.1.2 Die Entwicklung der religiösen Urteils (Oser) ..... 120
5.1.3 Die Entwicklung des Lebensglaubens (Fowler) ..... 123
5.1.4 Die Theorie religionspädagogischer Entwicklung (Moran) ..... 125

5.2 Lernpsychologie und Lerntheorie ..... 126
5.2.1 Die Entwicklung der Intelligenz (Piaget) ..... 127
5.2.2 Die Ergebnisse der neueren Lernforschung ..... 129
5.2.2.1 Neurobiologische Grundlagen der Lernpsychologie ..... 130
5.2.2.2 Kognitive Schemata und Modelle der Kognition ..... 132

5.2.2.3 Kognitive Stile, Lernstile und Lernstrategien ..... 133

5.3 Lernen im Kontext des Konstruktivismus ..... 134
5.3.1 Die konstruierte Wirklichkeit ..... 134
5.3.2 Lernen als Veränderung der Wirklichkeitskonstruktion ..... 136
5.3.3 Kognitive Dissonanz als Lernmotivation ..... 137

5.4 Ergebnis ..... 137
5.4.1 Kairologie des Lernens: Ein lebensgeschichtlicher Ansatz ..... 138
5.4.2 Aneignung statt Vermittlung: Ein anderer Lernbegriff ..... 140

**6 Das didaktische Prinzip der Elementarisierung ..... 142**

6.1 Allgemeine Didaktik ..... 142

6.2 Bildungstheoretische Didaktik ..... 144
6.2.1 Zum Entwurf der kategorialen Bildung (Klafki) ..... 144
6.2.2 Die kritisch-konstruktive Didaktik ..... 146
6.2.3 Das Problem des Elementaren ..... 149
6.2.4 Exemplarisches Lehren und Lernen ..... 151

6.3 Zur Rezeption in der Religionspädagogik ..... 154
6.3.1 Elementare Theologie ..... 154
6.3.2 Theorie der Elementarisierung (Nipkow) ..... 156
6.3.2.1 Elementare Wahrheiten ..... 157
6.3.2.2 Elementare Strukturen ..... 159
6.3.2.3 Elementare Erfahrungen ..... 160
6.3.2.4 Elementare Anfänge ..... 161
6.3.3 Zur neueren Elementarisierungsdiskussion (Schweitzer) ..... 161
6.3.3.1 Elementarisierung und Wissenschaft ..... 162
6.3.3.2 Elementarisierung und Erfahrung ..... 163
6.3.3.3 Elementarisierung und Wahrheitsfrage ..... 164
6.3.3.4 Elementarisierung und Entwicklungspsychologie ..... 166

6.4 Zusammenfassung ..... 166

**7 Religionspädagogische Postulate zur Lehrplankonstruktion ..... 168**

7.1 Die diakonische Dimension des Religionsunterrichts ..... 168
7.1.1 Der Paradigmenwechsel von 1974 ..... 168
7.1.2 Ein zweiter Paradigmenwechsel ..... 171

7.2 Die inkarnationstheologische Dimension der Korrelation ..... 173
7.2.1 Ein ehrenvoller Abgang? Zur Kontroverse um die Korrelation ..... 174
7.2.2 Zeitgemäße Korrelation im Religionsunterricht der nachchristlichen Gesellschaft ..... 177
7.2.3 Inkarnatorische Korrelation: Das Kreuz mit den SchülerInnen ..... 179

7.3 Zur Relevanz der ästhetischen Bildung im Religionsunterricht ..... 182
7.3.1 Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule ..... 184

7.3.2 Die Kultivierung der Langsamkeit ..... 187

7.4 Zusammenfassung: Postulate und Voraussetzungen ..... 192

**8 Didaktische Strukturgitter – ein vernachlässigtes Modell ..... 197**

8.1 Begriffsbestimmung ..... 197

8.2 Vorliegende Modelle diverser Provenienz ..... 202
8.2.1 Verbindung Theorie und Praxis (Groth 1968) ..... 202
8.2.2 Das Grundmodell (Blankertz 1969) ..... 203
8.2.3 Die didaktische Matrix (Kell 1971) ..... 204
8.2.4 Die pädagogische Intention (Thoma 1971) ..... 205
8.2.5 Die Grundbildung (Kutscha 1976) ..... 208
8.2.6 Die Grundhaltung (Kross 1976) ..... 208
8.2.7 Situations- und Problemfelder (Birkenbauer 1978) ..... 209
8.2.8 Ermittlung von Qualifikationen (Oestreich 1978) ..... 210
8.2.9 Operationale Strukturierung (Rhode-Jüchtern 1982) ..... 213

8.3 Religionspädagogische Modelle ..... 214
8.3.1 Schlüsselqualifikationen (Konukiewitz 1973) ..... 214
8.3.2 Theologie und Curriculum (RPI Baden 1975) ..... 217
8.3.3 Theologie im Lehrplan (Biemer / Biesinger 1976) ..... 218
8.3.4 Konsequente Konsekutivität (Halbfas 1982) ..... 221

8.4 Zur Diskussion um den Strukturgitteransatz ..... 226
8.4.1 Anfragen und Probleme ..... 226
8.4.2 Kritische Würdigung ..... 228
8.4.3 Ergebnis ..... 231

**9 Die Rezeption des Strukturgitters in der Lehrplanentwicklung für den RU ..... 233**

9.1 Lehrpläne im deutschen Sprachraum ..... 234
9.1.1 Der Zielfelderplan (1973) ..... 234
9.1.2 Der Curriculare Lehrplan (CuLp) in Bayern (1974ff.) ..... 240
9.1.3 Der Grundlagenplan (1984) ..... 243
9.1.4 Der Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) in Österreich (2000) ..... 247

9.2 Lehrpläne in Baden-Württemberg ..... 251
9.2.1 Lehrplan für die Oberstufe (1977) ..... 251
9.2.2 Der Lehrplan für die Sekundarstufen I und II (1983) ..... 252
9.2.3 Der Bildungsplan (1994) ..... 254
9.2.4 Der Bildungsplan für das berufliche Gymnasium (2000) ..... 257
9.2.5 Der Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums (2001) ..... 258

9.3 Ergebnis ..... 260

**10 Strukturgitter – Metainstrument zur Legitimierung von Modellen zur Lehrplankonstruktion ..... 262**

10.1 Neuere Modelle und Konzepte in der Lehrplankonstruktion ..... 263
10.1.1 Das Konzept von Berg ..... 263
10.1.2 Das Konzept von Pandel ..... 270
10.1.3 Ergebnis ..... 275

10.2 Entwurf eines Strukturgitters als Instrument zur Legitimierung von Lehrplankonzepten für den Religionsunterricht ..... 278
10.2.1 Lebensweltbeschreibung in Beziehungskategorien ..... 280
10.2.2 Elemente einer existential-theologischen Anthropologie ..... 286

10.3 Die Funktionsweise des Strukturgitters ..... 289
10.3.1 Die authentischen Lebensthemen der SchülerInnen ..... 290
10.3.2 Ein regulatives Prinzip zur Inhaltsbestimmung? ..... 292
10.3.3 Die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts ..... 293
10.3.4 Spezifische Kompetenzen und Qualifikationen ..... 295

10.4 Zusammenfassung ..... 296

**11 Konsequenzen für den Lehrplankonstruktionsprozess 2004 ..... 298**

**Literatur ..... 303**

## Einleitung

In seinen Vorlesungen zur Erziehung schreibt Friedrich Schleiermacher, die Pädagogik beschäftige sich mit der Frage, was die erwachsene Generation mit der nachwachsenden eigentlich will.[1] In Folge dessen war und ist es stets notwendig, sich über die Inhalte des Lehr-Lern-Prozesses zu verständigen, d. h. ein verbindliches Curriculum festzulegen, das aus dem überlieferten Wissensschatz ein Kompendium definiert, das zu bewältigen die Aufgabe der Schule ist. Die vorliegende Arbeit tritt demgegenüber für einen fundamentalen Perspektivenwechsel ein. In der künftigen Bildungssituation wird die Ausgangsfrage Schleiermachers dahingehend verändert werden müssen, dass aus der Perspektive der nachwachsenden Generation zu fragen ist, was diese in der Schule lernen soll. Entsprechend wird – ausgehend von den gegebenen und den künftigen Lebensthemen und Fragen der nachwachsenden Generation – zu prüfen sein, welche Kompetenzen und Qualifikationen, die zu einem verantwortlichen und emanzipierten Leben, zur Gestaltung der Welt sowie zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben in der Gegenwart und Zukunft geeignet sind, in der Schule gefördert werden können. Die Tradition überkommenen Wissens steht nicht mehr an erster Stelle. Das Konstrukt eines wie auch immer gefassten Begriffs universaler Bildung – meist als Allgemeinbildung gehandelt[2] – ist obsolet. Damit ist die Perspektive gewendet: ein radikal anders gedachtes Bildungs- und Erziehungsverständnis kommt in den Blick. Die SchülerInnen werden zum Maßstab des Lehr-Lern-Prozesses. Mit der Sperrigkeit ihrer Alltagserfahrungen und Lebensentwürfe *durchkreuzen* sie jene Konzepte, die lediglich der Wissensvermittlung im konventionellen Sinne verpflichtet sind.[3] In dieser *Durchkreuzung* – so die These – liegt ein enormes Bildungspotenzial. Aus dem *Störfaktor* SchülerIn wird ein *Subjekt*. Dieser Perspektivenwechsel muss in künftige Lehrplankonstruktionsprozesse konstitutiv verankert werden. So kann der Religionsunterricht zu einem Bildungsgeschehen werden, „bei dem auch die Schüler[Innen] Glaubensquelle sind."[4]

## 0.1 Ausgangspunkt

Die vorliegende Untersuchung ist angesiedelt an einer doppelten Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. Im Hintergrund stehen einerseits eine über zehnjährige Unterrichtserfahrung im Fach katholische Religionslehre am Gymnasium sowie die

[1] Vgl. Friedrich D. E. Schleiermacher: Vorlesungen zur Erziehung aus dem Jahre 1826. In: Schriften Band 1 (hgg. von E. Weniger und Th. Schulze). Düsseldorf 1957, 9.
[2] Vgl. D. Schwanitz: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt 1999.
[3] Vgl. K. Hemmerle: Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip. In: Ders.: Ausgewählte Schriften [hgg. von R. Feiter]. Band 4. Freiburg 1996, 369-381.
[4] Ebd. 372.

Mitarbeit in einer Lehrplanreflexionsgruppe für den gymnasialen Religionsunterricht (RGR), die im Erzbistum Freiburg seit 1996 mit der Aufgabe betraut ist, lehrplanrelevante Entwicklungen praxisbegleitend zu reflektieren. Andererseits fließen die vorbereitenden Planungen für den in Baden-Württemberg bevorstehenden Lehrplanrevisionsprozess (2004/5) unter Berücksichtigung der Evaluation des derzeit gültigen Bildungsplans von 1994 in die Überlegungen mit ein.

Ausgangspunkt der Arbeit sind die von vielen LehrerInnen immer wieder artikulierten Desiderate, die Ihnen vorliegenden Lehr- und Bildungspläne seinen entweder praxisfremd oder erscheinen didaktisch nicht plausibel begründet. Entsprechend geht es um die Suche nach konsistenten Konstruktionsprinzipien von Lehrplänen. Dem in Lehrplanfortschreibungsprozessen weit verbreiteten Hang zum Pragmatismus und der darin vielerorts erkennbaren Theorievergessenheit wird ein bildungstheoretisch begründetes Konzept zur Lehrplankonstruktion entgegen gestellt. Damit ist zunächst die These verbunden, dass sachgemäße Lehrplanentscheidungen trotz der vielfältigen politischen, administrativen und ökonomischen Bestimmungen prinzipiell möglich sind. Zugleich ist daran die Hoffnung geknüpft, dass der vorliegende Forschungsbeitrag in die bevorstehenden Lehrplanentscheidungsprozesse zum gymnasialen Religionsunterricht in Baden-Württemberg Eingang finden wird.[5]

## 0.2 Hermeneutische Vorgaben

Das exponentiell wachsende Wissen, das von der heutigen und den kommenden Generationen zu bewältigen ist, stellt zunächst ein innerfachliches Problem dar. Die einzelnen Fächer in der Schule können ja nicht einfachhin die vorhandenen Lehrpläne beliebig erweitern. Zudem ist nicht ersichtlich, dass neues Wissen immer schon auch besseres Wissen ist in dem Sinne, dass anhand dessen die definierten Bildungsziele sachgemäßer oder gar schneller erreicht werden könnten. Wobei mit O'Donovan kritisch anzumerken ist, dass ‚Bildung im Zeitalter der Beschleunigung' mehr den je Zeit braucht.[6] Immer wird es also um eine begrenzte Auswahl von Bildungsinhalten gehen, die letztendlich vorläufig ist. Es stellt sich daher die alles entscheidende Frage nach den maßgeblichen *Kriterien* zur Festlegung des Bildungskanons resp. Curriculums. In diesem Zusammenhang kommt den drei zentralen curricularen Forderungen von Robinsohn eine besondere Bedeutung zu. Dieser hatte die Aufgabe der Curriculumforschung vor allem darin gesehen, die „Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche die[se] *Situationen* [der SchülerInnen] und die in ihnen geforderten

[5] Vgl. H. Kohler-Spiegel: Zur Theorie von Lehrplänen. Ein vergessenes Thema der Religionspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Schulfach Religion 8 (1989), 421-436.

[6] Vgl. dazu die zehn Thesen im Beitrag von L. J. O'Donovan: Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung (hgg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz). Bonn 2000.

*Funktionen*, die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können".[7] Mit dem Postulat der Wissenschaftlichkeit curricularer Inhalte hat die Curriculumtheorie die LehrplanautorInnen allerdings dazu verleitet, mehr und mehr fachwissenschaftliche (resp. theologische) Inhalte in die Lehrpläne aufzunehmen, um so den Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule als wissenschaftlich legitimiertes Fach auszuweisen. Die ursprüngliche Parität der drei curricularen Forderungen (SchülerInnenorientierung, Qualifikationen und Bildungsinhalte) war damit zunehmend aufgegeben worden. Diese Fehlentwicklung wird inzwischen deutlich gesehen und beklagt. Zugleich werden neue Akzente gesetzt. Gegenwärtig steht besonders die Ausbildung und Prägung emanzipatorisch orientierter Kompetenzen und Qualifikationen im Kontext der Schlüsselprobleme der Gegenwart und Zukunft im Fordergrund. Das hat weitreichende Folgen. Im Blick auf die Schule heißt das zunächst, dass die Frage nach den relevanten resp. obligatorischen Fächern, also nach dem Fächerkanon je neu gestellt ist. Hier besteht bereits jetzt und ganz sicher in nicht allzu ferner Zukunft ein nicht unerheblicher Klärungs- und Handlungsbedarf. Insbesondere ist zu fragen, ob angesichts der zahlreichen Vernetzungsprozesse der Gegenwart die gegebene Fächeraufteilung an den Schulen sinnvoll ist, entspringt sie doch einem universitären Bildungsideal, das seine Wurzeln im 18./19. Jahrhundert hat. Inwieweit die derzeitigen Versuche, diesem Anachronismus durch fächerverbindendes und -übergreifendes Lehren und Lernen aufzuhelfen, tatsächlich zukunftsweisend sind, wird sich in den nächsten Jahren erweisen müssen. Vielleicht sind ganz andere, grundsätzlich neue Organisationsformen angesagt.

Indem die vorliegende Arbeit die curricularen Forderungen aufgreift und in Verbindung mit den Grundgedanken der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki) weiterführt, leistet sie einen Beitrag zur Lehrplantheorie. Damit unterscheidet sie sich wesentlich vom Mainstream derzeitiger Lehrplanforschung, die durch eine empirische und prozessanalytische Herangehensweise gekennzeichnet ist. Demnach wird Lehrplanforschung primär als Akzeptanz- und Wirksamkeitsforschung definiert. Ansatzpunkt hierbei ist eine umfangreiche Evaluationsarbeit. Lehrpläne werden dahingehend untersucht, welchen messbaren Nutzen sie für den konkreten Lehr-Lern-Prozess, für die Schule und deren Entwicklung haben.[8] Ausgehend von den Ergebnissen der empirischen Forschung, die meist sehr ernüchternd sind[9], werden Strategien und Modelle

[7] S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. In: ders.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung (1967). Neuwied [5]1975, 45.

[8] Vgl. R. Künzli u. a. (Hg.): Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur 1999.

[9] Vgl. W. Vollstädt u. a. (Hg.): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen. Sekundarstufe I. Opladen 1999; K. Höhmann / W. Vollstädt: So überflüssig

entwickelt, Lehrplanfortschreibungsprozesse optimal zu organisieren und gezielt zu steuern, um so einen größeren Einfluss auf die Schule und den Unterricht zu erreichen.[10] Die empirischen Untersuchungen der verschiedenen Ebenen der Lehrplanarbeit haben gezeigt, dass der geringe Wirkungsgrad von Lehrplänen vor allem auch ein Vermittlungsproblem zwischen den LehrplanautorInnen und den LehrplanadressatInnen (resp. den LehrerInnen) in der Schule darstellt. Ein besonderer Schwerpunkt ist daher die Aufgabe der Implementierung neuer Lehrpläne, um auf diese Weise über die Steigerung der Akzeptanz den Wirkungsgrad zu erhöhen. Diesem skizzierten Ansatz wissen sich in Deutschland das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel[11] sowie das in der Schweiz realisierte Nationale Forschungsprogramm 33 (NFP 33)[12] verpflichtet.

Im Mittelpunkt des Interesses der vorliegenden Arbeit steht die Begründung eines Konzeptes für die Lehrplanfortschreibung im Fach katholische Religionslehre, wie es an den Gymnasien in Baden-Württemberg unterrichtet wird. Im Gegensatz zu den skizzierten empirischen Konzepten wird die Problematik der Lehrplanfortschreibung aus *bildungstheoretischer* Perspektive untersucht. Dahinter steht die Auffassung, dass der schulische Lehr-Lern-Prozess nicht in erster Linie ein Produkt technokratischer Organisation, sondern vielmehr eingebettet ist in das hermeneutische Geschehen, das mit dem Begriff der *Bildung* identifiziert werden kann.[13] Damit ist die theoretische Dimension der Arbeit ausgewiesen. Die theologische Dimension ist darin zu sehen, dass die inadäquate Gegenüberstellung der Situation der SchülerInnen einerseits und der zu vermittelnden Inhalte andererseits aufgebrochen wird, indem die theologische Dignität der authentischen Situation der SchülerInnen hervorgehoben wird. Trotz dieser spezifischen Perspektive gehen diese grundsätzlichen Ausführungen über den engen fachlichen Rahmen hinaus, so dass deren Konsequenzen und

wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik 5/1996, 9-12.

[10] R. Künzli / St. Hopmann (Hg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur 1998.

[11] Die Einrichtung dieses Instituts ist ein Ergebnis der Curriculumbewegung sowie der Bildungsreform der 60er Jahre; vgl. (www.ipn.uni-kiel.de/).

[12] Das Nationale Forschungsprogramm 33 (NFP 33) in der Schweiz wurde von 1993-1998 realisiert. Es behandelte die Thematik „die Wirksamkeit der Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme der mehrsprachigen Schweiz". Gegenstand der Forschungsarbeit waren Bildungsinstitutionen und -prozesse und das in ihnen und durch sie Bewirkte. An Beispielen sollte gezeigt werden, wie Forschung dazu beitragen kann, die Flexibilität und das Innovationspotential des Bildungswesens zu erhöhen, die Fähigkeit zur Evaluation und Selbstevaluation zu fördern und das erzieherische Handeln wirksamer zu gestalten; vgl. (http://agora.unige.ch/nfp33/) (www.lehrplan.ch/). In diesem Zusammenhang ist auch die Entwicklung des Kerncurriculums im Kanton Glarus zu sehen; vgl. (www.kernlehrplan.ch).

[13] Vgl. H. von Hentig: Bildung. (München 1996) Weinheim 1999; W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Weinheim (1985) $^{4}$1994.

Ergebnisse auch für andere Fächer bedeutsam sein können. Dies gilt vor allem im Blick auf das zu entwerfende Konzept zur Lehrplanfortschreibung. Über die gängigen Konzepte der *Reduktion* und *Strukturierung* hinaus wird ein Modell der Lehrplan*konstruktion* entworfen, dessen drei Dimensionen zwar theologisch ausgewiesen, zugleich aber auch auf andere Fächer übertragbar sind.

## 0.3 Forschungsstand

Grundlage klassischer Lehrplantheorie ist der Beitrag von Weniger[14], in dem Lehrplanentscheidungen als das Ergebnis eines politischen Kampfes gesellschaftlicher Kräfte („geistiger Mächte") identifiziert werden. Daran anknüpfend stellt Hopmann[15] dar, dass Lehrplanarbeit stets auch bestimmt ist durch Verwaltungshandeln. In den zwischen beiden Studien liegenden gut 50 Jahren vollzog sich mit der sogenannten Curriculumbewegung in den 60er Jahren ein radikaler Wandel in der Lehrplantheorie. Epochal zu nennen ist der Beitrag von Robinsohn[16], der mit seiner Forderung nach einer Curriculumrevision die Bildungslandschaft in der Bundesrepublik Deutschland radikal reformiert.[17] Eine besonderer Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Studien von Blankertz zu.[18] Seitens der katholischen Religionspädagogik sind Biemer und Knab anzuführen, die mit ihrem Sammelband die Möglichkeiten und Perspektiven religionspädagogischer Lehrplanreform in den 80er Jahren darstellen.[19] Künzli betrachtet mit seinem Beitrag ‚Topik des Lehrplandenkens' gezielt die prozessualen und strukturalen Aspekte der Lehrplanung.[20] In den vergangenen 20 Jahren sind im Bereich der Lehrplanforschung vornehmlich solche Veröffentlichungen zu verzeichnen, die ihren Blick auf die konkrete Praxis der Lehrplanarbeit richten.[21] Bei-

[14] Vgl. E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim (1930) 1952, [9]1971.

[15] Vgl. St. Hopmann: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1988.

[16] Vgl. S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. In: ders.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung (1967). Neuwied [5]1975.

[17] Vgl. U. Hameyer / K. Frey / H. Haft (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970-1981. Weinheim 1983.

[18] Vgl. H. Blankertz: Curriculumforschung – Strategie, Strukturierung, Konstruktion. Essen [2]1971; ders.: Theorien und Modelle der Didaktik. München (1969) [13]1991.

[19] G. Biemer / D. Knab: Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982.

[20] R. Künzli: Topik des Lehrplandenkens I. Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel 1986.

[21] Vgl. G. Schmid: Entwicklung und Revision der Lehrplankonzeptionen für die Grundschule. Vergleichende Untersuchungen zu den pädagogischen Begründungen der Grundschullehrpläne Baden-Württembergs, Bayerns und Nordrhein-Westfalens. Tübingen 1987; N. Heinen: Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Köln 1988; U. J. Meier: Zwölf Jahre Curricularer Lehrplan in Bayern. St. Ottilien 1989; H.-J. Apel: Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991). München 1991; U. Aselmeier u. a. (Hg.): Lehrplan ohne Schüler? Rheinfelden [3]1996; J. Knobloch: Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen. Fallstudie über den bayrischen Lehrplan ‚Lesen'. Weinheim 1998; A. Kesidou: Die europäische Dimension der griechischen und baden-württembergischen Lehrpläne und Schulbücher der Sekundarschule. Frankfurt 1999.

träge zur Weiterentwicklung der Lehrplantheorie fehlen nahezu völlig. Auch hier zeigt sich der bereits angesprochene Mainstream der Forschung, welcher der Analyse der Praxis einen Primat vor der Theorie einräumt. Allenfalls die Arbeit von Graf zeichnet sich durch einen lehrplantheoretischen Ansatz aus.[22] Die Beiträge von Mackert und Bergner wiederum befassen sich mit der Analyse der konkreten Lehrplanentwicklung in Baden-Württemberg.[23] Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist die Studie von Eilerts, da sie die Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht zum Thema hat. Doch auch hier fallen lehrplantheoretische Überlegungen aus.[24]

## 0.4 Konzeption der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in elf Kapitel, die in drei Teilen zusammengefasst sind. Der erste Teil (A) beschreibt die *Rahmenbedingungen* der Lehrplankonstruktion für den Religionsunterricht. Zu diesen zählen politische und empirische Aspekte (Kapitel 1 und 2). Terminologische und historische Fragen schließen sich an (Kapitel 3). Der zweite Teil (B) der Arbeit stellt die *Grundlagen* der Lehrplankonstruktion für den Religionsunterricht dar. Hier geht es um bildungstheoretische Grundzüge (Kapitel 4), entwicklungs- und lernpsychologische Eckdaten (Kapitel 5), das didaktische Prinzip der Elementarisierung (Kapitel 6) sowie religionspädagogische Postulate (Kapitel 7). Im dritten Teil (C) der Arbeit schließlich wird der Versuch unternommen, ein Modell zur *Lehrplankonstruktion* zu entwerfen. Dazu wird zunächst das Strukturgittermodell, wie es zu Beginn der 70er Jahre im Kontext der Curriculumdiskussion konzipiert wurde, vorgestellt (Kapitel 8). Sodann wird dessen Rezeptionsgeschichte in der Lehrplanentwicklung für den Religionsunterricht sowohl allgemein im deutschen Sprachraum, als auch im Besonderen in Baden-Württemberg referiert (Kapitel 9). Im Anschluss daran wird das Strukturgittermodell als Konstruktionsprinzip zur Begründung von Lehrplänen ausgewiesen (Kapitel 10). Eine kurze exemplarische Anwendung des Modells schließlich soll die Konsequenzen für den Lehrplankonstruktionsprozess 2004/5 in Baden-Württemberg veranschaulichen (Kapitel 11).

[22] Vgl. E. G. Graf: Systemisches Denken und Lehrplanarbeit. Was können neuere wissenschaftliche Ansätze zu einer Innovation der Lehrpläne in Biologie und Chemie im Hinblick auf die Problematik der heutigen Lebenswelt beitragen? Würzburg 1983.

[23] Vgl. R. Mackert: Lehrplanrevisionsprozesse. Empirische Untersuchungen zur Revision baden-württembergischer Lehrpläne in der Zeit von 1972-1983. Frankfurt 1992; J. Bergner: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Eine Analyse der Lehrpläne von 1984 bis 1994 im Vergleich mit der curricularen Situation der siebziger Jahre. Tübingen 1998.

[24] Vgl. W. Eilerts: Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Vorgeschichte, Verlauf und Weiterführung der Lehrplanrevision im Fach Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg von 1967 bis 1979. Idstein 1996.

# Teil A – Rahmenbedingungen der Lehrplankonstruktion für den RU

## 1 Politische Aspekte

Trotz aller Unkenrufe skeptischer Praktiker ereignen sich Lehrplankonzeption und Lehrplanfortschreibung nicht im akademischen Elfenbeinturm. Sie sind vielmehr eingebunden in politische Interessen und ökonomische Kontexte. Insofern ist es zu Beginn dieser Arbeit angezeigt, diese Einflüsse zumindest in groben Zügen zur Kenntnis zu nehmen, damit der Rahmen für die weiteren bildungstheoretischen, entwicklungspsychologischen, didaktischen und religionspädagogischen Überlegungen nicht aus dem Blick gerät.

### 1.1 Die Schule im Spannungsfeld der Interessen

Zu keinem Zeitpunkt der Geschichte war die Schule ein zweckfreier Schutz- und Schonraum, der es den SchülerInnen und LehrerInnen erlaubt hätte, in einer einzig dem Lehren und Lernen verschriebenen Umgebung in Muße ausschließlich ihren ureigensten Interessen oder den diversen schönen Künsten nachzugehen. Zwar transportiert die Etymologie[1] des Wortes Schule diesen realitätsfernen Mythos und perpetuiert ihn bisweilen, zahlreiche Impulse der bildungspolitischen Debatte der vergangenen Jahre jedoch geben hinreichend Zeugnis davon, dass die Schule vielfältigen Zwecken dient, die von außen an die Schule und ihre Akteure herangetragen werden. Die Schule war und ist dem Zugriff politischer Interessen ausgesetzt, ohne sich diesen entziehen zu können. Entsprechend sind auch Lehrplanentscheidungen immer politische Entscheidungen.[2] Darüber hinaus sind die rechtlichen und administrativen Bedingungen zu sehen, unter denen die Schule steht. Auch diesen Sachzwängen ist die Konzeption von Lehrplänen ausgesetzt.[3] Und schließlich ist die Schule eine gesellschaftliche Institution und als solche zugleich gesellschaftliche Funktion.[4] Wenn nun die Gesellschaft die Schule einrichtet, dann darf legitimer weise erwartet werden, dass diese die gesellschaftlichen Bedürfnisse mehr oder weniger direkt bedient. Wobei freilich auch hier die Definitionen von Nähe und Distanz bezüg-

[1] Die griech. Herkunft legt nahe, Schule habe mit Muße, arbeitsfreier Zeit und der zweckfreien Beschäftigung zu tun.

[2] Vgl. E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952, 21f.; H.-G. Herrlitz / W. Hopf / H. Titze: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein $^{2}$1986; Th. Wilhelm: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart $^{2}$1969.

[3] Vgl. St. Hopmann: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1988.

[4] Vgl. W. Spies / K. Westphalen: Die Gestalt unserer Schule. Stuttgart 1987.

lich der gesellschaftlichen Verwiesenheit der Schule so zahlreich sind, wie die theoretischen und politischen Konzepte, die sie tragen. Gegen die Dominanz externer (politischer und administrativer) Determinanten die interne (pädagogische) Autonomie der Schule zu postulieren, scheint aussichtslos zu sein.[5] Auch LehrplanautorInnen haben immer wieder die zahlreichen und hartnäckigen Widerstände dieser Instanzen erfahren müssen.[6]

Der angedeutete Gegensatz einer wider alle gesellschaftliche Realität auf Autonomie pochenden Schule (samt ihrer pädagogischen Protagonisten) versus einer ausschließlich die eigenen Interessen verabsolutierenden Gesellschaft (samt deren ökonomischen und politischen Vertreter) ist allerdings so nicht zutreffend. Die schulische Realität ist ein Spiegel gesellschaftlicher Realität. Beide bewegen sich in einem differenzierten dialektischen Wechselverhältnis. Die Schule stellt gewissermaßen wie ein Mikrokosmos die gesellschaftliche Realität dar. Diese Mikrogesellschaft ist der Ort und der Modus, an dem und durch den gelehrt und gelernt wird.[7] Hier werden Erfahrungen gemacht, welche die SchülerInnen und LehrerInnen als politisch wie auch als ökonomisch Handelnde in die Gesellschaft mit einbringen. Sie müssen dabei als Personen gesehen werden, welche die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereiche verbinden und integrieren. Ein solches Menschenbild entspricht der dem schulischen Lehr-Lern-Geschehen zugrunde liegenden personalen Struktur.[8] Dieses Geschehen ist kein mechanistisches, sondern vielmehr ein Beziehungsgeschehen zwischen Menschen. Deswegen stößt auch die Planbarkeit (resp. Machbarkeit) von Unterricht immer wieder an ihre Grenzen. LehrerInnen und SchülerInnen begegnen einander als Personen mit Identität und Geschichte. Ausgehend von diesem Menschenbild mit seiner personalen und politischen Grundstruktur lassen sich Vorgaben ableiten, die zur Konzeption eines Lehrplans für den katholischen Religionsunterricht am Gymnasium relevant sind.

[5] Die Ergebnisse der Curriculumforschung z. B. haben bislang kaum nachhaltige Auswirkung auf die Praxis der Lehrplanentwicklung erbracht. Vgl. U. Rauin / K.-J. Tillmann / W. Vollstädt: Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: H.-G. Rolff u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd.9. Weinheim 1996, 377-414; U. J. Meier: Zwölf Jahre Curricularer Lehrplan in Bayern. St. Ottilien 1989; M. A. Kreienbaum / G. Teworte-Dodt / E. Gemein / L. Glagow-Schicha / Chr. Wanzeck-Sielert (Hg.): Was ist eine gute Schule? Weinheim 1993;

[6] So schildert z. B. G. Miller in einer biographischen Skizze sehr eindrücklich die oft mühsamen Erfahrungen des Alltags der Lehrplanarbeit. Vgl. G. Miller: Immer wieder neu anfangen. Religionspädagogik als Kunst, Gottes Wirken im Alltag zum Vorschein zu bringen. In: Lachmann / Rupp: Lebensweg und religiöse Erziehung. Band I. Weinheim 1989, 189-215 (s. u. Abschnitt 1.2.3).

[7] Vgl. H. von Hentig: Schule neu denken. München 1993,189-190.

[8] Verwiesen sei hier auf den Ansatz zum Lehr-Lern-Geschehen bei Piaget. Vgl. auch H. Blankertz: Theorien und Modell der Didaktik. München [13]1991.

### 1.1.1 Schule und Politik

Die Schule ist eine gesellschaftliche Institution, die als solche gesellschaftliche Interessen bedient.[9] Das primäre gesellschaftliche Interesse an der Schule besteht darin, die heranwachsende Generation optimal zu qualifizieren, damit sie den Bedürfnissen gesellschaftlicher (Produktions-) Prozesse und den Herausforderungen der Zukunft angemessen begegnen kann. Immer stellt sich die Frage: „Welche Orientierungen, Einstellungen, Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten brauchen Aufwachsende, um angesichts ihrer gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen geschichtlichen Wirklichkeit Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit entwickeln zu können?"[10]

Entsprechend gewichtet wurden und werden die jeweiligen Reformansätze und Bildungsoffensiven. Für die 60er und 70er Jahre kann man regelrecht von einem Boom der Pädagogik sprechen, der sich freilich in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft zeigte.[11] In den letzten Jahrzehnten haben die Bildungsinitiativen jedoch einen qualitativen Wandel erfahren. In den 60er und 70er Jahren standen das emanzipatorische und das demokratische Interesse im Vordergrund der Bildungsreform.[12] Es galt, ein als längst überfällig empfundenes Reformprojekt auf den Weg zu bringen, das vor allem die intellektuellen Verkrustungen an den Universitäten und Schulen aufbrechen sollte.[13] Dies ist bekanntlich auch geschehen, wenngleich die sich daran anschließenden Folgeentwicklungen nicht immer im Sinne der Väter und Mütter der ursprünglichen Bildungsreform waren. So wurde in den 80er Jahren manches zurückgeschraubt, was zuvor mühsam erkämpft worden war.[14] Heutzutage liegen den Reformbestrebungen im Bildungsbereich primär ökonomische Motive zugrunde. Immer wieder wird von politischer wie von ökonomischer Seite betont, dass besonders für einen ressourcenarmen Staat wie die Bundesrepublik Deutschland die Bildung als Standortfaktor von höchster Bedeutung ist.[15]

[9] Vgl. J. Dietrich / H.-E. Tenorth: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung. Berlin 1997.

[10] W. Klafki: Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: St. Hopmann u. a. (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum. Weinheim 1995, 98.

[11] Eine Entwicklung, die weiter unten angesprochen werden wird (s. u. Abschnitt 4.1). Vgl. W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim $^{3}$1971.

[12] Vgl. S. B. Robinsohn (Hg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf 1972.

[13] Vgl. R. Winkel: Das Ende der Schule. München 1974; I. Illich: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.

[14] Vgl. dazu die Episoden der Lehrplanfortschreibung (s. u. Abschnitt 1.2).

[15] Vgl. D. Kahsnitz: Sozioökonomische Bildung – ein Kernelement der Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 35-36/1999, 33-38; H. Durner: Gymnasiale Bildung. Qualität für Welt und Wissenschaft von morgen. In: W. Marotzki u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996, 363-368.

In diesem Kontext ist auch die sogenannte ‚Ruck-Rede' des früheren Bundespräsidenten Roman Herzog vom November 1997 zu sehen.[16] Darin fordert er eine grundlegende Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. „Mit kosmetischen Korrekturen ist es da nicht getan. [...] Wir müssen an die Inhalte unseres Bildungswesens herangehen! Ich rufe auf zu einem öffentlichen Diskurs über die Inhalte, die das 21. Jahrhundert bestimmen werden. Dazu brauchen wir – zumindest im Kern – einen neuen Grundkonsens über unsere Bildungsziele, an dem sich alle Bildungsinstitutionen orientieren können."[17] Als ein konkreter Schritt in diese Richtung versteht sich die Einrichtung eines alle gesellschaftlichen Gruppierungen umfassenden Konsultationsprozesses ‚Forum Bildung' zu Beginn des Jahres 2000.[18] Ziel des ‚Forum Bildung' ist die Zukunftsfähigkeit des Bildungssystems. Deshalb sollen die Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung so weiterentwickelt werden, dass sie den neuen Anforderungen gerecht werden:

- den Veränderungen in Gesellschaft und Arbeitswelt,
- dem Ziel der Chancengleichheit von Frauen und Männern, unterschiedlichen Begabungen und deren spezifischen Lernbedürfnissen,
- der europäischen Einigung und den wachsenden internationalen Verflechtungen,
- den ökologischen Erfordernissen sowie
- den Umwälzungen durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien.

Das Forum soll bis Ende 2001 Empfehlungen zu Bildungszielen, -inhalten und -methoden erarbeiten, um Jugendliche und Erwachsene besser auf neue Herausforderungen vorzubereiten und zur Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik zu befähigen. Im Mittelpunkt stehen u. a. die Bildungs- und Qualifikationsziele der Zukunft. In diesem Zusammenhang haben die sogenannten Schlüsselqualifikationen in der gegenwärtigen Debatte einen hohen Stellenwert. Sie werden als adäquate Antwort auf die epochalen Schlüsselprobleme der Menschheit gesehen. Es handelt sich dabei um spezifische Kompetenzen zu deren Bewältigung, die von den SchülerInnen an den Schulen erworben werden sollen.[19] Kritiker sehen in diesem Ansatz einen ‚Verrat' an der Bildungsidee. „Die ‚Schlüsselprobleme' [und ‚Schlüsselqualifikationen' (W.M.L.)] gehören zu den Zauberworten der gegenwärtigen Schulpädagogik und Bildungspolitik, die wegen ihrer unmittelbaren Plausibilität von jedermann verwendet werden können

[16] Vgl. R. Herzog: Aufbruch in der Bildungspolitik. In: M. Rutz (Hg.): Aufbruch in der Bildungspolitik – Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München 1997, 13-33.
[17] Zit. n. Frankfurter Rundschau, 6.11.1997, 14; vgl.
[18] Die ersten Ergebnisse dieser Initiative liegen noch nicht in einer Printfassung vor. Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher auf die Darstellung im Internet unter www.forum-bildung.de.
[19] Vgl. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim $^{5}$1996 (s. u. Abschnitt 3.3.2).

und so einem Scheinkonsens dienen, gegen den man sich unter Hinweis auf die darin tatsächlich versteckte Problematik nur schwer Gehör verschaffen kann. Dabei liegen die Konsequenzen eigentlich auf der Hand. Radikal zu Ende gedacht, werden angesichts der Schlüsselprobleme die Schulfächer entbehrlich. Folgerichtig legen die Kultusminister seit langem Fächer zu neuen zusammen, die keine mehr sind. Alle Lehrer können – so hat es den Anschein – ganz unabhängig von ihrer fachlichen Qualifikation einen solchen Unterricht erteilen, wenn sie über eine Handvoll politisch-moralischer Phrasen verfügen und das ganze so animativ inszenieren, dass die Schüler unter der Fahne der ‚Handlungsorientierung' bei Laune bleiben."[20] Eine derart polemische Bewertung dieser Kategorien verkennt jedoch deren bildungstheoretische Dimension. Schlüsselprobleme sind – auch und gerade im Kontext der vorliegenden Arbeit – nicht auf einer vordergründig pragmatischen Ebene angesiedelt, sondern auf einer konstruktionstheoretischen.[21]

Im Blick auf die Rahmenbedingungen schulischer Bildung sind auch die Stichworte Globalisierung und europäische Harmonisierung von Bedeutung.[22] Die Politik spielt dabei immer weniger eine gestaltende Rolle. Ihre Aufgabe, die Rahmenbedingungen des Wirtschaftens politisch begründet zu definieren, wird von der Eigendynamik des ‚totalen Marktes' selbst übernommen. Daher ist mit Tillmann zu fragen: Vollzieht sich „Schulentwicklung mit ökonomischen oder mit pädagogischen Argumenten?"[23] Die Antwort scheint eindeutig. „Es dominiert die bildungsökonomische Argumentation (Klemm 1991). Über Schulfragen wird in ökonomischen Termini diskutiert. Im Zentrum steht das Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem. Begriffe wie Ausschöpfung der Humanressourcen tauchen wieder auf; Bildung wird als wirtschaftliches Innovationspotential gesehen. Die strukturfunktionale Betrachtung von Schule überwiegt, also die Frage nach der Zweckrationalität für die Gesellschaft."[24]

Die allerorten deutlich erkennbare Ökonomisierung des Bildungsbereichs ist durchaus ambivalent. Zum einen werden auf diese Weise manche Reformbestrebungen zielgerichtet in die Tat umgesetzt. Qualitätssicherung, Professionalisierung, Evaluation und Wettbewerb sind inzwischen Kategorien, die selbst an Universitäten und Schulen keine Tabus mehr darstellen. Mehr denn je treten die Wirtschaftsverbände auf den Plan und machen ihre Interessen an straffen und zügigen Bildungsgängen unmissver-

[20] H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. Stuttgart 1998, 221.
[21] Vgl. dazu das Kapitel 10: Strukturgitter – Konstruktionsprinzip zur Begründung von Lehrplänen.
[22] Vgl. K. Klemm: Bildung im Binnenmarkt. Zur weiteren Ökonomisierung der bildungspolitischen Debatte. In: päd extra & demokratische erziehung 2/1991, 23-26; ders.: Bildung im Binnenmarkt. Was die Erziehungswissenschaft zu tun hat. In: päd extra & demokratische erziehung 2/1991, 32-36.
[23] K.-J. Tillmann: Schule, Wirtschaft, Qualifikation – ein neuer Dialog über den Leistungsbegriff? In: ders.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Hamburg 1995, 29.
[24] D. Knab: Verändert der europäische Binnenmarkt das Schulsystem? In: K. Kunert (Hg.): Schule im Kreuzfeuer. Baltmannsweiler 1993, 153.

ständlich deutlich. Das hat sicher entschlackende und produktive Wirkungen zur Folge. Gleichzeitig lässt sich jedoch feststellen, dass die pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Motive für mögliche Reformvorhaben durch die ökonomischen verdrängt werden. Der Primat der Ökonomie (nicht nur der fiskalischen resp. volkswirtschaftlichen, sondern vor allem der betriebswirtschaftlichen) diktiert die Zielvorgaben kulturpolitischen Handelns. „Am lautesten über die Schule klagen allerdings derzeit Wirtschaftsvertreter. In der generellen Sorge um die ökonomische Zukunftsfähigkeit unseres Landes angesichts weitreichender Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse zweifelt man auch an der Wettbewerbsfähigkeit deutscher Schulen und sucht doch zumindest in deren fehlender Effizienz und niedrigem Niveau Mitschuld an Ausbildungskrise und Jugendarbeitslosigkeit."[25]

Exemplarisch hierfür steht die Diskussion um die generelle Verkürzung des gymnasialen Bildungsweges von 13 auf 12 Jahre. Die Unternehmen drängen darauf, jüngere Absolventen in den Produktionsprozess übernehmen zu können, damit die Wettbewerbsfähigkeit im europäischen aber auch im globalen Umfeld erhalten bleibt.[26] Die Regierungen der Bundesländer folgen diesem Deutemuster meistenteils bereitwillig, dient es doch hervorragend dazu, die finanziellen Engpässe der öffentlichen Haushalte besser bewältigen zu können. So erweisen sie sich als verlängerter Arm wirtschaftlicher Interessen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass ein Gemeinwesen an Substanz und Kohärenz verliert, wenn das demokratische und das emanzipatorische Bewusstsein nicht gepflegt werden und auf der Strecke bleiben. Kein Staat kann es sich auf Dauer leisten, den Bildungsbereich ausschließlich unter ökonomischen Kategorien zu betrachten, sowie eine rein auf Bewusstseinsbildung ausgerichtete Reformbestrebung ohne ökonomisches Korrektiv an Bodenhaftung verliert. Dennoch bleibt gerade dieses Interesse das ursprüngliche und primäre. Denn aus politischer Perspektive sollte die Schule dazu dienen, die Mitglieder einer Gesellschaft mit politischen und sozialen Kompetenzen auszustatten, um das Gemeinwesen zu tragen, zu stabilisieren und weiterzuentwickeln. Auf die Frage nach der Bedeutung der Bezeichnung ‚kritisch-konstruktive Didaktik' beschreibt Klafki daher die nach wie vor zentralen Ziele der Didaktik: Orientierung an wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit aller Kinder und Jugendlichen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse entsprechen dem oft nicht. Sie müssen deswegen

[25] A. Foitzik: Lernort oder Lebensort? Die Diskussion über Aufgabe, Funktion und Rolle der Schule. HerKorr 53 (1999), 85.

[26] Inwiefern diese Begründung schief und nicht unbedingt förderlich ist, zeigen die Empfehlungen zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Vgl. I. Kunze: Zum Gutachten der KMK - Expertenkommission vom Oktober 1995. In: W. Marotzki u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996, 303-319.

demokratisch weiterentwickelt und verändert werden. Die kritisch-konstruktive Didaktik soll dazu beitragen.[27]

Im Blick auf die Reform der Schule muss das Konsequenzen haben. Entsprechend schlägt auch der Sachverständigenrat Bildung in seiner Empfehlung eine Veränderung der Aufgaben der Schule vor.[28] Im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht die (politische) Verantwortung des Menschen. Diese Ziel kann nur erreicht werden, wenn die Schule dafür die Grundlagen legt. Die Gesellschaft ist kulturell, wirtschaftlich und sozial immer heterogener geworden. Im Einklang mit den konstituierenden Merkmalen demokratischer Gesellschaften müssen daher Wege zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts gefunden werden. Wenn es gelingt, junge Menschen so zu erziehen und zu bilden, dass sie Verantwortung sowohl für sich als auch für andere und die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse übernehmen, können die Voraussetzungen für den sozialen Zusammenhalt verbessert werden. Die Schule soll ihrer Arbeit das Prinzip Verantwortung zugrunde legen. Der Sachverständigenrat Bildung empfiehlt daher eine Schule, in der Jugendliche

- für ihr eigenes Lernen wie das der Mitschüler altersgemäß Verantwortung übernehmen;
- immer wieder Entscheidungen für den eigenen Bildungsweg treffen;
- für die Gestaltung der Schule Verantwortung übernehmen und nachmittägliche oder ganztägige Angebote ausgebaut werden;
- außerhalb der Schule soziale oder ökologische Aufgaben weitgehend selbständig erledigen;
- in der Reflexion des eigenen Verhaltens im Unterricht oder in sonstiger Verbindung mit der Schule unterstützt werden und dabei Maßstäbe für das eigene Verhalten kontinuierlich erproben und überprüfen;
- im Unterricht erfahren, dass die Lebensverhältnisse wie die Gesellschaft durchschaubar, beeinflussbar und mitgestaltbar sind.

Das kritische und die Gesellschaft verändernde weil in sie ausstrahlende Potenzial, das in der Schule und durch die Schule herangebildet wird resp. werden kann, ist gleichsam das Lebenselixier der Gesellschaft. In einer Zeit, in der die großen gesellschaftlichen Institutionen – seien es nun die Parteien, die Gewerkschaften oder die Kirchen – zunehmend an Einfluss und Akzeptanz verlieren, nimmt die Einsicht in die-

[27] Vgl. W. Klafki: Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: St. Hopmann u. a. (Hg.): Curriculum und / oder Didaktik. Weinheim 1995, 91-102.
[28] Vgl. www.forum-bildung.de.

se Zusammenhänge zu.[29] Freilich ist dabei auch zu bedenken, dass die Schule keinesfalls der Reparaturbetrieb der gesellschaftlichen Defizite sein kann. Der alljährlich anwachsende Berg seitens der Gesellschaft' zugewiesener außerordentlicher Aufgaben der Schule stellt schlichtweg eine Überforderung dar. Die Schule ist nicht das Allheilmittel gesellschaftlicher Probleme. Der Staat hat die Rahmenbedingungen für staatliche Schulen grundlegend zu ändern.[30] Dabei kann es nicht darum gehen, staatliche Verantwortung für das Schulwesen aufzugeben, wohl aber darum, den Beschäftigten wie den SchülerInnen mehr als bisher zuzutrauen und zugleich die staatliche Verantwortung auf einen notwendigen, aber überprüfbaren Kern zu konzentrieren.

Die Gesellschaft als ‚res publica', in der mündige Individuen politisch verantwortlich handeln und Einfluss nehmen, droht in sich zusammenzufallen, wenn die Mitglieder dieser Gesellschaft sich nicht mehr als politische, sondern nur noch als ökonomische Wesen erfahren. Wie aber sollen mündige (das heißt also auch: kritische, politische und emanzipierte) BürgerInnen heranwachsen, wenn sie qua Bildungsweg und -inhalt gespiegelt bekommen, sie seien weniger als homines politici denn vielmehr als homines oeconomici gefragt? Die Schule kann und darf sich schon allein aus politischen Gründen nicht dem ökonomischen Druck beugen, da dies der beschriebenen Entwicklung Vorschub leisten und das Menschsein einengen und verkümmern lassen würde. Zudem muss der Staat ein vitales Interesse daran haben, politisches Bewusstsein und politische Kompetenz durch eine entsprechende Bildung zu gewährleisten.

Hartmut von Hentig kennzeichnet in diesem Zusammenhang die Schule als polis, als Lebens- und Erfahrungsraum: „Wir brauchen eine ‚Erziehung' zur Politik. Die Politik der Bürger, die bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten, ist in unserer Welt so schwierig, dass sie einer besonderen, einer kunstvollen Anlage bedarf. Ich nenne es die Schulpolis."[31] Peter Fauser beschreibt im Anschluss an daran die Aufgabe und das Selbstverständnis der Schule, indem er sie als Schule in der ‚Polis' und zugleich als Schule als ‚Polis' qualifiziert.[32] Die politische Dimension der menschlichen Existenz ist darin elementarer Bildungsinhalt und Bildungsweg. Kritisch zur Polismetapher äußert sich Hättich. „Die Absicht bei der Verwendung der Polismetapher ist

[29] Der Plausibilitätsschwund der großen gesellschaftlichen Institutionen gerade auch seitens der Jugendlichen ist eines der Merkmale der modernen Gesellschaft, wie die neueste Shellstudie ‚Jugend 2000' belegt; siehe Abschnitt 2.1.

[30] Viele Pädagogen wehren sich (zu recht) heftig gegen eine Politik, die der Schule mehr und mehr gesellschaftliche Aufgaben zuweisen will; vgl. H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. Stuttgart 1998.

[31] H. von Hentig: Schule neu denken, 191.

[32] Vgl. P. Fauser: Schule und Demokratie. In: K. Kunert (Hg.): Schule im Kreuzfeuer. Baltmannsweiler 1993, 129-149.

natürlich primär pädagogischer Art. Aber auch gerade unter diesem Aspekt dürfte Vorsicht geboten sein. Es wäre gerade nicht im Sinn einer vernunftgesteuerten politischen Bildung, wenn pädagogisch verführerische Analogien zwischen politischem Gemeinwesen und Schule Illusionen der Identifizierung erzeugen würden."[33] Sollte es hier um Illusionen gehen, dann wäre tatsächlich Vorsicht tatsächlich angebracht. Mit von Hentig kann jedoch erwidert werden, dass es um handfeste Erfahrungen geht, die im schulischen Lebensraum gemacht werden können. „Die Polis mit Gemeinsinn und Solidarität – das wäre der Zipfel der besseren Welt, die man erfahren haben muss, um die wirkliche Welt überhaupt besser machen zu wollen."[34]

### 1.1.2 Schule und Pädagogik

Neben dem skizzierten politischen Aspekt von Schule ist ein weiterer geltend zu machen. Dem äußeren Zweck der Schule, die Aneignung politischer, demokratischer, sozialer und emanzipatorischer Kompetenz, entspricht ein innerer. Die zentrale Kategorie dafür heißt Bildung.[35] Bildung zielt auf Personalität, Menschlichkeit, mitmenschliche Verantwortung, Mündigkeit, zeitgerechtes Selbst- und Weltverständnis. „Es geht in den Schulfächern weder in der Höheren Schule noch in der Volksschule primär um Wissenschaftspropädeutik, auch nicht nur um theoria ‚um ihrer selbst willen', nicht um den Aufbau eines stimmigen Systemzusammenhanges, sondern zentral darum, ‚leben zu lernen', d.h. also: recht und angemessen sprechen zu können im Alltag und im Beruf, im ernsten oder im heiter-unterhaltsamen Gespräch; schreiben zu können im Wirtschafts- und Geschäftsleben und in der privaten Korrespondenz, rechnen zu können im Haushalt und in der beruflichen Arbeit, verantwortlich mitdiskutieren, wählen, handeln können, mit innerem Gewinn ein gutes Buch zu lesen, d.h. es für sich selbst auslegen und darüber gegebenenfalls mit einem interessierten Mitmenschen sprechen zu können usf."[36]

Nur dasjenige Individuum kann sich als homo politicus begreifen und entsprechend handeln, das sich selbst als autonomes Subjekt erfährt und bewusst ist. Der innere Zweck der Schule ist demnach die Förderung und Stärkung des Menschen, der Person. Hierfür steht der Begriff der Bildung. Hatte der humanistische Bildungsbegriff in der heftigen Debatte der Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren massive Anfeindungen erfahren müssen („...ein wichtiges Merkmal der reformpädagogischen

[33] M. Hättich: Der Polisgedanke und seine Anwendung auf die Schule. Kritische Anmerkungen. In: G. Hepp / H. Schneider (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach 1999, 178.
[34] H. von Hentig: Humanisierung. Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik. München $^{2}$1993, 53.
[35] Vgl. dazu die bildungstheoretischen Ausführungen in Kapitel 4.
[36] W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim $^{4}$1964, 111.

Phase ist die Zerstörung dessen, was einmal als ‚Bildung' bezeichnet wurde.") [37], so lässt sich seit einiger Zeit eine Renaissance dieses Begriffs feststellen. Es besteht jedoch die Notwendigkeit einer Unterscheidung zum Begriff der Erziehung. „Erziehung ist Zucht, notwendige Unterwerfung, die wir durchlaufen müssen, Aneignung, um die wir nicht herumkommen; Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selber [...]. Erziehung soll obsolet, Bildung Wirklichkeit werden."[38] Diese Unterscheidung Heydorns ist deswegen bedeutsam, da es offensichtlich unterschiedliche Vorstellungen von Bildung (resp. Erziehung) gibt.[39]

Der Blick in die gegenwärtige bildungspolitische Landschaft macht deutlich, dass gerade die gleichzeitige Renaissance des Erziehungsbegriffs zu Irritationen führt.[40] Angesichts der mannigfachen gesellschaftlichen Probleme wird der Ruf laut nach einer ‚multifunktionalen Schule'[41] (resp. Pädagogik), die mit starker Hand durchgreift und so die vielen politischen und gesellschaftlichen Defizite kompensiert. Drogen- und Gewaltprävention, Medien- und Gesundheitserziehung (AIDS), Erziehung zu sozialer Kompetenz angesichts des zunehmenden Ausfalls des Elternhauses usw.; die Schule ist gefragt als Nothelfer in schwieriger Zeit. Dass aber Bildung etwas ganz anderes meint, wird von vielen Zeitgenossen entweder nicht wahrgenommen oder gar bestritten, obwohl diese Erkenntnis ja nicht unbedingt neu ist. „Bilden muss im Grunde der Mensch sich selbst – oder ihn das Leben, durch erzieherische Tätigkeit gewährt der Mitgenosse ihm Bildungshilfe. Erziehung ist also Einflussnahme. Aber nicht alle Einflussnahme ist Bildungshilfe."[42]

[37] H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. Stuttgart 1998, 10. Der Bildungsbegriff war den Kritikern und Reformpädagogen viel zu ideologieanfällig. Deshalb wurde er abgelehnt. Es wurde nur noch vom Lernen gesprochen, das sich vor allem in operrationalisierbaren und taxinormierbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigen soll. Der Raum dieses Prozesses ist die Schule. Der Lehrplan, in seiner neuen Erscheinungsform auch Curriculum genannt, wird als globales Steuerungsinstrument der schulischen Lernprozesse angesehen. Vgl. K.H. Flechsig: Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule. In: H. Roth (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart [5]1970; ders.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: F. Achtenhagen / M. C. Meyer (Hg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, 243-282.

[38] H. J. Heydorn: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. In: ders.: Bildungstheoretische Schriften. Band 3. Frankfurt 1980, 162.

[39] Vgl. dazu die Thesen des Kongresses ‚Mut zur Erziehung'. Stuttgart 1978. In diese Richtung weisen ebenfalls der ‚Aufruf für eine Bildungspolitik der Vernunft' einiger Wirtschafts-, Professoren- und Lehrerverbände vom Herbst 1998, sowie das ‚Heidelberger Memorandum', ebenfalls vom Herbst 1998.

[40] Vgl. A. Foitzik: Bildung für die Wissensgesellschaft. HerKor 53 (1999), 595-597.

[41] Vgl. K. Edler: Die multifunktionale Schule – ein pädagogischer Leviathan? In: P. Fauser (Hg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze 1996, 31-37.

[42] Th. Geiger: Soziologie und Erziehungswissenschaft. Programm einer Soziologie der Erziehung (1929). Zitiert nach W. Marotzki: Lernen, Erziehung und Bildung. In: ders. u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996, 30.

Bildung lässt sich nicht funktionalisieren. Sie hat ihren Zweck in der Emanzipation und Autonomie der Personen. Mit der Erziehung verhält es sich freilich anders. Darin besteht ein Unterschied zwischen den Disziplinen Erziehungswissenschaft und Pädagogik.[43] Insofern ist der Streit zwischen den nach wie vor bestehenden Lagern auch eine Frage der Begriffe, werden doch gerade über die Begriffe maßgebliche Inhalte transportiert. Die massiven, zum großen Teil auch berechtigten Vorwürfe gegen die Pädagogen der Schulen in der Nachkriegszeit, sie seien einer restaurativ-konservativen Ideologie verpflichtet und die sich daran anschließende Reformbewegung hin zur Erziehungswissenschaft, angetreten mit dem Ideal einer Objektivität, die der ideologischen Beliebigkeit der Pädagogik[44] eine fundierte Wissenschaftlichkeit entgegenzuhalten versuchte, scheinen sich nun in das Gegenteil und gegen sich selbst zu kehren. In der Schule sind PädagogInnen gefragt und keine ErzieherInnen.[45] Die scheinbare Objektivität curricularer Lehr-Lern-Prozesse hat die Schule reduziert auf eine quasi betriebliche Organisation, deren Erfolg einzig und allein abhängig ist von der Optimierung der funktionalen Parameter im Unterrichtsgeschehen, so als kämen dort keine Menschen vor, sondern nur ‚Agenten'. Die Entwicklung in der Curriculumdiskussion war regelrecht geprägt durch Planungseuphorie und Operrationalisierungszwang, die das schulische Lehr-Lern-Geschehen bis in die letzte Unwägbarkeit hinein steuern und kontrollieren wollte.[46]

Es kann hier nicht darum gehen, die notwendigen Kritikpunkte an einer erstarrten und fremdbestimmten Pädagogik, wie sie in den 50er, 60er und 70er Jahren formuliert wurden, im Nachhinein zu desavouieren. Die erziehungswissenschaftlichen Reformbemühungen waren in jedem Fall berechtigt und überfällig. Dennoch zeigt sich heute, dass – um es mit einer geläufigen Redewendung zu umschreiben – das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wurde, als zum Beispiel die curricularen Bemühungen dahin gingen, das Curriculum ‚teacher proof' zu gestalten; als wäre die Lehrerin oder der Lehrer ein missliebiger Störfaktor im Unterrichtsgeschehen. Die personale Dimension des pädagogischen Ansatzes und somit die Rück- oder besser gesagt Neugewinnung eines pädagogisch (d.h. personal) begründeten Bildungsbegriffs stehen außer Frage. LehrerInnen in den Schulen sind nicht primär OrganisatorInnen objekti-

[43] Vgl. H. Fend: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969.

[44] „Die traditionelle Pädagogik, wie sie dem Leser in Einführungswerken, Lehrbüchern und pädagogischen Lexika entgegentritt, hat den Anschein und darum auch den Ruf, eine rückständige und langweilige Disziplin zu sein." (W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim [3]1975, 5.) Vgl. dazu die kurze aber eindrückliche Darstellung der bundesdeutschen Nachkriegssituation von H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart 1998, 54-76.

[45] Vgl. A. Miller: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt 1980; H. Hörner: Erziehung wohin – Bildung wozu? In: W. Wölfing (Hg.): Schule im Wandel. Veränderte Gesellschaft – Kindheit – Jugend. Heidelberg 1995, 13-20.

[46] Zur Theorie und Geschichte der Curriculum-Bewegung vgl. Kapitel 3.

ver unterrichtlicher Abläufe, die administrativ abgewickelt werden können. Sie sind in erster Linie PädagogInnen, deren personale Kompetenz gefragt ist.[47] Als solche sind sie Menschen, die im Lehr-Lern-Geschehen zunächst auf der Beziehungsebene mit ihren SchülerInnen kommunizieren.[48] Das unterscheidet den pädagogischen vom erziehungswissenschaftlichen Ansatz.

Freilich mischen sich in den Chor der ‚reumütigen Selbstkritiker' (von Hentig) auch solche Stimmen, die einer entschiedenen Gegenbewegung (Revision resp. Postutopie) das Wort reden: „Die Behebung der quantitativen Bildungskatastrophe der sechziger Jahre bewirkte die qualitative Bildungskatastrophe der Gegenwart."[49] Demnach sei nun endlich aufzuräumen mit den Schulreformen der vergangenen 30 Jahre. Es gelte, den Blick zurückzurichten auf die eigentlichen Werte und Inhalte der schulischen Bildung: Realitätssinn, Leistungs- und Anstrengungsfreude. Ein entsprechend unverkrampftes Verhältnis zur Leistung in der Schule müsse sich zum Beispiel auch in einem deutlichen Bekenntnis zur Notengebung manifestieren. Die spezifische Funktion von Schule sei Unterricht im Sinne einer ‚rehabilitierten' Bildungstheorie.[50] Es stellt sich jedoch die Frage, welche Bildungstheorie hierbei gemeint ist, und ob mit einem solchen Postulat doch nicht wiederum Inhalte in die Schule hineingebracht werden, die nur zweit- oder drittrangig pädagogisch zu begründen sind.

Zukunftsweisender sind dem gegenüber allemal solche Konzepte, die nicht einfachhin nach ‚Restauration' rufen, sondern vielmehr im Lernen aus den Fehlern der Vergangenheit den Blick nach vorne richten und den neuen Gegebenheiten und Entwicklungen Rechnung tragen.[51] Die Zeiten der Lern- und Paukschule sind unwiderruflich vorbei. Ihre Wiederherstellung als optimale Strategie zur Bewältigung der Zukunft zu fordern, zeugt von einem anachronistischen Denken, auch wenn die Protagonisten

[47] Vgl. W. Tzscheetzsch: Personale Religionsdidaktik. In: StdZ 121 (1996) 611-620; ders.: Erziehungshandelns ist Beziehungshandeln. Überlegungen zum Beziehungslernen im Religionsunterricht. In: Diakonia 25 (1994), 46-96; ders.: Glaubwürdigkeit und Offenheit. Der Religionsunterricht als persönliche Herausforderung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Ehmann, R. u. a. (H.g.): Religionsunterricht der Zukunft. Freiburg 1998, 28-37; H.-G. Heimbrock (Hg.): Religionslehrer – Person und Beruf. Göttingen 1982; A. Feige / K. E. Nipkow: Religionslehrer sein heute. Münster 1988; G. Adam: Beruf: ReligionslehrerIn. In: ders.: Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I (StTh 6). Würzburg $^{2}$1994, 242-262; N. Mette: Welche Kompetenzen und Qualifikationen braucht die Lehrerschaft? In: G. Adam / F. Schweitzer (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996, 370-382.

[48] Vgl. R. Miller: Beziehungsdidaktik. Weinheim 1997.

[49] W. D. Rehfus: Bildungsnot. Hat die Pädagogik versagt? Stuttgart $^{2}$1995, 12; vgl. auch V. Strittmatter-Haubold / Th. Häcker (Hg.): Das Ende der Erziehung? Lehren und Lernen für das nächste Jahrtausend. Weinheim 1998; W. Wölfing / V. Strittmatter (Hg.): Bildung und Erziehung in Europa. Heidelberger Pädagogischer Kongress. Weinheim 1994; G. Gonschorek / W. Wölfing (Hg.): Schule und Bildung. Argumente – Anstöße – Beispiele. Weinheim 1993.

[50] Vgl. H. Giesecke: Wozu ist Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996.

[51] Hier sind exemplarisch die Arbeiten von H. von Hentig zu nennen, z. B. Die Schule neu denken. München 1993. Ebenso die Veröffentlichungen von P. Struck, z. B. Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996.

dieser Entwicklung sich gegenteilig äußern. So schreibt Giesecke in seinem Beitrag ‚Pädagogische Illusionen' zwar, es gehe „nicht um eine Kehrtwende, sondern um Bilanz und entsprechende Korrektur."[52] Letztlich lässt er jedoch keinen Zweifel daran, dass für ihn „auf der Grundlage der reformpädagogischen Prämissen und Leitideen [...] eine moderne Bildungsschule nicht mehr zu entwickeln [ist]."[53]

Entsprechend ist auch der Sammelband von Felten einzuordnen.[54] Die Autoren versuchen nachzuweisen, dass das ‚vermeintlich humane Lernen' seine Versprechen nicht hält, ja dass es neue Benachteiligungen schafft. Demgegenüber plädieren sie für eine Schule, welche die Anstrengungen des Lernens nicht leugnet, weil sie zum Glück des Könnens verhelfen möchte. Es sei, so der Tenor, ein offenes Geheimnis, dass viele unserer Schulen vor lauter ‚Spaß- und Spielorientierung' ihre eigentliche Aufgabe erheblich vernachlässigen, nämlich anspruchsvoll zu unterrichten und qualifiziert zu beurteilen. Hier wird unausgesprochen eine Prämisse transportiert, deren Nachweis die Autoren schuldig bleiben: Anspruchsvoller Unterricht könne resp. dürfe keinen Spaß machen.[55] Daraus folgt, dem sogenannten ‚Ernst des Lebens' entspräche lediglich ein bierernster Unterricht.

### 1.1.3 Innere Schulentwicklung

Was kann die Schule angesichts dieser vielfältigen Interessen tatsächlich erreichen? Zunächst einmal ist in aller Deutlichkeit zu sagen, was die Schule nicht leisten kann, nämlich die umfassende Veränderung oder Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse oder der persönlichen Entwicklung eines jeden Schülers / einer jeden Schülerin. Das ist auch gar nicht ihre Aufgabe. Was aber die Schule tatsächlich erreichen kann, ist, dass sie sich selbst verändert oder verbessert.[56] Selbstverständlich befinden sich Schulen im Laufe der Jahre und Jahrzehnte immer in einem ständigen Veränderungsprozess. Im Kontext der vorliegenden Arbeit zu Grundfragen der Lehrplankonzeption ist hier ein anderer Prozess gemeint. Es geht um ein Veränderungsprogramm, das nicht – wie so oft in der Geschichte – von oben dekretiert, sondern von allen an der Schule Beteiligten gewollt und getragen wird. Damit ist eine wesentliche Grenze der Steuerung von Unterricht auf dem Wege der Lehrplankonstruktion beschrieben.

[52] H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart 1998,10.
[53] Ebd. 226. Welcher Art das von ihm vertretene Bildungsideal ist, beschreibt Giesecke ebd. 17-52 und 255-315.
[54] Vgl. M. Felten (Hg.): Neue Mythen in der Pädagogik. Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Donauwörth 1999; die Beiträge stammen u. a. von: Rehfuß, Schirlbauer, Maier, Ladenthin, Schilmöller, Frech-Becker und Sprenger.
[55] Vgl. J. Krauss: Spaß-Pädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. München 1998.
[56] Vgl. z. B. M. Bönsch: Praxishandbuch Gute Schule. Hohengehren 2000.

Hier ist daher kurz ein Aspekt des Verhältnisses von Curriculum und Didaktik anzusprechen. Beide Begriffe stehen gewissermaßen stellvertretend für das angelsächsische resp. deutsche Selbstverständnis der Pädagogik resp. der Erziehungswissenschaft.[57] Als entscheidender Unterschied beider Konzepte ist die Rolle bzw. der Stellenwert der Lehrerin und des Lehrers im Unterrichtsgeschehen zu sehen. Ein Lehrplan ist immer nur so gut, wie die unterrichtende Person kompetent ist. Das setzt jeder Lehrplankonzeption deutliche Grenzen. Was nützt der beste Lehrplan, wenn es keine kompetenten LehrerInnen gibt? Et vice versa: Auch ein schlechter Lehrplan kann nicht verhindern, dass LehrerInnen bisweilen sehr gut unterrichten. Diese scheinbar banalen Erkenntnisse relativieren schnell manche Visionen einer Lehrplankonzeption, welche die didaktischen (personalen) Voraussetzungen des Unterrichts nicht hinreichend beachtet. Dementsprechend sind diese Kompetenzen der Unterrichtenden im Lehrplan ebenfalls zu berücksichtigen.

Schule als ein Ort der Bildung ist ein Ort der Begegnung, denn Bildung ereignet sich in der Begegnung des Menschen mit der kulturellen Wirklichkeit (Klafki). Diese Begegnungen sind je neu und je anders. Sie bedürfen einer sich ständig wandelnden Schule. Im Zeitalter der Informationstechnologie und der rasanten Beschleunigung aller Lebensbereiche sind andere Konzepte gefragt als wasserdicht fixierte Curricula, die lediglich abzuarbeiten sind. Das hat freilich auch Auswirkungen auf die Konzeption eines Lehrplans. „Es gilt Abschied zu nehmen von einem unverzichtbaren Gesamtkatalog von Inhalten (Curriculum) für die einzelnen Schularten und dem Mythos einer wie auch immer gearteten ‚Lehrplanerfüllung'."[58] Diesem Beziehungsdidaktischen Anspruch kann die Schule dadurch gerecht werden, indem sie selbst lernt, sich dabei wandelt und immer wieder von außen und von innen erneuert. Miller resümiert: „Die Schule definiert sich neuerdings auch als lernende Organisation (siehe Schratz 1996, 26ff); sie verändert sich von einer von oben geregelten (= ‚klassische autoritätsgebundenen Schule', Fend 1994, 23.) hin zu einer von unten gestalteten Schule (= ‚Partnerschaftlichkeit', ebd.). Die Geschichte der Schule zeigt allerdings, dass sich Veränderungen in den Schulen nicht durch große Reformen vollzogen haben, sondern eher in kleinen Schritten geschahen. Blickt man zurück, so sieht man aus der Entfernung und im Vergleich mit anderen Epochen: ‚... und sie verändert sich doch!' – ein sehr tröstlicher Gedanke, der manche Diskussion ad absurdum führt oder zumindest relativiert. Hinter allen Reformversuchen wird man gerade heute Schulen finden, die man als ‚Probebühne, Zukunftswerkstatt, embryonic society, Basislager, Lebens- und Erfahrungsraum, Lebensgemeinschaftsschule oder Problemlöseschule'

[57] Vgl. St. Hopmann / K. Riquarts (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Einleitung. Weinheim 1995, 9-36.
[58] R. Miller: Beziehungsdidaktik. Weinheim 1997, 20.

(Fauser 1996, 88.) bezeichnen mag. Was spricht mehr für eine lebendige Schule als diese Vielfalt?"[59]

Die Schule der Gegenwart und noch viel mehr die der Zukunft ist eine lernende Schule, die – ohne administrative Verordnung ‚von oben' – sich selbst erneuert und so das eigene Potenzial entwickeln kann. In diesem Sinn äußert sich Meyer in seinem erhellenden Beitrag zur pädagogischen Schulentwicklung.[60] „Eine lernende Schule ist keine Vorzeigeschule und auch keine Eliteschule, sondern die ganz normale Schule von nebenan, die sich mit methodischem Geschick und pädagogischem Optimismus auf den Weg gemacht hat, den Schülern bei der Organisation ihres eigenen Lebens zu helfen, statt sie mit dem Wissen und Können der Erwachsenengeneration zu stopfen."[61] Meyer beschreibt anhand einer definitorischen Auflistung von Qualitätsmerkmalen, was seiner Ansicht nach heute in der Schulpädagogik diskutiert wird, welche Zielsetzung eine lernende Schule der Gegenwart für die Zukunft haben und was sie dementsprechend tatsächlich auch leisten kann.[62]
Eine lernende Schule ist eine unvollständige Schule, sie akzeptiert, dass sie noch nicht optimal funktioniert.

1. In einer lernenden Schule gibt es lernende LehrerInnen und lehrende SchülerInnen. Es gibt Kreuz-und-Quer-Lernen.
2. Die LehrerInnen kennen die Rahmenrichtlinien ihrer Fächer und vor allem die Handlungsspielräume, die durch sie eröffnet werden.
3. Die lernende Schule klärt zusammen mit den SchülerInnen, was man heute unter Allgemeinbildung verstehen kann und ob die traditionellen Fächer mit ihren Inhalten für jeden SchülerInnen verpflichtend sind.
4. In das Curriculum der lernenden Schule wird das Freizeit- und Kulturangebot einbezogen.
5. Die lernende Schule muss nicht das Ganze der zu erlernenden Kompetenzen vermitteln; sie muss nicht so tun, als ob sie die ganze Wirklichkeit ‚im Griff' hätte.
6. Die Beziehung der LehrerInnen und der SchülerInnen verwandelt sich in ein Berater- und Helfer-Verhältnis.
7. Die lernende Schule ermöglicht eine demokratische Kultur.
8. Die lernende Schule ermöglicht den Schülern die Selbstorganisation ihres Lernens. Die lernende Schule wird entschult.

[59] Ebd. 20; vgl. M. Schratz: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim 1996.
[60] Vgl. M. A. Meyer: Die ‚lernende Schule' als Antwort auf den kulturellen Wandel. In: J. Keuffer / M. A. Meyer (Hg.): Didaktik und kultureller Wandel. Weinheim 1997, 33-66.
[61] Ebd. 53.
[62] Vgl. ebd. 47ff.

9. Die SchülerInnen übernehmen didaktische Verantwortung für ihr Lernen, sie bringen ihre didaktischen Kompetenzen ein.
10. Lernende Schulen fördern, wo immer möglich, die Team-Arbeit, vor allem das Team Teaching als eine wichtige Variante des Kreuz-und-Quer-Lernens.
11. Die lernende Schule entwickelt effektive, seriöse Instrumente der Selbst-Evaluation, der eigenständigen Bewertung ihrer Stärken und Schwächen.

Seine pädagogischen Visionen von der lernenden Schule zusammenfassend schreibt Meyer: „Wenn es das Ziel des Lernens ist, dass man hinterher etwas kann und keiner Hilfe mehr bedarf und wenn die Schüler in der Schule das Lernen lernen sollen, dann muss die Schule sich zunehmend darum bemühen, sich als Institution für die Schüler entbehrlich zu machen. Die lernende Schule definiert sich selbst weg. So gelingt es ihr vielleicht, Lernfähigkeit als Lebensqualität für die Zeit nach der Schule zu sichern."[63] Formulierungen dieser Art sind für die Akteure im praktischen Schulalltag sicher unverständlich und provozierend. Dahinter ist jedoch jenes Grundproblem erkennbar, das mit dem Stichwort ‚pädagogische Intentionalität' benannt wird, und das tatsächlich das Selbstverständnis der Schule immer wieder in Frage stellt.[64] Meyer geht mit seinen Forderungen nach einer veränderten Schule noch weiter und spricht dabei ein großes Tabu an. „Die lernende Schule entwickelt effektive, seriöse Instrumente der Selbst-Evaluation, der eigenständigen Bewertung ihrer Stärken und Schwächen. [...] Warum darf die Schule, die in Deutschland eine Pflichtveranstaltung des Staates ist, nicht das machen, was in der Wirtschaft selbstverständlich ist?"[65] Damit kommt die aktuelle Professionalisierungsdebatte in den Blick, bei der es um eine deutliche Qualitätssteigerung des deutschen Schulwesens geht.[66] Entsprechend sind manche Bemühungen und Impulse der ‚inneren Schulentwicklung' zu verstehen, wie sie auch in Baden-Württemberg seit einigen Jahren vorgebracht werden.[67]

Im Frühjahr 1995 wurde von der damaligen Kultusministerin Schultz-Hector die ‚Innere Schulreform' für Baden-Württemberg auf den Weg gebracht.[68] Vorhandene und

[63] Ebd. 49.
[64] Vgl. dazu die bildungstheoretischen Ausführungen in Kapitel 4.
[65] M. A. Meyer: Die ‚lernende Schule' als Antwort auf den kulturellen Wandel. In: J. Keuffer / M. A. Meyer (Hg.): Didaktik und kultureller Wandel. Weinheim 1997, 48.
[66] Mehrere groß angelegte Studien der letzten Jahre (TIMSS, BIJU, LAU, SIMSS u. a.) haben nachgewiesen, dass hier ein enormer Handlungsbedarf besteht. Vgl. A. Hesse / D. Josczok: Annäherung an die Quadratur des Kreises – TIMSS und die Folgen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 35-36/1999, 16-23; J. Welsch: Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B35-36/1999, 24-32; K. Klemm: Lohnt sich Schule? Reinbek 1997; ders: Vom Nutzen der Bildung. In: Pädagogik 6/1998, 9-11.
[67] Vgl. A. Schavan: Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert. Freiburg 1998 (s. u. Abschnitt 1.1.3).
[68] Vgl. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht: Innere Schulreform – Schulen brechen auf. Dokumentation des Workshops in Stuttgart und Ulm. In: Lehren und Lernen (1-2)1996.

oft brach liegende Potenziale sollten aktiviert werden. Die einzelnen Schulen wurden unter dem Slogan ‚Schulen brechen' auf ermuntert, neue Wege zu wagen. An vielen Schulen fanden bereits zu dieser Zeit interessante Entwicklungen und Neuerungen statt. Eine breite Basisbewegung gab es aber nicht. Die Initiative hatte ihren Ursprung auch nicht in einem schultheoretischen Konzept oder gar in Überlegungen, wie die Schule in einer Bürgergesellschaft aussehen könnte. An erster Stelle standen und stehen nach wie vor ökonomisch formulierte Standortfragen. In Deutschland stehen die Schulen auf dem Prüfstand.[69] Bildung und Ausbildung sind im Gespräch wie nie zuvor. Insofern passt die Initiative für eine ‚Innere Schulreform' in Baden-Württemberg in die politische Landschaft. Inzwischen wird von ‚Innerer Schulentwicklung' (ISE) gesprochen, was dem verfolgten Ansatz besser gerecht wird.[70] Denn die Hauptrichtung der Intention zielt auf die optimierte Umsetzung der schulischen Aufgaben. Damit findet sich der Ansatz in der Mitte der neueren Bildungsdiskussion in Deutschland wieder.

In den letzten Jahren hat sich die Diskussion über Schulentwicklung stärker dem Innenbereich der Schule, insbesondere der Unterrichtsentwicklung zugewandt, nachdem in den vorhergehenden Jahrzehnten Fragen über die Schularten oder das gegliederte Schulwesen im Vordergrund gestanden hatten.[71] Hier wird deutlich, dass mittlerweile auch die Administration der Kultusbehörde empfänglich und sensibel geworden ist gegenüber den ‚Zeichen der Zeit'. Schulen haben nunmehr die Möglichkeit, eigene Schulprogramme zu entwickeln.[72] Vor allem Schulorganisationstheorien und -modelle stehen hoch im Kurs.[73] In dieser Linie liest sich auch der Beitrag von Hartmut Wenzel.[74] „Soll die hier angedeutete Idee der ‚Problemlöse-Schule' in der Realität Gestalt gewinnen, so sind in der Zukunft partizipatorische Konzepte für eine kollegial getragene Schulentwicklung – etwa der Organisationsentwicklung – erfor-

[69] Vgl. P. Daschner: Schule auf dem Prüfstand. In: Pädagogik 1998 (6), 6-8.

[70] Vgl. P. Kleefass: Anmerkungen zur Inneren Schulentwicklung in Baden-Württemberg. In: Schulverwaltung 1997 (12), 263-265; ders.: Schule in einer Bürgergesellschaft und Schulentwicklung in Baden-Württemberg. In: G. Hepp / H. Schneider (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach 1999, 184-195.

[71] Vgl. W. Marotzki: Das Gymnasium und seine Entwicklung. In: W. Marotzki u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996, 273 – 410; zur Schulentwicklung allgemein vgl. H.-G. Rolff u. a. (Hg.): Jahrbuch zur Schulentwicklung. Weinheim 1988ff.

[72] Vgl. J. Bastian: Auf dem Weg zum Schulprogramm. Schulpädagogische und Bildungspolitische Anmerkungen. In: Pädagogik 1998 (2), 6-8.

[73] Vgl. P. Dalin: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997; Rolff, H.-G. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim 1998; W. Wölfing: Organisationsentwicklung und Schule. In: V. Strittmatter-Haubold / Th. Häcker (Hg.): Das Ende der Erziehung? Weinheim 1998, 176-194; P. Dalin u. a. (Hg.): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Soest 1995.

[74] Vgl. H. Wenzel: Die Schule der Zukunft zwischen Bürokratie und Autonomie – wohin geht die Schulentwicklung? In: S. Buchen / E. Weise (Hg.): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Weinheim 1995, 15-35.

derlich, die sich auf die Entwicklung der Einzelschule, auf Organisationslernen beziehen."[75] Ein Blick in den Schullalltag jedoch zeigt, dass die Widerstände gegen derartige Innovationen seitens der sogenannten ‚Basis' oftmals weitaus größer sind als die sie vorantreibenden Reformkräfte.

Entsprechend formuliert Wenzel als Fazit seiner Überlegungen: „Es ist eine der wesentlichen Aufgaben der nächsten Zeit [...], bei allen mit der Schule und ihrer Entwicklung befassten Personen – Schulleiter, Lehrer, Schüler, Eltern, Schulpsychologen, Schulaufsicht, Schulverwaltung – ein neues Verständnis für schulische Entwicklungsprozesse hervorzubringen. Darüber hinaus ist es erforderlich, ein Unterstützungsnetz für eine derartige Schulentwicklung aufzubauen. [...] Formen schulischer Organisationsentwicklung (vgl. auch Horster 1991, Philipp 1992) und schulinterner Lehrerfortbildung (vgl. Gerber u. a. 1991, Wenzel u. a. 1990) stellen einen wichtigen Beitrag sowohl für die Entwicklung einzelner Schulen als auch insgesamt zur Weiterentwicklung des Schulsystems in einer Demokratie dar. Es ist eine wichtige Aufgabe auch für die Universität, in Forschung, Lehre und Weiterbildung an der Schaffung der erforderlichen Voraussetzungen für die entsprechende Schulreformpraxis mitzuwirken."[76] Jede Innovation wird sich also immer auch orientieren müssen an den tatsächlichen Gegebenheiten, am Möglichen, am Faktischen.

Die Rahmenbedingungen und genaue Zielvorgaben für die ISE in Baden-Württemberg sind von der Politik und Schulverwaltung noch nicht umfassend formuliert. Die Konturen sind allerdings zu erkennen und Neuerungen in der Verwaltungspraxis gibt es ebenfalls. Als Beispiele seien die Möglichkeiten für die Flexibilisierung der Unterrichtsorganisation und die Mitwirkung von Schulleitern bei der Besetzung von Funktionsstellen genannt. Allerdings besteht die Gefahr, dass der Ansatz der ISE auf organisatorische Vorgaben reduziert wird oder ganz unter die Vorzeichen knapper Finanzmittel gerät. Außerdem steht zu befürchten, dass eine Reduktion auf sogenannte neue Unterrichtsformen vorgenommen werden könnte. Klar zum Ausdruck gekommen ist bisher, dass im Rahmen der ISE in Baden-Württemberg an der Verfasstheit der Schule nichts geändert werden soll. Die Schulen werden auch weiterhin unter staatlicher Aufsicht stehen. Damit ist die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und eine gleichmäßige Versorgung mit Lehrern und sächlichen Ressourcen garantiert. Die Beteiligung der Eltern und Schüler ist gesetzlich geregelt. Sie findet in großen Teilen in Gremienarbeit statt. Auch diesbezüglich zeichnen sich keine Veränderungen ab.

[75] Ebd. 29.
[76] Ebd. 33.

Der wesentlichste Punkt der ISE zum jetzigen Zeitpunkt ist wohl die politische Absicht, die Selbständigkeit der Einzelschule auszubauen und zu stärken. Diese subsidiäre Orientierung liegt im Trend der Zeit, denn in vielen Bundesländern besteht Einigkeit, „dass jede Schule ein eigenverantwortliches, an den örtlichen Gegebenheiten auszurichtendes Schulentwicklungsprogramm mit je spezifischer pädagogischer Profilbildung entwickeln soll".[77] Wenn dies verfolgt werden soll, dann werden neue Vorgehensweisen notwendig sein. Die im Bildungsplan aus dem Jahr 1994 gesetzten Schwerpunkte erfordern bereits von den einzelnen Schulen eine intensive Reflexion des Unterrichts und des gesamten schulischen Geschehens. Der Doppelauftrag der Schule (Wissensvermittlung und Erziehung) wird betont. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wird eingefordert und fächerverbindender Unterricht verpflichtend eingeführt. Die Erfüllung dieser Vorgaben verlangt eine Intensivierung sogenannter neuer Unterrichtsformen, wie Gruppenarbeit und Projektunterricht. Vor allem sind aber Überlegungen für die Umsetzung des Erziehungsauftrags notwendig.[78]

## 1.2 Episoden der Lehrplanfortschreibung in Baden-Württemberg

Der Focus der vorliegenden Arbeit ist auf die Lehrplanfortschreibung in Baden-Württemberg gerichtet. Daher werden zunächst die entscheidenden Phasen der Lehrplanfortschreibung aus diesem Bundesland vorgestellt. Diese können durchaus stellvertretend für die curriculare Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt gesehen werden. Eine biographisch orientierte Perspektive auf die Lehrplanarbeit für den katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg rundet das Bild ab.

### 1.2.1 Die Lehrplanreform in den 60er und 70er Jahren

Im Zuge der gesellschaftlichen Umwälzungsprozesse, die seit Beginn der sechziger Jahre das gesamte öffentliche Leben der Bundesrepublik Deutschland prägten und als deren Schlüsselbegriff das Stichwort Reform nahezu über Nacht zu einem Zauberwort geworden war, wurde selbstverständlich auch die Bildungslandschaft in Baden-Württemberg tiefgreifend verändert. „Die Anzahl der Schüler in Baden-Württemberg nahm von 1964 bis 1978 von etwa 1,3 Millionen auf ca. 1,8 Millionen, d.h. um ca. 40 % zu, die Anzahl der beruflichen Gymnasien um fast 400 % und die Anzahl der Lehrer stieg im gleichen Zeitraum um etwa 160 % von 33500 auf 81000. Zweifellos sind die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse der 60er und 70er Jahre und ihre Umset-

[77] G. Hepp: Der Einfluss des Wertewandels auf schulpolitische Innovationen. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1996, 257.

[78] Vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für das Gymnasium. In: Kultus und Unterricht. Lehrplanheft 4/1994, 9-13.

zung in der Schule im Kontext der Aussagen der Vertreter der ‚Frankfurter Schule' (Adorno, Marcuse, Habermas) zu sehen."[79]

Der massiven Dominanz der treibenden Reformkräfte, sowohl der politischen als auch der erziehungswissenschaftlichen, konnte sich selbst ein konservatives Land wie Baden-Württemberg nicht entziehen. Ganz offensichtlich aber waren die curricularen Entscheidungen eher durch Unsicherheiten gekennzeichnet als durch zielgenaue Vorgaben. „Aufgrund der zunehmenden Wertunsicherheit in der bundesdeutschen Gesellschaft in den 60er und 70er Jahren war es eine logische Konsequenz, dass die Einführung der neuen Lehrpläne ab 1977 in Baden-Württemberg unter weitgehender Ausklammerung von Erziehungszielen für die Schule erfolgte. Operationalisierung, Lernziel- und Wissenschaftsorientierung waren die zentralen Begriffe bei der Einführung der ‚Vorläufigen Lehrpläne', die unter Einfluss der ‚Curricularen Didaktik' (Möller, Robinsohn) stark an der jeweiligen Fachwissenschaft orientiert waren und weit mehr an Stoff enthielten als im Unterricht verantwortlich umgesetzt werden konnte."[80] Diese und andere Entwicklungen veranschaulichen sehr deutlich, dass im Reformeifer manches überzogen wurde, was sich später als ausgesprochen kontraproduktiv und unsinnig erwies. „Riesige Schulzentren entstanden in den siebziger Jahren und Anonymität und Gewalt an den Schulen stiegen sprunghaft an [...]. Klassenzimmer ohne Fenster wurden gebaut, damit die Schüler besser und schneller lernen sollten, ohne von ‚Störgrößen' (von Cube) wie zwitschernden Vögeln, Sonne, Wind und Regen abgelenkt zu werden."[81]

Auch wenn heutzutage das pädagogische und politische Bemühen mit guten Gründen in andere Richtungen weist, bleibt unbestritten, dass das ursprüngliche Reformanliegen der 60er und 70er Jahre mehr als berechtigt war. In mancher Hinsicht lässt sich sogar zu Recht behaupten, dass die Grundanliegen dieser Reformbewegung letztlich gar nicht durchgreifend realisiert wurden. Im Blick auf die Oberstufe und ihre Reform urteilt Rumpf: „Wer will definitiv sagen, die Reform habe ihr Ziel im Wesentlichen erreicht? Auf der Hand und vielbesprochen liegen gewisse Entartungsmöglichkeiten [...]."[82] Zu diesen zählt Rumpf die Fixierung der SchülerInnen auf die Punkteabrechnung, die einseitige Wissenschaftsorientierung, die Ausblendung der ästhetischen Aspekte von Bildung, die Unfähigkeit zur vertieften Reflexion usw.[83] Die rasante Zunahme dieser Entstellungen und Verengungen der Reformbemühungen führten un-

[79] E. G. Graf: Systemisches Denken und Lehrplanarbeit. Freiburg 1993, 42.
[80] Ebd. 43f.
[81] Ebd. 44.
[82] H. Rumpf: Schule gesucht – ein Plädoyer für vertiefendes Lernen in der Oberstufe. 30 Jahre nach dem ‚Tagebuch eines Studienrats'. In: R. Messner / E. Wicke / D. Bosse (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung. Weinheim 1999, 86.
[83] Vgl. ebd. 86-93.

weigerlich zu einer deutlichen Gegenbewegung, wie sie sich Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre zeigte.

### 1.2.2 Die ‚Tendenzwende' (1978)

Im Blick auf diesen markanten Einschnitt in Lehrplanentwicklungsgeschichte Baden-Württembergs ist der Beitrag von Johannes Bergner aufschlussreich, in dem er die Lehrpläne von 1984 bis 1994 mit der curricularen Situation der sechziger und siebziger Jahre vergleicht.[84] Den entscheidenden Unterschied bestimmt er in der Abkehr von der emanzipatorischen Pädagogik hin zur Wiedergewinnung des ‚Erzieherischen', wie sie programmatisch von den Teilnehmern des Kongresses ‚Mut zur Erziehung' (im Januar 1978) eingefordert wurde.[85] „Unter diesem Vorzeichen wurde der Terminus vom ‚erziehenden Unterricht' (Herbart 1806) in Baden-Württemberg Anfang der 80er Jahre zum Schlüsselbegriff."[86] Welche Problematik jedoch allein schon in dieser Wortwahl zum Ausdruck kommt, wurde von den Protagonisten der ‚Gegen-Reform' nicht gesehen.[87] Für sie stand in erster Linie ein massives Unbehagen über die Fehlentwicklungen im Vordergrund. Dieses gesellschaftspolitische Unbehagen an den curricularen Konzepten und Lehrplänen der sechziger und siebziger Jahre hat – wie bereits erwähnt – durchaus ein fundamentum in re insofern, als dass auch hier die folgende Sachverhalte berechtigterweise kritisiert wurden:

- Die zu große Stofffülle
- Das zu hohe Abstraktionsniveau
- Die zu starke fachwissenschaftliche Orientierung
- Die zu eng formulierten Lernziele
- Der Mangel an Erziehungszielen
- Die fehlenden emotionalen Aspekte
- Die mangelnde Abstimmung zwischen den Klassenstufen und den Fächern.

Mit der berechtigten Kritik an diesen Fehlentwicklungen allein ist die Tendenzwende jedoch nicht hinreichend erklärt. „Der Kongress erhob durch seine prominenten Teilnehmer (u. a. Hans Bausch, Nikolaus Lobkowicz, Hermann Lübbe, Hans Maier, Golo Mann, Robert Spaemann, Friedrick Tenbruck) den Anspruch, in der deutschen Bil-

[84] Vgl. J. Bergner: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Eine Analyse der Lehrpläne von 1984 bis 1994 im Vergleich mit der curricularen Situation der siebziger Jahre. Tübingen 1998. Daneben sind zu nennen der Beitrag von Mackert mit seinen empirischen Untersuchungen zu den Lehrplanrevisionsprozessen (1992) sowie die Studie von Graf (1993), auch er geht kurz auf die Geschichte der Lehrplanreform in Baden-Württemberg. Schließlich ist insbesondere für den Kontext des evangelischen Religionsunterrichts die Arbeit von Eilerts (1997) sehr erhellend.

[85] Vgl. J. Bergner: ebd. 39-49; siehe dazu auch die neun Thesen ‚Mut zur Erziehung'.

[86] E. G. Graf: Systemisches Denken und Lehrplanarbeit. Freiburg 1993, 45.

[87] Ebd. 46.

dungspolitik Epoche zu machen. Eingeladen waren ausschließlich Professoren ‚rechts von den Marxisten' (Hahn)."[88] Angesichts der erklärtermaßen politischen Positionsbestimmung seitens der Vertreter des skizzierten Pädagogisierungsprogramms ist der zusammenfassenden Einschätzung der Entwicklung von Bergner zuzustimmen: „Die ‚Lehrplan-Revision' von Anfang der achtziger Jahre hatte keinen Unterschied gemacht zwischen den genannten Fehlentwicklungen und Missverständnissen und einem berechtigten Anliegen der Curriculumtheorie. Den Initiatoren und Planern der revidierten Lehrpläne missfielen die Lehrpläne der damaligen Zeit generell als Ausdruck der Curriculumtheorie, die ihnen ideologieverdächtig erschien. Selbst wenn die Curriculumreform der siebziger Jahre teilweise als ‚Vehikel einer Ideologisierung' (Knab 1981, 178.) in der Sicht ‚progressiver' Pädagogen fungierte, so hätte dennoch die im Kern noch heute gültige Forderung nach einer theoretischen Rechtfertigung von Lehrplanarbeit hervorgehoben werden sollen. Die der ‚Lehrplan-Revision' von 1984 zugrundeliegende Kritik der Curriculumtheorie basiert eben nicht auf einer eigenen Theorie von Lehrplangestaltung, sondern verdankt sich dem politisch begründetem Wunsch nach einer ‚Tendenzwende'."[89]

Wilhelm Hahn, langjähriger Kultusminister in Baden-Württemberg und ambitionierter Protagonist jener pädagogischen Rückbesinnung, beschrieb in einem Grundsatzartikel die Leitlinien dieses Programms, aus dem er neben Konsequenzen für die Lehrerbildung und -fortbildung auch solche für die Lehrplanarbeit postulierte, die dann tatsächlich ihren Niederschlag in der konkreten Lehrplanfortschreibung in Baden-Württemberg gefunden haben.[90] „Bei der richtigen Gestaltung der Lehrpläne sind eine Reihe von Gesichtspunkten zu berücksichtigen. Die Curriculumtheorie muss einer Untersuchung unterzogen werden – das gilt für die psychologischen Grundlagen wie für die Frage, ob sie vor allem für die Geisteswissenschaften die nötige Kreativität und Entfaltung sicherstellen kann. Die Lehrpläne müssen den Voraussetzungen der Alterstufe, der Begabungsrichtung der Schüler und SchülerInnen, der Schulart und der Ausgewogenheit zwischen fachlichen, erzieherischen, musischen und sportlichen Bestandteilen Rechnung tragen. Sie müssen außerdem zu guten Leistungen anspornen, aber nicht überfordern. Es sei zudem eine viel klarere Ausrichtung des Politikunterrichts auf die vom Grundgesetz vertretenen Werte und Vorstellungen notwendig. Dazu gehöre auch eine strenge Sichtung der zuzulassenden Schul- und Lehrbücher, aber auch der Ganzschriften und Skripte."[91]

[88] J. Bergner: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg, 40.
[89] Ebd. 203.
[90] Vgl. W. Hahn: Das Programm der Pädagogisierung im Jahre 1977/78. In: Lehren und Lernen 11/1977, 4-12.
[91] Ebd. 11f.; hier zitiert nach Bergner: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg, 37.

### 1.2.3 Eine biographische Perspektive (Miller)

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Lehrplanfortschreibung im katholischen Bereich Baden-Württembergs. Gabriele Miller – renommierte Religionspädagogin und selbst Autorin mancher Lehrpläne – liefert dazu eine gute und biographisch orientierte Darstellung.[92] Über lange Jahre hat sie maßgeblich mitgewirkt an den für den baden-württembergischen aber auch bundesdeutschen Raum wichtigen Lehrplänen (so z. B. am Zielfelderplan und am Grundlagenplan).[93] Ihre Sicht der Entwicklung ist für den Kontext der vorliegenden Arbeit insofern von besonderem Interesse. In ihrem Beitrag führt sie durch die Praxiserfahrung gut begründete Gesichtspunkte an, die für die Lehrplanarbeit der vergangenen dreißig Jahre bedeutsam waren und es nach wie vor noch sind. Miller nennt folgende markante Etappen und Entwicklungen.

Die didaktische Wende im Anschluss an die anthropologische Wende (Rahner) und die darauf folgende Rezeption der Curriculumdiskussion seitens der Religionspädagogik lenkte den Blick auf einen die Existenz erhellenden, das Leben deutenden Religionsunterricht. Der Glaube (resp. die Theologie) sollte dem Leben dienen und nicht umgekehrt. Die didaktische Frage ist demnach eine theologische Frage. „Immer dreht sich alles um den Kernpunkt: Was hat Priorität, die Probleme der Jugendlichen oder die Tradition der Kirche? So überhaupt zu fragen, scheint manchem schon verwerflich. Vielleicht ist solche Alternative auch tatsächlich falsch, zeigt sie nur, wie leicht wir von einer Einseitigkeit in die andere fallen. Die Frage ist eher die der adäquaten Vermittlung der Botschaft des Evangeliums so, dass es den Schüler, sein Leben wirklich trifft und gleichzeitig das Spezifische des Christlichen nicht verloren geht, ja dabei zum Vorschein kommt. Kann den Schülern die religiöse Dimension ihres alltäglichen Erfahrungsfeldes erschlossen werden, ohne in der ‚Banalität der reinen Sachverhalte' (wie H. Halbfas sagt) stecken zu bleiben? Können dem Schüler glaubwürdige Modelle christlichen Glaubens angeboten werden, in denen ihm wenigstens eine Ahnung vom ‚Möglichen-Mehr' seines Lebens aufgeht? Wie kann der Schüler für Transzendenzerfahrungen sensibilisiert werden, so dass die christlichen Antwort- und Deutemodelle ihm nicht ‚aufgesetzt', ‚angeklebt' erscheinen? Gelingt es, ihn fähig zu machen, zu einem vom christlichen Glauben geprägten Leben?"[94] In diesen Aussagen ist deutlich zu erkennen, dass Miller um die didaktische Dimension des Lehrplans ringt. Ganz offensichtlich gab es in dieser Hinsicht viele Widerstände.

[92] Vgl. G. Miller: Immer wieder neu anfangen. Religionspädagogik als Kunst, Gottes Wirken im Alltag zum Vorschein zu bringen. In: Lachmann / Rupp: Lebensweg und religiöse Erziehung. Band I. Weinheim 1989, 189-215.

[93] Vgl. Deutsche Bischofskonferenz: Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10. München 1973; Deutsche Bischofskonferenz, Zentralstelle Bildung: Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan. Köln $^{2}$1985.

[94] G. Miller: Immer wieder neu anfangen, 203.

Weiter benennt Miller die auch von ihr persönlich erfahrenen und erlittenen konkreten Machtverhältnisse, Gruppenprozesse und Übertragungsprobleme der Lehrplanarbeit insbesondere in Baden-Württemberg resp. in den beiden Diözesen Rottenburg-Stuttgart und Freiburg. Engagierte und kompetente Lehrplankommissionen sahen sich nicht selten konfrontiert mit lehramtlichen Entscheidungen der bischöflichen Ordinariate und ihrer Schulämter, denen die Vorlagen und Entwürfe ‚zu wenig theologisch' waren. Monate- oder auch jahrelange Arbeit wurde ignoriert, zensiert und damit kompromittiert. Miller dokumentiert damit deutlich, in welchem Maße politische und administrative Vorgaben die konkrete Gestalt der Lehrpläne bestimmen.

In ihrer Darstellung geht Miller auf den Grundlagenplan ein, dessen besonderen Stellenwert sie mit guten Gründen hervorhebt.[95] „Der Plan lässt sich sehen. Er hat nur einen Fehler: Er ist an Stoff und Inhalt hoffnungslos überfrachtet. Besser als vieles, was zu diesem Thema auch an vornehmeren Orten geschrieben wurde, ist der Abschnitt ‚Erfahrung und christlicher Glaube', der darstellt, was mit dem – inzwischen zum Patentwort gewordenen – Begriff ‚Korrelation' gemeint ist."[96] Zu den Lehrplänen von 1984 bemerkt Miller schließlich nüchtern: „Die neuen Lehrpläne für Baden-Württemberg wurden fast gleichzeitig mit dem Erscheinen des Grundlagenplans in Kraft gesetzt. Sie sind, soweit ich es beurteilen kann, am eindeutigsten inhaltlich festgelegt. Solche Sorge um die Weitergabe überkommener christlicher Glaubensinhalte mag verständlich sein, nein: sie ist verständlich. Doch ob der Weg für die heranwachsende Generation richtig ist, die mit der ‚Vollständigkeit' dessen beladen wird, was Theologen als solche bezeichnen? Und was ist denn die vollständige, die ganze Wahrheit christlichen Glaubens?"[97]

Anhand dieser kurzen biographischen Notizen ist deutlich erkennbar, in welchem Maße Lehrplankonzeption und Lehrplankonstruktion eingebunden sind in politische und administrative Zwänge. Vor diesem Hintergrund lässt sich im Anschluss an Miller eine Maxime künftiger Lehrplanarbeit formulieren: Lehrplanarbeit soll die SchülerInnen und ihr Leben wirklich treffen (Lebensorientierung) und gleichzeitig das Spezifische des Christlichen zur Sprache bringen (Elementarisierung).[98]

[95] S. u. Abschnitt 9.1.3.
[96] G. Miller: Immer wieder neu anfangen, 211.
[97] Ebd. 211.
[98] Vgl. dazu Abschnitt 3.3.3 und Kapitel 6.

### 1.2.4 Die Revision des Bildungsplans (2001)

Die bereits 1998 initiierte und 1999 auf den Weg gebrachte Lehrplanrevision 2001 ist zu sehen im Kontext der gesellschaftlichen Bemühungen, die in der Öffentlichkeit als ‚Bildungsoffensive' gehandelt werden. Darunter werden all jene politischen und administrativen Innovationen zusammengefasst, die beabsichtigen, den Bildungsstandort Deutschland attraktiver zu machen. Diese Bemühungen sind geprägt durch die Stichworte Schulentwicklung, Oberstufenreform, Aufwertung der Informationstechnologie und neuer Arbeitsformen u. a. m.[99] Der treibende Motor der vielfältigen Initiativen ist – wie dargestellt – sicherlich zuallererst in den ökonomischen Rahmenbedingungen der fortschreitenden Globalisierung zu sehen. Andererseits gibt es aber auch ein zunehmendes Unbehaben am Ungenügen der vorhandenen Lehrpläne, die sich im Rahmen eines zeitgemäßen Lehr-Lern-Geschehens mehr und mehr als unbrauchbare Instrumente erweisen. In diesem Kontext ereignet sich die derzeitige Revision des Bildungsplans (2001).[100]

Mit Blick auf die Ziele dieser Revision formuliert das Kultusministerium im Vorwort zum Entwurf des Bildungsplans für das neue Kurssystem (ab 2001) eine grundlegende Bestimmung. „Das Gymnasium führt zur allgemeinen Hochschulreife und gewährleistet zugleich eine angemessene Vorbereitung auf eine anspruchsvolle berufliche Ausbildung. Die konkreten Anforderungen an dieses Bildungsziel unterliegen einem beständigen Wandel. Um die Qualität der allgemeinen Hochschulreife sowie den Übergang in Hochschule oder Beruf in einen dynamischen Prozess zu integrieren, bedarf es einer Fortentwicklung der curricularen, methodischen und organisatorischen Strukturen. Die vorliegenden neuen Lehrpläne für die letzten beiden Jahre des gymnasialen Bildungsganges (Entwurf) tragen diesen Zielen Rechnung. Die gymnasiale Oberstufe baut auf der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Sekundarstufe I auf, vertieft und erweitert sie. Sie bedarf gleichzeitig einer eigenen, erwachsenengerechten Didaktik und Methodik, die im Wesentlichen unter dem Aspekt des selbstständigen und selbstverantworteten Lernens und Arbeitens steht."[101]

[99] Vgl. dazu die zahlreichen Impulse, die von der Initiative ‚Forum Bildung' (www.forum-bildung.de) ausgehen. Auch das Kultusministerium in Baden-Württemberg formuliert seit einiger Zeit vielfältige Impulse, die in diese Richtung weisen (http://lbs.bw.schule.de).

[100] Die Revision des gymnasialen Oberstufenbildungsplans ist nur der erste Schritt. Derzeit laufen bereits die Vorbereitungen zur umfassenden Revision des Bildungsplans für die gymnasiale Sekundarstufe I. Diese Revision soll zum Schuljahr 2005 / 2006 umgesetzt werden.

[101] Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan für das Gymnasium (2001) [Entwurf], Vorwort 1. Da sich der Lehrplan zum Zeitpunkt der Abfassung der vorliegenden Arbeit noch in der Anhörungsphase befindet und somit nicht in schriftlicher Form vorliegt, sind die Zitate der Onlinefassung entnommen, wie sie auf dem Bildungsserver des Landes Baden-Württemberg zu finden ist (www.leu.bw.schule.de/allg/bildungsplan).

Einen besonderen Stellenwert erhalten in diesem Zusammenhang die sogenannten ‚neuen Arbeitsformen', die auf die Ausbildung spezifisch gymnasialer Kompetenzen abzielen. „Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut auf dieser vertieften Allgemeinbildung auf und setzt ein vernetztes, jederzeit verfügbares Grundlagenwissen voraus. Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert aber auch problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe zielt daher vor allem auf geistige Beweglichkeit, auf Phantasie und Kreativität und fördert Leistungswille, Genauigkeit und Ausdauer. Verbindendes Merkmal dieses Unterrichts ist nicht die Aneignung und Reproduktion von möglichst viel Einzelwissen, sondern ein Arbeitsstil, der exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Methoden und Kategorien einführt und vor allem selbstständiges Arbeiten erfordert. Dabei muss im schulischen Bereich eine übermäßige und verfrühte Spezialisierung vermieden werden."[102]

Ganz offensichtlich wird bei der derzeitigen Revision des Bildungsplans der Orientierung an den SchülerInnen eine große Bedeutung beigemessen. Damit werden sie in verstärktem Maße als Subjekte im Lehr-Lern-Prozess ernst genommen. „Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Problemstellungen ihre Kompetenzen zu erweitern, um so individuelle und dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Darüber hinaus müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Methodisch angemessenes Arbeiten schließt die Fähigkeit ein, das Erarbeitete zu präsentieren und über das eigene Lernen, Denken und Handeln zu reflektieren. In diesem Zusammenhang kommt der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen ‚besonderen Lernleistung' in Form eines Seminarkurses oder der Teilnahme an einem Wettbewerb eine wichtige Pilotfunktion zu. Die hier im Mittelpunkt stehenden hochschulnahen, erwachsenengerechten, vor allem aber Selbstständigkeit und Selbstverantwortung fördernden Arbeitsformen sollen in der gymnasialen Oberstufe Bestandteil des Unterrichts aller Fächer sein."[103]

Die prägnant formulierten Ziele gymnasialer Bildung im Vorwort zum Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe lesen sich wie eine verspätete Rehabilitation jener pädagogischen Positionen, die in der Tradition curricularen Denkens verwurzelt sind. Zu Beginn der 80er Jahre wurden sie mit dem hehren Ziel der Rettung der Bildung über Bord geworfen. Heute ist offenkundig, dass der Weg zurück ein Weg in die Sackgasse war. Lebenswelt- und SchülerInnenorientierung können so zu leitenden Prinzipien

[102] Ebd. 1.
[103] Ebd. 2.

der Lehrplankonstruktion werden. ‚Die Menschen stärken – die Sachen klären.' So lautet eine Maxime bei von Hentig. Der neue gymnasiale Bildungsplan (2001) ist auf dem besten Weg dorthin, wenn es gelingt das zu realisieren, was am Ende des Vorwortes formuliert wird: „Der neue Anspruch an Schülerinnen und Schüler besteht vor allem in einer deutlichen Stärkung des selbstständigen und selbstverantworteten Lösens von Problemen."[104]

## 1.3 Zusammenfassung

In Anlehnung an Weniger und Hopmann findet sich die Behauptung bestätigt, dass Lehrplanentscheidungen stets politische, administrative und / oder ökonomische Entscheidungen sind. Pädagogische, curriculare oder didaktische Gesichtspunkte – so berechtigt sie auch seien mögen – werden immer wieder an die zweite Stelle verwiesen. Mit diesem Datum wird jede Lehrplankonzeption und -konstruktion rechnen müssen. Das bedeutet freilich nicht, dass innovative Konzepte prinzipiell chancenlos sind. Einen besonderen Stellenwert nimmt die Innere Schulentwicklung (ISE) ein. Hier wird sich künftig erweisen können, inwieweit der allenthalben formulierte Konsens im Blick auf die Parität gesellschaftlichen Bildungsziele (ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Partizipation und Eingliederung in den Arbeitsprozess) tatsächlich tragfähig ist. Die Neuansätze der Bildungsplanfortschreibung in Baden-Württemberg sind verheißungsvoll.

[104] Ebd.

# 2 Empirische Aspekte

Eine der drei zentralen curricularen Forderungen ist die Orientierung jeder Bildungsplanung an den SchülerInnen sowie an deren konkreten Lebenssituationen.[1] Vor diesem Hintergrund ist es an dieser Stelle unerlässlich, die Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung zur Kenntnis zu nehmen.[2] Dies soll in vier Schritten geschehen. Zunächst folgen einige grundsätzliche Vorbemerkungen. Anschließend werden die aktuellen Ergebnisse der Jugendforschung referiert, wie sie in der 13. Shell-Jugendstudie vorliegen.[3] Danach werden in aller Kürze allgemeine Tendenzen gesellschaftlicher Entwicklung angesprochen. Schließlich wird in einem vierten Schritt ein Instrumentarium vorgestellt, mit dem die Herausforderungen der Zukunft als Schlüsselprobleme der Menschheit in spezifischer Weise erfasst und dargestellt werden können.

## 2.1 Vorbemerkungen

Die vorliegende Arbeit verfolgt ein bildungstheoretisches und kein empirisches Interesse. Insofern sind methodologische Grundfragen empirischer Forschung hier nicht ausführlich zu verhandeln.[4] Die folgenden Gesichtspunkte müssen jedoch als grundsätzliche Vorbemerkungen zumindest angesprochen werden.

1. Die seit langem beobachtete Auflösung gesellschaftlicher (und religiöser) Milieus wird auch seitens der Jugendforschung festgestellt. Die Rede von ‚der Jugend' ist daher ein theoretisches Konstrukt, das keinen empirischen Anhalt in der gesellschaftlichen Realität hat.[5]
2. Diesem Phänomen entspricht der sozialwissenschaftliche Trend, qualitativen Erhebungen zunehmend einen größeren Stellenwert beizumessen.[6] Aus pragmatischen Gründen kann dieser Entwicklung hier jedoch nicht Rechnung getragen werden.

[1] Vgl. S.B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Darmstadt 1975, 44-54.

[2] Es können hier lediglich nur Aspekte empirischer Jugendforschung beleuchtet werden. Eine vertiefte Diskussion der Ergebnisse kann nicht erfolgen.

[3] Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. 2 Bände. Opladen 2000 (www.shell-jugend2000.de).

[4] Vgl. K. Hurrelmann: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim [6]1999; D. Baacke: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim [3]1999; W. Hornstein: Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1999; H. Timmermann (Hg.): Jugendforschung in Deutschland – eine Zwischenbilanz. Opladen 1999; H.-H. Krüger (Hg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen [2]1993.

[5] Vgl. A. Foitzik: Ansatzpunkt. Hat die 13. Shell-Jugendstudie eine Botschaft für die kirchliche Jugendarbeit? In: HerKor 54 (2000), 221f.; ders.: Autonomie gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche. In: HerKor 47 (1993), 411-417.

[6] Vgl. B. Porzelt / R. Güth (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte. Münster 2000.

3. Ebenso muss an dieser Stelle das hermeneutische Konzept der Genderforschung mit seiner zentralen Theorie der Geschlechterdifferenz zunächst unberücksichtigt bleiben.[7] Zumal auch die diesbezüglichen Ergebnisse der Shell Jugendstudie noch ausstehen.[8]
4. Empirischen Ergebnissen – und seien sie noch so umfangreich erhoben – eignet stets eine prinzipielle Begrenztheit und Vorläufigkeit. Daher ist bei aller Faktizität eine prinzipielle Offenheit gefordert. Für die Rezeption empirischer Ergebnisse im Kontext der vorliegenden Arbeit gilt, dass bei der Konzeption und Konstruktion von Lehrplänen die SchülerInnen im Vordergrund stehen müssen, die am je konkreten Lehr-Lern-Prozess beteiligt sind. Diese Postulat geht freilich über die hier dargestellten empirischen Daten hinaus.
5. Religiöse Sozialisation resp. Religiosität empirisch zu erheben ist nicht unproblematisch.[9] Meist wird sie mit Kirchlichkeit verwechselt. Die bei der 13. Shell Jugendstudie angeführten Items (s.u.) erscheinen auch deren AutorInnen zu kurz zu greifen, so kommt mit ihnen die authentische oder „die sog. neue(n) Religiosität kaum hinreichend in den Blick."[10]

## 2.2 Jugend 2000

Die Studie Jugend 2000 umfasst in zwei Bänden einen qualitativen und einen quantitativen Teil. Der qualitative Teil wird präsentiert in zehn thematisch gegliederten Abschnitten, von denen an dieser Stelle drei genauer betrachtet werden, da sie im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse erscheinen.[11]

[7] Vgl. Chr. von Braun / I. Stephan (Hg.): Gender-Studien. Eine Einführung. Stuttgart 2000; A. Cottmann (Hg.): Das undisziplinierte Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung – Einblick und Ausblick. Opladen 2000; B. L. Behm (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999; Chr. Lutter / E. Menasse-Wiesbauer (Hg.): Frauenforschung, feministische Forschung, gender studies. Entwicklungen und Perspektiven. Wien 1999; B. Rendtorff (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999; Münsteraner Arbeitskreis für Gender Studies (Hg.): Kultur, Geschlecht, Körper / Genus. Münster 1999; B. Dausien (Hg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen 1999; C. Behnke / M. Meuser: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999; M. Heinz (Hg.): Geschlechtertheorie – Geschlechterforschung. Ein interdisziplinäres Kolloqium. Bielefeld 1998.

[8] „In dem im nächsten Jahr erscheinenden dritten Band der 13. Shell-Jugendstudie werden wir eine ausführliche Analyse geschlechtsspezifischer Fragestellungen, auch im Vergleich mit den ausländischen Untergruppen, vorlegen." Jugend 2000. Band 1, 21.

[9] Vgl. H. Beile: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen. Ostfildern 1997.

[10] Jugend 2000. Band 1, 157.

[11] Die Abschnitte sind überschrieben: 1. Zukunftsorientierung und Verhältnis zu den Eltern; 2. Moderne Orientierungsmuster: Inflation am ‚Wertehimmel'; 3. Religion; 4. Modernes Leben: gewandelt, vernetzt und verkabelt; 5. Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen; 6. Jugend und Politik; 7. Jugendliche im Osten – Jugendliche im Westen; 8. Deutschlandbild; 9. Europa – Fassade oder Chance; 10. Mädchen und Jungen.

### 2.2.1 Zukunftsorientierung und Verhältnis zu den Eltern

Zentrales Anliegen vieler Jugendstudien der vergangenen Jahre ist es, „einem pauschalen Bild von Jugend in der Öffentlichkeit entgegenzuwirken".[12] Eines der weit verbreiteten und hartnäckigen Vorurteile ist die Vorstellung, die heutigen Jugendlichen seien primär konsumorientiert, leistungsfeindlich und ohne jedwede Orientierung. Die Shellstudie belegt eindrücklich, dass dem nicht so ist. „Jugendliche nehmen sehr deutlich die Herausforderungen der modernen Gesellschaft, in der sie leben, wahr, die Anstrengungen, die deren Meisterung erfordert, die Leistungsbereitschaft, die abverlangt wird, die Beharrlichkeit und Ausdauer, ohne die man zuversichtlich gesetzte Ziele nicht erreichen kann."[13] Und es wird betont, dass die Jugend von heute engagiert die eigenen Lebensentwürfe zu realisieren sucht. Von Resignation oder Verweigerung kann nicht die Rede sein. In diesem Sinn sprechen die AutorInnen den Jugendlichen zwar keinen fröhlichen Optimismus zu, dafür jedoch eine recht optimistische Zukunftssicht. Damit einher geht die Feststellung, dass ein Großteil der Jugendlichen äußerst pragmatisch an das Leben und die eigene Zukunftsgestaltung herangeht. Alles in allem sind heutige Jugendliche „nicht aufgeregt oder gar verängstigt, ja, sie wirken hin und wieder geradezu entschlossen, die vor ihnen liegenden Herausforderungen zu meistern. Allerdings ist diese mehrheitlich zielstrebige und realistische Zukunftsperspektive nicht immer frei von problematischen Aspekten (Irritationen über die soziale Welt, Abschottungstendenzen). Und sie wirkt in der Grundstimmung nicht ganz unbefangen fröhlich".[14]

Von besonderer Bedeutung sind die Lebenskonzepte Familie und Beruf. Die Studie belegt einen breiten Konsens unter den Jugendlichen darüber, dass beides miteinander verbunden werden kann und soll. Zwar wird das traditionelle Modell von der lebenslangen Ehe abgelöst durch pragmatischere Konzepte, die sich auch mit befristeten Partnerschaften begnügen. Einem individualistisch enggeführten und selbstbezogenen Leben wird jedoch eine klare Absage erteilt. Die Familie hat einen hohen Stellenwert. Sie wird dabei als „Ressource, als emotionaler Rückhalt, als Ort der Verlässlichkeit, Treue, Häuslichkeit und Partnerschaft verstanden".[15] Dies hat wohl seinen Grund darin, dass heutige Jugendliche im Gegensatz zu früher die eigene Beziehung zu den Eltern als partnerschaftlich und hilfreich für das eigene Leben empfinden. Elterliches Zutrauen wird weit mehr als wesentlich für die eigene Persönlich-

[12] Jugend 2000. Band 1, 8; vgl. auch Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.): Jugend 1999 in Sachsen und Baden-Württemberg. Stuttgart 1999; Institut für Empirische Psychologie (Hg.): „Wir sind @o.@k.!" Stimmungen, Einstellungen, Orientierungen der Jugend in den 90er Jahren. Die IBM-Jugendstudie. Köln 1995.
[13] Jugend 2000. Band 1, 13.
[14] Ebd. 92.
[15] Ebd. 14.

keitsentwicklung und für eine gelingende Zukunftsbewältigung empfunden, als die materielle Ausstattung oder der Lebensstandard der Familie. Auch im Blick auf das Lebenskonzept Beruf ist eine kritische, aber positive und autonome Herangehensweise festzustellen. „Beruf ist nicht mehr die vorgegebene Ordnung, in die man sich einfügt und integriert, sondern ein selbst gewähltes Lebenskonzept, für das man sich persönlich einsetzen muss."[16]

### 2.2.2 Moderne Orientierungsmuster: Inflation am ‚Wertehimmel'

Obwohl der Wertewandel ein hinlänglich bekanntes und beschriebenes Phänomen der modernen Gesellschaft ist, beklagen nicht wenige diese Entwicklung als dekadenten Werteverlust.[17] Die Jugendstudie 2000 spricht in ähnlicher Weise von einem „Abgesang auf den allgemeingültigen Wertehimmel"[18], bezeichnet diese signifikante Entwicklung jedoch genauer als Werteinflation. Werte gehen nicht verloren, so die These, sie verlieren lediglich ihren prinzipiellen Charakter. Im Einzelfall einer jeden Entscheidung behalten sie für die Jugendlichen ihre Wertigkeit, werden dann aber von ihnen zur Seite gelegt. Dieser ‚lockere' und oftmals improvisierte Umgang mit Werten kennzeichnet die heutige „Gesellschaft der Zwischentöne"[19]. „Das große ‚Sowohl-als-Auch' rückt an die Stelle des ‚Entweder-Oder', und das dynamische Offenbleiben ersetzt statische Endgültigkeiten."[20] Die AutorInnen der Jugendstudie sehen in diesem pragmatischen resp. biographischen Umgang mit Werten eine positive Entwicklung hin zu größerer Autonomie der Jugendlichen. Sie sprechen von „biographisch bedarfsgerechten Setzungen"[21]. Unter anderem Vorzeichen jedoch wäre angesichts einer solchen Beliebigkeit, Gleichgültigkeit und Prinzipienlosigkeit eher von Opportunismus oder Profillosigkeit zu reden. Hier zeigt sich, dass manche Interpretationen nicht unproblematisch sind, da „sich die Autoren in ihrem Resümee der Beschreibung bestimmter Trends nicht enthalten können".[22] Gleichwohl sind Jugendliche ganz offensichtlich in der Lage, Werte zu formulieren bzw. sich zu eigen zu machen. Die Rede ist von einem „persönlichen Wertekosmos".[23]. Im Vorfeld der Jugendstudie 2000 wurden aus den Statements der Explorationen in der qualitativen Studie insgesamt 48 Items erhoben. Diesen wurden acht Wertedimensionen zuge-

[16] Ebd. 15.
[17] So z. B. die Protagonisten des Kongresses ‚Mut zur Erziehung' (s. o. Abschnitt 1.2.2)
[18] Jugend 2000. Band 1, 93.
[19] Ebd. 156.
[20] Ebd.
[21] Ebd. 155.
[22] A. Foitzik: Ansatzpunkt; 221.
[23] Jugend 2000. Band 1, 95.

ordnet, deren Formulierung freilich den subjektiven Kriterien der AutorInnen sowie deren Interpretation verpflichtet ist.[24]

| | Wertedimensionen | Items |
|---|---|---|
| 1. | **Autonomie** – Kreativität und Konfliktfähigkeit | ♦ Selbständig denken und handeln<br>♦ Allein auf Ideen kommen<br>♦ Sich von unangenehmen Dingen nicht so leicht unterkriegen lassen<br>♦ Die eigene Meinung vertreten, auch wenn die Mehrheit anders denkt<br>♦ Keine Angst vor Konflikten haben<br>♦ Den Mut haben, nein zu sagen |
| 2. | **Menschlichkeit** – Toleranz und Hilfsbereitschaft | ♦ Hilfsbereit gegenüber anderen Menschen sein<br>♦ Mit anderen teilen, etwas abgeben können<br>♦ Menschen, die anders sind, akzeptieren<br>♦ Jeden Menschen so akzeptieren, wie er ist<br>♦ Etwas für die Gesellschaft leisten<br>♦ Andere Kulturen kennen lernen |
| 3. | **Selbstmanagement** – Disziplin und Einordnungsvermögen | ♦ Diszipliniert sein<br>♦ Sich im Griff haben, Selbstbeherrschung zeigen<br>♦ Sich in eine Ordnung einfügen, sich anpassen können<br>♦ Bescheiden sein<br>♦ Gründlich sein in allen Dingen<br>♦ Regelmäßig feste Summe sparen |
| 4. | **Attraktivität** – gutes Aussehen und materieller Erfolg | ♦ Auch in 20 oder 30 Jahren noch gut aussehen<br>♦ Sich auch mit 30 oder 40 Jahren noch jugendlich anziehen können<br>♦ Viel Geld auf der hohen Kante haben<br>♦ In seinem Leben einmal viel Geld verdienen<br>♦ Vor allem Spaß haben und viel erleben<br>♦ Das eigene Äußere |
| 5. | **Modernität** – Teilhabe an Politik und technischem Fortschritt | ♦ Sich für Politik interessieren<br>♦ Politische Zusammenhänge verstehen<br>♦ Mit Computern umgehen können<br>♦ Mit Technik umgehen können<br>♦ Ämter in wichtigen Organisationen übernehmen<br>♦ Technisch immer auf dem neuesten Stand sein, gut ausgerüstet sein |
| 6. | **Authentizität** – persönliche Denk- und Handlungsfreiheit | ♦ So bleiben, wie man ist<br>♦ Tun und lassen können, was man gerade will<br>♦ Frei von Verpflichtungen sein<br>♦ Sich nicht von anderen beeinflussen lassen<br>♦ Den eigenen Kopf durchsetzen<br>♦ Immer sagen, was man denkt |
| 7. | **Familienorientierung** – Partner, Heim und Kinder | ♦ In einer glücklichen Partnerschaft leben<br>♦ Kinder haben<br>♦ Eine eigene Familie aufbauen, in der man sich wohl fühlt<br>♦ Sich später ein angenehmes Zuhause schaffen<br>♦ Seinen Kindern einmal ein sicheres Zuhause bieten<br>♦ Treu sein |
| 8. | **Berufsorientierung** – gute Ausbildung und interessanter Job | ♦ Eine vernünftige Ausbildung<br>♦ Umziehen, wenn es der Job erfordert<br>♦ Ein solider Beruf, mit dem man auf eigenen Beinen steht<br>♦ Ein Beruf, der einem auch später etwas bedeutet<br>♦ Einen sicheren Arbeitsplatz finden<br>♦ Eine interessante Arbeit finden |

[24] Vgl. ebd. 99-105.

Neben diesen Wertedimensionen wurden auf der Grundlage einer Clusteranalyse – wiederum als Ergebnis einer Interpretation – fünf verschiedene Werte-Typen von Jugendlichen erhoben, die sich von diesen Wertebündeln leiten lassen:

1. Die Distanzierten (17%)
2. Die Freizeitorientierten (16%)
3. Die Vielseitigen (25%)
4. Die Modernen (22%)
5. Die Traditionellen (20%)

In der Jugendstudie werden sie in sogenannten Steckbriefen beschrieben. Auf deren Darstellung soll hier verzichtet werden.[25] Dafür werden im Folgenden die Wertetypen den Wertedimensionen gegenübergestellt. Die jeweilige Unterstreichung kennzeichnet die überproportional schwach ausgebildeten, der Fettdruck die überproportional stark ausgeprägten Merkmale.

| *Frage 19* | Die Distanzierten | Die Freizeitorientierten | Die Vielseitigen | Die Modernen | Die Traditionellen | Hauptstichprobe |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| Skalenmittelwerte | N=784 | N=728 | N=1118 | N=1012 | N=902 | N=4544 |
| | | | | | | |
| Autonomie | 20.1 | 24.6 | **27.5** | 24.5 | 24.9 | 24.6 |
| Menschlichkeit | 18.2 | 21.0 | **25.4** | 21.8 | **23.4** | 22.2 |
| Selbstmanagement | 17.0 | 17.0 | **23.7** | 19.8 | **21.1** | 20.1 |
| Attraktivität | 18.4 | **23.2** | **25.2** | 22.3 | 19.3 | 21.9 |
| Modernität | 16.2 | 13.9 | **21.8** | **20.5** | 18.8 | 18.7 |
| Authentizität | 18.6 | **22.8** | **24.4** | 21.7 | 19.1 | 21.5 |
| Familienorientierung | 19.1 | **26.0** | **27.7** | 20.5 | **26.7** | 24.1 |
| Berufsorientierung | 19.5 | **24.6** | **27.3** | 23.7 | **25.3** | 24.3 |

Wertetypen – Auszählung nach ausgewählten Merkmalen: Wertedimensionen[26]

Die AutorInnen der Jugendstudie 2000 betonen ausdrücklich, dass die erhobenen Werte einen explizit vorläufigen Charakter haben. Gegenüber traditionalen Konzepten mit ihren ‚ewigen und unverrückbaren' Werten und Wahrheiten scheint für die Jugendlichen in der multioptionalen Gesellschaft das einzig Beständige die Vorläufigkeit

[25] Vgl. ebd. 138-155.
[26] Vgl. ebd. 140.

aller Werte zu sein. Es gibt nichts Statisches mehr. „Persönliche Werthaltungen sind zum Prozess geworden. Der grundgültige und allgemein verbindliche alte Wertehimmel ist passé, es gilt das Kantsche ‚moralische Gesetz in mir' – und zwar bis auf weiteres."[27] In diesem Sinn kann von einer Werteinflation gesprochen werden. „Es verfallen dabei jedoch keineswegs die Werte an sich, sondern nur deren intrapersonelle (lebenssituationsübergreifende) Dauerhaftigkeit und überindividuelle Gültigkeit."[28]

Diese Phänomene sowie deren Deutung reihen sich ein in jene gesellschaftlichen Entwicklungen, deren Interpretationsmuster mit Patchwork-Identität umschrieben wird. Im Blick auf die Werte bedeutet dies, dass ein konstitutiver Bestandteil gegenwärtiger Lebenskonzepte darin zu sehen ist, „sich bedarfsgerecht die ‚Mischungsverhältnisse' für die eigenen Werte zu suchen und den persönlichen Wertekosmos mit der eigenen Lebenssituation und dem aktuellen Bedingungsgefüge in der Gesellschaft stets aufs neue abzugleichen".[29] Es ist unschwer erkennbar, dass die gesellschaftliche Ausprägung solcher Haltungen für die Pädagogik weitreichende Folgen haben muss. Die in den Wertedimensionen benannten Größen Autonomie und Authentizität sowie deren Items erfahren einen markanten Bedeutungswandel: „Selbständig denken und handeln; allein auf Ideen kommen; sich von unangenehmen Dingen nicht so leicht unterkriegen lassen; die eigene Meinung vertreten, auch wenn die Mehrheit anders denkt; keine Angst vor Konflikten haben; den Mut haben, nein zu sagen; so bleiben, wie man ist; sich nicht von anderen beeinflussen lassen; den eigenen Kopf durchsetzen; immer sagen, was man denkt" – alle diese Aussagen erhalten ihre Wertigkeit letztlich durch das Maß der persönlichen Nützlichkeit und der je aktuellen Opportunität. Jede handlungsorientierte Pädagogik steht angesichts solch eines ‚praktischen Utilitarismus' vor großen Problemen: Nicht mehr ungerechte Verhältnisse stehen zur Disposition, sondern die sie bewertenden Maßstäbe.

### 2.2.3 Religion

Die zusammenfassende Einschätzung im Abschnitt ‚Hauptergebnisse' ist mehr als deutlich: „Insgesamt haben wir eine Entwicklung hinter [!] uns, die den christlichen Kirchen wenig Chancen belässt, unter den derzeitigen Bedingungen und in den bisherigen Formen Einfluss auf die junge Generation zu gewinnen."[30] Religion – so scheint es – ist für die heutigen Jugendlichen kein bedeutsames Thema. Entsprechend werden drei signifikante Entwicklungen benannt:

[27] Ebd. 155.
[28] Ebd.
[29] Ebd. 156.
[30] Ebd. 21.

1. Konkrete Glaubensvorstellungen verdunsten ebenso, wie die praktische Ausübung bestimmter religiöser oder kirchlicher Rituale nachlässt.
2. Während deutsche Jugendliche zu einem Großteil ohne kirchliche Bindung leben, hat die verfasste Religion für Migranten – vor allem für türkische (muslimische) Jugendliche – einen hohen Stellenwert.
3. Soweit Jugendliche überhaupt noch kirchlich (ev./kath.) orientiert sind, spielen konfessionelle Profile oder Merkmalsunterschiede keine Rolle. Konfessionelle Identitäten oder Milieus gibt es nicht.

Ohne die für die großen Volkskirchen problematische Lage zu beschönigen, müssen die genannten Ergebnisse in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden. Die grundsätzlichen methodologischen Probleme wurden bereits angesprochen. So können die Ausübung traditioneller religiöser Praktiken oder gar die Zugehörigkeit zu einer Kirche keine adäquaten Parameter zur Erhebung von Religiosität sein. Hier sind ganz andere Fragestellungen erforderlich, wie sie in spezifischen Studien zum Thema ‚Religiosität' zu finden sind.[31] Dem gegenüber rekurriert die Jugendstudie 2000 zum Zwecke der Vergleichbarkeit mit früheren Studien primär auf solche Items, welche die kirchliche Bindung beschreiben, wie an der nachfolgenden Aufstellung zu erkennen ist.

| | Keine Religions-gemeinschaft genannt | | Katholisch | | Evangelisch | | Islamisch | | Haupt-stich-probe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Männl. | Weibl | Männl. | Weibl | Männl. | Weibl. | Männl. | Weibl. | |
| | N=619 | N=518 | N=716 | N=789 | N=744 | N=765 | N=153 | N=120 | N=4546 |
| Weiterleben nach dem Tod: ja | 13 | 21 | 28 | 43 | 32 | 43 | 46 | 43 | 31 |
| Gottesdienst: ja | 1 | 2 | 21 | 29 | 13 | 14 | 46 | 38 | 17 |
| Beten: ja | 2 | 8 | 26 | 44 | 22 | 34 | 49 | 55 | 27 |
| Religiöse Bücher: ja | 10 | 16 | 18 | 24 | 17 | 22 | 31 | 35 | 19 |
| Hochzeit religiös: ja | 10 | 16 | 70 | 84 | 65 | 77 | 78 | 80 | 60 |
| Kinder religiös erziehen: ja | 3 | 6 | 44 | 53 | 36 | 43 | 73 | 72 | 36 |
| Ich bin nicht religiös: trifft überhaupt nicht zu | 8 | 11 | 54 | 66 | 52 | 62 | 75 | 80 | 48 |

Religionsgemeinschaften (nach Geschlecht) und religiöse Praktiken und Einstellungen. Angaben in Prozent[32]

Darüber hinaus werden aber auch andere Größen erhoben. Auf die Fragen nach ‚übernatürlichen Kräften' (58%), nach einer ‚höheren Gerechtigkeit' (44%) und ‚einer höheren Bestimmung' (30%) geben große Anteile aller Befragten an, dass sie diese als für ihr Leben bedeutsam betrachten. Die AutorInnen der Jugendstudie möchten jedoch die geforderte Trennung zwischen Kirchlichkeit und Religiosität insofern nicht gelten lassen, als sie markante Zusammenhänge zwischen dem persönlichen Glauben und Gottesdienstbesuch feststellen. „Private Glaubensüberzeugungen und kirchlich

[31] Vgl. A. Foitzik: Autonomie gegen Institution. HerKor 47 (1993), 411-417; H. Barz: Religion ohne Institution? 3 Bände. Opladen 1992f.; G. Schmidtchen: Ethik und Protest. Opladen 1992; W. Helsper: Okkultismus – Die neue Jugendreligion? Opladen 1992.

[32] Vgl. Jugend 2000. Band 1, 158.

vermittelte Praktiken und Einstellungen haben sich also keineswegs vollständig voneinander gelöst."[33] An dieser Stelle wird deutlich, in welch engen Grenzen empirische Studien sich bewegen. Auch die in qualitativen Verfahren explorierten Items – so sie denn überhaupt erhoben werden – sind stets im Kontext jener Interpretamente zu lesen, die im hermeneutischen Horizont der jeweiligen Forschungsgruppe dominieren. Wenn daher gegen Ende des Abschnitts ‚Religion' im Blick auf die heutigen Jugendlichen behauptet wird: „nichts spricht dafür, dass sie religiöse Lernprozesse – in welcher Richtung auch immer – machen"[34], so zeigt dies in erster Linie lediglich, dass die AutorInnen ganz offensichtlich in demselben Maße, wie sie weder bereit noch in der Lage sind, ihrer Studie einen differenzierten Begriff von Religiosität zu Grunde zu legen, tatsächlich über kein adäquates Instrumentarium zu deren Erhebung verfügen. Um es in Abwandlung eines biblischen Wortes zu formulieren: ‚Wer nicht sucht, der auch nicht findet!'[35]

Abschließend bleibt festzustellen, dass die Jugendstudie 2000 neben den genannten, nicht unerheblichen Schwächen durchaus ein prägnantes Bild zur Situation Jugendlicher in der modernen Zivilgesellschaft zeichnet. Die junge Generation wird als eine illusionslose und pragmatisch handelnde beschrieben, welche die Herausforderungen und Probleme der Zukunft vor allem deswegen wird bestehen können, weil sie für sich selbst sorgen kann. „Die Jugendlichen können ‚autobiographisch' denken und sprechen, mindestens wissen sie auf Fragen nach ihrer Lebensplanung überlegt und begründet zu antworten. Dies ist vermutlich eine wichtige Voraussetzung für die Steuerung des Lebensweges in eine ungewisse Gesellschaftszukunft hinein."[36]

## 2.3 Tendenzen gesellschaftlicher Entwicklungen

Lehrplankonzeption und -konstruktion sind eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen, die im Kontext der vorliegenden Arbeit zumindest angesprochen werden müssen. Dies gilt vor allem auch deswegen, weil die Situation der SchülerInnen in besonderer Weise in den Blick zu nehmen ist. Die Beschreibung gesellschaftlicher Entwicklungen, die Fragen nach deren Ursachen sowie die Deutung ihrer Folgen haben in der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung unterschiedliche Konzepte und Kennzeichnungen hervorgebracht. Beispiele solcher Deutungsmodelle stellen die

[33] Ebd. 178.
[34] Ebd. 180.
[35] Vgl. demgegenüber die Beiträge von W. Tzscheetzsch: Kinder und Jugendliche – ihre Kulturen und ihre Religiosität. Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien. Theologie im Fernkurs. Würzburg 1998; ders.: Auf der Suche nach den Spuren der Religion. In: cpb 110 (1997), 194-196; ders. (Hg.): Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt. München 1996; ders.: Wenn ich nur glauben könnte. Überlegungen zur Glaubenssituation junger Menschen. In: Lebendige Katechese 12 (1990), 24-29.
[36] Jugend 2000. Band 2, 395.

Schlagworte von der Risikogesellschaft, der Wissens- oder Bildungsgesellschaft, der 2/3-Gesellschaft, der Zivilgesellschaft, der Konsumgesellschaft, der Freizeitgesellschaft, der Mediengesellschaft, der Fun- und Spaßgesellschaft, der Informationsgesellschaft sowie der Erlebnisgesellschaft dar.[37] Es kann hier nicht darum gehen, die einzelnen Modelle vorzustellen und auf ihren Erklärungswert hin zu überprüfen. Statt dessen sollen an dieser Stelle vier prägnante Tendenzen benannt werden, die als durchgängige Merkmale gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen identifiziert werden können.[38] Diese Tendenzen haben sicher ihre positiven Aspekte. Die folgende holzschnittartige Darstellung will jedoch vor allem die problematischen Punkte hervorheben.

**Individualisierung**

Das Phänomen der Individualisierung ist sicher eines der markantesten in der modernen Gesellschaft.[39] Kollektive, gemeinschaftliche Strukturen fallen zunehmend auseinander, geben keine Orientierung und tragen nicht mehr. Soziale Netze reißen. Das Individuum gerät zur letzten, einzig konstanten Bezugsgröße. Herausragender Focus dieser Entwicklung ist die mehr und mehr zunehmende Lebensform als Single. Dem enormen Zuwachs an Autonomie und Autarkie entspricht jedoch nicht immer die personale Kompetenz des Individuums. Nicht selten erlebt es sich in dieser Situation als allein gelassen und heillos überfordert. Einsamkeit und Vereinsamung sind die Folgen. Andererseits bietet die Gesellschaft dem emanzipierten Individuum bisher ungeahnte Möglichkeiten der Selbstverwirklichung.

[37] Vgl. W. König: Geschichte der Konsumgesellschaft. Stuttgart 2000; N. Perlas: Die Globalisierung gestalten. Zivilgesellschaft, Kulturkraft und Dreigliederung. Frankfurt 2000; P. Zeschmann: Wege aus der Politiker- und Parteienverdrossenheit. Demokratie für eine Zivilgesellschaft. Sinzheim 2000; D. Matejovski (Hg.): Neue, schöne Welt? Lebensformen der Informationsgesellschaft. Frankfurt 2000; J. Gleick: Schneller! Eine Zeitreise durch die Turbo-Gesellschaft. Stuttgart 2000; P. Glotz: Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München 1999; H. W. Opaschowski: Generation @. Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder. Leben im Informationszeitalter. Hamburg 1999; G. Schulze: Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt 1999; G. Schulze: Steigerungslogik und Erlebnisgesellschaft. In: P. Massing (Hg.): Gesellschaft verstehen. Aktuelle Gesellschaftstheorien und Zeitdiagnosen. Schwalbach 1997; H. K. Rupp / W. Hecker (Hg.): Auf dem Weg zur Telekratie. Perspektiven der Mediengesellschaft. Konstanz 1997; U. Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1996; M. MacLuhan: The global village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn 1995; G. Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt 1992; N. Postman: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt 1985.

[38] Ich beziehe mich hierbei auf einen Beitrag von B. Porzelt, den dieser auf der Jahrestagung der deutschsprachigen ReligionspädagogInnen im Juli 2000 in Berlin vorgestellt hat. Vgl. B. Porzelt: Vier Eckpunkte einer zeitgerechten Religionspädagogik. In: KatBl 126 (2001), 142-146.

[39] Vgl. R. Herzinger: In der Gemeinschaftsfalle. Ohne Individualismus keine Verantwortung – wider die konservative Klage vom Untergang der Werte. In: Die Zeit 52 (1997), Nr. 15; L. Dumont: Individualismus – zur Ideologie der Moderne. Frankfurt 1991.

### Differenzierung

Die Entwicklung hin zur umfassenden Differenzierung gesellschaftlicher Prozesse wurde von Habermas mit dem Begriff der ‚neuen Unübersichtlichkeit' beschrieben.[40] Die Komplexität moderner Organisationen und Gesellschaften hat ein Ausmaß erreicht, das zu überschauen oder gar zu bewältigen unmöglich ist. Von den Mitgliedern der Gesellschaft ist daher ein Höchstmaß an Integrationsleistung gefordert. Eine der Strategien, um in dieser Situation überhaupt bestehen zu können, ist die Ausprägung sogenannter Patchwork-Identitäten. Das Individuum konstruiert sich, indem es aus den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen das zusammensucht, was seinem selbst gewählten Image zu entsprechen scheint.

### Pluralisierung

Gesellschaftliche Veränderungen vollziehen sich in atemberaubender Geschwindigkeit und zeichnen sich nicht selten dadurch aus, dass sie äußerst kurzlebig sind. Die klassischen gesellschaftlichen Milieus sind schon lange erschüttert. Der moderne Mensch lebt in einer Gesellschaft, in der das Nebeneinander unterschiedlichster kultureller, religiöser, moralischer und zivilisatorischer Lebenskonzepte es nahe legt, diese als multikulturell zu bezeichnen. Der Austausch zwischen den zahlreichen kleineren und größeren kulturellen Gruppierungen findet jedoch zunehmend nicht mehr statt. Die Gesellschaft als ganze scheint auseinander zu fallen. Je nach politischer Couleur werden die Chancen oder Risiken dieser Entwicklung beschworen.[41]

### Ökonomisierung

Der weltweite Prozess der Globalisierung – verstärkt vor allem auch durch die rasante Entwicklung in der Medientechnologie – ist durch ein Höchstmaß an Ambivalenz gekennzeichnet.[42] Auf der einen Seite wird die Welt tatsächlich zu einem Dorf, in dem die Entfernungen und Zeiträume derart reduziert erscheinen, dass nicht nur Informationen und Kapital, sondern auch die Menschen zumindest medial jederzeit

[40] Vgl. J. Habermas: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt 1996.

[41] Vgl. W. Gräb u. a. (Hg.): Christentum und Spätmoderne. Ein internationaler Diskurs über praktische Theologie und Ethik. Stuttgart 2000; G. Matjan: Auseinandersetzung mit der Vielfalt. Politische Kultur und Lebensstile in pluralistischen Gesellschaften. Frankfurt 1998; P. L. Berger (Hg.): Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Ein Bericht der Bertelsmann-Stiftung an den Club of Rome. Gütersloh 1997; ders.: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. (Frankfurt 1980) Freiburg 1992; E. Teufel (Hg.): Was hält die moderne Gesellschaft zusammen? Frankfurt 1996.

[42] Vgl. F. Hengsbach: ‚Globalisierung' – eine wirtschaftsethische Reflexion. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 33-34/2000, 10-16; U. Steger: Globalisierung gestalten. Berlin 1999; Wissenschaftliche Arbeitsgruppe für weltkirchliche Aufgaben der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die vielen Gesichter der Globalisierung. Bonn 1999 ; U. Beck: Was ist Globalisierung? Frankfurt 1997; H.-P. Martin / H. Schumann: Die Globalisierungsfalle. Reinbek 1996.

überall präsent und abrufbar sein können. Zugleich ist deutlich erkennbar, dass der treibende Motor dieser Entwicklung eine Form der Ökonomie ist, die mit guten Gründen als entfesselter Kapitalismus beschrieben werden kann. Der freie Markt entwikkelt eine bis dahin nicht gekannte gesellschaftlich sanktionierte Plausibilität und Eigendynamik, so dass er zunehmend sämtliche Bereiche des individuellen wie gesellschaftlichen Lebens beherrscht. Wer nicht mithalten kann, fällt leicht in die offene oder verdeckte Armut.

Die skizzierten vier Tendenzen gesellschaftlicher Entwicklungen werden keinen direkten Einfluss auf konkrete Lehrplankonstruktionsprozesse ausüben, dafür sind sie zu unspezifisch. Indirekt jedoch sind sie bedeutsam, da SchülerInnen handelnde Mitglieder einer Gesellschaft sind, an deren Gestaltung sie mitwirken und unter deren Einfluss sie stehen. Pädagogisch verantwortete und an der Situation der SchülerInnen orientierte Lehrpläne werden daher so zu gestalten sein, dass die Jugendlichen im Lehr-Lern-Prozess die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen erwerben können, um den Tendenzen der Individualisierung, Differenzierung, Pluralisierung und Ökonomisierung adäquat begegnen zu können.

## 2.4 Herausforderungen der Zukunft

Wenn in den beiden folgenden Abschnitten die Herausforderungen der Zukunft thematisiert werden, so geschieht das im Bewusstsein der Voraussetzung, dass naturwissenschaftlich erhobene Prognosen nur bedingt Grundlage pädagogischer Entscheidungen sein können. Die im Lehrplankonstruktionsprozess geforderte Orientierung an der Situation der SchülerInnen muss von den gegenwärtigen Herausforderungen ausgehen. Das beinhaltet jedoch auch in Ansätzen die Antizipation künftiger Entwicklungen.

### 2.4.1 Epochale Schlüsselprobleme – Analysen und Berichte

Mit seiner nicht unumstrittenen Umweltstudie ‚Die Grenzen des Wachstums' von 1972 hat der Club of Rome weltweit das Bewusstsein dafür geschärft, dass der Primat der Ökonomie die Entwicklung und das Überleben der Menschheit auf Dauer mehr gefährdet als fördert.[43] In ähnlicher Weise liest sich der ‚Bericht an den Präsidenten', der 1980 eine Prognose über die weltweiten Zustände im Jahr 2000 vorlegte und deswegen ‚Global 2000' genannt wurde.[44] Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch der ‚Brundtland Report', der vor allem die Entwicklung im Verhältnis der

[43] Vgl. D. Meadows: Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart 1972; M. Mesarovic / E. Pestel: Menschheit am Wendepunkt. Stuttgart 1974.
[44] Vgl. Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten. Frankfurt 1980.

Süd- und Nordländer beschreibt.[45] Eine der neuesten Studien legt das United Nations Environment Programme (UNEP) vor.[46] Mittlerweile ist die Rede von sogenannten ‚Weltproblemen'.[47] Zahlreiche nationale und internationale Einrichtungen, Institute und Stiftungen wurden gegründet, die sich dieser Probleme annehmen. Zu nennen sind vor allem das renommierte World Watch Institut in Washington, die ‚Stiftung Entwicklung und Frieden' (SEF) sowie die Bertelsmann-Stiftung. Die zentralen Probleme finden sich unter den Stichworten: Bevölkerung, Einkommen, Ernährung, Wasser, Energie, Klima, Umwelt und Gentechnik.[48] Die Stiftung Club of Rome zählt die folgenden globalen Themen auf: Environment, Demography, Development, Values, Governance, Work in the Future, Information Society, New Technologies, Education, The New Global Society, World Economic and Financial Order.[49] Auf die jeweiligen Stichworte im Einzelnen einzugehen, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem sprengen. Diese kurzen Hinweise müssen genügen um anzudeuten, welche brisanten und überlebenswichtigen Themen die Situation der SchülerInnen gegenwärtig und auch künftig bestimmen. Einer der entscheidenden Ansatzpunkte zur Bewältigung der Probleme – darin sind sich alle AutorInnen der jeweiligen Studien sowie die Wissenschaftler der entsprechenden Institute einig – ist die Ausbildung der Fähigkeit zu vernetztem Denken und Handeln.

In seinen ‚neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik' nimmt Klafki auf die skizzierten Themen Bezug und bezeichnet sie als „epochale Schlüsselprobleme".[50] Immer wieder macht er sie zum Ausgangspunkt seiner Forderung nach einem grundsätzlichen Wandel des etablierten Bildungsbetriebs. „An Problemen dieser Art, wie sie schon in den Analysen des Club of Rome, später etwa in Ulrich Becks Deutung der Entwicklung moderner Gesellschaften, tendenziell der zukünftigen Welt-Gesellschaft als Entwicklung zur Risiko-Gesellschaft, oder – stärker konstruktiv gewendet – vor kurzem in der Studie des Wuppertaler Instituts für Klima, Umwelt, Energie „Zukunftsfähiges Deutschland" (1996) aufgewiesen werden, wird deutlich, wie unzulänglich, wie folgenblind unser weitgehend noch vorwaltendes Denken, Entscheiden und Handeln in den jeweils begrenzten Perspektiven einzelner Funktionsbereiche, einzelner Staaten bzw. Staatensysteme, einzelner Kontinente oder Subkontinente, einzelner Wissenschaften, einzelner Verwaltungs- oder Politik-Institutionen, schulisch gesehen: einzelner Unterrichtsfächer ist."[51]

[45] Vgl. World Commission on Environment and Development: Brundtland Report. Our Common Future. Oxford 1988.
[46] UNEP: Global Environment Outlook (Geo). Nairobi 1999.
[47] Vgl. P. Opitz: Weltprobleme. München [4]1995.
[48] Vgl. J. Streich: Global 1990. Zwischenbilanz der Umweltstudie ‚Global 2000'. Hamburg 1989, 5f.
[49] Vgl.(www.clubofrome.org)
[50] Vgl. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985, 100.
[51] W. Klafki: Bürgergesellschaft und politischer Bildungsbegriff. In: G. Hepp / H. Schneider (Hg): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach 1999, 41.

Klafki nimmt die naturwissenschaftliche Einsicht auf und postuliert auch für den Bereich der schulischen Bildung die Durchsetzung des Prinzips der Vernetzung. Dabei kann er sich auf reformpädagogische Ansätze berufen: „Die alte reformpädagogische Forderung nach nicht nur gelegentlichen fächerübergreifenden Veranstaltungen oder Hinweisen, sondern nach einer prinzipiellen Neustrukturierung des Verhältnisses von fachspezifischen Kursen und Lehrgängen einerseits und fächerübergreifenden Problemstellungen andererseits – um solche handelt es sich bei den Schlüsselproblemen durchgehend – erhält von jenen vorher skizzierten Einsichten her ein ganz neues Gewicht. Wir müssen das Verhältnis zwischen dem Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht m. E. viel grundsätzlicher als bisher durchdenken und in der Gestaltung der Richtlinien, vor allem aber in der Schulpraxis selbst entsprechend neu gestalten."[52] Hier sei bereits angedeutet, dass der Ansatz Klafkis im Kontext der vorliegenden Arbeit einen hohen Stellenwert hat. Seine Forderung, die epochalen Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt zur Konzeption und Konstruktion von Lehrplänen zu nehmen, wird im Folgenden als ein Leitmotiv immer wieder auftauchen.[53]

### 2.4.2 Konziliarer Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung

Der ‚Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung' ist eine ökumenische Initiative, die vom Ökumenischen Rat der Kirchen (ÖRK) auf seiner sechsten Vollversammlung in Vancouver (Mai 1983) auf den Weg gebracht wurde.[54] Angesichts der zahlreichen Probleme der Gegenwart, wie sie in den oben zitierten Berichten beschrieben wurden, versuchte der ÖRK eine spezifisch christliche Antwort zu geben auf die Frage, wie die Zukunft der Schöpfung und der Menschheit gesichert werden kann. Über die Jahre hinweg hat die wachsende Überzeugung, dass Gerechtigkeit, Frieden und Schöpfung eng miteinander verbunden sind, Ausdruck in zahlreichen Studien und Aktionsprogrammen des ÖRK gefunden. In den

[52] W. Klafki: Bürgergesellschaft und politischer Bildungsbegriff. In: G. Hepp / H. Schneider (Hg): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach 1999, 42; vgl. auch W. Sander: Erziehung zur Demokratie als Aufgabe fächerübergreifenden Unterrichts. In: ebd. 216-226.

[53] Siehe die Abschnitte 3.3.2 und 10.2.1.

[54] Vgl. K. Seifert: Durch Umkehr zur Wende, Leipzig 1999; U. Schmitthenner: Der konziliare Prozess. Gemeinsam für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Ein Kompendium. Idstein 1998; L. Gassmann: Der Traum von der einen Welt. Bad Liebenzell 1996; G. Orth: Differenz und Dialog. Dimensionen einer ökumenisch orientierten Religionspädagogik. Weinheim 1996; Ch. Bundschuh-Schramm: Einheit und Vielheit der Kirchen. Ökumene im konziliaren Prozess. Stuttgart 1993; L. Vischer: Gottes Bund gemeinsam bezeugen. Aufsätze zu Themen der ökumenischen Bewegung. Göttingen 1992; K. Bredull Gerschwiler (Hg.): Ökumenische Theologie in den Herausforderungen der Gegenwart. Lukas Vischer zum 65. Geburtstag. Göttingen 1991; C. F. von Weizsäcker: Theologie heute. Reflexionen nach der Basler Konvokation. Rede anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Theologischen Fakultät der Universität Basel am 15. Dezember 1989 in der Martinskirche zu Basel. Basel 1990; L. Coenen (Hg.): Unterwegs in Sachen Zukunft. Das Taschenbuch zum konziliaren Prozess. Stuttgart 1990.

70er Jahren wuchs die Erkenntnis, dass Armut und Elend fortbestehen werden und dass die Kapazität der Erde zur Sicherung der Überlebensfähigkeit der Menschheit begrenzt und bedroht ist. Das verstärkte Engagement des ÖRK für eine ‚gerechte, partizipatorische und überlebensfähige Gesellschaft' war eine Antwort darauf. Zwischen seiner sechsten Vollversammlung in Vancouver (1983) und seiner siebten in Canberra (1991) rief der ÖRK die Kirchen auf, als Teil ihres Kircheseins öffentliche Verpflichtungen einzugehen und gemeinsam gegen die Bedrohungen des Lebens in den Bereichen Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung vorzugehen. Nach 1991 konzentrierten sich diese Anstrengungen auf die Ausarbeitung einer Theologie des Lebens. Im Rahmen von 22 Fallstudien untersuchten Basisgruppen in aller Welt eine der zehn Grundüberzeugungen der Weltversammlung von Seoul (1990), um zu verstehen, was diese in ihrem eigenen Kontext bedeutet und wie diese lokalen Realitäten sich in die globale Analyse einfügen lassen. Diese Studien, die jeweils auf den Erkenntnissen der vorhergehenden Projekte aufbauten, sollten die Kirchen dazu bewegen, Verpflichtungen für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung einzugehen. Sie versuchten auch, Zusammenhänge zu erkennen und sichtbar zu machen und die Kirchen zu ermutigen, diese Zusammenhänge in ihrer Arbeit für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung im Auge zu behalten. Die vorliegende Arbeit weiß sich diesem Anliegen verpflichtet und versucht es für den Lehrplankonstruktionsprozess zu rezipieren.

### 2.4.3 Zur Rezeption des Konziliaren Prozesses

In seiner Studie zu möglichen Inhalten der Erwachsenenbildung hatte bereits Vesper dargelegt, inwieweit der ‚Konziliare Prozess' für diesen Bereich der Bildung fruchtbar zu machen ist.[55] Er geht davon aus, dass die drei signifikanten Aufgaben der Erwachsenenbildung (Wissensvermittlung, Gewissensbildung und Handlungsorientierung) mit ihren spezifischen (kognitiven, affektiven und orientierenden) Elementen[56] in eine fruchtbare Relation zu den Leitlinien der Katholischen Soziallehre (Personalität, Solidarität/Subsidiarität und Gemeinwohl)[57] und den oben benannten Lernfeldern des konziliaren Prozesses (Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung) gesetzt werden können.[58] „Es geht um den Bezug zwischen der Dimension ‚katholisch-sozialer Erwachsenenbildung' und ihrer didaktischen Ebenen, der Dimension ‚Katholische Soziallehre' und ihrer Leitprinzipien und der Dimension ‚Konziliarer Prozess' und

[55] Vgl. St. Vesper: Herausforderungen und Chancen katholisch-sozialer Erwachsenenbildung am Beispiel des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung. St. Ottilien 1993, 132-225.
[56] Vgl. ebd. 137.
[57] Vgl. ebd. 140.
[58] Vgl. ebd. 141.

ihrer fünf Lernfelder."[59] Auf diese Weise konstruiert Vesper in didaktischer Absicht ein als dreidimensionalen Würfel erkennbares Schema, das zwar nicht explizit als Curriculum für die Erwachsenenbildung ausgewiesen ist, im Kontext seiner Studie aber durchaus als Stoffverteilungsplan gesehen werden kann.[60] Insofern ist eine gewisse formale Entsprechung zum Konzept der vorliegenden Arbeit gegeben. Als eines der curricularen Strukturgitter, wie sie weiter unten vorgestellt und entfaltet werden, ist es jedoch nicht zu verstehen.[61]

Über diesen formalen Ansatz der Rezeption der Themen des Konziliaren Prozesses hinaus gibt es vor allem inhaltliche Anknüpfungspunkte, die in den bibeltheologischen Grundlagen für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung zu sehen sind. Von besonderer Bedeutung ist hierbei der Schalom-Begriff. Dabei stehen vor allem die Beziehungsebenen im Vordergrund.[62] Die im biblischen Schalom-Begriff implizierten Aspekte von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung – so die These – lassen sich in fachwissenschaftlicher (theologischer) Orientierung als Kategorien zur Erhebung der authentischen SchülerInnensituation bestimmen.[63] Als spezifische Kategorie der biblischen Reich-Gottes-Vorstellungen beschreibt der Schalom-Begriff das umfassende Glück und Heil für alle in den Beziehungsrelationen Gott-Mensch-Mitwelt. Diese Entsprechung kann wie folgt dargestellt werden:

| SCHALOM | IN BEZIEHUNGSDIMENSIONEN |
|---|---|
| Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung | Beziehung zu mir |
| | Beziehung zu anderen |
| | Beziehung zu Gott |
| | Beziehung zur Umwelt |
| | Beziehung zum Recht |
| | Beziehung zur Gerechtigkeit |

Der Schalom-Begriff ist keinesfalls zu verwechseln mit den trivialen Vorstellungen einer wie auch immer gearteten jenseitigen Existenz im Himmel. Vielmehr stellt er nach biblischem Zeugnis eine innerweltlich zu deutende Realutopie dar, deren Realisierung in der Zeit aussteht. Zwar ist der Schalom als eschatologische Kategorie in seiner Vollendung letztlich ein Geschenk Gottes und somit der Verfügbarkeit mensch-

[59] Ebd. 136.
[60] Vgl. ebd. 223f.
[61] Siehe dazu vor allem den Teil C der vorliegenden Arbeit.
[62] Vgl. St. Vesper: Herausforderungen und Chancen, 66-119.
[63] Siehe Abschnitt 10.2.1. Dabei ist zu betonen, dass die inhaltliche Entscheidung für diese theologisch bedeutsamen Kategorien subjektiven Kriterien folgt. Dies ist durchaus gängige Praxis auch in sozialwissenschaftlichen Arbeiten, wie am Beispiel der Shellstudie erkennbar ist. Vgl. Jugend 2000. Band 1, 99-105.

lichen Handelns entzogen. Dennoch ist es nach biblischer Botschaft dem Menschen aufgegeben, sein Leben nach diesem Ideal erwartungsvoll und auf Gott vertrauend auszurichten und zugleich sein Bestmögliches zu dessen Realisierung zu geben. Vor allem die leidenschaftliche Botschaft der Propheten gibt ein beredtes Zeugnis davon, dass der biblische Glaube im Blick auf das individuelle Heil des Menschen wie auch auf das universale Heil der Welt schon immer – und nicht erst in neutestamentlicher Tradition – das ‚Wechselspiel' von menschlicher Freiheit und göttlicher Gnade kennt.[64] Wegen der aufgewiesenen Beziehungsdimensionen einerseits sowie der umfassenden Bedeutungsgehalte andererseits kann der Schalom-Begriff mit seinen konstitutiven Aspekten Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung als adäquate Kategorie zur Erfassung und Beschreibung authentischer Lebenssituationen von SchülerInnen verstanden werden. Damit ist eine Analogie zu den epochalen Schlüsselproblemen, wie Klafki sie formuliert, deutlich gegeben. Diese Entsprechung lässt sich für den gegebenen Zusammenhang wie folgt skizzieren:

| Aspekte des Schalom | Epochale Schlüsselprobleme der Menschheit (Klafki) |
|---|---|
| *Gerechtigkeit* | Arbeit und Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen, neue Technologien und ihre Möglichkeiten und Gefahren, |
| *Frieden* | die Friedensproblematik, Deutsche und Ausländer in Deutschland, Massenmedien und ihre Wirkungen, |
| *Bewahrung der Schöpfung* | die Umweltfrage, Möglichkeiten und Gefahren des technischen und ökonomischen Fortschritts. |

Die angeführte Gegenüberstellung ist prinzipiell offen. Im Blick auf die epochalen Schlüsselprobleme lassen sich durchaus noch weitere Aspekte anführen und denen des biblischen Schalom zuzuordnen. Letztlich geht es hierbei auch nicht um Vollständigkeit. Entscheidend ist die Perspektive, von der aus der Blick auf die Situation der SchülerInnen gerichtet wird.

[64] Vgl. hierzu die zahlreichen biblischen Belege (hier vor allem Jesaja 11,1-9 und Jes 65,25.) und Arbeiten. Beispielsweise seien angeführt S. Schroer: Aus abgehacktem Baumstumpf neues Leben. Jesajas Vision von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. In: Bibel und Kirche 44 (1989) 154-157; J. Moltmann: Gerechtigkeit schafft Frieden. In: Zeichen der Zeit 42 (1988) 138-143; H. Falcke: Mit Gott Schritt halten. Biblische Aspekte des Prozesses gegenseitiger Verpflichtung (Bund) für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. In: Junge Kirche 47 (1986), 260f.; H. Schwarz: Die biblische Urgeschichte. Gottes Traum von Mensch und Welt. Freiburg 1989; R. Baumann: Gottes Gerechtigkeit – Verheißung und Herausforderung für diese Welt. Freiburg 1989; G. Gutiérrez: Von Gott sprechen in Unrecht und Leid – Ijob. München 1988.

## 2.5 Zusammenfassung

Wenn der Religionsunterricht im schulischen Fächerkanon seinen bildungstheoretisch gut begründeten Standort beibehalten will, so muss trotz mancher berechtigter Anfragen in verstärktem Maße die Lebenssituation der SchülerInnen berücksichtigt werden, wie sie sich in den Ergebnissen der Shellstudie Jugend 2000 manifestiert. Gleiches gilt für die beschriebenen gesellschaftlichen Tendenzen. Im Blick auf die künftige Lehrplankonstruktion bedeutet dies einerseits, dass die ‚Ferne' und ‚Gleichgültigkeit' der Jugendlichen gegenüber verfasster Religion ernst genommen und in der Lehrplanfortschreibung konzeptionell berücksichtigt wird. Andererseits sind aber auch jene Phänomene wahrzunehmen, die erkennen lassen, dass Religiosität nach wie vor einen hohen Stellenwert im Leben der Jugendlichen hat. Die gegenwärtigen und prognostizierten globalen oder epochalen Schlüsselprobleme sind evident, wenngleich sie in ihrer Tragweite unterschiedlich gewertet werden. Zu ihrer systematischen Beschreibung hat sich jenes Kategoriengefüge als tauglich erwiesen, das im Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung vorgelegt wurde. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird dieser Ansatz in das Strukturgittermodell einfließen, das am Ende entwickelt werden soll.

# 3 Lehrplan oder Curriculum: ein überwundener Antagonismus

Die vorliegende Arbeit stellt einen Beitrag zur aktuellen Lehrplan-Fortschreibung in Baden-Württemberg dar. Dabei weiß sie sich den zentralen Anliegen der Curriculum-Diskussion verpflichtet. Von daher ergibt sich ein Klärungsbedarf, denn die Begriffe ‚Lehrplan' und ‚Curriculum' sind nicht einfach nur Synonyme, die den gleichen Gegenstand benennen. Vielmehr handelt es sich um Konstrukte, die sowohl für unterschiedliche Sachverhalte stehen als auch für unterschiedliche pädagogische und didaktische Paradigma. Im Zuge der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre standen diese Paradigma unversöhnlich gegeneinander. Heute ist dieser Antagonismus überwunden, die ideologischen Grabenkämpfe gehören der Vergangenheit an. Zum besseren Verständnis ist es dennoch bedeutsam, die Entwicklung der Auseinandersetzung nachzuzeichnen. So können die Konturen der Begriffe anschaulich werden.

## 3.1 Der Lehrplan

Zunächst steht der ‚Lehrplan' im Mittelpunkt. Die historischen Entwicklungen, die ihn geprägt haben, werden dabei nur kurz erwähnt, so auch die terminologischen Fragen. Von besonderem Interesse hingegen sind die Rezipienten, die Nutzer und Anwender der Lehrpläne. Deren Erwartungen an einen Lehrplan sowie dessen Möglichkeiten und Grenzen werden detaillierter betrachtet.

### 3.1.1 Historische Entwicklungen

„Lehrplanung entsteht, wenn nicht mehr selbstverständlich ist, was gelehrt werden soll. Seit wann das der Fall ist, lässt sich schwierig bestimmen."[1] Die Anfänge dieser Entwicklung im abendländischen Kontext liegen auf jeden Fall weit zurück.[2] Immer aber war es notwendig auszuwählen und zu systematisieren, damit Menschen in ihren

[1] St. Hopmann: Der Lehrplan *als Maßstab* öffentlicher Bildung. In: J. Oelkers / F. Osterwalder / H. Rhyn: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik. 38. Beiheft. Weinheim 1998, 168.

[2] Eine umfassende Darstellung der Lehrplangeschichte soll hier nicht geliefert werden. Vgl. dazu die Arbeit von J. Dolch: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen (1959) [2]1965, [3]1971. Dolch liefert eine umfassende Darstellung planerischer Lehre, Bildung und Erziehung von den frühen griechischen Philosophen bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. Von besonderem Interesse sind die Anfänge bei Plato ‚Arete und Paideia' (13-23) und Aristoteles ‚Enkyklios Paideia' (24-98), sowie die Darstellung der Lehrplantheorien des 19. Jahrhunderts (342-356), hier besonders auch der Hinweis auf Pestalozzis Elementarbildung (343f). Vgl. zudem die Arbeit von E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim (1930) 1952, [9]1971. Programmatisch ist auch der Beitrag von H. Roth: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Achtenhagen, F. / Meyer, H. L. (Hg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, 47-56.

jeweiligen Kulturen die zum Überleben notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Verfügung hatten. „Die in dieser Weise entstandenen Lehrpläne in den frühen Kulturen, im Athen und im Rom des Altertums, in Europa während des Mittelalters, in der Reformationszeit und in den landesherrlichen Territorialstaaten wurden bis in unsere heutige Zeit hinein weiterentwickelt. Sie enthalten die Inhalte für das geplante Lehren entsprechend der jeweiligen Epoche und Gesellschaftssituation und weisen die Lehrer an, mit Hilfe der ausgewählten Inhalte das Ziel der Erziehung, das jeweils erstrebte Menschenbild, durch den Unterricht zu verwirklichen."[3]

Die Grundstruktur der vorherrschenden Lehrordnung im klassischen Altertum wie im europäischen Mittelalter orientierte sich an den septem artes liberales, den sieben freien Künsten Grammatik, Rhetorik und Dialektik (Trivium) sowie Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik (Quadrivium).[4] „Bemerkenswert aus heutiger Sicht ist die Anordnung der sieben Fächer: Diese mussten nacheinander durchlaufen werden. Es gab keine Jahrgangsklassen sondern Stoffklassen. Zum nächsten Fach durfte nur fortschreiten, wer das vorangegangene erfolgreich absolviert hatte. Insofern nahm der Lehrplan Einfluss auf die Schulorganisation. Die Gliederung und der Aufbau des Schulwesens richteten sich nach den Lehrgegenständen."[5] Renaissance und Reformation vollzogen die längst überfällige Veränderung der starren Gliederung, indem die Geschichte und die Muttersprache in den Lehrplan aufgenommen wurden. Zugleich wurde Lehrplanarbeit zu einem öffentlichen Anliegen. „Fast allen reformatorischen Schulordnungen gehen intensive Vernehmlassungen voraus, mancherorts wie in Württemberg kommt es zur Bildung der ersten sachkundigen Kommissionen, die mit der Ausarbeitung der Schulordnung betraut werden. Der seinerzeit komplexeste Entwicklungsvorgang war jedoch mit dem prominentesten Gegenentwurf zur reformatorischen Schulordnung verknüpft, der jesuitischen ratio studiorum von 1599, die in mehrjährigen Anhörungs- und Beteiligungsverfahren unter Mitwirkung aller Ordensprovinzen und Lehranstalten ausgeformt wurde. Sie galt dafür anschließend unverändert nahezu 250 Jahre."[6]

Gegen die zunehmende Tendenz, schulische Bildung und Erziehung der politischen und administrativen Kontrolle zu unterstellen, formulierte J. A. Comenius (1952-1679)[7] sein didaktisch begründetes Konzept der Lehrplanung, das vom pädagogischen Impetus der Aufklärung und der Pansophie getragen ist. Danach sollten alle

[3] W. Eilerts: Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Idstein 1996, 2; die Darstellung folgt diesem Beitrag.
[4] Vgl. H. Marrou: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977.
[5] W. Eilerts: Lehrplanentwicklung, 3.
[6] St. Hofmann: Lehrplan als Maßstab, 171.
[7] Vgl. J. A . Comenius: Große Didaktik. Übersetzt und hrsg. von A. Flitner. Düsseldorf (1954), Stuttgart [9]1992.

alles lernen (‚omnes omnia omnio'). Comenius formuliert in seiner Pampaedia[8] ein emendatorisches Interesse. Für ihn geht es „um ein dreistufiges Wissen, das nicht nur bloßes Wissen (scientia oder theoria) ist, sondern ein handlungsorientierendes Mit-Wissen (con-scientia) von dem, was Gott mit seiner Schöpfung beabsichtigt (intellectus – praxis) und was der Mensch in seinem Tun und Lassen zu verwirklichen hat: „Emendatio rerum humanarum" – Entfehlerung (Verbesserung) der menschlichen Verhältnisse – Verbesserte Erledigung der dem Menschen von Gott auf dieser Welt zugemessenen Aufgaben in Wissenschaft, Politik und Religion – heißt seit dem Englandaufenthalt 1641/42 das Programm Komenskys. [...] Das pansophische Wissen ist dreistufig; es ist nicht allein Sache des Kopfes, sondern es lenkt die Zunge und rührt die Hände der Menschen (ratio – oratio – operatio), die Welt nicht so zu lassen, wie sie ist, sondern sie zu bessern. [...] nur in dieser emendatorischen Absicht werden die Schulen zur ‚officina humanitas', zur Werkstätte der Menschlichkeit."[9] Die zu vermittelnden Inhalte sollten dabei in konzentrischen Kreisen vom Einfachen zum Schweren gegliedert werden. Dieses strukturierende Prinzip „führte darüber hinaus zur Einführung anthropologischer, speziell psychologischer Kriterien, die in der Lehrplanarbeit seit der Aufklärung präzisiert wurden. Die ‚Reife' für bestimmte Stoffe, d.h. die Perspektive kindlicher und jugendlicher Fassungskraft, war damit erstmals bewusst gemacht."[10] Zahlreiche reformpädagogische Ansätze[11] sind in diesem Konzept verwurzelt. Dessen Wirkmächtigkeit bis heute kann darin gesehen werden, dass dem Grundsatz der Orientierung an den SchülerInnen zumindest theoretisch eine zentrale Bedeutung beigemessen wird.

### 3.1.2 Zur Terminologie

In einem nächsten Schritt sind nun terminologische Fragen zu klären. Lehrplan, Stoffplan, Bildungsplan, Richtlinie, Rahmenplan, Curriculum – mit jedem dieser Begriffe wird ein ganz bestimmtes (didaktisches, curriculares, bildungstheoretisches und auch politisches) Konzept transportiert. „Der Gebrauch verschiedener Begriffe zur Bezeichnung eines bestimmten Sachverhalts deutet eine Veränderung der pädagogisch-didaktischen Absichten an."[12] Aufschlussreich dafür ist z. B., wie sich das jeweilige

[8] Vgl. J. A. Comenius: Pampaedia – Allerziehung, in deutscher Übersetzung hrsg. von K. Schaller. St. Augustin 1991 (Schriften zur Comeniusforschung, Bd. 20).

[9] K. Schaller: Die Didaktik des Johan Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. In: St. Hopmann / K. Riquarts: Didaktik und / oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft. Weinheim 1995, 54f.

[10] W. Eilerts: Lehrplanentwicklung, 4.

[11] Zu nennen sind neben J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi und J. F. Herbart auch P. Petersen, M. Montessori und B. Otto.

[12] H. J. Apel: Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991). München 1991, 17; vgl. auch J. Bergner: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Tübingen 1998, 25-28; R. Mackert: Lehrplanrevisionsprozesse. Frankfurt 1992, 28-32.

kulturpolitische Profil der einzelnen Bundesländer anhand der unterschiedlichen Terminologie manifestiert. „Wir verwenden zur Bezeichnung der Textsorte die Begriffe Rahmenrichtlinien und Curricula nebeneinander. Wenn von bestimmten Curricula einzelner Bundesländer die Rede ist, sprechen wir von Lehrplänen (Bayern, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen), von Rahmenrichtlinien (Hessen Sek. I, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt), von Richtlinien (Bayern, Nordrhein-Westfalen für gymnasiale Oberstufe) oder von Richtlinien und Lehrplänen (Nordrhein-Westfalen) oder vom Lehrplanwerk der DDR."[13]

Die Begriffe Curriculum und Lehrplan driften semantisch am weitesten auseinander. In seiner extremsten Form ist ein Curriculum ein enger, von der Lehrkraft unabhängiger Leitfaden, dessen konsequente Befolgung das geplante Bildungsziel erreichen lässt.[14] Der klassische Begriff des Lehrplans ist dem Curriculum gegenüber nicht ohne die Persönlichkeit der Lehrerin / des Lehrers zu denken. Diese ist der Dreh- und Angelpunkt des Bildungs- und Vermittlungsprozesses. „Curricula gleichen Baumaterialien (das kann vom Nagel bis zum Fertighaus reichen), Lehrpläne Bauleitplanungen, deren Ziele verbindlich sind, deren Ausführung aber den einzelnen Bauenden überlassen bleibt."[15] Dieses anschauliche Bild beschreibt den Unterschied zwischen beidem sehr gut. Die maßgebliche Idee eines Curriculums ist die möglichst umfassende und exakte Steuerung und Kontrolle des Bildungsprozesses. Jedwede sachfremde oder gar ideologische, d.h. nicht transparente oder wissenschaftlich begründete Einflussnahme auf den Lehr-Lern-Prozess soll weitgehend ausgeschlossen werden. Nichts soll der individuellen Beliebigkeit oder dem Zufall überlassen bleiben. Dagegen steht der Lehrplan für die pädagogische, d.h. personale Kompetenz der LehrerInnen. Ihre Einzelfallentscheidung in Bezug auf die Gewichtung der Ziele und Inhalte im Rahmen der Lehrplanvorgaben ist maßgeblich. Insofern lässt sich eine zentrale (Curriculum) und eine lokale (Lehrplan) Lehrplanhoheit unterscheiden. Im ersten Fall ist es die maßgebliche Kultusbehörde, im zweiten der Lehrer / die Lehrerin vor Ort.

Die alles entscheidende Frage ist die, welcher Stellenwert der Persönlichkeit des Lehrers / der Lehrerin im Lehr-Lern-Prozess beigemessen wird. Die curricularen Konzepte möchten aus einem skeptisch-kritischen Kontext heraus, vor allem wegen des möglichen Missbrauchs, den Einfluss der Lehrkraft minimieren. Die Lehrplankonzepte dage-

[13] J. Keuffer / Matthias Trautmann: Rahmenrichtlinien und ihre Modernisierung – Einleitende Anmerkungen zu den Diskussionsergebnissen des Arbeitskreises Curriculum und Didaktik. In: J. Keuffer (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Beiträge zur Rahmenrichtlinienentwicklung. Weinheim 1997, 10.

[14] Dieses enge Verständnis von Curriculum hat sich allerdings im Laufe der Jahre geweitet. Dazu werden weiter unten noch genauere Ausführungen folgen (s. Abschnitt 3.2). Zunächst wird noch das engere Verständnis beibehalten, um die unterschiedlichen Positionen klarer voneinander abgrenzen zu können.

[15] St. Hopmann / K. Riquarts (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum, 23.

gen fördern und stärken die Rolle der LehrerInnen. Für sie ist ein Lehrplan eine „Anleitung zu begründetem Handeln."[16] Diese Mehrdimensionalität des Lehr-Lern-Prozesses lässt sich jedoch nur sehr schlecht visualisieren. Denn der Lehrplan ist ein gefügtes System und kein dynamischer Prozess.

Was leistet ein solcher Lehrplan? Er ist Steuerungsinstrument für den Unterricht, gibt der Lehrkraft Anregungen und dient der Entlastung. Sein Gehalt und seine Gestalt können auf die Formel gebracht werden: Einfachheit ja, aber keine Naivität oder anachronistische Reduktion. Präzision ja aber keine Detailliertheit. Er stellt die Bindung an das alle Verbindende dar. Zudem braucht der Lehrplan einen didaktischen Kommentar. „Lehrpläne beschreiben also, was aus gesellschaftlicher Sicht von Lehrern gelehrt und von Schülern gelernt werden soll. Sie stellen ‚eine pauschale Unterrichtsplanung' dar, ‚die von übergeordneten Globalzielen ausgeht und dem Lehrer ein Sammelpaket an die Hand gibt, das dieser selbständig auspacken, aufteilen und verwenden muss'."[17] Diese und andere Charakterisierungen laufen Gefahr, in Allgemeinplätzen stecken zu bleiben. Die dahinter stehende Sorge ist jedoch erkennbar. Allzu exakte und präzise Festlegungen, wie sie in Curricula formuliert sind, beschränken den pädagogischen Spielraum der Unterrichtenden. Es scheint, dass nach wie vor viele gute Gründe für eine solche Zurückhaltung sprechen. Es ist deutlich geworden, wie unterschiedlich die den Begriffen ‚Lehrplan' und ‚Curriculum' zugrunde liegenden Konzepte sind. Gleichwohl wird im alltäglichen Sprachgebrauch kaum konsequent differenziert. Die in der Mitte des Wortfeldes angeführten Begriffe ‚Richtlinie' und ‚Rahmenplan' versuchen von der jeweiligen Position her einen Kompromiss zu beschreiben. Auch die Variante des ‚curricularen Lehrplans' (CuLp) ist hier zu nennen. „Bei dem Begriff ‚Curricularer Lehrplan' handelt es sich um eine Mischform, in der die Vorteile des traditionellen Lehrplans, die größere Handlungsfreiheit von Schülern und Lehrern, verknüpft werden mit den Vorteilen des Curriculums, nämlich der eindeutigen Präzision der Lernziele und der stärkeren Hilfen für den Lehrer."[18]

Obwohl die ideologischen Grabenkämpfe um die Curriculumforschung heute sicher nicht mehr mit solcher Heftigkeit ausgetragen werden wie noch vor wenigen Jahren

[16] D. Knab: Ergebnisse aus der Curriculumdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf der Lehrplanebene. In: G. Biemer / D. Knab: Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982, 64. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diesen Beitrag.

[17] W. Eilerts: Lehrplanentwicklung, 1.

[18] Ebd. 23. Das Konzept ‚Curriculare Lehrpläne' wurde Anfang der siebziger Jahre vom Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) in München entwickelt. Siehe Abschnitt 8.1.2. Vgl. dazu B. Ort: Lehrplan – Curriculum. In: F. Weidmann (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Donauwörth $^{5}$1988, 282-297; K. Westphalen: Lehrplan – Richtlinien – Curriculum. Stuttgart $^{8}$1980, 38ff und 41ff; G. Scheid 1976. Die Arbeit von U. J. Meier: Zwölf Jahre Curricularer Lehrplan in Bayern. St. Ottilien 1989 wird weiter unten näher vorgestellt.

(„die Ansätze in den 90er Jahren sind bescheidener geworden"[19]), lassen sich in manch einer terminologischen Umschreibung rudimentäre, z.T. auch polemische Reste dieser Auseinandersetzung finden. So schreibt z. B. Keuffer: „Curriculum umfasst gegenüber Lehrplan Inhalte und Ziele als Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen und ist stärker konstruktiv als traditionalistisch bestimmt (Blankertz 1991, 122 und Diederich/Tenorth 1997, 88). Peterßen (1991) versteht Curricula als Vorentwürfe von Unterricht, wobei er mit Robinsohn zwischen geschlossenen und offenen Curricula unterscheidet. Curriculum ist anders als Lehrplan auf Implementation und Evaluation hin angelegt. [...] Was den Lehrplan vom Curriculum unterscheidet, ist der Anspruch von Curricula auf völlig rationales Zustandekommen sowie der Ausgang von klar definierten und damit überprüfbaren Lehr-Lern-Zielen."[20] Es ist sicher abwegig zu behaupten, Lehrpläne, wie sie derzeit z. B. in Baden-Württemberg gelten, dienten nicht der Bewältigung von Lebenssituationen und seien in irrationaler Weise zustande gekommen. Gleichwohl müssen diese Anfragen ernstgenommen werden. Dem entspricht ja auch das leitende Interesse dieser Arbeit. Nach wie vor ist die Genese der Lehrpläne undurchsichtig, die primär inhaltliche Orientierung problematisch und deswegen nicht zufriedenstellend. Wesentliche curriculare Postulate, die mittlerweile unumstritten sind, werden in gegenwärtigen Lehrplankonstruktionsprozessen noch immer nicht rezipiert. „Bei der Modernisierung älterer Lehrpläne wurden vor allem drei zentrale Kritikpunkte vorgebracht, die bis heute nichts von ihrer Aktualität verloren haben:

- Mangelnde Öffentlichkeit der Entscheidungen und Unklarheit über die Zusammensetzung von Kommissionen,
- inhaltliche Ausrichtung auf bloße Stoffpläne und
- Wirkungslosigkeit von Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien."[21]

### 3.1.3 Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen

Ungeachtet der gesetzlichen Dignität messen LehrerInnen dem Lehrplan höchst unterschiedliche Bedeutung bei. Die Spanne reicht von kleinlicher Beachtung jedes noch so peripheren Details über distanzierte Gleichgültigkeit bis hin zu völliger Verweigerung der Zurkenntnisnahme der durch den Lehrplan verbindlich vorgegebenen Ziele, Inhalte und Themen. Das hat mehrere Gründe.[22] Zum einen ist es die Macht der Gewohnheit,

[19] J. Keuffer: Zur Bedeutung allgemeiner Lehr-Lern-Ziele in der gymnasialen Oberstufe. In: Keuffer (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Weinheim 1997, 247.
[20] Ebd. 246f.
[21] Ebd. 246.
[22] Vgl. K. Höhmann / W. Vollstädt: So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik 5/1996, 9-12.; W. Vollstädt / K.-J. Tillmann / U. Rauin / K. Höhmann / A. Tebrügge: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen. Sekundarstufe I. Bielefeld 1998.

die viele KollegInnen beim immer schon Bewährten verharren lässt. Das Neue wird als Störung erfahren und entsprechend abgelehnt. Oder es zeigt sich eine gewisse Müdigkeit angesichts wiederholter Neuauflagen sogenannter neuester pädagogischer Moden: ‚Es ist doch alles schon einmal da gewesen.' Des weiteren manifestiert sich hier nicht selten ein heimlicher bis lautstarker Protest gegen die vermeintlich praxisfernen und weltfremden ‚Kopfgeburten' so mancher LehrplanautorInnen, TheoretikerInnen und etwaiger ministerieller Kommissionen, die scheinbar nichts Besseres zu tun haben, als den schulischen Alltag durch Planungen vom grünen Tisch unnötig aufzublähen und zu erschweren. Die entscheidenden Ursachen und Gründe sind bekannt. „Der Anspruch an die inhaltliche und methodische Gestaltung von Unterricht, wie er in den Rahmenrichtlinien der 70er und 80er Jahre in der BRD konzipiert wurde, entfernte sich zusehends von der Unterrichtswirklichkeit in den Schulen."[23] Das lag an verschiedenen Faktoren: Aufblähung der Lehrpläne, didaktische Überfrachtung, mangelnde Orientierungshilfe für die LehrerInnen.

Weiter sind jene zu nennen, und es sind wohl die meisten LehrerInnen, die zwar durchaus den je neuen Lehrplan rezipieren, dies jedoch in einer sehr eklektizistischen Weise tun. So entsteht dann ein individuelles Konglomerat frei nach der Maxime: ‚Sobald ich die Klassentüre hinter mir schließe, bin ich mein eigener Kultusminister.' Die eher kleinere Gruppe der KollegInnen, die sich akribisch genau an die Vorgaben des Lehrplans halten, zeichnet sich nicht unbedingt durch kreative Qualitäten, sondern vielmehr durch eine zum Teil erhebliche Unsicherheit aus im Umgang mit dem, was pädagogische Freiheit meint. In diesem Fall wird der Lehrplan als Stoffverteilungsplan missverstanden. So ist die Frage nach der Akzeptanz des Lehrplans und dem Umgang damit nicht selten auch eine charakterliche. Schließlich gibt es noch jene LehrerInnen, die dem Genre resp. der Textgattung ‚Lehrplan' insofern adäquat begegnen, als sie sich die jeweiligen konzeptionellen Leitideen zu eigen machen und sich von dieser Position aus in kritischer Loyalität zum vorgegebenen Regelwerk verhalten. Schon aus dieser vergleichsweise kurzen und unsystematischen Typologie hinsichtlich der Akzeptanz durch die Lehrkräfte ist ersichtlich, mit welchen Schwierigkeiten ein Lehrplan zu rechnen hat.

Doch selbst dann, wenn neben der didaktisch-pädagogischen Kompetenz der LehrerInnen auch ein Höchstmaß an politischem Wohlwollen vorausgesetzt werden kann, ist nicht eindeutig bestimmbar, welche Qualitäten ein Lehrplan haben soll.[24] Dazu sei der folgende Fragebogen angeführt, der im Herbst 1997 ca. 40 KollegInnen vorgelegt wurde, die in Baden-Württemberg das Fach katholische Religionslehre am Gym-

[23] J. Keuffer / M. Trautmann: Anmerkungen, 12.
[24] Zur Vertiefung vgl. W. Eilerts: Lehrplanentwicklung, 1-28.

nasium unterrichten. Die einzelnen Items sind zufällig zusammengestellt. Sie sind jedoch allesamt an der Praxis orientiert. Zwar ist die jeweilige Trennschärfe zwischen den Formulierungen nicht immer gleich. Dennoch decken sie ein Spektrum regulativer und formaler Erwartungen an einen Lehrplan ab. Der Fragebogen ist so konzipiert, dass bei den jeweiligen Items (01-19) der Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung der vorgegebenen Aussage anzukreuzen war (ja 1-2-3-4-5 nein).

| Der Lehrplan soll ... | Ja | | | | Nein |
|---|---|---|---|---|---|
| offen sein für neue Inhalte und Methoden. | 24 | 12 | 04 | 00 | 00 |
| inspirieren. | 21 | 11 | 05 | 00 | 00 |
| entlastend sein. | 21 | 11 | 04 | 01 | 00 |
| orientierend sein. | 21 | 10 | 06 | 00 | 00 |
| aufbauendes Lernen ermöglichen. | 20 | 17 | 00 | 00 | 00 |
| zur Kreativität anregen. | 20 | 07 | 06 | 02 | 01 |
| der rote Faden für den RU sein. | 17 | 10 | 08 | 03 | 00 |
| die theologische Vielfalt widerspiegeln. | 12 | 18 | 05 | 01 | 01 |
| die Qualität des RU garantieren. | 01 | 17 | 05 | 05 | 07 |
| sich am Prinzip der Elementarisierung orientieren | 06 | 15 | 10 | 00 | 01 |
| der Standardisierung des RU dienen. | 06 | 15 | 09 | 04 | 04 |
| Bildungsweg, -proviant, -ausrüstung sein. | 09 | 11 | 10 | 03 | 01 |
| ein Instrument des RU sein. | 06 | 11 | 08 | 05 | 06 |
| primär normativ und verbindlich sein. | 03 | 02 | 15 | 07 | 10 |
| einen ordentlichen Unterricht gewährleisten. | 03 | 11 | 11 | 02 | 08 |
| zur theologischen Selbstvergewisserung dienen. | 03 | 09 | 10 | 08 | 08 |
| mir sagen, was ich zu tun habe. | 01 | 03 | 10 | 14 | 10 |
| über dem RU stehen. | 00 | 02 | 03 | 06 | 22 |
| der Fachaufsicht als Mittel zur Kontrolle dienen. | 02 | 05 | 11 | 03 | 17 |

Erwartungen und Wünsche an einen Lehrplan

Es wird deutlich, wie heterogen und disparat die aus der Praxis stammenden Vorstellungen darüber sind, was ein Lehrplan zu leisten hat. Ganz offensichtlich haben LehrerInnen unterschiedliche Erwartungen an einen Lehrplan. Diese sind zweifellos berechtigt, wenn der pädagogisch-didaktischen (d.h. personalen) Kompetenz der Lehrkräfte Rechnung getragen wird. Hier zeigt sich eine Gegebenheit, dem sich jede Konzeption eines Lehrplans stellen muss. Denn „ein zentrales Dilemma der Textsorte Rahmenrichtlinie [resp. Lehrplan (W.M.)] besteht darin, dass in Rahmenrichtlinien einerseits Verbindlichkeiten geregelt werden sollen, andererseits die unterrichtlichen Umsetzungen nur im Einzelfall und in freier Entscheidung von Lehrenden und Lernenden durchgeführt werden können. Das Dilemma zwischen staatlichem Regelungsbedarf und Handlungsfreiheit der Akteure kommt in dem Begriff ‚Rahmen-Richtlinien' gut zum Ausdruck."[25] Ergänzend sei nur am Rande erwähnt, dass bei der Frage nach dem optimalen Lehrplan das Theorie-Praxis-Problem in aller Deutlichkeit zu Tage tritt. Auch die Pädagogik und ihre Erkenntnisse stoßen sich an der Realität des

[25] J. Keuffer / M. Trautmann: Anmerkungen, 10.

Schulalltags. Viele pädagogisch sinnvolle oder wünschenswerte Einsichten lassen sich nicht in Lehrplankategorien fassen, ohne dass sie an Aussagekraft verlieren und somit in der Banalität des Selbstverständlichen verflachen. Exemplarisch seien dazu in Anlehnung an Gerhard Schmid fünf Thesen zur Funktion und Bedeutung von Lehrplänen formuliert.[26]

- Lehrpläne sollen so variabel sein, dass sie eine individuelle Gestaltung des Unterrichts möglich machen.
- Lehrpläne haben Rahmenfunktion; sie geben Entscheidungshilfen bei der Auswahl von Lernangeboten und bei der Organisation von Lernprozessen.
- Lehrpläne haben Leitfunktion; sie müssen im Lernprozess präzisiert werden.
- Lehrpläne bilden einen Verständigungshorizont für Lehrer und Schüler.
- Lehrpläne können nie besser sein als die Lehrer.

Hier haben wir es mit vergleichsweise wenig aussagekräftigen Begriffen zu tun, die im weitesten Sinne regulative Leitideen oder allenfalls formale Bestimmungen sein können. Schmid nennt sie ‚lehrplantheoretische Postulate.' Sie veranschaulichen, dass die aus der Praxis erwachsenen Erwartungen nur schwer in eine operrationalisierbare Form gebracht werden können. Als maßgebliche Kriterien zur hinreichenden Begründung der Konzeption eines Lehrplans können sie keinesfalls genügen.

## 3.2 Das Curriculum

Im Mittelpunkt der schulischen Bildungsabsichten steht das Bemühen, junge Menschen zu befähigen, sich selbst und ihre Mitmenschen adäquat zu verstehen und das eigene Leben und die Welt (resp. die Zukunft) verantwortlich zu gestalten. Personalität, Menschlichkeit, mitmenschliche Verantwortung, Mündigkeit und zeitgerechtes Selbst- und Weltverständnis sind die grundlegenden Ziele der Bildung (Klafki 1965). Dazu bedarf es Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. In der Schule geht es demnach um die Aneignung entsprechender Kompetenzen, nämlich der politischen, demokratischen, sozialen und emanzipatorischen (Klafki 1991). Sinngemäß korrespondieren damit die curricularen Forderungen nach Schülerorientierung, Selbsttätigkeit des Lernens und Arbeitens, Kooperationsfähigkeit und fächerübergreifendes Arbeiten. Es bleibt das Verdienst der Curriculumdiskussion, diese Forderungen in den Bildungsprozess dauerhaft eingebracht zu haben.

[26] Vgl. G. Schmid: Entwicklung und Revision der Lehrplankonzeption für die Grundschule. Tübingen 1987, 348-361.

### 3.2.1 Die Curriculumdiskussion

Der Beginn der Curriculumdiskussion ist mit dem nachgerade epochalen Beitrag von S. B. Robinsohn verbunden. Die überkommenen Lehrpläne – so die These in den 60er Jahren – werden nicht nur den Gegebenheiten und Anforderungen der modernen Gesellschaft nicht gerecht, sie behindern geradezu eine adäquate Bildung und Erziehung, da sie lediglich Stoffverteilungspläne ohne überzeugende Zielformulierungen darstellen und insofern dem Wissenschaftsanspruch nicht genügen. Eine grundlegende ‚Bildungsreform als Revision des Curriculum' ist daher unumgänglich.[27] Ein solches Curriculum ist das geeignete Instrument, dem veränderten Bildungsbegriff Geltung zu verschaffen. „Wir gehen also von den Annahmen aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität' durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und dass eben die Curricula und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind."[28] Robinsohn fordert damit für die Erhebung von Bildungsintentionen für die Lehrpläne resp. für das Curriculum einen Dreischritt von ‚Identifikationen'. Er nennt sie die Identifikationen von

- Lebenssituationen (der SchülerInnen)
- Qualifikationen und Dispositionen
- Curriculum-Elementen (Bildungsinhalte und -gegenstände).[29]

Das tief sitzende Unbehagen gegenüber den traditionalen Lehrplänen mit ihrer unreflektierten Stofffülle kommt u.a. in der erklärten Absicht zum Ausdruck, die zu erhebenden Inhalte eines Curriculums strengsten Prüfungen zu unterziehen. „Eine solche Identifizierung wiederum kann nur erfolgen, indem die Adäquatheit und Effektivität bestimmter Inhalte zum Erwerb jener Qualifikationen und die Adäquatheit und Effektivität zur Ausübung eben jener Funktionen und zur Bewährung in den ausgemachten Lebenssituationen systematisch überprüft werden."[30] Zu diesem Zweck benennt Robinsohn drei maßgebliche Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten eines Curriculums. Diese Bildungsgegenstände müssen sich auszeichnen durch

- ihre Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung (Wissenschaftsbezug);
- ihre Leistung für das Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretationen ihrer Phänomene (Kulturinterpretation);

[27] Vgl. S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied (1967) [5]1975.
[28] Ebd. 45.
[29] Ebd. 79f.
[30] Ebd. 45.

- ihre Funktion in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens (Lebensrelevanz).[31]

Damit ist ein hoher Anspruch an Wissenschaftlichkeit resp. Rationalität formuliert. „Ein rational geplantes Curriculum [kann] nur auf der Basis einer mit optimaler Genauigkeit und Objektivität ermittelten Bestimmung jener Situationen, Qualifikationen und Curriculumelemente entwickelt werden."[32] Aus diesem Anspruch heraus sind in der Folgezeit unterschiedliche Wege beschritten und Modelle entwickelt worden, von denen einige (nicht wenige) als ‚geschlossene' Curricula bezeichnet werden.[33] Geschlossene Curricula sind solche Modelle, die sämtliche Faktoren und Voraussetzungen des Bildungsgeschehens durch möglichst exakte Bestimmung im Vorfeld mit optimaler Genauigkeit erfassen und kontrollieren wollen. Dahinter steht eine durchaus verständliche Absicht. „Möglichst viele Schüler sollen möglichst objektiv überprüfbar ein von einer Curriculumkommission in der Regel operational definiertes Endverhalten möglichst ökonomisch und sicher erreichen."[34] Geschlossene Curricula dieser façon erwiesen sich einerseits nicht nur als nicht praktikabel, so dass in letzter Konsequenz dieses Konzept zu keinem Zeitpunkt völlig realisiert werden konnte. Dieser Anspruch einer systematischen Curriculumentwicklung ist andererseits nicht unproblematisch, weist er doch ideologische – weil totalitäre – Züge auf, so als sei auf diesem Wege Bildung und Erziehung nicht nur zu optimieren, sondern vielmehr letztgültig und quasi hermetisch zu objektivieren. „Anfang der siebziger Jahre machte sich eine zunehmende Skepsis gegenüber der Konstruktion geschlossener Curricula bemerkbar. Eine Reihe von Untersuchungen besonders in den USA hatte gezeigt, dass die auf solche Weise entstandenen ‚teacher-proof'-Curricula bei den Lehrern, die an der Entwicklung bestenfalls in der Endphase beteiligt worden waren, auf Ablehnung stießen und kaum irgendeine Veränderung des schulischen Alltags bewirkten. [...] Auch erschien es zunehmend fragwürdiger, ob eine lückenlose Deduktion der Unterrichtsziele von zukünftigen Lebenssituationen bis hin zu Unterrichtsmedien und Lernzielkontrollen möglich und überhaupt wünschenswert sei."[35]

[31] Ebd. 47.
[32] Ebd. 80.
[33] Zur Rezeption der Curriculumtheorie vgl. H. Blankertz: Curriculumforschung – Strategien – Strukturierung – Konstruktion. Essen [2]1971; F. Achtenhagen / H. L. Meyer (Hg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München 1971; K. Frey: Theorien des Curriculum. Weinheim 1971; U. Hameyer / K. Frey / H. Haft (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970-1981. Weinheim 1983.
[34] Eilerts: Lehrplanentwicklung, 20.
[35] Ebd. 21.

### 3.2.2 Offene Curricula

Nur wenige Jahre nach Robinsohns programmatischem Beitrag schienen die Konzepte der Curriculumtheorie in eine Sackgasse geraten zu sein.[36] Entgegen diesem skeptischen Befund liefert Tzscheetzsch einen weiterführenden Beitrag, in dem er das Anliegen der Curriculumtheorie aufgreifend einen Ansatz für ein handlungsorientiertes, offenes Curriculum entwirft.[37] „Gegen den zur Zeit in der Erziehungswissenschaft herrschenden Trend, nach dem der Begriff Curriculum kaum mehr Verwendung findet, bin ich der Auffassung, dass auf der Theorieebene bislang kein Ersatz für die Leistungen der Curriculumforschung zu finden ist, dass also bislang Curriculum nicht durch eine andere und neue Form der Theorie von Lehr-Lern-Planung ersetzt worden ist."[38] Die Curriculumentwicklung im deutschsprachigen Raum skizziert Tzscheetzsch zunächst als eine Abfolge von drei Phasen, in denen das jeweilige Modell als langfristiges, mittelfristiges und pragmatisches charakterisiert werden kann.[39] Das Ungenügen der jeweiligen Modelle führt „zum Ansatz einer handlungstheoretischen Curriculumentwicklung, die offene Curricula bevorzugt. Dabei werden die konkreten Unterrichtsprozesse und -situationen verstärkt in die Planungsarbeit einbezogen, die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit spielt im Unterricht eine wesentliche Rolle, Schüler und Lehrer partizipieren am Curriculum entscheidend. Schließlich wird dabei eine Orientierung am Forschungsparadigma der Handlungsforschung bei der Planung, Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Curriculum erzielt."[40] Im Anschluss an Sachs und Scheilke benennt Tzscheetzsch nochmals deutlich die Defizite und Probleme geschlossener Curricula:

- das Problem der eingeschränkten Realität (angesichts der Überbetonung der Rationalität),
- das Problem der verzerrten Realisierung (angesichts der unzureichenden Umsetzung in der Praxis),
- das Problem der ausgesparten Bedürfnisse (angesichts des Mangels an Partizipation der Beteiligten),
- das Problem der Entfremdung (im Bereich der Kommunikation) und das Problem der Vernachlässigung der Mündigwerdung (angesichts der Verweigerung selbstbestimmten Handelns).[41]

[36] Vgl. W. Sachs / C. Th. Scheilke: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: ZfPäd 19 (1973) 375-390.
[37] Vgl. W. Tzscheetzsch: Lernprozess Jugendarbeit. Freiburg 1985, 156-199; ders.: Curriculare Jugendgruppenleiterausbildung – Zur didaktischen Strukturierung offener handlungsorientierter Curricula. In: KatBl 103 (1978) 516-525.
[38] W. Tzscheetzsch: Lernprozess Jugendarbeit, 156.
[39] Vgl. ebd. 157-160.
[40] Ebd. 160. Vgl. H. Brügelmann: Offene Curricula. In: ZfPäd 18 (1972), 95-118.
[41] Vgl. W. Tzscheetzsch: Lernprozess Jugendarbeit, 161-164.

Ebenso verweist Tzscheetzsch auf die Wirkmächtigkeit des ‚hidden-curriculum', dem sich die Modelle geschlossener Curricula trotz aller Organisation und Kontrolle nicht entziehen können. „Neben den rational planbaren – intentionalen Einwirkungen der Lehrer auf die Schüler tritt in der Realität der Schule eine Fülle von unbeabsichtigten Nebeneffekten, sogenannten ‚Störfaktoren' auf, die für die Schüler zum großen Teil Wesentliches von dem ausmachen, was sie in der Schule lernen, wie sie Schule erleben. Diese gleichsam zweite Schicht schulischer Lernprozesse bezeichnet man als ‚hidden-curriculum' = verdeckter/verborgener Lehrplan."[42] Tzscheetzsch referiert schließlich drei Curriculumkonzepte für die Jugendarbeit[43], bevor er sein eigenes Modell für diesen Bildungsbereich entwickelt.[44] Diesem Modell können drei Impulse entnommen werden.

- Das offene Curriculum ist wesentlich konstituiert durch die Beteiligung der Betroffenen. Die Jugendlichen bringen ihre eigenen und authentischen Interessen in den Bildungsprozess mit ein. Notwendig dafür ist ein offener, transparenter und regelmäßiger Kommunikationsprozess zwischen allen Beteiligten.
- Das offene Curriculum ist angesiedelt im Kontext der Handlungsforschung. Diese fördert reflexive Lernprozesse. Ihr Ziel ist bewusstes und kompetentes Handeln der am Bildungsprozess Beteiligten.
- Das offene Curriculum zielt auf die Eigenverantwortung aller Beteiligten. „Nicht nur die Mit- und Selbstbestimmung in Ziel-, Inhalts- und Methodenfrage ist Ziel des offenen Curriculum [...], sondern auch die Subjektwerdung des jungen Menschen in seiner Ganzheit, seine zunehmende Subjektwerdung als ganzheitlich menschlich Handelnder."[45]

Im Blick auf die Rezeption dieser Impulse im Kontext der vorliegenden Arbeit ist zu bedenken, dass zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit erhebliche Unterschiede vor allem im Blick auf die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen bestehen. Inwieweit daher diese Impulse für die Frage nach der Lehrplankonstruktion tatsächlich fruchtbar gemacht werden können, wird zu prüfen sein.

[42] H. Becker u. a. (Hg.): Das Curriculum – Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1974, 203. Zitiert nach W. Tzscheetzsch: Lernprozess Jugendarbeit, 167.

[43] Vgl. ebd. 168-186. Die Konzepte stammen von U. Sielert: Curriculum Emanzipation? – Überlegungen zu curricularen Planungsprozessen im Bereich Jugendarbeit. In: dj 22 (1974), 347-356; L. Veelken: Einführung in die Identitätstherapie – Vorschläge für die Praxis identitätsentfaltender Jugendarbeit. Stuttgart 1978; I. Klein: Gruppen leiten lernen – Didaktik und Praxis der Ausbildung. München 1976.

[44] Vgl. W. Tzscheetzsch: Lernprozess Jugendarbeit, 186-198.

[45] Ebd. 191.

### 3.2.3 Die neuere Curriculumentwicklung

Der Beitrag von Hameyer zum Stand der neueren Curriculumforschung und -entwicklung scheint in eine andere Richtung zu weisen, da die Bilanz dort recht negativ ausfällt.[46] Seine zunächst positive Darstellung der Forschungsthemen und -ergebnisse der vergangenen Jahre (1983-1992) mündet in die Feststellung, dass die ursprünglich gesetzten Ziele der Curriculumreform bei weitem nicht erreicht wurden. „Das Scheitern der Curriculumreform gehört längst zu den höchstens zur Warnung geeigneten Gespenstergeschichten der Allgemeinen Didaktik, denen zufolge ‚die mit (zu) viel Vorschuss-Lorbeeren bedachte und mit Millionen-Beträgen subventionierte Curriculumforschung [...] sang- und klanglos abgetreten (ist)' (Jank/Meyer 1991, 126)."[47]

Die Bestandsaufnahme nach gut 30 Jahren Curriculumdiskussion ist ernüchternd: Die wissenschaftlich begründeten Vorschläge zur Lehrplankonzeption bleiben zweitrangig hinter den politischen und administrativen Rahmenbedingungen. Lehrplanentscheidungen sind und bleiben primär politische Entscheidungen.[48] Immer sind sie das Ergebnis eines Interessenkonflikts der Bildungsmächte in der Gesellschaft (Staat, Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, Verbände etc.), die sämtlich einen Zugriff auf die Schule haben (wollen) und diesen auch tatsächlich geltend machen. Zudem sind Lehrpläne dem administrativen Handeln unterworfen.[49] Die Ministerialbürokratien der Kultusbehörden ersticken geradezu die aus der wissenschaftlichen Forschung erwachsenen Ansätze. Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass die Curriculumforschung in der Bundesrepublik stagnierte. „Nach der Euphorie der Endsechziger und siebziger Jahre (Bundesrepublik) über Reformen und Innovationen durch Curriculumrevision blieben in der Folgezeit Forschungen zum Curriculum eher die Ausnahme. Ein dauerhaftes Forschungsfeld konnte trotz umfangreicher Forschungen (Hameyer/Frey/Haft 1983) nicht etabliert werden."[50] Alles in allem ist man bescheidener geworden im Blick auf das, was von wissenschaftlicher Seite in die Lehrplanarbeit eingebracht werden kann. „Die Träume von pädagogisch autonom erstellbaren Lehrplänen und von Möglichkeiten zu umfassender wissenschaftlicher Evaluation sind ausgeträumt (Peterßen 1991)."[51]

[46] Vgl. U. Hameyer: Stand der Curriculumforschung – Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft 1992, 209-232.
[47] St. Hopmann / K. Riquarts: Didaktik und/oder Curriculum, 21.
[48] Vgl. E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952, 21f.
[49] vgl. St. Hopmann: Lehrplanarbeit als *Verwaltungshandeln*. Kiel 1988.
[50] J. Keuffer: Lehr-Lern-Ziele, 247.
[51] Ebd. 248. Vgl. W. H. Peterßen: Didaktik und Curriculum / Lehrplan. In: L. Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, 658-673.

Durch die rasanten gesellschaftlichen Umwälzungsprozesse der vergangenen Jahre ist allerdings gegen Ende der 90er Jahre der Modernisierungsdruck so groß geworden, dass der Bildungssektor in Bewegung geraten ist. In diesem Zusammenhang ist auch die vorliegende Arbeit mit ihrem Bemühen zu sehen, die curricularen Impulse erneut aufzunehmen und in die Bildungsdiskussion einzubringen. Dass die aktuelle Diskussion nicht in erster Linie aufgrund wissenschaftlicher (sprich: pädagogischer) Einsichten geführt wird, sondern vielmehr primär ökonomische Faktoren maßgeblich sind, ist insofern zweitrangig, als auf diese Weise pädagogische Konzepte realisiert werden können, die lange Zeit vernachlässigt wurden. Jetzt können sich Wege eröffnen, die lange als nicht gangbar galten. Die ökonomisch motivierte Standortdiskussion der vergangenen Jahre übt insofern einen erheblichen pädagogischen Innovationsdruck auf die Schule aus. Damit wäre erneut aufgewiesen, dass Bildung stets in den Kontext manifester (vor allem ökonomischer) Interessen eingebunden ist.[52]

## 3.3 Konfliktfelder

Im Kontext der Lehrplankonstruktion haben sich in den vergangenen Jahrzehnten Konfliktfelder herauskristallisiert, die mit je unterschiedlicher Gewichtung immer wieder die pädagogisch-didaktische Debatte bestimmen. An erster Stelle steht die Frage nach dem Verhältnis von Zielen und Inhalten zueinander sowie deren Bedeutung für den Lehrplan resp. das Curriculum. In diesem Zusammenhang haben sich seit einiger Zeit die Begriffe Standards, Kompetenzen und (Schlüssel)-Qualifikationen etabliert. Schließlich ist der Stellenwert der Orientierung an den SchülerInnen zu klären, handelt es sich doch hierbei um eine der zentralen curricularen Forderungen.

### 3.3.1 Ziele versus Inhalte

Wie ist nach dreißig Jahren Curriculumdiskussion das Verhältnis von Inhalten und Zielen zu bestimmen? Ist der jahrzehntelange Primat der Lernziele im Lehr-Lern-Prozess tatsächlich sachgemäß, oder steht nicht doch den Inhalten ein weitaus höherer Stellenwert zu als bislang zugestanden? Die unterrichtliche Praxis an den Schulen und zahlreiche aktuelle Lehrpläne scheinen in diese Richtung zu weisen. Deswegen soll nun der Blick auf dieses Verhältnis gelenkt werden, das sich in den vergangenen Jahren offensichtlich gewandelt hat. „Das Besondere des curricularen Ansatzes liegt in der Betonung des Zielaspektes unterrichtlichen Handelns. Seit Ende der achtziger Jahre fällt auf, dass diese vormals wichtige curriculare Position in einem vorsichtig durchgeführten Rückzugsgefecht der Lehrplanstrategen aufgegeben oder bis zur Unkenntlichkeit aufgeweicht wird. Die Tendenz zur Rückkehr zu einem stofforientierten Lehrplan

[52] Vgl. Kapitel 1.

ist zu erkennen – auch in der Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg."[53]

Ausgehend von dieser Feststellung nennt Eilerts in seiner Darstellung die Gründe, die für diese Entwicklung mitverantwortlich sind. Zum einen sind es die misslungenen Realisierungen des curricularen Ansatzes, welche die lernzielorientierte Gestaltung des Unterrichts eher behinderten als förderten. Zum zweiten blieben Lehrplankonzepte oftmals in den Ansätzen einer Ermittlung von Schlüsselqualifikationen stecken. Zudem orientierten sich die Lehrplanmacher immer noch zu sehr an den Inhalten und garnierten diese mit aufgesetzten Zielen. Schließlich scheiterte der Transfer und die Vermittlung in die Praxis. „Theoretisch uninformierte Multiplikatoren und Anwender huldigten einer Lernzieleuphorie mit exzessivem Formalismus und oft genug gekünstelten Worthülsen bei der Formulierung operationalisierbarer Lernziele. Nicht selten wurde Unterricht auf planbare technologische Konstruktion reduziert."[54] Unter Berufung auf zahlreiche Autoren bleibt Eilerts bei einer differenzierten, aber eindeutigen Position.[55] Für ihn ist ein lernzielorientierter Unterricht nach wie vor die angemessenste Form der Planung des Lehr-Lern-Geschehens. Anhand von spezifischen Vorgängen und Entscheidungen macht er die eigentliche Absicht der Lernzielorientierung deutlich, nämlich die zweckrationale Organisation von Unterricht im Hinblick auf den optimalen Lernerfolg für möglichst viele Schüler.[56]

- Unterrichtsplanung ist in erster Linie auf Lernziele und nicht auf Inhalte ausgerichtet.

[53] W. Eilerts: Lehrplanentwicklung,15.

[54] Ebd. 15f. Einen weiteren Kritikpunkt nennt B. Gaebe: Lehrplan im Wandel. Frankfurt 1985: „Hier zeigt sich nun, dass die technisch-organisatorische Wende der Curriculum-Didaktik zur Lernzieloperationalisierung, die effektive Planung verspricht, die Neuorientierung der Zielsetzung schulischen Lernens in Richtung auf selbständiges, eigenverantwortliches, eigeninitiatives Verhalten nicht aufzunehmen vermag." (204) M. a. W.: Geplante und gewollte, d.h. konstruierte Eigenständigkeit ist eben keine mehr! Vgl. L. Koch: Ist Mündigkeit operationalisierbar? In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), 486-493; K. Prange: Instruktion und Motivation. Zur Bedeutung einer Anthropologie des Lernens für das Zielproblem der Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 31 (1977), 1039-1054. Vgl. auch das umfangreiche Handbuch Curriculumforschung (Hameyer/Frey/Haft) als Ausdruck und Ergebnis dieser aufwendigen und elaborierten Forschung zu Fragen der Curriculumreform.

[55] Vgl. dazu W. Brezinka: Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungsziels. München 1987; K. Frey (Hg.): Kriterien der Curriculum-Konstruktion. Weinheim 1970; U. Hameyer u. a. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983; R. W. Keck: Zielorientierte Unterrichtsplanung. Bochum 1975; L. Kerstiens: Erziehungsziele neu befragt. Bad Heilbrunn 1978; B. Kozdon (Hg.): Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse. Bad Heilbrunn 1981; D. Lemke: Lernzielorientierter Unterricht – revidiert. Frankfurt 1981; H. L. Meyer: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt [12]1991; H. L. Meyer: Einführung in die Curriculummethodologie. München 1972; W. H. Peterßen: Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. Ravensburg 1974; ders.: Handbuch Unterrichtsplanung. München [5]1991; S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. In: Ders.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung (1967). Neuwied [4]1973.

[56] Vgl. W. Eilerts: Lehrplanentwicklung, 17-19.

- Lernzielorientierter Unterricht ist nicht nur ergebnisorientiert, sondern auch prozessorientiert angelegt.
- Richtig praktizierter lernzielorientierter Unterricht kennt keine kognitive Engführung.
- Behavioristische Engführungen sind vor allem dadurch zu vermeiden, dass SchülerInnen in Planung und Durchführung des lernzielorientierten Unterrichts einbezogen sind.
- Lernzielorientierter Unterricht legt Wert auf Präzisierung der Zielangabe des Unterrichts.
- Lernzielorientierter Unterricht ist um Objektivierung der Lernprozesse und der Lernerfolgskontrolle bemüht.

So kann Eilerts zusammenfassend formulieren: „Der lernzielorientierte Unterricht erweist sich dann als hilfreiches Instrument der Unterrichtsplanung, wenn er nicht mit Ausschließlichkeitsanspruch auftritt, sondern neben anderen Unterrichtskonzepten in den Dienst zunehmender Eigensteuerung, Selbstverantwortung und Selbstfindung der Schüler gestellt wird. Der Schüler als Dressurobjekt ist nicht nur ein anthropologisches Schreckgespenst, sondern auch ein Ergebnis eines gründlichen Missverständnisses des lernzielorientierten Unterrichtskonzepts, welches das Messbare messbar gestalten will, aber in dem Bewusstsein, dass dies nicht den ganzen Unterricht und schon gar nicht das ganze Schulleben ausmacht."[57]

Solche Relativierung entspricht den Erfahrungen des Unterrichtsalltags. Sie macht deutlich, dass ideologische Maximalpositionen schlussendlich an der Realität vorbeigehen und von dieser auch nicht rezipiert werden. Andererseits findet sich doch eine weitgehende Übereinstimmung dahingehend, dass die Lernziele – zumal die globalen oder universalen – primäre Bedeutung für das Lehr-Lern-Geschehen haben. So formuliert Sibylle Reinhardt: „Im Verlaufe der Mitarbeit an der Entwicklung mehrerer Richtlinien bzw. Rahmenpläne zur politischen Bildung, die sich über eine lange Reihe von Jahren erstreckt hat, konnte ich Erfahrungen sammeln, die sich in zwei Thesen zusammenfassen lassen.

1. Konsens ist – inzwischen wohl auch bundesweit – am ehesten auf der Ebene oberster Lernziele (Qualifikationen) erreichbar. [...]
2. Schwieriger ist vermutlich ein Konsens auf der Inhaltsebene erreichbar, weil dazu
   - eine Vorstellung von der Fachstruktur,
   - eine Vorstellung von Entwicklung,
   - eine Vorstellung der Balance von Obligatorik und Autonomie nötig sind."[58]

[57] Ebd. 18f.
[58] S. Reinhardt: Erfahrungen mit der Konstruktion von Richtlinien. In: J. Keuffer: Modernisierung, 81.

Die signifikante Akzentverschiebung in der Lehrplanarbeit der letzten Jahrzehnte für den katholischen (und evangelischen) Religionsunterricht von den Zielen hin zu den Inhalten kann und darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor sowohl seitens der Curriculumtheorie als auch seitens der unterrichtlichen Praxis die Ziele an erster Stelle stehen (müssen), soweit es darum geht Rahmenrichtlinien resp. Lehrpläne zu erstellen, die an den SchülerInnen sowie an deren Zukunft orientiert sind. Freilich muss dabei auch nach flexibleren Modellen (z. B. offene Curricula) gesucht werden, die das Gesamte der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen. „Zentrale Aspekte für eine Rahmenrichtlinienüberarbeitung sollten Konzepte des selbstgesteuerten Lernens bzw. Lernen des Lernens und der Vorrang von Lernprozessen gegenüber fertigen Ergebnissen sein. Lernprozesse, die nicht nur auf kurzzeitige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, Schülermitbeteiligung, selbständiges Lernen und Lernen in der Gruppe sollten curricular gefördert werden."[59]

### 3.3.2 Kompetenzen und Qualifikationen

Jenseits der Evidenzen hinsichtlich der Lernziele wird es stets eine wie auch immer zu begründende Auswahl der zu unterrichtenden Inhalte sowie der Fächer im Fächerkanon der Schule bedürfen. Denn „bei jeder Entwicklung von Curricula in der Form von RRL [Rahmenrichtlinien – W.M.L.] ist die ‚Gegenstandsgebundenheit' (Terhart 1996) konstitutiv. Das bezieht sich sowohl auf die Kompetenzen und Qualifikationen (z. B. Urteils- und Kritikfähigkeit) als auch auf Wissen."[60] Damit ist erneut das bereits mehrfach zitierte Diktum Wenigers thematisiert, Lehrplanentscheidungen seien politische Entscheidungen, geht es doch um Auswahlvorgänge, die in letzter Konsequenz ideologischer Natur sind. Das bedeutet freilich nicht, dass jegliches Bemühen einer sachgemäßen Begründung von Lehrplanentscheidungen zum Scheitern verurteilt ist. Es ist jedoch ein Gebot der Redlichkeit zuzugestehen, dass die Grenzen der curricularen Suche nach Objektivität eng gefasst sind.

Die zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist, „woher die Inhalte der ‚grundlegenden Bildung für alle' in modernen Gesellschaften kommen und wie diese Inhalte be-

[59] J. Keuffer: Lehr-Lern-Ziele, 242f. Ähnlich äußern sich Hopmann und Riquarts: „Für die didaktische Forschung ist es unabdingbar, eine Haltung zu den zugedachten Zielen zu entwickeln bzw. eigene Zielvorstellungen zu formulieren, von denen aus Gegenstände ‚pädagogisch verantwortlich' (Peter Menck) gewählt und interpretiert werden können. In diesem Primat der Zielbestimmung (Primat der Didaktik im engeren Sinne; vgl. Klafki in diesem Heft) stimmen heute faktisch alle geläufigen Didaktikmodelle überein (Hilbert Meyer, Jank/Meyer 1991)." St. Hopmann / K. Riquarts (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum: 23.

[60] G. Berg: Fach, Fächerkanon, fachübergreifender Unterricht – Positionen für die Curriculumentwicklung. In: J. Keuffer (Hg.): Modernisierung, 29.

stimmt werden."[61] Mit anderen Worten: Welche Grundanforderungen sind mit einem bestimmten Schulabschluss verbunden, welches Mindestmaß an Wissen oder welches Kerncurriculum kann beispielsweise für das Abitur vorausgesetzt werden und welche Fächer (Bezugswissenschaften) können und müssen dies leisten? Im Blick auf das Gymnasium hat Scheuerl bereits 1969 einen Kriterienkatalog formuliert, als es im Zuge der Bildungsreform darum ging, den Stellenwert des Abiturs neu auszuloten.[62] In seinem Beitrag zeichnet er die Entwicklung in den 50er und 60er Jahren nach. Dabei bezieht er sich zunächst auf den ‚Tutzinger Maturitätskatalog' von Wilhelm Flitner (1958), in dem dieser darstellte, was von einem Studienanfänger an allgemeinen Bildungsvoraussetzungen erwartet wurde, um auf diese Weise ein Minimum allgemeiner Studierfähigkeit zu definieren.[63] Flitners Konzept einer ‚kyklischen Grundbildung' lässt sich wie folgt beschreiben: „‚Kyklisch', das heißt weder stofflich ausgeweitet und aufgehäuft, noch einseitig spezialisiert, sondern konzentriert auf einen Kernbestand geistiger Grunderfahrungen, in denen sich Ursprünge unserer geistigen, wissenschaftlich-technischen, sozialen, politischen und religiösen Situation fassen lassen, und von denen eigentlich niemand, der Wissenschaften studieren und verstehen und dann öffentliche Verantwortung tragen will, sich sollte dispensieren dürfen."[64] Dieses Konzept wurde in den folgenden Jahren immer wieder kritisiert. „Es wird ihm vorgeworfen, seine Sprache sei veraltet und von ‚Leerformeln' durchsetzt, deren Interpretationsspielraum zumindest im Katalog selbst nicht näher bestimmt sei; ferner: seine inhaltlichen Vorentscheidungen seien traditionalistisch, daher kulturpolitisch retardierend und bildungspolitisch restriktiv."[65] Es ist hier nicht der Ort, diese Vorwürfe zu überprüfen. Sie stehen für eine an anderer Stelle aufgezeigte wissenschaftsgeschichtlich erklärbare Position, die im Kontext der Bildungsreform der 60er Jahre mainstream war.[66]

Die Kultusministerkonferenz der Bundesländer hatte im Januar 1969 ein Arbeitspapier mit dem Titel ‚Kriterien der Hochschulreife' vorgelegt, das über das Konzept von Flitner hinausgeht. „Neu gegenüber dem früheren Katalog ist zunächst eine Differenzierung der Hochschulreifekriterien durch Unterscheidung eines oberen und eines unteren (minimalen) Anspruchsniveaus" (‚Levels').[67] Das Anforderungsminimum ist durch kategoriale, formale und inhaltliche Lernziele zu umschreiben. Zugleich wurden drei große Aufgabenfelder benannt, die künftig gleichgewichtig vertreten sein sollten: der sprachlich-literarische, der mathematisch-naturwissenschaftliche und der gesellschaftlich-

[61] J. Dietrich / H.-E. Tenorth: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung. Berlin 1997, 85. Hier zitiert nach G. Berg ebd. 29.
[62] Vgl. H. Scheuerl: Kriterien der Hochschulreife. In: ZfPäd 1 (1969), 21-35.
[63] Vgl. W. Flitner: Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Heidelberg (1959) $^{2}$1960.
[64] H. Scheuerl: Kriterien der Hochschulreife, ebd. 23.
[65] Ebd. 24.
[66] Vgl. Abschnitt 1.1.
[67] Ebd. 25.

geschichtliche. Damit war die reformierte gymnasiale Oberstufe (NGO) in ihrer Struktur festgelegt. Gesteigerte Ansprüche auf wenigen Gebieten wurden den Leistungskursen (oberes Level), reduzierte Grundanforderungen dem Gegenstandsbereich der Grundkurse (unteres Level) zugewiesen. Mit diesem Modell verbunden war die erklärte Absicht, „unter gegebenen historisch-gesellschaftlichen Prämissen einen Konsens über Zugangskriterien zum wissenschaftlichen Studium zu erzielen [...].“[68]

Der Katalog der Grundanforderungen orientiert sich an den drei skizzierten Aufgabenfeldern, wobei das mathematisch-naturwissenschaftliche ausführlicher und umfangreicher berücksichtigt ist, da „in ihm ein empfindlicher ‚Modernitätsrückstand' aufzuholen ist, und weil hier besondere Gegengewichte gegen mögliche Einseitigkeiten nahe liegen.“[69] Im Rückblick auf die Entwicklung der vergangenen dreißig Jahre müssen heute beide Motive kritisch beurteilt werden. Sowohl der beklagte Modernitätsrückstand als auch die befürchteten Einseitigkeiten konnten nicht aus der Welt geschafft werden. Die eindeutige Vernachlässigung kategorialer und formaler Lernziele zugunsten der inhaltlichen führte zu einer Verwissenschaftlichung der gymnasialen Oberstufe, die nicht nur extreme Einseitigkeiten förderte (vgl. die verbreitete Klage über die mangelnde Allgemeinbildung heutiger AbiturientInnen) sondern vielfach zugleich auch realitätsfern blieb (vgl. die gerade für das Fach Mathematik ernüchternden Ergebnisse der TIMSS-Studie).

Vor diesem Hintergrund kommt den sogenannten Schlüsselqualifikationen eine besondere Bedeutung zu.[70] „Schlüsselqualifikationen sind Metaqualifikationen. Sie sollen jene Kompetenzen vermitteln, die Voraussetzung zur Lösung von (qualitativ) neuen, zukünftigen Problemen sind. [...] Schlüsselqualifikationen als Metaqualifikationen erheben den Anspruch des Erkennens und Lösens von antizipatorischen Problemen. Indem diese gerade nicht funktional sind, können sie perspektivisch sein.“[71] Angesichts des exponentiellen Wachstums an Wissen und der damit verbunden Überforderung des Menschen in der modernen Informationsgesellschaft leisten die Schlüsselqualifikatio-

[68] Ebd. 26.
[69] Ebd. 32.
[70] Vgl. D. Mertens: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: F. Buttler / L. Reyher (Hg.): Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987. Nürnberg 1991; D. Mertens: Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Hamburg 1974; Arnold, Rolf (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler 1999; A. Lenzen: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Heidelberg 1998; Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1989 (5) 3-10 und 1989 (6) 24-30; Reetz, L. / Reitmann, Th. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg ‚Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?' Hamburg 1990.
[71] H.-M. Rummler: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften. Frankfurt 1991, 33f.

nen einen weiteren Beitrag. „Die Zielsetzung des Erlernens von Schlüsselqualifikationen richtet sich auf die Methode des Arbeitens, auf Einstellungen und Verhaltensweisen. Inhaltlichkeit ist nur vorübergehend, gültig ist allein die Methode. Damit wird der Kompetenzerwerb von Schlüsselqualifikationen zur notwendigen Antwort auf die zunehmende Obsoleszenz von Wissen."[72]

In die bildungstheoretische Debatte wurden die Schlüsselqualifikationen von Klafki eingeführt als adäquate Antwort auf die von ihm skizzierten epochalen Schlüsselprobleme der Menschheit.[73] Zu deren Bewältigung bedürfe es – so Klafki – spezifischer Kompetenzen. Diese sollen von den SchülerInnen an den Schulen erworben werden. Dabei wird in der Regel unterschieden zwischen Sachkompetenz und Methodenkompetenz auf der einen sowie Sozialkompetenz und Selbstkompetenz auf der anderen Seite. Besonders im Kontext der Schulentwicklung erfahren diese Kompetenzen eine zunehmende Würdigung.[74] Im Blick auf den Stellenwert und die Bedeutung solcher Qualifikationen und Kompetenzen gibt es jedoch keineswegs einen gesellschaftlichen Konsens. „Inwieweit in Schlüsselqualifikationen Topoi eines unter dem Diktat der Ökonomisierung gelöschten Bildungsverständnis verborgen sind, ob im Schlüsselqualifikations-Konzept der alte, offenkundig dysfunktionale Gegensatz von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Praxis aufgehoben werden kann oder ob darin ein neues Verständnis von Allgemeinbildung zutage tritt," wird sich zeigen müssen.[75] Die an die Schule in dieser Hinsicht herangetragenen Erwartungen der Protagonisten der Wirtschaft sprechen eine wesentlich andere Sprache als zum Beispiel die Vorstellungen, die Klafki im Kontext der kritisch-konstruktiven Didaktik formuliert. Für ihn sind Personali-

[72] Ebd. 38.

[73] Klafki hat das Thema – z.T. mit verschiedenen Akzenten und unterschiedlich ausführlich – bereits mehrfach behandelt, u. a. in folgenden Publikationen: Vgl. W. Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim [5]1996, 43-81; ders.: Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: N. Seibert / H. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München [2]1996, 135-161; ders.: Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgabe der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler / interkultureller Perspektive. In: I. Gogolin / M. Krüger-Potratz / M. A. Meyer (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen 1998, 235-249; ders.: Bildung in Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als ein Zentrum zukunftsorientierter Bildungsarbeit. In: C. Kubina: Europaschule in Hessen. Wiesbaden [2]1994, 3-12.

[74] Vgl. K. Baumgart / B. Mergner: Alle Lernen. Entwicklung und Unterstützung einer Regelschule. Pädagogik 1998 (11) 10-13; H. Reckmann: Stärkung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen. Ein neuer Auftrag für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. In: G. Pollak / R. Prim (Hg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen Kritischer Reflexion und Dienstleistung (FS H. Held). Weinheim 1999, 387-401.

[75] H.-M. Rummler: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen, ebd. 39.

tät, Menschlichkeit, mitmenschliche Verantwortung, Mündigkeit und zeitgerechtes Selbst- und Weltverständnis die grundlegenden Ziele der Bildung.[76]

Der emanzipatorische Kontext schulischer Bildung wird jedoch verlassen oder zumindest erheblich verändert, sobald die ökonomisch motivierten gesellschaftlichen Kräfte ihre Interessen und Erwartungen an die Schule formulieren. So benennen Vertreter der deutschen Wirtschaft die Erwartung, dass die Schule die folgenden Kompetenzen und Qualifikationen fördert: Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Flexibilität, Interaktionsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit, Lernfähigkeit, Planungsfähigkeit, Analysefähigkeit, Friedensfähigkeit und Politikfähigkeit.[77] Diese Qualifikationen – so nützlich sie sein mögen – entfernen sich von den ursprünglich emanzipatorischen Grundgedanken der kritisch-konstruktiven Didaktik. Schlüsselqualifikationen im Sinne der wirtschaftlichen Interessen werden mehr und mehr zu Fähigkeiten reduziert, die den ökonomischen Gegebenheiten und Notwendigkeiten entsprechen. Sie erhalten ihren Sinn und ihre Bedeutung durch die Verwendbarkeit im Produktionsprozess. Solche Interessen sind zu einem gewissen Grade berechtigte Ansprüche dieser gesellschaftlichen Gruppen an die Schule. Entscheidend ist jedoch die Frage nach der grundsätzlichen Ausrichtung und Bildungsabsicht der Schule. In diesem Sinne sind auch die folgenden Erwartungen an Lehrer, Schüler und Eltern zu lesen, die seitens einiger Industrie- und Handelskammern in der Bundesrepublik Deutschland formuliert werden.
„Die ausbildenden Unternehmen stellen zu Recht Ansprüche an die Schulabgänger. Berufsausbildung muss auf einer soliden schulischen Basis aufbauen können. [...] Die Betriebe erwarten daher, dass am Ende der Schulausbildung die Grundlagen für eine stabile Persönlichkeit, für Gemeinschaftsfähigkeit, für Lern- und Leistungsbereitschaft gelegt sind und dass grundlegende Kenntnisse in allen Fächern erworben wurden. [...] Leistungen der Schule stehen seit langem in der Kritik. Es wird ihr Versagen in der Wissensvermittlung und fehlender Mut zur Erziehung[[78]] vorgeworfen. Was die Schule leisten kann und soll, wird kontrovers diskutiert. Dennoch gibt es Mindeststandards des Wissens, der Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaftsfähigkeit, auf die sich die Verantwortlichen und Betroffenen verständigen müssen und können. Die Frage, was die Schule zu leisten hat, sollte nicht nur gestellt werden, sie muss auch beant-

[76] Vgl. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim [4]1994, 37f.

[77] Vgl. dazu auch K.-J. Tillmann: Schule, Wirtschaft, Qualifikation – ein neuer Dialog über den Leistungsbegriff? In: Ders.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Hamburg 1995, 19-30.

[78] Diese Formulierung ist in den 80er Jahren nahezu zu einem Kampfbegriff geworden. Vgl. die neun Thesen zum gleichnamigen Kongress, der am 8.-10.01.1978 im Wissenschaftszentrum Bonn Bad Godesberg stattgefunden hat (s.o. Abschnitt 1.2.2).

wortet werden."[79] Im Anschluss an diese programmatischen Vorbemerkungen werden konkrete Kataloge von ‚Kompetenzen' formuliert. Diese werden im Detail ausgeführt und erläutert. Für den Kontext dieser Arbeit seien nur die jeweiligen Überschriften benannt.

I. Elementares Grundwissen in den wichtigsten Lern- und Lebensbereichen – Fachliche Kompetenzen.
   1. Grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift
   2. Beherrschung einfacher Rechentechniken
   3. Grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse
   4. Hinführung zur Arbeitswelt - Grundkenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge
   5. Grundkenntnisse in Englisch
   6. Kenntnisse und Verständnis über die Grundlagen unserer Kultur

II. Grundhaltungen und Werteinstellungen, die die Jugendlichen befähigen, den Anforderungen im Unternehmen gerecht zu werden – Persönliche Kompetenzen
   1. Zuverlässigkeit
   2. Lern- und Leistungsbereitschaft
   3. Ausdauer - Durchhaltevermögen - Belastbarkeit
   4. Sorgfalt - Gewissenhaftigkeit
   5. Konzentrationsfähigkeit
   6. Verantwortungsbereitschaft - Selbständigkeit
   7. Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik
   8 Kreativität und Flexibilität

III. Soziale Einstellungen, die die Zusammenarbeit in der Organisation Betrieb ermöglichen – Soziale Kompetenzen
   1. Kooperationsbereitschaft - Teamfähigkeit
   2. Höflichkeit - Freundlichkeit
   3. Konfliktfähigkeit
   4. Toleranz.[80]

Am Ende dieser umfangreichen Erwartungskataloge geben die Verfasser unmissverständlich Auskunft darüber, wie sie sich die Grundsätze einer in der Schule realisierten Pädagogik vorstellen. Demnach sind die Grundpositionen der kritisch-konstruktiven Didaktik zweit- wenn nicht gar drittrangig. „Dies alles sind Basisanforderungen. Vieles wäre darüber hinaus wünschenswert. Aber das Wünschenswerte ist nicht das Realistische, zumindest bei einem Teil der Schüler, deren Leistungskapazität begrenzt ist. [...]

[79] Industrie- und Handelskammern in Baden-Württemberg (Hg.): Was erwartete die Wirtschaft von den Schulabgängern. Hinweise für Lehrer, Schüler und Eltern. Handreichung ohne Orts- und Jahresangabe, 2.
[80] Vgl. ebd. 3-6.

Emanzipation, das Schlüsselwort der 70er und 80er Jahre, ist zwar nicht obsolet, sie darf jedoch nicht länger als überragendes oder gar einziges Erziehungsziel angesehen werden. Die Leitziele Emanzipation und Selbstverwirklichung müssen stärker ergänzt werden durch Pflicht- und Verantwortungswerte, die es erst ermöglichen, Leistungen zu erbringen und Verantwortung für andere zu übernehmen."[81] Auch die Hochschulen und Universitäten haben den Begriff der Schlüsselqualifikationen erheblich modifiziert und erweitert. So werden in der gegenwärtigen hochschulpolitischen Debatte immer wieder die folgenden Begriffe als Schlüsselqualifikationen gehandelt: Flexibilität, Kritikfähigkeit, Selbstmanagement-Kompetenz, Reflexionsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, soziale Kompetenz, Dissens- und Pluralismustauglichkeit, Fähigkeit zu selbständigem Lernen, erfinderische Problembewältigungsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Toleranz, Verstehen der Andersartigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Kreativität, Denken in Zusammenhängen, Durchsetzungsvermögen, Kooperationsfähigkeit, Identitätsgewinnung, Kommunikationsfähigkeit, analytisches Denken, logisches Denken, abstraktes Denken, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Denken und Arbeiten, Selbständigkeit, Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung. Etwas reduzierter, aber in sehr deutlicher Sprache formuliert Schlaffke ‚das Bild eines idealtypischen Schul- und Hochschulabsolventen', der sich durch folgende Kompetenzen auszeichnet:[82]

1. Er kann lesen.
2. Er kann schreiben.
3. Er kann rechnen.
4. Er ist fit in einer Fremdsprache.
5. Er kann arbeiten.
6. Er besitzt Sozialkompetenz.
7. Er denkt an sich und andere.

Unter (6.) ist zu lesen: „Er ist hilfsbereit, verlässlich und höflich. Er besitzt Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit sich selbst und anderen gegenüber. Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Gründlichkeit, Pünktlichkeit und Selbstdisziplin sind für ihn keine Fossilien aus verstaubten Tugendkatalogen, sondern gelebte Wirklichkeit, denn er hat erkannt, dass Kommunikation und Teamarbeit, kurz: soziales Zusammenleben, nicht ohne verlässliche Ordnungsprinzipien möglich sind. Er besitzt Sozialkompetenz und Schlüsselqualifikationen. Er hat auch die Fähigkeit mit Menschen anderer Alters-, Bildungsstufen und Weltanschauungen umgehen zu können. Er ist tolerant, offen und ausländerfreundlich, ohne ein ‚multikulturelles Monster' zu werden."[83]

[81] Ebd. 6.
[82] Vgl. W. Schlaffke: Phantombild des optimalen Absolventen. In: Die Höhere Schule 2/1993, 39.
[83] Ebd.

Gegen eine solche ökonomistische Engführung und Entstellung der primär pädagogisch konnotierten Schlüsselqualifikationen ist mit Konrad Adam zu Recht zu sagen: „Der Abstand, der sie trennt, steht für den Unterschied von Qualifikation und Bildung. Wer bilden möchte, wechselt den Standpunkt und denkt vom anderen her. Der Qualifizierer kann das nicht oder will das nicht, er glaubt die Ziele oder den Weg zu kennen und mag von Eigensinn nichts hören. Rousseau, zumindest in der Theorie ein großer Pädagoge, schreibt einmal, dass jede Schulstunde ihren Wert in sich tragen und für den Schüler auch dann gewinnreich sein müsse, wenn er das Ziel des Unterrichts nicht mehr erlebe. Nur so kann er ja auch bemerken, dass er vom Lehrer ernst genommen wird, dass es um ihn geht, nicht um Drill. Alle streng funktionalistischen Erziehungslehren, an ihrer Spitze der amerikanische Behaviorismus, sind an dieser Hürde gescheitert. Denn die Behavioristen wollten den Menschen nicht eigentlich erziehen, sondern konditionieren wie Ratten oder Tauben, abrichten auf einen vorgegebenen Zweck."[84]

Schlüsselqualifikationen behalten trotz des stets möglichen Missverständnisses oder gar Missbrauchs ihren bleibenden Stellenwert, werden sie im Kontext ihrer emanzipatorischen oder den Bildungsbegriff weitenden Absicht gelesen.[85] In diesem Sinne wird sich eine stringente Lernzielorientierung im Kontext schulischer Bildung und Erziehung klar von solchen Konzepten unterscheiden, die lediglich der am optimierten Produktionsprozess orientierten Verzweckung dienen, geht es doch um Bildung im umfassenden Sinn. Schlüsselqualifikationen sind darüber hinaus geeignet, überholte Bildungsvorstellungen zu verändern.[86] „Die notwendige Verbindung von materialer und formaler Bildung wird als gesellschaftlicher Lernprozess heute schon in jenen Schlüsselqualifikationen realisiert, die morgen Basisqualifikationen sein werden. [...] Wenn der Schlüssel zur Produktion in der Produktivität von Wissen liegt, dann kommt Fähigkeiten, wie z. B. Kreativität, Phantasie, Flexibilität, Innovation, Lernfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, also den Denk- und Verhaltensdimensionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Entwicklungsprozessen, eine konstitutive Rolle zu. Schlüsselqualifikationen im erweiterten Verständnis als ‚clavis scientiae' tragen dazu bei, den ökonomischen Modernisierungsprozess zu eröffnen und zu gestalten. Wenn Schlüsselqualifikationen ‚versprechen', komplexe und offene Probleme als Entwicklungsprozesse zu begreifen, so schließen sie uns darin völlig neue Perspektiven auf."[87]

[84] K. Adam: Der böse Wolf will in die Schule. In: FAZ vom 15. August 1998 (Nr.188) Beilage, 3.
[85] Vgl. W. Tzscheetzsch: Der Religionsunterricht in der ‚neuen' Schule. Überlegungen zu Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. In: Kirche + Schule 110 (1999), 1-12.
[86] So z. B. im Sinne der ‚Inneren Schulentwicklung' (s. o. Abschnitt 1.1.3).
[87] H.-M. Rummler: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen, ebd. 43.

Entsprechend wird auch Klafki nicht müde, im Blick auf die künftigen Bildungsaufgaben der Schule den bleibenden Stellenwert der Schlüsselqualifikationen als bildungstheoretische Kategorien zu betonen. „Ich hebe hier sechs grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten heraus. [...] Solche Schlüsselqualifikationen enthalten jeweils inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten:

- *Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit*, d.h. das Bemühen, eigene Positionen und eigene Kritik so in den Zusammenhang eines Gesprächs bzw. eines Diskurses mit anderen einbringen zu wollen und einbringen zu können, dass den Gesprächspartnern Verstehen und kritische Prüfung ermöglicht wird, so also, dass die Chance zum gemeinsamen Erkenntnisfortschritt gewahrt bleibt, hin zu besser begründeter Erkenntnis, als man sie zunächst besaß.
- *Empathie* im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können. Das bedeutet einmal mehr nicht, jede beliebige Sichtweise unbesehen als gleichberechtigt anzuerkennen: vielmehr geht es darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten, Konsense, die über die anfängliche Unterschiedlichkeit oder Gegensätzlichkeit unterschiedlicher Sichtweisen hinausgelangen können.
- *Kritikbereitschaft und -fähigkeit*, einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik. Dabei geht es darum, jeweils nach der Überzeugungskraft und den Grenzen fremder und eigener Begründungen für eine Position zu fragen und damit einen von anderen Gesprächspartnern verfochtenen oder von der betreffenden Person selbst entwickelten Standpunkt für weitere Prüfung offen zu halten.
- *Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit*.
- *Kreativität*, verstanden als Mut und Fähigkeit, sich etwas Neues einfallen zu lassen, querzudenken, ausgefahrene Denkbahnen oder gängige Verfahrens- oder Gestaltungsweisen versuchsweise zu verlassen.
- Schließlich nenne ich noch eine weitere Bereitschaft und Fähigkeit von übergreifender Bedeutung. Man kann sie als ‚*vernetzendes Denken*' oder ‚Zusammenhangsdenken' bezeichnen."[88] [Strukturierung W.M.L.]

Die (längst überfällige) Rezeption dieser pädagogisch begründeten Schlüsselqualifikationen im schulischen Bildungsprozess hätte weitreichende Folgen nicht nur für die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse, sondern auch für die Konzeption und Konstruktion von Lehrplänen. „Die alte reformpädagogische Forderung nach nicht nur gelegentlichen fächerübergreifenden Veranstaltungen oder Hinweisen, sondern

[88] W. Klafki: Bürgergesellschaft und politischer Bildungsbegriff. In: G. Hepp / H. Schneider (Hg): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach 1999, 40f.

nach einer prinzipiellen Neustrukturierung des Verhältnisses von fachspezifischen Kursen und Lehrgängen einerseits und fächerübergreifenden Problemstellungen andererseits – um solche handelt es sich bei den Schlüsselproblemen durchgehend – erhält von jenen vorher skizzierten Einsichten her ein ganz neues Gewicht.

- Wir müssen das Verhältnis zwischen dem Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht m. E. viel grundsätzlicher als bisher durchdenken und in der Gestaltung der Richtlinien, vor allem aber in der Schulpraxis selbst entsprechend neu gestalten.
- Innerhalb schulischer Bildungsprozesse müssten wir es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen und an sie die Anforderung stellen, eine Denkhaltung zu entwickeln, dergemäß prinzipiell nach wahrscheinlichen oder möglichen gewichtigen Nebenfolgen schon geltender Regelungen, bestehender Institutionen, gängiger Handlungs- und Denkweisen oder aber geplanter Veränderungen technischer, ökonomischer, sozialer, administrativer, politischer Art gefragt wird."[89] [Strukturierung W.M.L.]

Klafki sieht jedoch auch die engen Grenzen, die seinen pädagogisch-didaktischen Visionen vom vernetzten Lernen, Denken und Handeln sowohl in der Schule, als auch in allen gesellschaftlichen Bereichen gesetzt sind. „Unsere wissenschaftliche, technische, ökonomische, gesellschaftliche, politische Wirklichkeit bietet dagegen auf Schritt und Tritt Beispiele für unsere bisherigen Versäumnisse, vernetzend zu denken und unser Handeln dementsprechend zu orientieren, und genau hier könnte didaktisch jeweils regional- und situationsspezifisch angesetzt werden. Ich deute das Spektrum möglicher Ansatzpunkte in Beispielen an: es reicht von der kommunalen Bauplanung bis zur Müllproduktion und Müllbeseitigung, von der Chemisierung, Technisierung und Industrialisierung der landwirtschaftlichen Produktion bis zur Wasserversorgung, von der weithin noch parzellierten medizinischen Versorgungspraxis bis zum 45-Minuten-Hackwerk unserer vorwaltenden Stundenplanpraxis."[90] Eine innovative Lehrplankonstruktion, welche die zitierten Schlüsselqualifikationen berücksichtigt, kann den genannten Widerständen vor allem auch dadurch begegnen, dass sie sich konsequent an den SchülerInnen orientiert.

### 3.3.3 SchülerInnenorientierung

Unterricht, der sich an den SchülerInnen orientiert, ist seit Jahrzehnten eine Selbstverständlichkeit. Dies gilt sowohl für die Praxis als auch für die Theorie. Im Blick auf die

[89] Ebd. 42.
[90] Ebd.

Lehrplankonstruktion sieht der Befund bei weitem nicht so positiv aus.[91] Viele Lehrpläne geben zwar vor, vom Prinzip der Orientierung an den SchülerInnen getragen zu sein. Tatsächlich erweist sich dies aber nicht selten als Makulatur.[92] Andererseits wird dieses didaktische Grundprinzip immer wieder in Frage gestellt. Dabei werden nicht nur polemische Stimmen laut, die einem solchen Unterricht vorwerfen, er ließe die Schule verkommen zu einem spaßigen Event.[93] Zunehmend melden sich auch jene zu Wort, die den korrelationsdidaktisch ausgerichteten Unterricht prinzipiell für gescheitert erklären.[94] Insbesondere die Religionspädagogik sei aufgefordert, das normative Gegenüber der biblischen Botschaft auch didaktisch umzusetzen.[95] Es ist unumstritten, dass der mit der Korrelationsdidaktik verbundene hohe Anspruch in der Praxis oftmals nicht umgesetzt werden kann. Das hat vielfältige Gründe, auf die weiter unten im einzelnen eingegangen wird..[96]

Andererseits wird der Begriff der Orientierung an den SchülerInnen nicht selten missverstanden. Da ihm aber im Kontext der vorliegenden Arbeit ein großer Stellenwert beigemessen wird, soll nun eine Klärung des Begriffs erfolgen. „Will man diesen Terminus näher ausleuchten und fassen, so wird man dem Vorhaben am ehesten gerecht, wenn man ihn nicht begrifflich per definitionem vorgibt, sondern die wesentlichen Charakteristika zu beschreiben versucht, die einen solchen Unterricht bestimmen."[97] Als Charakteristika eines schülerorientierten Unterrichts lassen sich zehn Beschreibungen benennen.

- Der Schüler erfährt sich als Subjekt im Lernprozess.
- Das prozessbestimmte Lernen steht im Vordergrund.

[91] Vgl. U. Aselmeier (Hg.): Lehrplan ohne Schüler. Rheinfelden 1990; U. J. Meier: Zwölf Jahre Curricularer Lehrplan in Bayern. St. Ottilien 1989.

[92] Vgl. Kapitel 9.

[93] Vgl. Abschnitt 1.2.2.

[94] Vgl. R. Englert: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: G. Hilger / G. Reilly: Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, 97-110.

[95] Vgl. E. Nordhofen: Nicht die Standards senken. Ein Gespräch mit E. Northofen über die Zukunft des Religionsunterrichts. In: HerKorr (54) 2000, 559-564; ders.: Res mixta - die Zukunft des Religionsunterrichts. In: M. Langer (Hg.): Wertorientierung im Wandel. Kevelaer 1998, 21-35; Th. Ruster: Die Welt verstehen gemäß der Schriften. In: rhs 43 (2000), 189-203; H.-J. Silberberg fordert angesichts der von ihm diagnostizierten katastrophalen Lage eine ‚Konfrontationsdidaktik'; vgl. ders.: ‚Heilsame Erkenntnisse' (rhs 43 (2000), 299-310).

[96] Vgl. dazu Abschnitt 7.2. Neben dem nach wie vor vielfach unzureichenden Lehr-Lern-Material ist sicher auch die immer noch kaum ausreichende Qualifizierung der ReligionspädagogInnen dafür verantwortlich. Der Graben zwischen der universitären Lehre einerseits und der Schulischen Praxis andererseits ist breiter denn je, so dass auch das beste schulpädagogisches Konzept kaum wettmachen kann, was an der Universität nicht geleistet wurde. Hier tut sich ein Grundproblem universitärer Theologie auf, das zumal in Deutschland seit Jahren ungelöst ist.

[97] F. Weidmann: Religionsunterricht am Schüler orientiert. Donauwörth 1978, 13. Die Darstellung folgt den dortigen Ausführungen (S. 13-16). Vgl. auch W. Einsiedler / H. Härle (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth 1976.

- Ein hohes Maß an Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden erlaubt einen angstfreien Unterricht.
- Die Erfahrungen, Fragen und Probleme der SchülerInnen werden thematisiert, der Unterricht wird von ihnen daher als existentiell relevant erfahren.
- Der Bezug der zu lernenden Inhalte zum eigenen Leben wird von den SchülerInnen als wertvoll und belangvoll erfahren.
- Die Selbsttätigkeit und Spontaneität der SchülerInnen werden berücksichtigt.
- Die Lernhilfen werden als ‚Hilfe zur Selbsthilfe' verstanden.
- Die Lehrenden werden sich weniger als DozentInnen denn als AnimatorInnen und InspiratorInnen von Lernprozessen verstehen.
- Innere Differenzierung und Individualisierung kennzeichnen das Unterrichtsgeschehen.
- Gegen die Gefahr der kognitiven Engführung wird der Unterricht ganzheitlich ausgerichtet.

Es versteht sich von selbst, dass diese zehn idealtypisch formulierten Charakteristika eines an den SchülerInnen orientierten Unterrichts wohl kaum jemals umfassend realisiert werden könnten. Insofern können sie in diesem Zusammenhang auch nicht als Kriterien fungieren, so als ob nur der Unterricht an den SchülerInnen orientiert sei, der allen zehn Ansprüchen gleichermaßen genügt. Vielmehr ist mit diesen Charakteristika eine pädagogische Haltung formuliert, eine Haltung, die davon ausgeht, dass es letztlich die SchülerInnen sind, die im Mittelpunkt des Lehr-Lern-Geschehens stehen und nicht die Ziele und Inhalte. Im religionspädagogischen Kontext entspricht dem der diakonische Charakter des Religionsunterrichts, wonach dieser für die SchülerInnen da ist und nicht umgekehrt. Freilich wäre auch hier noch einmal nachzufragen, ob der beschriebenen Orientierung an den SchülerInnen in letzter Konsequenz nicht jene didaktische Grundhaltung besser entspricht, die mit dem biblischen Begriff der Kenosis verbunden werden kann. Ein Religionsunterricht, der sich selbst als kenotisch versteht, wäre die adäquate Realisierung der geforderten Orientierung an den Subjekten der Bildung, den SchülerInnen.[98]

## 3.4 Zusammenfassung

Der oftmals ideologisch stilisierte Gegensatz zwischen den Konstrukten ‚Lehrplan' und ‚Curriculum' ist mittlerweile ein Anachronismus. Beide Begriffe und die mit ihnen verbundenen Konzepte haben sich in den vergangenen Jahrzehnten aufeinander zu bewegt. Gleichwohl müssen die curricularen Anfragen an den Lehrplan ernstgenommen werden. Nach wie vor ist die Genese von Lehrplänen undurchsichtig sowie ihre pri-

[98] Vgl. dazu die Abschnitte 4.3 und 7.1.

märe Orientierung an den fachwissenschaftlich vorgegebenen Inhalten problematisch. Deswegen werden sie oft als nicht zufriedenstellend bewertet. Aus der Praxis erwachsene Erwartungen können jedoch nur schwer in eine operrationalisierbare Form gebracht werden. Viele pädagogisch sinnvolle oder wünschenswerte Einsichten lassen sich nicht in Lehrplankategorien fassen, ohne dass sie an Aussagekraft verlieren und somit in der Banalität des Selbstverständlichen verflachen. Als maßgebliche Kriterien zur hinreichenden Begründung der Konzeption eines Lehrplans können sie keinesfalls genügen.

Ausgehend von diesem Befund war die Curriculumtheorie angetreten, wissenschaftlich begründete Vorschläge zur Lehrplankonzeption zu liefern. Die Bestandsaufnahme nach gut 30 Jahren Curriculumdiskussion ist ernüchternd. Die wissenschaftlichen Vorgaben bleiben zweitrangig hinter den politischen und administrativen. Trotz curricularer Anstrengung bleiben Lehrplanentscheidungen dem Interessenkonflikt der gesellschaftlichen Bildungsmächte (Staat, Parteien, Gewerkschaften, Kirchen, Verbände etc.) sowie dem administrativen Handeln unterworfen. Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass die Curriculumforschung in der Bundesrepublik stagnierte, zumal manche Curricula in eine Sackgasse führten. Andererseits ist deutlich geworden, dass die zentralen Forderungen der curricularen Theorie nach dem Primat der Ziele vor den Inhalten, nach Orientierung an den SchülerInnen, nach der Selbsttätigkeit des Lernens und Arbeitens, nach Kooperationsfähigkeit und fächerübergreifendem Arbeiten bleibende Bedeutung haben. Dies wird dazu führen müssen, dass den Kompetenzen und Qualifikationen im Lehrplankonstruktionsprozess (trotz mancher Irrwege und der Gefahr des ‚Missbrauchs') künftig eine größere Bedeutung beigemessen wird.

Für die Konstruktion von Curricula im Kontext schulischer Bildungsarbeit lassen sich daher im Anschluss an das Konzept der offenen Curricula (Tzscheetzsch) drei Schlüsselbegriff gewinnen, die im weitesten Sinne auch als Kriterien zur Lehrplankonstruktion gelten können:

- Curricula resp. Lehrpläne müssen strukturell und konzeptionell die Partizipation der SchülerInnen am Lehr-Lern-Geschehen gewährleisten;
- Curricula resp. Lehrpläne müssen so gestaltet sein, dass SchülerInnen ermutigt werden, selbst handelnd Verantwortung zu übernehmen;
- Curricula resp. Lehrpläne müssen der Emanzipation der jungen Menschen dienen.

# Teil B – Grundlagen der Lehrplankonstruktion für den RU

## 4 Bildungstheoretische Grundzüge

Neben den vielfältigen Interessen, die auf die Schule einwirken, und dem (pädagogischen und didaktischen) Pragmatismus des Schulalltags sind vor allem die den Lehrplänen/Curricula zugrunde liegenden pädagogischen Leitbilder von entscheidender Bedeutung. Hier zeigen bildungstheoretische Konzepte ihren wirkmächtigen Einfluss auf die Lehrplanfortschreibung. Daher soll an dieser Stelle zunächst auf die Entwicklung des Bildungsbegriffs sowie auf einige neuere Konzepte eingegangen werden, bevor in groben Zügen eine bildungstheoretische Skizze gezeichnet wird, die als hermeneutischer Horizont der vorliegenden Arbeit verstanden werden kann.

### 4.1 Die Entwicklung des Bildungsbegriffs

Die Schule kann als Mikrokosmos, als polis (von Hentig) verstanden werden. Sie ist als ein Ort zu sehen, an dem gesellschaftliche Entwicklung sich manifestieren und ablesbar sind. In diesem Sinne beinhaltet die Reflexion auf die Praxis der Schule immer auch eine Reflexion auf die in der Gesellschaft vorherrschenden Bildungskonzepte. Der Rückblick auf Schul- und Bildungsgeschichte lässt die großen Linien der Entwicklung des Bildungsbegriffs erkennen.[1]

#### 4.1.1 Der humanistische Bildungsbegriff geisteswissenschaftlicher Pädagogik

Der klassische Bildungsbegriff humanistischer Provenienz ist begründet vor allem durch das Bildungsideal, wie es Wilhelm von Humboldt formuliert hat.[2] „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste

[1] Einen umfassenden Überblick liefert J.-E. Pleines: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989, insbesondere Abs. I, V u. VII. Einen speziellen Einblick in „Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert" präsentiert J. Oelkers. In: J. Oelkers / F. Osterwalder / H. Phyn (Hg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Zeitschrift für Pädagogik. 38. Beiheft. Weinheim 1998, 45-70. Dort findet sich auch eine umfassende Bibliographie (68-70).

[2] Vgl. W. von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: ders.: Werke in fünf Bänden hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt 1960ff. (a) Band 1, 234-240 (1793); A. Schäfer: Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts. In: ders.: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim 1996, 16-105; H. Rosenfeldt: Wilhelm von Humboldt – Bildung und Technik. Zur Kritik eines Bildungsideals. Frankfurt 1982.

und unerlässliche Bedingung. Allein außer Freiheit erfordert die Entwikkelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen."[3] Demnach ereignet Bildung sich immer im konkreten Menschen, in seiner persönlichen und individuellen Entwicklung (Vervollkommnung) in Freiheit.

Für diesen Bildungsbegriff ist eine Vorstellung vom Menschen leitend, nach der dieser ausschließlich ‚Zweck an sich' (Kant) ist. Von Humboldt unterstreicht den Grundsatz und betont, „der Zweck des Menschen liegt im Menschen, in seiner inneren moralischen Bildung."[4] Derart verstanden wendet Bildung sich gegen jegliche Form von Funktionalisierung, als seien Kinder und Jugendliche für eine bestimmte Aufgabe, Rollen oder Funktionen zu formen. Die gesellschaftlichen Bildungsinstanzen (Familie, Schule, Universität usw.) sind quasi subsidiär zu sehen, sie haben der beschriebenen Vervollkommnung des Menschen lediglich zu dienen. Davon losgelöste gesellschaftliche Interessen und Ambitionen widersprechen diesem Bildungsideal. „[...] für den klassischen Bildungsbegriff gilt, dass er in Opposition zu einer aufklärerischen Vorstellung konzipiert wurde, die den Menschen zum brauchbaren und nützlichen Glied der Gesellschaft erziehen wollte."[5]

Bildung in diesem Sinne beschreibt einen Prozess umfassender Wechselwirkung des Individuums mit der Welt, in dem die bereits im Menschen vorhandenen Kräfte zur vollen Entfaltung kommen können. Dabei spielt die Individualität des Menschen eine herausragende Rolle, hat doch jeder Mensch eine eigene Selbst- und Weltsicht. In der Begegnung und Auseinandersetzung dieser unterschiedlichen Sichtweisen ereignet sich Bildung. Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Prozess den Sprachen zu, anhand derer sich der Mensch andere Kulturen, Sinn- und Bedeutungshorizonte erschließt. Auf diese Weise wird er in die Lage versetzt, sich selbst auf Distanz zu seinen eigenen kulturell vermittelten Wertorientierungen zu bringen.

Von Humboldt betont die autopoetische Dimension des Bildungsgeschehens. Auch wenn man davon ausgehen muss, dass die Selbst-Bestimmung des Subjekts nur über die Auseinandersetzung mit der Welt möglich ist, so wird dennoch jede unmittelbare und direkte Beeinflussung des individuellen Subjekts ausgeschlossen. Alles, was im Menschen geschieht, wie er die Welt und damit seine Stellung in ihr verarbeitet, ist für von Humboldt das Resultat seiner eigenen Energie. „Denn die Bildung hat ihren

[3] W. von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: W. von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt [3]1980 Band 1, 64.
[4] W. von Humboldt: Über Religion. Werke Band 1, 32.
[5] W. Marotzki: Lernen, Erziehung und Bildung. Weinheim 1996, 30.

Ursprung allein im Innern der Seele, und kann durch äußere Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden."[6] Alle Bemühungen, das autopoetische Bildungsgeschehen, die Selbsttätigkeit des Subjekts, seine Selbst-Bestimmung zu lenken und zu leiten oder gar einzuschränken, schaden nur. „Wer oft und viel geleitet wird, kommt leicht dahin, den Überrest der Selbstthätigkeit gleichsam freiwillig zu opfern."[7] Damit sind zugleich die Möglichkeiten didaktisch aufbereiteter Lehre beschrieben. Pädagogik und Erziehung werden in ihre engen Grenzen verwiesen.

Andererseits ist es nicht gleichgültig, welcher Art das Gegenüber des Menschen ist, anhand dessen Bildung sich ereignet. Das Subjekt bedarf der Welt, um sich über deren Aneignung selbst zu bestimmen. Diese Selbst-Bestimmung wird um so differenzierter und konkreter ausfallen, je differenzierter das Gegenüber angegeben werden kann. Dies ist der Hintergrund der Forderung von Humboldts nach einer Mannigfaltigkeit der Situationen, an denen sich die Freiheit des Individuums bestimmend zu bewähren habe. Entsprechend haben Erziehung und Pädagogik die Aufgabe, dem sich selbst bestimmenden Subjekt ein möglichst mannigfaltiges resp. differenziertes Umfeld anzubieten, dessen dieses sich quasi empfangend bedient, damit die in ihm schlummernden Kräfte zur vollen Entfaltung kommen können. Diese Dimension der Empfänglichkeit beschreibt gleichsam die andere Seite des Bildungsprozesses. Das Mensch-Welt-Verhältnis ist ein wechselseitiges Geschehen, in dem die beschriebene Selbsttätigkeit des sich selbst bestimmenden Subjekts und die Empfänglichkeit dialektisch ineinander greifen. Der aktiven Dimension der Selbsttätigkeit im Bildungsgeschehen entspricht die komplementäre Dimension passiver Empfänglichkeit. Von Humboldt spricht von einer „unaufhörlichen Wechselbeziehung"[8], die sich beschreiben lässt als ein zugleich aktives und passives Geschehen, für das der Schlüsselbegriff der Erfahrung bedeutsam ist.

### 4.1.2 Die Krise des humanistischen Bildungsbegriffs

Im Zuge der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre geriet der humanistische Bildungsbegriff zusammen mit der ihn stützenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik in vielfacher Hinsicht in die Krise.[9] Die Ursachen hierfür waren auch die Umstände

[6] W. von Humboldt: Über Religion. Werke Band 1, 25.
[7] W. von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). Werke Band 1, 74.
[8] W. von Humboldt: Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur (1794). Werke Band 1, 291.
[9] Vgl. H.-U. Musolff: Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. Weinheim 1989; H. Blankertz: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969; E. Bloch: Pädagogica. Frankfurt 1971; D. Hoffmann: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform. Weinheim 1996; D. Sinhart-

und Folgen der missratenen ‚Vergangenheitsbewältigung' in der bundesdeutschen Nachkriegszeit.[10] Die der kritischen Theorie verpflichtete Erziehungswissenschaft hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die Implikate der (vermeintlich unwissenschaftlichen und daher ideologischen) geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu entlarven. „Was aus Bildung wurde und nun als eine Art negativen objektiven Geistes, keineswegs nur in Deutschland, sich sedimentiert, wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus dem Begriff der Bildung abzuleiten. Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes."[11] Entsprechend wurde ein fundamentaler Paradigmenwechsel eingeleitet. Der Herrschaftsbegriff ‚Bildung' wurde substituiert durch den emanzipatorisch begründeten Begriff der ‚Erziehung' im Allgemeinen und die Begriffe ‚Lernen', ‚Sozialisation' und ‚Qualifikation' im Besonderen.

Einer der Protagonisten des emanzipatorischen Programms der Erziehungswissenschaften war Wolfgang Brezinka. „Für Brezinka ist die traditionelle Bindung der Pädagogik an diesen Teil der (praktischen) Philosophie zugunsten eines neuen Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaften aufzugeben, insofern diese Bindung seiner Ansicht nach den mangelhaften Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft begründet. Von daher sucht er durch eine wissenschaftstheoretische Argumentation den historischen Konnex zwischen Pädagogik und praktischer Philosophie aufzulösen und zwischen normativem Denken als Bildungsphilosophie und exakter Erziehungswissenschaft zu unterscheiden."[12] Insbesondere der normative Anspruch der humanistischen Bildungstheorie war der kritischen Theorie ein Dorn im Auge angesichts des von ihr vehement vertretenen Wertskeptizismus, demzufolge die Kulturtradition mit ihrem Bildungsideal allein zur Begründbarkeit moralischer Geltung von Werten bei weitem nicht mehr ausreichen konnte. Das humanistische Bildungsideal – begründet durch von Humboldt – wurde ersetzt durch den emanzipatorischen Bildungsbegriff der kritischen Theorie.

Pallin (Hg.): Aufgabe der Erziehung. Essays und Biographisches zur 68er-Pädagogik und zur Jugendgewalt der 90er Jahre. Weinheim 1994.

[10] Vgl. dazu die kurze aber eindrückliche Darstellung der bundesdeutschen Nachkriegssituation von Hermann Giesecke. In: H. Giesecke: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart 1998, 54-76.

[11] Th. W. Adorno: Theorie der Halbbildung. In: ders., Soziologische Schriften I. Frankfurt 1972, 93.

[12] R. Uhle: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft, München 1976, 7. Vgl. W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim $^{2}$1972; ders.: Über den Wissensbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik In: ZfPäd (13) 1967; ders.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd (18) 1972; B. Claußen: Kritische Theorie und Bildung in der Risikogesellschaft. Zur Pädagogischen Aktualität emanzipatorischer Sozialwissenschaften in der Spätmoderne. In: O. Hansmann / W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, 374-404.

„Selbsterkenntnis, Selbstverwirklichung und Mündigkeit kennzeichnen [...] das zentrale Element jedes Bildungsbegriffs, dem geschichtlichen Wandel sind seine normativen, funktionalen und instrumentellen Elemente unterworfen."[13] Neben der ganz offensichtlich erkennbaren, technizistischen Engführung ist an dieser Begriffsbestimmung besonders auffällig, dass die von W. von Humboldt betonte Wechselbeziehung der aktiven Selbsttätigkeit mit der passiven Empfänglichkeit im Bildungsgeschehen dahingehend aufgehoben wurde, dass im emanzipatorischen Verständnis von Bildung der autopoetische Charakter der Bildung quasi monistisch stilisiert wurde.

Schließlich muss in diesem Zusammenhang auch auf die eine oder andere ideologische Verirrung mancher erziehungswissenschaftlicher Positionen hingewiesen werden. Wissenschaftsgeschichtlich gesehen mögen diese zwar in ihrer Zeit durchaus angemessen und mitunter notwendig gewesen sein, um vorhandene Denkmuster und -strukturen aufzubrechen. Aus heutiger Sicht jedoch erscheint deren klassenkämpferischer Impetus als Ausdruck einer unkritischen und von daher fragwürdigen Rezeption neomarxistischer Konzepte mehr oder weniger trivialer Provenienz, wie sie in den sechziger und siebziger Jahren zu Hauf gehandelt wurden.[14] In diesem Sinne ist auch der Beitrag von Bernhard Claußen zu lesen: „Den zahlreichen typischen Merkmalen bürgerlicher Gesellschaft, insbesondere der kapitalistischen Wirtschaftsweise und klassenmäßigen Organisation des Zusammenlebens, ist es zuzuschreiben, dass Selbsterkenntnis, Selbstverwirklichung und Mündigkeit nicht nur (wie z.B. angesichts der Orientierung an einem abstrakten Individualitätsverständnis) in idealistischer Manier, sondern auch viel zu oft unkritisch gegenüber den dominanten Existenzprinzipien (etwa der Fetischisierung von Privateigentum, Profitmaximierung, und Wachstumsmythologie) interpretiert und materialisiert werden. Die Folge ist eine nicht unerhebliche Verengung der Zielperspektive – zum einen in sich selbst, zum anderen hinsichtlich ganz anderer Dimensionen eines pädagogischen Beitrags zur Entwicklung und Entfaltung menschlicher Potenzen. Gefahren der Regression, manifestiert in unzureichender Einlösung der gestellten Ansprüche ebenso wie in einer Perversion epochespezifischer Möglichkeiten oder die Wiedererstarkung vorepochaler Zustände, sind darin schon angelegt."[15]

Es bleibt festzuhalten, dass die (primären) politischen und in deren Gefolge die (sekundären) pädagogischen Parolen der großen Reformbewegung der 60er und 70er Jahre den (klassischen) philosophischen Bildungsbegriff humanistischer Prägung aus

[13] L.-R. Reuter: Bildung. In: A. Görlitz / R. Prätorius (Hg.): Handbuch der Politikwissenschaft. Grundlagen – Forschungsstand – Perspektiven. Reinbek 1987, 29.
[14] Vgl. z.B. auch W. Brezinka: Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der neuen Linken. München 1974.
[15] B. Claußen: Kritische Theorie und Bildung, 375.

vielen guten Gründen in Frage gestellt haben. Sie mögen ihn für eine gewisse Zeit aus den Foren der Bildungstheorie und von der Bühne des pädagogischen Alltags verdrängt haben. Beseitigt haben sie ihn nicht.[16]

## 4.2 Zur Renaissance des Bildungsbegriffs

Trotz der langjährigen erziehungswissenschaftlichen Dominanz im Bereich der Pädagogik und des damit verbundenen zunehmenden Unbehagens an deren Engführung ist keinesfalls ein Theorievakuum entstanden. Längst war deutlich geworden, dass es zur Klärung gegenwärtiger und zukünftiger Situationen dringend bildungstheoretischer Konzepte bedarf. Die vergangenen Jahre haben ein Vielzahl von Beiträgen zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs hervorgebracht.[17] Diese Entwicklung wird jedoch nicht uneingeschränkt positiv gesehen, da sie – so manche Autoren – auch revisionistische oder gar restaurative Züge trage. So schreibt Pleines: „Auf der anderen Seite ist der Verdacht derer nicht unbegründet, die in den spekulativen Bildungstheorien der Moderne nur eine verhängnisvolle Rückwendung und resignierte Erinnerung an bessere Tage vermuten. Denn viele dieser Konzepte trauern lediglich einer vergangenen Gestalt des Wissens und Wollens nach, statt ihre eigenen Geschichte zu erkennen und sie unter Vernunftbedingungen zu übernehmen. Dazu gehörte allemal nicht nur die Bereitschaft, sondern auch das Vermögen, Phänomene begrifflich so zu erfassen und in sich zu begründen, dass sie in ihrer Eigenständigkeit und wesenhaften Beziehung zu anderem zugleich zur Sprache kämen – eine Aufgabe, die ehemals Aristoteles bekanntlich der προτη φιλοσοφια zuwies."[18] Ausgehend von diesem Grundanliegen sollen nun drei Beiträge referiert werden, die in der geforderten Weise tatsächlich weiterführend sind.

[16] Vgl. Th. Ballauff: Pädagogik als Bildungslehre (hgg. von A. Poenitsch / J. Ruhloff). Hohengehren $^{3}$2000.

[17] Vgl. D. Hoffmann (Hg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim 1999; H. von Hentig: Bildung. München 1996; W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985; ders.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: ZfPäd (14) 1986, 455-476; R. Messner: Die ‚Bildungstheorie' von Norbert Elias. In: G. Gorzka / R. Messner / Ch. Oehler (Hg.): Wozu noch Bildung? Wissenschaftliches Zentrum I. Gesamthochschule Kassel 1990, 33-58; O. Hansmann / W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II. Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1989; L. Koch / W. Marotzki / A. Schäfer (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997; W. Marotzki / J. Masschelein / A. Schäfer (Hg.): Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens. Weinheim 1998; G. Pollak / H. Heid (Hg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Über das Verschwinden des Kritischen Rationalismus aus der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994; E. Schütz: Macht und Ohnmacht der Bildung. Weinheim 1992; H.-J. Wagner: Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. Weinheim 1995.

[18] J.-E. Pleines: Möglichkeiten und Grenzen eines künftigen Bildungsprinzips. In: L. Koch / W. Marotzki / A. Schäfer: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, 21.

### 4.2.1 Moralität und spekulatives Interesse

Zunächst soll der Beitrag von Pleines dargestellt werden, in dem dieser sich zum Verhältnis von theoretischem und praktischem Wissen in Bezug auf die gegenwärtige Diskussion um das Bildungswissen äußert, um auf diese Weise die Möglichkeiten und Grenzen eines künftigen Bildungsprinzips abzustecken.[19] Der garstig breite Graben zwischen Theorie und Praxis – so Pleines – hat eine lange Tradition. Die antike Gegenüberstellung von aistheton und noeton, von Wahrgenommenem und Gedachtem, und die Entgegensetzung in der Philosophie der Moderne von res extensa und res cogitans (Descartes), von Moralität und Sittlichkeit (Kant) beschreiben das Grundproblem, dm sich auch und vor allem die Bildungsphilosophie hilflos gegenüber sah.

„Auch die Bildung hatte sich also in ihre Zeit geschickt und sie hatte sich, so gut es ging, in einer doppelten Welt des Wissens und des Glaubens, im Diesseits und im Jenseits eingerichtet. Deutliches Kennzeichen dafür war die Tatsache, dass sie ohne Widerspruch die geläufige Meinung teilte, dass eine Vermittlung derart verschiedener Sphären nicht möglich sei. Schließlich seien Gott und die Welt inkommensurable Größen und das Große Ideal sei in der Realität niemals vollständig zu verwirklichen. Der Mensch bliebe in allem Denken und Handeln allemal ein Bürger zweier Welten, die in ihm unversöhnlich aufeinander stießen, ohne dass er diese Kluft schließen könne. Naturgemäß sollte diese Auffassung auf dem Gebiet der religiösen Bildung ihre schärfste Ausprägung finden. Deren Zwiespalt bestand einerseits darin, dass sich der Glaube über alle Wissenschaft und Vernunft erhaben wähnte und dass ihm andererseits zwischenzeitlich das Absolute oder Göttliche gleichsam unter seinen Händen zum Absurden geworden war. Das Bekenntnis credo quia absurdum sollte schließlich auch auf die praktische Bildung durchschlagen. So erwuchs aus dem ehemaligen Vertrauen auf ewige Werte und auf universale Handlungsprinzipien jener vulgäre Relativismus und die Sophistik des Meinens, mit denen wir es unserer Tage in vielen Varianten noch heute zu tun haben."[20]

Ist also angesichts des beschriebenen Nebeneinanders jegliches theoretische Bemühen vergebens? Lassen sich Wollen und Sollen nicht zusammen bringen? Ist tatsächlich „dem Handeln mit Vernunftgründen nicht beizukommen?"[21] Wenn dem so wäre, dann hätte das Bemühen der Bildung ausgedient. Dann wäre in der Tat jene ‚Pädagogik' die bessere, die sich am Faktischen, am empirisch Feststellbaren orientiert. Gegen solchen pädagogischen (bildungstheoretischen) Defätismus postuliert Pleines

[19] Vgl. J.-E. Pleines: Möglichkeiten und Grenzen, 11-27.
[20] Ebd. 16f.
[21] Vgl. H. Poincaré: Letzte Gedanken. Leipzig 1913, 256. Hier zitiert nach Pleines: ebd. 17.

entschieden, dass Bildung – trotz empirischer oder postmoderner Philosophien – auf Vernunftprinzipien und Wahrheitskriterien nicht verzichten darf, dass sie der Moralität bedarf, um dem Menschen und seiner Weltgestaltung zu entsprechen. Ansonsten würde die Gesellschaft der Eindimensionalität des Zweckrationalen verhaftet bleiben. „Dieser Form von moralischer Fassungslosigkeit und einer verzerrten Wahrnehmung von Handlungssituationen entspricht auf der Gegenseite, wie angedeutet, heute die Neigung, alle praktischen Probleme entweder nur pragmatisch entscheiden oder technisch bewältigen zu wollen. Zumeist wird dann die moralische Dimension des Zwecks suspendiert. In diesem Fall wird pädagogischerseits unterstellt, dass sich praktische Bildung auf das Training pädagogischer Fertigkeiten, auf den erfolgreichen Einsatz von Mitteln und schließlich auf den langfristigen eigenen oder gemeinschaftlichen Nutzen zu konzentrieren habe. Schließlich sei das Handeln vor allem dort gefragt, wo die Natur versage und wo deren alleiniger Zweck, die Selbsterhaltung und Steigerung des individuellen und kollektiven Lebens, selbst bewerkstelligt werden müsse. Diesem Interesse diene alles Handeln, sagt man, weshalb Klugheit allein darin bestehen soll, zweckrational und strategisch so zu entscheiden, dass am Ende der größtmögliche Nutzen möglichst vieler Menschen erzielt würde. Freilich wurde auf diese Weise der Unterschied zwischen einem erfolgreichen und einem in Wahrheit gelingenden Handeln verwischt; und erst an gelingendem Handeln lässt sich zeigen, worauf es in einem menschlichen Leben wirklich ankommt."[22]

Diese erste Forderung nach Moralität wird erweitert durch die nach einem spekulativen Interesse seitens der Bildungstheorie. Das Maß des Menschen ist nicht das Empirische, die Faktizität; sie kann es nicht sein. Bildung braucht immer auch eine Vorgabe, ein Menschenbild, das in letzter Konsequenz dem spekulativen Denken entspringt. Das Maß des Menschen ist die Idee, das Bild, der Entwurf.[23] Dieses jeglicher Pädagogik vorgängige Ideal hat zwar durchaus empirische Grunddaten, die es wahrzunehmen gilt. Es ist jedoch nicht darauf zu reduzieren, so als sei das Ideal lediglich ein Abbild des Vorgefundenen. Dies käme einer Reduktion gleich, die den Menschen der Fähigkeit zur Bildung beraubt.[24]

Fällt die spekulative Dimension der Pädagogik aus, so wird der oben beschriebene Graben zwischen dem Wollen und dem Sollen unüberbrückbar bleiben. „Es scheint, als ob die gängigen Bildungstheorien unserer Tage immer noch nicht in der Lage sind, das Diesseits mit dem Jenseits in einem gemeinsamen Wissenskonzept zu vereinigen. Eine solche Vermittlung ist schon deshalb unerlässlich, weil nur aus ihr ver-

[22] J.-E. Pleines: Möglichkeiten und Grenzen, 24.
[23] Vgl. C. Günzler: Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule. Freiburg 1976.
[24] Vgl. H. Zdarzil: Das Menschenbild der Pädagogik. Zum Forschungsstand der pädagogischen Anthropologie. In: H. Konrad (Hg.): Pädagogik und Anthropologie. Kippenheim 1982, 152-165.

nünftiges, d. h. sittliches Handeln hervorgeht. Diese Vermittlung wird allerdings erst möglich sein, wenn die Wissenschaft ihr spekulatives Interesse wieder in Anschlag bringt und wenn der Glaube erkennt, dass das Geglaubte immer das Jenseits der eigenen Vorstellung ist. In diesem Fall eröffnet erst deren wechselseitige Durchdringung die Möglichkeit einer vernünftigen Beurteilung natürlicher und sittlicher Erscheinungen".[25] Die Würdigung der spekulativen Dimension des pädagogischen Denkens und Handelns gewinnt im Kontext der vorliegenden Arbeit insofern besondere Bedeutung, als dass diese in dem weiter unten zu entwerfenden Strukturgitter für die Lehrplankonstruktion eine konstitutive Rolle spielt.[26]

Schließlich betont Pleines den relationalen Charakter spekulativen Denkens, dessen synthetische Kraft für ihn eine Schlüsselrolle einnimmt. „Es wird demnach in der Bildungstheorie insgesamt entscheidend darauf ankommen, in reflektierten Beziehungen zu denken, die Vernunfturteile vor allen verstandesmäßigen Entgegensetzungen und Verknüpfungen gerade auszeichnen. Folgt man diesem Prinzip, denn ist es sinnwidrig, die neuzeitlichen Naturerkenntnisse in die Unmittelbarkeit eines intuitiven Verstandes oder in das Geheimnis einer uns fremden Vernunft wieder zurückzunehmen. Gewiss ist die geforderte Art spekulativen Denkens schwer, zumal wir kaum Übung darin haben."[27]

### 4.2.2 Radikalisierung der kritischen Rationalität

Ausgehend vom rasanten Formationsprozesses der technologischen Zivilisation sucht Euler in seinem Beitrag nach Bedingungen, die es ermöglichen, Bildung in der durch die Technologisierung bestimmten Postmoderne neu zu begründen. Gegen die vielfältigen Versuche, die Pädagogik mit den neueren theoretischen Basisströmungen (Systemtheorie, Neostrukturalismus, Konstruktivismus, Kognitionstheorie) zu verbinden, tritt er ein für eine konsequente Radikalisierung der kritischen Bildungstheorie (Heydorn/Koneffke), deren Potenzial seiner Meinung nach bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist, um so der Selbstaufgabe der Pädagogik zuvorzukommen.[28] Ansatzpunkt für die Rezeption der angeführten Basistheorien seitens moderner Bildungstheoretiker ist die Erkenntnis, dass jegliche Pädagogik – sei sie noch so ‚aufgeklärt', ‚emanzipiert' oder gar ‚anti-autoritär' – in letzter Konsequenz wegen der ihr zwangs-

[25] J.-E. Pleines: Möglichkeiten und Grenzen, 25.
[26] Vgl. Abschnitt 10.2.
[27] J.-E. Pleines: Möglichkeiten und Grenzen, 21.
[28] Vgl. die Beiträge von G. Koneffke: Zur Authentizität von Bildung. In: O. Hansmann / W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989 (435-446); H.-J. Heydorn / H. Sünker: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: O. Hansmann / W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989 447-470.

läufig innewohnenden Intentionalität in dem Maße Gewalt rsp. Herrschaft ausüben wird, als sie wie auch immer formulierte normative Vorgaben macht. „Wäre es [daher] nicht folgerichtig, mit der Kritik der Intentionalität einzig die Unbestimmtheit der Bildung als deren letzte Wahrheit zuzulassen? Eine solche Bestimmung wäre allerdings materialiter, bezogen auf pädagogischen Umgang und Unterrichtung, ohne Aussage."[29]

Als Lösungsmodell aus der Tradition und der kritischen Theorie bietet sich die reflektierende Urteilskraft an. Damit ist die Kategorie des Widerspruchs, der Kritik gemeint. Diese wird jedoch – so Euler – fälschlicherweise nicht verstanden als Reflexion wissenschaftlich-technologischer Rationalität (Kant), „... weil letztlich auch noch in der postmodern inspirierten Kritik des Humanismus die dichotomische Kulturtheorie des Humanismus von höheren Zwecken und trivial-banausischen Mitteln – zu letzteren gehört selbstredend die Technik – obwaltet. Daher gerät in der postmodern inaugurierten Kritik der Aufklärung und des Humanismus auch die Kategorie des Widerspruchs theoretisch und praktisch ins Abseits."[30] Insofern greift diese Rezeption der reflektierenden Urteilskraft – da defizitär – viel zu kurz.

Demgegenüber wird in postmodernen Konzepten – ausgehend von den heute dominierenden konstruktivistischen Auffassungen von Wissenschaft und Wirklichkeit – das Denken in Paradoxien als eine die Bildung begründete Kategorie beschrieben.[31] „Paradoxien machen sensibel und offen für Erfahrungen, für Entparadoxierungsmuster und kreativen Umgang mit Schwierigkeiten."[32] Demnach ist nicht mehr der (kämpferische) und für sich unabdinglich Geltung beanspruchende Widerspruch realitätsangemessen, sondern die Konstruktion eines Paradoxes, das die ‚Dinge' lediglich in Spannung gegenüberstellt. Damit jedoch begibt sich die Pädagogik in die ‚Gefahr' bedeutungsloser (postmoderner) Gleichgültigkeit. Dieser Ansatz Tenorths – so Euler – „verkennt die für die pädagogische Praxis entscheidende Bedeutung bildungstheoretischer Kritik: nämlich die, Reflexivität und Sensibilität der pädagogisch Tätigen für die Praxis ausbilden zu helfen und dadurch wider die Borniertheit bloßer Funktionalität sachliche und politische Verantwortung zu ermöglichen."[33]

[29] P. Euler: Kritische Bildungstheorie im Formationsprozess technologischer Zivilisation. In: L. Koch / W. Marotzki / A. Schäfer: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, 149f.
[30] Ebd. 151.
[31] Euler bezieht sich hier auf zwei Beiträge von H.-E. Tenorth: Laute Klage, stiller Sieg. In: ZfPäd (Beiheft 29) 1992, 129-139; ders.: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die Pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In: ZfPäd (Beiheft 28) 1992, 117-134.
[32] P. Euler: Kritische Bildungstheorie, 151.
[33] Ebd. 152.

Gemeinsamer Tenor der beiden bildungstheoretischen Ansätze ist der Modernitätsrückstand der Erziehungswissenschaft, den es aufzuholen gilt. In diesem notwendigen Bemühen können durchaus beide „... als Formen der Antwort auf die durch die Macht der tendenziell universellen gesellschaftlichen Verwissenschaftlichung und Technologisierung grundsätzlich provozierten Frage nach der Möglichkeit oder Revision von Bildung respektive Bildungstheorie gelesen werden."[34] Gleichwohl betont Euler im Rückgriff auf Heydorn[35] die Notwendigkeit, angesichts der gesellschaftlichen Praxis der Technologisierung und der damit verbundenen Provokation der Bildungstheorie den Zusammenhang von Vernunft und Widerspruch in der Bildung heute mehr den je zu vergegenwärtigen. Dies ist für Euler deswegen mehr denn je unabdingbar, da entsprechend der klassischen (jedoch anachronistischen) Dichotomie von Mitteln und Zwecken nicht mehr einfach nur ein quantitatives Mehr an Mitteln (Technik) die gegenwärtige Realität bestimmt. Die fortschreitende Technologisierung bedeutet eine qualitative Veränderung mit erheblichen Folgen. „Es gibt nicht nur mehr und fast überall Technik, vielmehr *vermittelt, materialisiert Technologie den neuen gewachsenen Grad der Vergesellschaftung*."[36]

Diese Differenz von Technik und Technologie ist keineswegs bloß eine terminologische, sondern auch eine in der Sache gegebene.[37] Daher müssen die bisherigen geisteswissenschaftlich-literarischen und naturwissenschaftlich-technischen ‚Lager' die von ihnen verantwortete „Zerrissenheit der Kultur" (Heydorn) überwinden. „Die gesellschaftliche Praxis der Technologisierung markiert einen Zustand, der die systematische Reflexion aller Kategorien verlangt, die bislang zur Vermessung des Gattungszustandes dienten. Allemal die Begriffe Erziehung und Bildung, respektive die von Geist und Natur, stehen zur Revision in einer Gesellschaft an, die tendenziell dem technologischen Motto verpflichtet ist: Nichts ist unmöglich."[38]

Leitende Kategorie dieser Revision ist und bleibt die radikale kritische Rationalität, die gleichsam bis auf den Grund ihrer selbst durchdringt. „Im Unterschied zu vielen neuen, radikalen Theorieentwicklungen, das scheint mir die entscheidende Differenz zu sein, betont kritische Bildungstheorie mehr als nur die Herrschaftsverstrickung oder

[34] Ebd. 153.
[35] Vgl. H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften Band 2. Frankfurt (1970) 1979; ders.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften Band 1. Frankfurt 1980; ders.: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972; H. Sünker / H.-J. Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: O. Hansmann / W. Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, 447-470.
[36] P. Euler: Kritische Bildungstheorie, 161.
[37] Vgl. H. Lenk / S. Moser (Hg.): Techne, Technik, Technologie. Philosophische Perspektiven. Pullach 1973.
[38] P. Euler: Kritische Bildungstheorie, 156.

den Herrschaftscharakter von Vernunft. Für sie ist der Umstand, dass Bildung der Herrschaft entspringt, wie die Herrschaft der Bildung gerade auch der Ansatzpunkt der Überwindung von Herrschaft. Die Widersprüchlichkeit der in Herrschaft gründenden Bildung verweist nicht auf den Mangel der Vernunft, sondern auf Mangel an Vernunft. Ein Mangel, der aus der herrschaftlichen Bornierung der Vernunft resultiert, eben der Vernunft, die auch gegen sich selbst gerichtet ist. Damit nun wird *bildungstheoretisch der Begriff des WIDERSPRUCHS von dem der ENTBINDUNG der unverkürzten Rationalität komplettiert*. Beide sind für die kritische Theorie der Bildung von kategorialer Bedeutung."[39]

Die vielfältigen Ansätze der (postmodernen) Wissenschaftskritik und die zahlreichen Varianten der Reformpädagogik entlarvt Euler schließlich als Fluchtversuche, da sie der Auseinandersetzung ausweichen und in der herrschenden Rationalität nur noch die Herrschaft und die Vergewaltigung der Natur erkennen können. Die seinerseits postulierte Radikalisierung der kritischen Bildungstheorie bedeutet dagegen für Euler zum einen innertheoretisch, dass „... kritische Bildung als ‚*reflektierte Sachkompetenz*' bestimmt werden [kann], also als Bildung, die auf *reflexive Sachaneignung* und *sachhaltigen Reflexionsausgriff* angelegt ist. [...] *Gesellschaftlich funktional* ergibt sich daraus, dass die kritisch revidierten bildungstheoretisch-pädagogischen Wissensbestände über ihre klassischen Gegenstandsbereiche von Familie, Schule usw. hinaus in den gesellschaftlich relevant werdenden interdisziplinären Dialog, der in der Forderung nach fachübergreifendem Unterricht einen schwachen schulpädagogischen Keim hervorgebracht hat, einzubringen sind."[40]

Die Forderungen nach *Moralität* und *spekulativem Interesse* (Pleines) können für eine bildungstheoretische Standortbestimmung im Kontext der vorliegenden Arbeit tatsächlich hilfreich und zielführend sein.[41] Inwieweit dies auch im Blick auf die Forderung nach *radikaler kritischer Rationalität* (Euler) gesagt werden kann, wird zu prüfen sein. Ein entscheidender Kritikpunkt dabei ist die Frage nach dem Stellenwert der pädagogischen Intentionalität. Nur auf den ersten Blick erscheint hier ein unüberwindliches Dilemma gegeben. In dem Maße jedoch, wie Bildung als dialogisches Geschehen – und nicht als monologische Einbahnstraße – gesehen und begrifflich gefasst wird, kommt das Gegenüber – der Andere – in den Blick, der in seinem Anderssein fordert und herausfordert (Lévinas). Herrschaft und Gewalt, die als Grundproblem pädagogischer Intentionalität identifiziert wurden, erfahren somit mehr als eine Relativierung, da das implizit gedacht Herrschafts-Gefälle eingeebnet wird. Bevor jedoch dieser Gedanke aufgenommen und weiter ausgeführt wird, soll zunächst

[39] Ebd. 162.
[40] Ebd. 164f.
[41] Vgl. Abschnitt 10.2

der Beitrag von Alfred Schäfer gewürdigt werden, in dem er ‚das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion' skizziert, wie es sich in der Perspektive der Freiheit darstellt. Angesichts dessen stellt sich für ihn die grundsätzliche Frage nach der Möglichkeit einer Bildungstheorie überhaupt.

### 4.2.3 Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion

Das humanistische Bildungsideal, nach dem der Mensch als Wesen der Freiheit im Bildungsprozess seine Individualität entfaltet und ausprägt, erweist sich – so Schäfer[42] – angesichts der geistesgeschichtlichen Entwicklung des Freiheits- wie des Individuumsbegriffs als Illusion. Nicht nur das Individuum und das Allgemeine stehen einander unversöhnlich gegenüber. Die Moderne hat zudem ein aporetisches Verhältnis von freier Individualität und rationaler Subjektivität hervorgebracht. Diese bildungstheoretische Problem soll nun dargestellt werden.[43]

Im Gegensatz zur antiken und mittelalterlichen Dominanz der Universalien / Ideen (Plato), die absolut und unverrückbare Wahrheiten darstellten und ihre Entsprechungen in den gesellschaftlichen Hierarchien fanden, denen sich der Mensch / das Individuum unterzuordnen hatte, wurde im Prozess der Aufklärung das Subjekt zur letzten Legitimations- und Urteilsinstanz sowohl in (erkenntnis-) theoretischer wie auch in praktischer Hinsicht. Die Geltungsgrundlage von theoretischen wie praktischen Optionen kann nicht mehr außerhalb des Subjekts in unabhängig von ihm existierenden Ideen gesucht werden. Damit wird der Mensch Subjekt im modernen Sinne: nicht mehr subjectum, sondern zugrundeliegendes, konstituierendes Element und damit letzte Legitimationsinstanz seiner Erkenntnisse wie der Richtigkeit seiner Handlungen. Der Horizont des aktualen Selbstverständnisses des Menschen als eines freien, sich selbst bestimmenden Individuums ist damit erreicht.

Das allerdings wirft das zentrale Problem auf: Diese *Freiheit* kann sowohl zur *Befreiung* als auch zur *Willkür* führen. In der radikalen Sichtweise wird sie – die Freiheit – tatsächlich auch entsprechend identifiziert: „Diese Radikalität beruht auf der Gleichsetzung von individueller Freiheit mit Willkür, auf dem Hinweis darauf, dass individuelle Freiheit darin bestehe, etwas denken, wollen und tun zu können, ohne dafür von anderen akzeptierbare Gründe vorbringen zu müssen."[44] Auch wenn ein derart be-

[42] Vgl. A. Schäfer: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim 1996.
[43] Vgl. ebd. 7-15.
[44] Ebd. 12.

stimmter Freiheitsbegriff zweifelsohne und mit vielen guten Gründen[45] anfechtbar ist, muss dessen Rezeptionsgeschichte ernst genommen werden. Das hat weitreichende Konsequenzen, denn „aus der Perspektive einer radikal verstandenen individuellen Freiheit kann jeder soziale Einfluss, aber auch jede Erwartung sozialer wie an Vernunft appellierender Art als Beschränkung wahrgenommen und kritisiert werden. Den Maßstab einer solchen Kritik bildet der Anspruch auf eine Selbst-Bestimmung ohne von außen vorgegebenes Muster."[46] Dieser Prozess der Selbst-Bestimmung jedoch setzt Zucht und Disziplin(ierung) voraus zugunsten einer rationalen Lebensführung, einer kalkulierten Unterordnung unter als objektiv notwendig unterstellte Funktionsabläufe. Nur so wird der Mensch der Verantwortung gerecht, die er für sich selbst hat. Damit aber tritt erneut der oben beschriebene Freiheitsbegriff auf den Plan. „Aus dieser Perspektive erscheint Individualisierung, die Befreiung des Einzelnen aus persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen hin auf eine Eigenverantwortung, auf Selbst-Bestimmung als sozial induziert, aber auch vom Individuum an sich selbst vollzogener und immer wieder zu vollziehender Unterwerfungsprozess."[47] Es ergibt sich also zum einen die entscheidende Frage: Wie ist das *Verhältnis* von Individuum und Allgemeines zu denken und zu gestalten?

Nun stellt sich – angesichts der Unhintergehbarkeit des Individuums und seiner radikal verstandenen Freiheit gegenüber sozialer Unterdrückung, gegenüber der Unterwerfung unter ein Allgemeines – aber auch das umgekehrte Probleme: „Wie ist überhaupt noch, wenn man von der radikalen Freiheit des Individuums als letzter Legitimations- und Urteilsinstanz ausgeht, ein von diesem akzeptiertes Allgemeines vorstellbar?"[48] Entsprechend umfangreich – so Schäfer – sind die Bemühungen der verschiedenen philosophischen Disziplinen ein Allgemeines zu begreifen, das nicht mehr nur als einschränkendes Gegenüber zum Individuum gedacht wird. „Die Überschreitung des Individuums hin auf eine es transzendierende Allgemeinheit, in der es aber als letzte Legitimations- und Urteilsinstanz seinen Platz findet, kennzeichnet sowohl die neuzeitliche Erkenntnis- wie auch die Sozial- und Moralphilosophie."[49] Der Primat des individuellen Subjektes ist nahezu absolut. „Alle diese Perspektiven gehen von der konstitutiven Rolle des individuellen Subjekts als letzter Geltungsgrundlage aus und versuchen, diese zu überschreiten hin auf Allgemeinheit: Intersubjektivität, Objektivität. Es geht darum, das Individuum mit seinem unhintergehbaren Anspruch auf Autonomie wiederum an ein Allgemeines zu binden – und es damit zu einem Beson-

[45] So zum Beispiel durch die Darstellung des Freiheitsbegriff bei J. Splett, nach der Freiheit nur und immer in Bindung gedacht werden kann. Willkür ist demnach keine Freiheit. Vgl. J. Splett: Konturen der Freiheit. Frankfurt $^{2}$1981.
[46] A. Schäfer: Bildungsproblem, 10.
[47] Ebd. 11.
[48] Ebd. 12.
[49] Ebd. 12.

deren zu machen: zu einem qualifizierten Subjekt, das als solches an einer allgemeinen Vernunft teilhat, sei es theoretisch, praktisch oder sozial. Im Gegensatz zur empirisch-kontingenten Individualität und ihrer radikalen, letztlich nicht-determinierbaren Freiheit gewinnt man damit einen Subjektbegriff, der dessen konstitutive Rolle ebenso umfasst wie seine Bindung an das, was Vernunft heißen kann."[50]

Auch nach diesem Schritt bleibt ein durch den radikalen Freiheitsbegriff begründetes Unbehagen, denn die beschriebene ‚Vernunftsubjektivität' grenzt solche Individuen aus, die sich ihr verweigern, weil sie die Spontaneität, das Sinnliche, die Phantasie, die Lust oder anderes vor die Vernunft stellen. „Diese Ausgrenzungen können umgekehrt aus der Perspektive des konkreten leib-haftigen Individuums selbst als unterdrückende Zumutung kritisiert werden. Die Option auf Vernunft, auf rationale und begründete, d. h. intersubjektiv als allgemein anerkennungsfähige Meinung, Motivation und Handlungsführung, die aus dem Individuum ein Subjekt machen soll, kann von diesem zugleich als eine Quelle wie auch als Instrument jenes sozialen Unterwerfungsprozesses begriffen werden, der mit der Zumutung von Verantwortung für von ihm nicht Verantwortbares seine individuelle Freiheit immer schon unterläuft."[51]

Hier kommt nun die spezifische bildungstheoretische Perspektive zum Tragen. Anders als bei den Sozialisationstheorien stellen für die Bildungstheorie Individuum und Gesellschaft einen Gegensatz dar. Eine Bildungstheorie wird immer von der Individualität und ihrer unhintergehbaren Freiheit ausgehen. „Gegeben ist damit das Programm der Bildungstheorie Humboldts: Ausgehend von einer radikal gedachten individuellen Freiheit muss gezeigt werden, wie eine Selbst-Überschreitung des Individuums auf ein Allgemeines hin denkbar ist, in dem das Individuum sich nicht als solches verliert, zum bloß besonderen wird."[52] Dafür gibt es und kann es keine allgemeingültige Folie und kein Muster geben, das einen entsprechende Anspruch geltend machen könnte. Das aporetische Niveau der Bildungstheorie in der Moderne erweist sich somit als Grenze einer humanistischen Versöhnungsvorstellung, welche die individuelle Selbst-Bestimmung mit einer (rational oder sozial gedachten) Versöhnungsperspektive kurzschließen möchte. Die Zerrissenheit in der Moderne zeigt sich im Gegensatz von individuell-unbedingter Freiheit und subjektiv-rationaler Autonomie.

Hat die Bildungstheorie – so fragt Schäfer quasi programmatisch – angesichts der beschriebenen aporetischen und damit unversöhnlichen Situation noch eine Perspektive? Schäfer skizziert in einem geistesgeschichtlichen Durchgang markante Positio-

[50] Ebd. 13.
[51] Ebd. 13f.
[52] Ebd. 15.

nen, die bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage von Bedeutung sind. Sie seien hier lediglich erwähnt. Auf eine Darstellung kann an dieser Stelle kann verzichtet werden. Unter der Überschrift ‚von der intelligiblen Freiheit zur Unhintergehbarkeit von Herrschaft' werden Hegel und Marx aufgegriffen.[53] ‚Die Unmöglichkeit der Versöhnung als Tragik individueller Freiheit' kennzeichnet die Position von Nietzsche.[54] ‚Zwischen der Versöhnung im Schein und hilfloser Kritik' sind die Ansätze von Rotry und Foucault überschrieben, welche die ‚Ästhetik der Existenz' fokussieren.[55] ‚Das Leiden an der Differenz des Subjekts' schließlich thematisiert die Position von Freud.[56]

Inwieweit macht eine bildungstheoretische Perspektive jenseits der humanistischen Illusion und angesichts des aporetischen Verhältnisses von freier Individualität und rationaler Subjektivität noch Sinn? Schäfer antwortet mit Foucault und dessen Konzept vom ‚Ethos der Moderne', das jedoch zunächst die aporetische Situation der Moderne unterstreicht. „Gegen beides, gegen die humanistische Illusion wie auch ihre rationale Aufhebung in Verfahren praktischer Vernunft und gegen die resignative wie tragische Verarbeitung der Aporie, setzt Foucault seine Konzeption des ‚Ethos der Moderne'. Ihr Medium ist die Differenz von Individualität und Subjekt. Dies bedeutet, dass sie einerseits gegen die humanistische wie auch gegen die rational-praktische Versöhnungsperspektive auf der deren Unbegründbarkeit besteht [...]. Die Differenz selbst wird zur prozessualen Bedingung und Grenze von Kritik wie von praktischer Veränderung, [...] der Motor solcher Prozesse ist die Differenz selbst."[57] Und weiter: „Hinzukommt das Leiden an der Differenz, die man selbst ist: an der Unmöglichkeit der Versöhnung von Freiheit und Rationalität, an dem unhintergehbaren Charakter der ‚psychischen Realität' als Kampfplatz verschiedenster Tendenzen, in dem Rationalität und Freiheit sich nur als unversöhnliche Differenz nachträglich erfassen lassen."[58] Der Selbst- und Gesellschaftskritik sind somit jegliche Basis scheinbarer Objektivität entzogen, denn „der Anspruch einer gesellschaftlichen Begründbarkeit des Geltungsanspruchs von Kritik in der Tradition der ‚Kritischen Theorie' [bleibt] immer gebrochen durch die Einsichten Nietzsches und Freuds in das Problem einer Begründungsreflexion der Kritik und die Frage nach der Unterscheidung von Illusion und Wirklichkeit".[59]

[53] Vgl. ebd. 106-127.
[54] Vgl. ebd. 128-182.
[55] Vgl. ebd. 183-231.
[56] Vgl. ebd. 232-276.
[57] Ebd. 279.
[58] Ebd. 280.
[59] Ebd. 281.

Aus bildungstheoretischer Perspektive ist dieser Befund zunächst wenig fruchtbar, denn „für eine bildungstheoretisch orientierte Reflexion, die sich mit Fragen der Einheit von Individualität und Rationalität, von Freiheit und Ordnung mit Bezug auf den konkreten Menschen auseinandersetzt, ist die Verbindung von Selbst- und Weltpräsenz, von Kritik und Selbstkritik konstitutiv."[60] Diese Konstitutiva jedoch werden durch Foucault grundsätzlich in Frage gestellt. „Die auf Selbst- und Weltpräsenz gegründete Authentizität des Vernunftsubjekts in Denken und Handeln zieht sich auseinander in die Differenz von Individualität und Subjektivität, von Freiheit und Rationalität, von unbedingter Willkür und rationaler Kritik, für die keine gesicherte Klammer mehr angegeben werden kann."[61]

Insofern scheint die eingangs formulierte Frage nach der Möglichkeit einer bildungstheoretischen Konzeption der Moderne negativ beantwortet. Denn „das ‚Ethos der Moderne' bezeichnet mit der Einheit von Normalisierung und Autonomisierung, von Unterwerfung und Entunterwerfung, zugleich die Aporie der Kritik, der begründeten Selbst-Bestimmung, die als solche weder durch ethisch begründete Verfahren noch durch eine Gesellschaftstheorie ‚in praktischer Absicht' aufzuheben ist."[62] Deswegen – so Schäfer – impliziert dieses Ethos der Moderne ganz entschieden „den Verzicht auf die Annahme humanistisch-anthropologischer, ethischer oder gesellschaftstheoretisch begründeter Kriterien für Kritik, die dem Kritisierten entzogen wären. Kritik als Arbeit an sich selbst, sowie, vermittelt über den Bezug an die Außenwelt, an der eigenen Autonomisierung bleibt eingespannt in die Differenz von Individualität und Subjektivität, von Befreiung und Unterwerfung, von Rationalität und Selbstverfehlung. Als Haltung prozediert sie genau diese Differenz."[63] Die Spannung, die sich aus dieser Differenz ergibt, das Paradox, in dem jeglicher – durch und vom Humanismus getragene – Bildungsgedanke sich vorfindet und insofern er illusorisch ist, gilt es auszuhalten. Dementsprechend formuliert Schäfer: „Das Setzen auf einen als Illusion durchschauten Humanismus scheint sich dann anzubieten, wenn zu vermuten steht, dass sich jenseits dieser Illusion das Ethos der Moderne in die Tragik einer aporetischen Reflexion oder in das nur durch ästhetische Selbst-Stilisierung zu überspielende Scheitern jeder Selbst-Bestimmung in der Selbst-Verfehlung auflöst."[64] Unter dieser Rücksicht – weil ohne menschliche Alternative – ist eine Bildung jenseits der humanistischen Illusion geradezu gefordert.

[60] Ebd. 280.
[61] Ebd. 282.
[62] Ebd. 282.
[63] Ebd. 288.
[64] Ebd. 289.

## 4.3 Religionsphilosophische Aspekte des Bildungsgedankens

Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind neben den skizzierten bildungstheoretischen Konzepten auch sozialphilosophische Ansätze von Interesse, die in die religionsphilosophische Reflexion Eingang gefunden haben. Dazu zählt das Werk des französischen Philosophen Lévinas (1906-1996), in dessen Mittelpunkt ‚der Andere' und die Infragestellung meiner selbst durch den Anderen steht. Mittlerweile wurde dieser Gedanke vielfältig rezipiert.[65] Der Ansatz von Lévinas soll nun in aller Kürze vorgestellt werden, bevor in einem abschließenden Schritt (religions-) pädagogische Konsequenzen bedacht werden können, die sich aus den referierten bildungstheoretischen und religionsphilosophischen Überlegungen ergeben.

### 4.3.1 Die Spur des Anderen (Lévinas)

Eines der nach wie vor ungelösten bildungstheoretischen Probleme ist die bereits erwähnte Erkenntnis, dass jegliche Pädagogik – sei sie noch so ‚aufgeklärt', ‚emanzipiert' oder selbst ‚anti-autoritär' – in letzter Konsequenz wegen der ihr zwangsläufig innewohnenden Intentionalität in dem Maße Macht und / oder Gewalt ausüben wird, als sie wie auch immer formulierte normative Vorgaben macht. Das postmoderne Lösungsangebot, um der Freiheit des Anderen willen die pädagogische Intentionalität aufzuheben, ist und bleibt unbefriedigend. Der Bildungsgedanke würde sich damit erübrigen. Die ‚Rettung' der Intentionalität könnte vielleicht gelingen in der Rezeption Lévinas' und seiner Bestimmung der Bedeutung des Anderen für mich.[66]

Welcher Art nun ist diese Beziehung?[67] Die klassischen Modelle – so Lévinas – scheinen zu versagen: sei es Hegels ‚Kampf um Anerkennung' oder die Husserlsche ‚Intersubjektivität'. Dem gegenüber begreift Lévinas die ‚Beziehung' zum Anderen als eine ‚metaphysische Asymmetrie', als „eine nicht reziproke Beziehung, das heißt als der Gleichzeitigkeit zuwiderlaufend"[68]; man „kann sagen", so betont er, „dass der inter-

[65] Vgl. S. Sandherr: Die heimliche Geburt des Subjekts. Das Subjekt uns sein Werden im Denken Emmanuel Lévinas'. Stuttgart 1998; G. Schwind: Das Andere und das Unbedingte. Anstöße von Maurice Blondel und Emmanuel Levinas für die gegenwärtige theologische Diskussion. Regensburg 2000; H. H. Henrix (Hg.): Verantwortung für den Anderen und die Frage nach Gott. Zum Werk von Emmanuel Lévinas. Aachen 1984; R. Funk: Sprache und Transzendenz im Denken von Emmanuel Lévinas. Zur Frage einer neuen philosophischen Rede von Gott. Freiburg 1989; J. Wohlmuth (Hg.): Emmanuel Lévinas – eine Herausforderung für die christliche Theologie. Paderborn 1998.

[66] Vgl. E. Lévinas: Die Spur des Anderen (1983). Freiburg [4]1999; Ch. von Wolzogen: ‚Mitvernunft' oder ungeladener Gast? Der Andere als widerständiges Problem der Bildungstheorie. In: L. Koch / W. Marotzki / A. Schäfer: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, 83-100; K.-M. Wimmer: Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Das Andere als Problem der Moderne. In: ZfPäd (29) Beiheft 1992, 163ff.

[67] Wobei Lévinas das Wort ‚Beziehung' möglichst vermeidet.

[68] E. Lévinas: Die Zeit und der Andere. Hamburg 1984, 55.

subjektive Raum nicht symmetrisch ist."[69] Schon Ende der 40er Jahre hat Mounier bezüglich des Sartreschen ‚Blicks des Anderen' eine bemerkenswerte Umkehrung vorgenommen: „Der Blick stört mich, beunruhigt mich und stellt mich in Frage. Er entkleidet mich tatsächlich, aber er macht mich frei von mir selbst als von meinem eigenem Feind, von meiner egozentrischen Dunkelheit."[70] Hier bereits klingt die ‚Aufweichung' der als gewaltsam erfahrenen und hierarchisch gedeuteten Subjekt-Objekt-Beziehung und der damit verbundenen Intentionalität an.

„Lévinas hat die philosophischen Konsequenzen aus dieser Einsicht in ihrer ganzen Radikalität gezogen, indem er – vor allem im Spätwerk – das Verhältnis zum Anderen in Termini der Störung expliziert, wenn er von einer ‚Obsession', von einer ‚Verfolgung' oder von einem ‚Trauma' spricht."[71] Das Selbst (die Subjektivität) ist – vor jeder Intentionalität – durch den Blick des Anderen in Frage gestellt, herausgefordert, in die Pflicht genommen. Dieses Verhältnis ist – so Lévinas – als Geiselschaft des Selbst zu kennzeichnen, der Andere nimmt gleichsam das Selbst als Geisel. „Die Subjektivität als solche ist ursprünglich Geisel-Sein; sie geht bis dahin, für den anderen zu büßen."[72] Die darin liegende Unausweichlichkeit der Beziehung lässt sich regelrecht in sinnlich körperlichen Kategorien fassen. „Ich befinde mich in einer Beziehung mit dem Anderen, in der ich mir den Anderen nicht mehr vom Leib halten kann. Ich kann diese Beziehung reflexiv nicht mehr einholen. Keine Thematisierung, keine Vorstellung ist möglich, und deshalb keine Distanz."[73]

Diese Herausforderung, diese ‚Provokation' ja diese Umkehrung des Beziehungsverhältnisses zwischen dem Selbst und dem Anderen hat vor allem im Blick auf die pädagogische Intentionalität weit reichende Konsequenzen, weil sie deren Macht im Zugriff auf den Anderen aufhebt und ins Gegenteil wandelt. Die pädagogische Intentionalität verliert ihren beherrschenden Charakter. „So bedeutet die Anwesenheit des Antlitzes eine nicht abzulehnende Anordnung, ein Gebot, das die Verfügungsgewalt des Bewusstseins einschränkt. Das Bewusstsein wird durch das Antlitz in Frage gestellt. Diese Infragestellung läuft nicht auf das Bewusstsein dieser Infragestellung hinaus. Das absolute Andere spiegelt sich nicht im Bewusstsein. Es widersteht dem Bewusstsein so sehr, dass nicht einmal sein Widerstand sich in Bewusstsein verwandelt. Die Heimsuchung besteht darin, sogar die Ichbezogenheit des Ich umzustürzen, das Antlitz entwaffnet die Intentionalität, die es anzielt."[74]

[69] Ebd.
[70] E. Mounier: Einführung in die Existenzphilosophie. Bad Salzig 1949, 118.
[71] Ch. von Wolzogen: ‚Mitvernunft' oder ungeladener Gast?, 97.
[72] P. Engelmann (Hg.): Emmanuel Lévinas. Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Wien $^{3}$1996, 77.
[73] G. Schwind: Das Andere und das Unbedingte, 190.
[74] E. Lévinas: Die Spur des Anderen, 223.

Dem Herrschafts- oder Machtstreben der Intentionalität ist damit gleichsam der Wind aus den Segeln genommen, denn die Heimsuchung des Anderen, „seine Gegenwart ist eine Aufforderung zur Antwort."[75] Nun ist nicht mehr der Andere derjenige, welcher durch meine Intentionalität herausgefordert ist. Ich selbst bin es und zwar unausweichlich. Das heißt für mein Selbst, dass es sich nicht entziehen kann, dass es gleichsam vom Anderen her genötigt ist. „Von daher bedeutet Ich-Sein, sich der Verantwortung nicht entziehen zu können. [...] Die Infragestellung meiner Selbst durch den Anderen macht mich dem Anderen in unvergleichlich und einziger Weise solidarisch."[76] Auf diese Weise wird jedoch das Beziehungsverhältnis zwischen dem Selbst und dem anderen nicht einfach nur umgekehrt. Das würde ja bedeuten, dass lediglich ein Rollentausch stattgefunden hätte, indem nun der Andere gewissermaßen mit Gewalt oder Macht an das Selbst herantreten würde. Die neue Beziehung ist dem gegenüber durch die Herausforderung auf eine neue Stufe gehoben. „Die Beziehung zum Anderen stellt mich in Frage, sie leert mich von mir selbst; sie leert mich unaufhörlich, indem sie mir so unaufhörlich neue Quellen entdeckt."[77] Damit ist eine Bewegung angesprochen, die alles Verstellende beseitigt, die gleichsam mich mir nimmt, um so den Blick für den anderen zu weiten, ihm und mir gerecht zu werden. Diese Restitution des Ich im Angesicht des Anderen eröffnet den Weg zu einer völlig neuen Subjektivität als Empfänglichkeit, Verletzlichkeit, als ein Subjekt.[78]

Auf diesem Wege formuliert Lévinas einen Primat der Ethik vor der Ontologie. „Die Nähe ist *durch sich selbst* Bedeutung. Das Subjekt ist in die Erschlossenheit der Intentionalität und der Sicht hineingegangen. Die Orientierung des Subjekts auf das Objekt hat sich in Nähe verwandelt, das Intentionale ist Ethik geworden (ohne an dieser Stelle etwas Moralisches anzuzeigen). [...] Das *Ethische* bedeutet eine Umwendung der Subjektivität. Die Subjektivität, die *offen* ist *für* die Seienden, die sich die Seienden immer irgendwie vorstellt, sie setzt, sie als diese oder jene meint (die Qualität der setzenden These mag axiologisch, praktisch oder doxisch sein), kehrt sich um in eine Subjektivität, die mit einer Singularität in Berührung ist, mit einer absoluten und als solche unvorstellbaren Singularität, welche die Thematisierung und die Vorstellung ausschließt. Hier haben wir die ursprüngliche Sprache, das Fundament der anderen. Wo diese Wandlung des Intentionalen in das Ethische geschieht und nicht aufhört zu geschehen, wo die Annäherung das Bewusstsein *durchstößt* – wo das geschieht, genau da ist Haut und menschliches Antlitz. Die Berührung ist Zärtlichkeit und Verantwortung."[79]

[75] Ebd. 224.
[76] Ebd.
[77] Ebd. 219.
[78] Vgl. B. Casper: Denken im Angesicht des Anderen. In: H. H. Hernrix (Hg.): Verantwortung für den Anderen und die Frage nach Gott. Zum Werk von Emmanuel Lévinas. Aachen 1984, 17-36.
[79] E. Lévinas: Die Spur des Anderen, 274f.

### 4.3.2 Die pädagogische Intentionalität angesichts des Anderen

Die im Kontext der erstphilosophischen Bemühungen bestimmte Wandlung des Intentionalen in das Ethische ist für den gegebenen bildungstheoretischen Zusammenhang der vorliegenden Arbeit insofern von Bedeutung, als darin zwei Aspekte einer pädagogischen Anthropologie aufscheinen. Zum einen wird die Subjekt-Objekt-Beziehung dadurch adäquater beschrieben, dass sie die jeweilige Dignität der Subjektivität wie des Anderen sowohl in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit als auch in ihrer prinzipiellen Andersheit bestimmt.[80] Zum anderen ist dadurch das kritische Potenzial der pädagogischen Intentionalität gleichsam aufgehoben, indem sie als ethische neu und angemessener qualifiziert wird. „Lévinas' Anliegen ist es also, auf eine der Ontologie vorausliegende Ebene zu rekurrieren. Da ihm dies mit der phänomenologischen Methode, so wie sie bei seinem Lehrer Husserl ausgebildet wurde, nicht möglich erscheint, muss er die Methode weiterentwickeln. Das Hören auf den Anruf des Anderen eröffnet diese fundamentalste Dimension des Menschseins, die nicht durch eine transzendentale Reflexion eingeholt werden kann. Diese ethische Situation ist das Unbedingte. Damit ist in aller Radikalität die Verpflichtung gegenüber dem Anderen aufgezeigt, die Einsetzung meiner Freiheit, die sich im Anruf, der vom Antlitz des Anderen her an mich ergeht, konstituiert."[81]

Von hier aus kommt der Begriff der Verantwortung eine besondere Bedeutung zu. Verantwortung in diesem Sinne meint jedoch mehr als lediglich eine Antwort, die zu geben das Subjekt schuldig wäre, nachdem der Andere in den Blick getreten ist. Sie ist also keinesfalls als ontologisches Akzidens zu verstehen, sondern vielmehr als transzendentale Struktur der Subjektivität. „Positiv können wir sagen, dass von dem Moment an, in dem der *Andere* mich anblickt, ich für ihn verantwortlich bin, ohne dass ich diese Verantwortung für ihn überhaupt *übernehmen* müsste; seine Verantwortung obliegt mir."[82] Anknüpfend an diesen Verantwortungsbegriff ließe sich die neu zu formulierende Anthropologie – über Buber und seine Qualifizierung der menschlichen Existenz als dialogische hinausgehend – als diakonische kennzeichnen.

[80] Der oft gegenüber Lévinas geäußerte Heteronomieverdacht kann hier nicht ausdrücklich thematisiert werden (vgl. dazu G. Schwind: Das Andere und das Unbedingte, 315-324.). Die notwendige Neubestimmung der Subjekt-Objekt-Beziehung muss jedoch nicht notwendig in die Heteronomie führen (vgl. ebd. 205-207). Dennoch ist kaum zu übersehen, dass Lévinas' strikte Ablehnung jeglicher transzendentaler Rückfragen Probleme nach sich zieht, die sich unschwer vermeiden ließen. „Die nach Lévinas erst in der ethischen Situation entstehende Offenheit des Subjekts auf das radikal Andere hin, also die zentrale Rolle des Fremden bei der Herausbildung authentischer Subjektivität, lässt sich also als transzendentale Struktur des Subjekts erweisen, ohne dass die radikale und uneinholbare Andersheit dadurch transzendental determiniert würde. Denn es geht gerade um die unbedingte Anerkennung eines Anderen *als* Anderes, d. h. als etwas, das sich als andere Freiheit meiner Freiheit uneinholbar entzieht." (Ebd. 206)

[81] Ebd. 204.

[82] P. Engelmann (Hg.): Emmanuel Lévinas, 73.

„Die Bindung zum Anderen bahnt sich nur als Verantwortung an, wobei es im übrigen einerlei ist, ob diese akzeptiert oder abgelehnt wird, ob man sie zu übernehmen weiß oder auch nicht, ob man für den *Anderen* etwas Konkretes tun kann oder auch nicht. Zu sagen: Hier bin ich. Etwas zu tun für einen Anderen. Zu geben. Menschlicher Geist zu sein, das ist es. Die Inkarnation der menschlichen Subjektivität garantiert deren Geistigkeit (ich sehe nicht, was die Engel sich geben oder wie sie sich gegenseitig helfen könnten). Dia-Konie vor jedem Dia-Log: Ich analysiere die zwischenmenschliche Beziehung so, als wäre in der Nähe zum *Anderen* – jenseits des Bildes, das ich mir vom anderen Menschen mache – sein Antlitz, der Ausdruck des *Anderen* (und in diesem Sinne ist mehr oder weniger der ganze menschliche Körper Antlitz), das, was mir *befiehlt*, ihm zu dienen."[83]

Damit wäre das Herzstück des Bildungsgeschehens getroffen. Die entscheidende Frage im Bildungsprozess ist schon immer und nach wie vor, warum in der Pädagogik die Beziehung zum Anderen trotz bester Absicht immer wieder die Form eines Gewaltverhältnisses angenommen hat. Die skizzierten Überlegungen von Lévinas zur Bedeutung des Anderen für das Subjekt (die Subjektivität) können einen Weg weisen, das bildungstheoretische Grundproblem der pädagogischen Intentionalität zu entschärfen. Entscheidend ist nun nicht mehr die Frage, ob ich in meiner (lehrenden) Subjektivität und mit der damit zwangsläufig verbundenen pädagogischen Intentionalität die SchülerInnen (die Anderen) begrenze oder einschränke und somit in ihrer Freiheit beraube oder zumindest sie beschneide. Entscheidend ist nun, dass sie – die SchülerInnen – mich in die Pflicht nehmen, dass ich mich ihnen nicht entziehen kann, dass sie mir aufgegeben sind, dass es mir also obliegt, ihnen als (lehrende) Subjektivität zu begegnen.

Im pädagogischen Kontext kann dieser Aspekt mit dem Schlüsselbegriff der ‚SchülerInnenorientierung' umschrieben werden. Ihnen – den SchülerInnen – kommt im Bildungsgeschehen unzweideutig eine Vorrangstellung zu. „Von hier aus wird deutlich, dass das vielberufene ‚pädagogische Dreieck' eigentlich ein sehr merkwürdiges Gebilde ist: denn der Andere hat, bevor ich mit ihm als ‚Mitvernunft' (Natorp) auf die gemeinsame Sache bezogen bin, schon von mir Besitz ergriffen. Dies darf natürlich nicht psychologisch missverstanden werden, denn es geht ja um nichts Geringeres, als dass die Philosophie – und damit natürlich auch die Arbeit am Begriff der Bildung – schon a priori in einem Bezug zum Anderen steht. Bildung in diesem Sinn verstanden wäre dann das Antworten auf die Infragestellung meiner selbst durch den Anderen, das Ausbilden einer ‚responsiblen' Vernunft".[84]

[83] Ebd. 74. An dieser Stelle drängt sich ein Brückenschlag zum Konzept des diakonischen RU geradezu auf; das soll weiter unten geschehen (s. u. Abschnitt 7.1).
[84] Chr. von Wolzogen: ‚Mitvernunft' oder ungeladener Gast?, 99.

Eine solche Deutung des Bildungsbegriffs und die damit verbundene Sicht des Bildungsgeschehens hat weitreichende Konsequenzen für die Konzeption und Organisation der Rahmenbedingungen von Bildung. Der bildungstheoretisch aufgewiesene Primat der Orientierung an den SchülerInnen ist im Lehr-Lern-Prozess eindeutig zu verankern. Dies gilt sowohl für eben diesen Prozess als auch für die Vorbereitung und Ausgestaltung sämtlicher Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die ihn tragen und bestimmen. Insofern muss sich insbesondere die Lehrplankonstruktion nach diesem Primat ausrichten. Andernfalls wird stets der Vorwurf im Raum stehen, die Pädagogik degradiere die SchülerInnen (die Anderen) lediglich zu Objekten eines zweifelhaften Bemühens. Entsprechend deutlich stellt Euler fest: „Die Anwendung von Lévinas (vor allem ‚Die Spur des Anderen') auf die Erziehungswissenschaft fällt daher auch radikal aus, betrifft Bildung im Kern, genauer ihre falsche Legitimation, ihr falsches Selbstbild. Denn wenn das Andere im Bildungsprozess nur als Anderes zum Schein gilt, ist faktisch die notwendige Voraussetzung der Selbstverfügung im Akt der intendierten Subjektbildung negiert. [...] Dies[e] ... erzwingt die Anschlussfrage, wie sich Erziehung und Bildung demgegenüber verhalten sollen."[85]

Eine der möglichen Konsequenzen wäre die Selbstaufgabe der Pädagogik angesichts bleibender Widersprüche. „Wenn, wie festgestellt, die ‚Abwertung des Anderen nicht vermieden werden' kann, auch nicht nach dem Paradigmenwechseln von ‚Subjektivität' zur ‚Intersubjektivität', von der ‚Umstellung einer Subjekt-Objekt- in eine Subjekt-Subjekt-Relation, also (in) eine kommunikative oder dialogische Beziehung', weil auch nach diesem Paradigmenwechsel mit dem intentionalen Handeln ein ‚letztlich technologisches Integrationsmodell' intendiert sei, müsste eine pädagogische Theorie und Praxis unausweichlich als Falsches gelten, Bildungstheorie verschwinden, obsolet werden."[86] Dagegen bietet das Konzept von Lévinas mit seiner Rede vom Anderen und dessen Bedeutung für die eigene Subjektivität einen Ansatzpunkt für Lösungsmöglichkeiten im Blick auf das bildungstheoretische Problem der Intentionalität an.

Um den Kreis des Gedankengangs zu schließen, kann an dieser Stelle im Rückgriff auf Sartre formuliert werden: die Anderen, das sind die SchülerInnen. Sie gilt es als solche wahr und ernst zunehmen. „Fragen wir zum Abschluss nach einmal: Was oder vielmehr wer ist der Andere? Ist er ein von mir – wie Hegel sagt – ‚frei Entlassener'? Oder nicht vielmehr ein sozusagen ursprünglicher Symmetriebruch im Gleichgewicht des Denkens, die ‚eigentliche' – wie ich es nenne – ‚metaphysische Störung'?[87] Bevor

[85] P. Euler: Kritische Bildungstheorie, 148.
[86] P. Euler: Kritische Bildungstheorie, 149.
[87] Vgl. Ch. von Wolzogen: Die eigentliche metaphysische Störung. Zu den Quellen der Ethik bei Heidegger und Lévinas. In: M. Endreß (Hg.): Zur Grundlegung einer integrativen Ethik. Für Hans Krämer. Frankfurt 1995, 130-154.

ich dem Anderen die Tür öffne, ist er schon als ungeladener Gast eingetreten – Bilder wie diese besagen nur, dass der Andere kein zu Suchender ist, sondern einer, der mich, bevor ich (an) ihn denke, ‚angeht', und zwar im einfachen physischen Sinne des Wortes."[88]

## 4.4 Zusammenfassung

Die wissenschaftsgeschichtlich verständliche, jedoch in weiten Teilen ideologisch begründete Verwerfung des Bildungsbegriffs in den 60er und 70er Jahren hat in manche Sackgassen geführt. Die Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs erwies sich daher als längst überfällig. Seit den 80er Jahren wurden diese Bemühungen ausgeweitet. Pleines fordert in diesem Zusammenhang für die dem Bildungsgedanken verpflichtete Pädagogik die Rückbesinnung auf Moralität und Wahrheitsanspruch sowie ein grundsätzliches spekulatives Interesse, worin er ein Spezifikum der Pädagogik sieht. Bei aller Problematik und Gefahr restaurativer Vereinnahmung – die geforderte Rückbesinnung auf Moralität und Wahrheitsanspruch wird nicht selten instrumentalisiert – bestehen hier durchaus Anknüpfungspunkte, die für die Religionspädagogik im Allgemeinen wie für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit im Besonderen fruchtbar gemacht werden könnten.[89] Euler sieht die Rekonstruktion des Bildungsgedankens nur dann gewährleistet, wenn das seiner Ansicht nach bislang immer noch vernachlässigte Grundanliegen der kritischen Rationalität radikaler denn je umgesetzt wird. Auch hier zeigen sich Affinitäten beispielsweise zur ideologiekritischen Dimension der Religionspädagogik, die angesichts des unangefochtenen Siegeszugs der Ökonomie in allen Bereichen des gesellschaftlichen wie des individuellen Lebens heute vielleicht mehr denn je gefordert ist. Trotz ihrer Gegensätzlichkeit haben beide Ansätze ihre Berechtigung, weisen sie doch auf bestehende Desiderata im bildungstheoretischen Diskurs hin.

Mit Schäfer war das Problem der pädagogischen Intentionalität genauer beleuchtet worden. Dabei wurden Herrschaft und Gewalt als Grundprobleme jeglicher pädagogischer Intentionalität identifiziert. Die Tragik der dem humanistischen Ideal verpflichteten Moderne besteht demnach darin, dass die für den Bildungsprozess vorausgesetzte und zugleich angestrebte Freiheit in eben diesem Bildungsprozess selbst begrenzt und somit negiert wird. Hier zeigt sich ein Dilemma, das scheinbar unüberwindlich und daher auszuhalten ist. Bildung – so Schäfer – ist jenseits der humanistischen Illusion geradezu gefordert. Andererseits erweist sich das aufgezeigte Dilemma tatsächlich als nur scheinbar unüberwindlich. In dem Maße nämlich wie Bildung als

[88] Ch. von Wolzogen: ‚Mitvernunft' oder ungeladener Gast?, 99.
[89] Vgl. dazu Abschnitt 10.2.

dialogisches Geschehen – und nicht als monologische Einbahnstraße – gesehen und begrifflich gefasst wird, kommt das Gegenüber – der Andere – in den Blick, der in seinem Anderssein fordert und herausfordert. Hier setzt der Gedankengang von Lévinas an. Die im Kontext seiner erstphilosophischen Bemühungen bestimmte Wandlung des Intentionalen in das Ethische erweist sich von entscheidender Bedeutung für eine im Kontext der vorliegenden Arbeit neu zu entwerfende Anthropologie. Zum einen betrifft dies die Subjekt-Objekt-Beziehung, die dadurch adäquater beschreiben werden kann, dass sie die jeweilige Dignität der Subjektivität wie die des Anderen sowohl in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit als auch in ihrer prinzipiellen Andersheit bestimmt. Zum zweiten ist das kritische Potenzial der pädagogischen Intentionalität in dem Maße aufgehoben, als diese ethische neu und damit angemessener qualifiziert wird.

Ausgehend von diesen Gedanken und dem sich daran anschließenden Begriff der Verantwortung kann der pädagogische Begriff der Orientierung an den SchülerInnen anthropologisch neu begründet und gefüllt werden. Die Restitution des Ich im Angesicht des Anderen eröffnet den Weg zu einer völlig neuen Subjektivität als Empfänglichkeit, Verletzlichkeit, als Subjekt. Die Beziehung von SchülerInnen und LehrerInnen im Lehr-Lern-Prozess ist nun mehr nicht einfachhin als eine ‚nur' paritätisch qualifizierte (Subjekt – Subjekt – Relation) gekennzeichnet, im Gegensatz zur hierarchischen (Objekt – Subjekt – Relation) klassischer Konzepte. Die Geiselschaft, in die der / die Andere (der Schüler / die Schülerin) die Lehrenden versetzt, bedeutet für diese, unter den Anderen – unter den SchülerInnen – zu sein. Wobei damit nicht einfach nur gemeint ist, inmitten der SchülerInnen zu sein, sondern tatsächlich – in letzter Konsequenz – örtlich-räumlich verstanden unter ihnen zu sein, im Sinne von untergeordnet.[90]

Diese Erkenntnis gilt es im Kontext der vorliegenden Arbeit für eine Theorie der Lehrplankonstruktion fruchtbar zu machen. Das wird in dem Maße gelingen, als die Modelle zur Konstruktion von Lehrplänen / Curricula dem Primat der Orientierung an den SchülerInnen Rechnung tragen. Das bedeutet, dass die bildungstheoretisch aufgewiesene Notwenigkeit, das Bildungsgeschehen im schulischen Lehr-Lern-Prozess primär an den SchülerInnen und deren Situation zu orientieren, nicht nur als eine didaktische Aufgabe für den konkreten Unterricht gesehen wird. Der Anspruch, mit dem die SchülerInnen als ‚die Anderen', wie sie von Lévinas gesehen werden, an die Lehrenden mit deren pädagogischer Intentionalität herantreten, muss bereits im Konstruktionsprozess von Lehrplänen konzeptionell berücksichtigt und strukturell verankert sein.

[90] Vgl. dazu Abschnitt 7.1.2.

# 5 Entwicklungs- und lernpsychologische Eckdaten

Zu den unverzichtbaren Konstitutiva lehrplantheoretischer Reflexion gehören ohne Zweifel die Erkenntnisse der Entwicklungs- wie der Lernpsychologie. Selbst einseitig fachwissenschaftlich ausgerichtete Lehrpläne können die mittlerweile hinreichend abgesicherten Ergebnisse dieser Disziplinen nicht vernachlässigen. Über die wesentlichen Theorien und Erkenntnisse der allgemeinen Entwicklungs- und Lernpsychologie hinaus steht im Kontext der vorliegenden Arbeit die religiöse Entwicklung im Mittelpunkt des Interesses. Dabei ist zunächst auf eine wichtige Unterscheidung hinzuweisen, die seitens der Genderforschung resp. der feministischen Forschung geltend gemacht wird.[1] Die Entwicklung und Sozialisation von Jungen und Mädchen ist immer auch unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten zu betrachten. „Wir wissen, insbesondere durch die feministische Forschung, zunehmend mehr über die Prozesse geschlechtsspezifischer Sozialisation, geschlechtsspezifischer Erziehung, wie aus weiblichen und männlichen Kindern ‚Mädchen' und ‚Jungen' werden. Wir können deutlicher sehen, wie sich Mädchen und Jungen in ihrer Individualität auf gesellschaftlich vorgebahnten Wegen in die Welten der ‚Mädchen und Frauen' und der ‚Jungen und Männer' hineingegeben: wie die Erwachsenengesellschaft auf Mädchen und Jungen einwirkt, wie sich aber auch Mädchen und Jungen mit der Welt der Erwachsenen agierend und nicht nur reagierend auseinandersetzen."[2] Diese spezifische Sichtweise hat weitreichende Auswirkungen auf den schulischen Bildungsprozess mit seinen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen. Dazu zählt neben der Inneren Schulentwicklung[3] primär der Lehrplan. Darüber hinaus hat auch die religionspädagogische Forschung diesen Ansatz aufgenommen. Es würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, die Ergebnisse religionspädagogischer Genderforschung sowie deren Auswirkungen auf den Bereich schulischer Bildung näher zu thematisieren. Deswegen wird hier lediglich auf weiterführende Literatur verwiesen.[4]

[1] An dieser Stelle sei vor allem auf die Diskussion über Differenzen in der psychologischen Entwicklung von Mädchen und Jungen hingewiesen; vgl. u. a. L. M. Brown / C. Gilligan: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. Frankfurt 1994; K. Flaake / V. King (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt 1992; siehe auch die dritte Vorbemerkung in Abschnitt 2.1 sowie die dortigen Literaturangaben.

[2] U. Enders-Dragässer: Mädchen erkunden die Welt der Frauen. Zum Verständnis der alltäglichen sozialen Konstruktion von Geschlecht im Kindesalter. In: S. Becker / I. Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart 1995, 13.

[3] Vgl. D. Fischer / M. Schratz / G. Seidel: Schulentwicklung – weiblich / männlich? In: A. Pithan / V. Elsenbast / D. Fischer (Hg.): Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch. Münster 1999, 37-41.

[4] Vgl. I. Lukatis / R. Sommer / Chr. Wolf (Hg.): Religion und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000; Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-DozentInnen (Hg.): Religionspädagogik feministisch. In: RPB 43 (1999); A. Biehler: Das Denken der Zweigeschlechtlichkeit in der Praktischen Theologie. In: Pastoraltheologie 88 (1999), 272-286; A. Wuckelt: Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns. In: KatBl 123 (1998), 370-373; M. Heizer: Fragen zu weiblicher religiöser Sozialisation. In: KatBl 113 (1988), 875-883; M. Kraul / Chr. Lüth (Hg.): Erziehung der Menschengeschlechter.

Der Prozess der menschlichen (biologischen, psychologischen, kognitiven) Entwicklung lässt sich auf verschiedene Weise erklären. Generell werden paradigmatisch drei solcher Erklärungsansätze unterschieden:[5]

1. Die reifungstheoretische Erklärung:
   Das Kind wird als vorprogrammiertes Reifungsprodukt angesehen.
2. Die milieutheoretische Erklärung:
   Das Kind wird als passiver Empfänger aufgefasst.
3. Die interaktionstheoretische Erklärung:
   Das Kind wird als aktiver Erkunder begriffen.

Über diese paradigmatische Einteilung hinaus gibt es zahlreiche weitere inhaltlich bestimmte Entwicklungstheorien, die sich an die bekannten Metakonzepte (Psychoanalyse, Behaviorismus, Konstruktivismus, Systemtheorie usw.) anlehnen. Jede dieser Theorien versucht auf ihre Weise – aus ihrer Perspektive (!) – die nahezu unüberschaubare Menge der beobachtbaren Phänomene in der Entwicklung von Menschen zu systematisieren und zu interpretieren. Es liegt auf der Hand, dass angesichts dieses breiten Fachspektrums und bei der Fülle der Veröffentlichungen lediglich holzschnittartig vorgegangen werden kann. In einem ersten Durchgang werden zunächst die klassischen Vertreter der Entwicklungspsychologie mit ihren (Stufen-) Modellen der (religiösen) Entwicklung vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird – ebenfalls ausgehend von den klassischen Positionen – der aktuelle Stand der Lernpsychologie und Lerntheorie referiert. Im dritten Abschnitt erfolgt eine Zusammenschau beider Wissenschaftsfelder unter der leitenden Fragegestellung, inwieweit die jeweiligen Grunddaten für das pädagogische Bemühen bildungstheoretisch fruchtbar zu machen sind.

## 5.1 Lebensgeschichte und biographisches Lernen

Kaum ein Jahr vergeht, in dem nicht gleich mehrere Gesamtdarstellungen der Entwicklungspsychologie neu erscheinen oder aufgelegt werden.[6] Die darin vorgestellten

Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung. Weinheim 1996; Fr. Schweitzer: Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen. In: Der Evangelische Erzieher 45 (1993), 411-421; ders.: Mädchen im Religionsunterricht. Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion. In: Praktische Theologie 30 (1995), 22-27.

[5] Vgl. B. Rollett: Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen. Wien [5]1997, 42.

[6] Vgl. die Veröffentlichungen der vergangenen Jahre: R. Oerter (Hg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1999; H. Fend: Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern 1998; H. Keller: Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern 1998; M. Dornes: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt 1998; R. Oerter / L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim [4]1998; B. Rollett: Lernen und Lehren. Eine Einführung in die pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen.

Profile der jeweiligen Entwürfe zur Entwicklungspsychologie sind allesamt derart profund, dass es ihm Rahmen der vorliegenden Arbeit vertretbar erscheint, auf die Erarbeitung aus der Primärliteratur ganz zu verzichten. Aus diesem Grund und wegen der bereits angedeuteten Fülle des Materials wird an dieser Stelle die Entscheidung für eine exemplarische Darstellung anhand eines Forschungsbeitrags getroffen, der als religionspädagogische Veröffentlichung eine kontextuelle Affinität zum gegebenen Thema der vorliegenden Arbeit hat. In seiner Monographie ‚Glaube in Lebensgeschichten' referiert Kuld in prägnanter Weise die Forschungsergebnisse der Lebenslaufforschung wie auch der Entwicklungspsychologie, indem er die Theorien von Bühler, Erikson, Baltes, Oser, Fowler, Kegan und Moran darstellt.[7] Dabei unterscheidet Kuld (1) psychologische Theorien, (2) die Entwicklung des religiösen Urteils, (3) die Entwicklung des Lebensglaubens und (4) die Theorie religionspädagogischer Entwicklung.

### 5.1.1 Psychologische Theorien der Entwicklung

In Anlehnung an Kuld werden zunächst drei Theorien der Entwicklung unterschieden: die biologische (resp. die an biologischen Daten orientierte) Betrachtungsweise, die psychoanalytische Betrachtungsweise und die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne.[8] Obwohl die Psychologie beim Blick auf die Entwicklung im Lebenslauf dem biologischen Wachstum und Lebensalter allenfalls einen bescheidenen Einfluss zugesteht, ist die biologische Betrachtungsweise nicht ohne Bedeutung. Dieser Zusammenhang wurde besonders von Bühler in ihrem Werk ‚Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem' hervorgehoben.[9] Freilich sieht auch Bühler die biologische Entwicklung als einen neben vielen anderen Prozessen, die der Mensch zu durchlaufen hat. Für diesen aber postuliert sie „ein Zusammenspiel von vier Grund-

Wien [5]1997; D. Wendt: Entwicklungspsychologie. Eine Einführung. Stuttgart, 1997; Ph. Tyson / R. L. Tyson (Hg.): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart 1997; F. Buggle: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart [3]1997. Literaturverz. S. 119–121; P. Rossmann: Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern 1996; F. J. Mönks: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München 1996; H. Nickel: Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. München [5]1995; Fr. Schweitzer: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995; H. M. Trautner: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Stuttgart 1995; G. Mietzel: Kindheit und Jugend. Weinheim [2]1995; G. Bovet / V. Huwendiek (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 1994; P. H. Miller: Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg 1993; H. Fend: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern 1992; M. Böhnke (Hg.): Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung. Stuttgart 1992.

[7] Vgl. L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten. Ein Beitrag zur theologischen Autobiographieforschung. Stuttgart 1997, 63-120; zu den genannten AutorInnen vgl. auch den Quellenband von G. Büttner / V.-J. Dieterich (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000.

[8] Vgl. ebd. 65-77.

[9] Ch. Bühler: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem (1932). Göttingen [2]1959.

tendenzen, die – in phasenspezifisch unterschiedlichen Graden – Entwicklung im Leben vorantreiben: Bedürfnisbefriedigung, selbstbeschränkende Anpassung an die Umwelt, schöpferische Expansion und Aufrechterhaltung der inneren Organisation bzw. Ordnung. Jede Lebensphase rückt eine andere Grundtendenz ins Zentrum."[10] Die fortschreitenden Prozesse des Lebens im Zusammenspiel dieser vier Tendenzen sind gekennzeichnet durch das Prinzip des stetigen Wandels von Aufbau und Abbau. Fortschritt und Rückschritt manifestieren sich jedoch nicht einfach nur nach- sondern auch neben- und ineinander verwoben. Zugleich zeigt sich in diesem Wandel eine stete Aufwärtsbewegung, die auch über den Tod des Individuums hinaus weitergeführt wird in den „Kindern, Werken oder sozialen Nachwirkungen der Persönlichkeit".[11]

Diese Ausrichtung auf Wertverwirklichung ereignet sich als ein biologischer und ein geistiger Prozess, als ein Wechsel von Gleichgewicht und Veränderung und ein Zusammenspiel psychophysischer Faktoren in fünf Phasen. „Verblüffend ist Bühlers Sicht der Entwicklung des Kindes. In Kindheit und Jugend durchlaufe der Mensch genau fünf Phasen, die geprägt sind von: Bedürfnisbefriedigung, Anpassung, Selbstbestimmung, schöpferischer Expansion, Herstellung innerer Ordnung, Zusammenfassung. Kindheit und Jugend sind also eine Vorwegnahme und ein provisorischer Aufriss des Lebens. Das Leben selbst aber ist ein aktives Vordringen in die Welt, erst provisorisch, dann definitiv und spezifisch bis zur Herstellung bestimmter Ergebnisse."[12] Kuld findet in diesem Modell die Auffassung der Piagetschule wieder, wonach Entwicklung von dem sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzenden menschlichen Organismus ausgeht.[13]

Kuld sieht im Ansatz von Bühler eine Entsprechung zur Entwicklungstheorie von Erikson, der biologische, psychische und soziale Faktoren in seinem Modell zusammenführt.[14] Ausgangspunkte sind die frühen Eltern-Kind-Beziehungen sowie die frühkindlichen emotional-sozialen Konflikte und deren Bewältigung. Der psychoanalytischen Theorie entsprechend werden diese gesteuert „(1) durch die biologisch determinierte Trieborganisation des Menschen; (2) durch den Einfluss der Objektbeziehungen, beginnend mit der Art und Weise der frühen Mutter-Kind-Beziehung, und des sozialen Umfelds."[15] Die leitende Idee besteht nun darin, dass der Mensch in seiner Entwicklung notwendig mit Krisen und deren Bewältigung zu tun hat. Nur so ist Weiterent-

[10] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 65.
[11] Ch. Bühler: Der menschliche Lebenslauf, 93.
[12] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 68.
[13] Vgl. ebd. 69.
[14] Vgl. E. H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1966; ders.: Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt 1988.
[15] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 70.

wicklung möglich. „Jeweils entgegengesetzte Kräfte, z. B. Initiative vs. Schuldgefühl, bedürfen der Balance und Integration, wobei die Integrationsleistung von Stufe zu Stufe höher wird. Sie umfasst auch das Erbe der davor liegenden Lösungen. Dabei rechnet Erikson partiell auch mit der Möglichkeit der Nachreifung misslungener Krisen.“ [16] Die jeweilige Weiterentwicklung ist zugleich irreversibel und – da sie empirisch nachweisbar von jedem Individuum durchlaufen wird – invariant und universal. Entsprechend kann sie dargestellt werden als eine gestufte Abfolge psychosozialer Krisen. Damit erscheint die Entwicklung zugleich auch als ein Wachstumsprozess, der durchaus im biologischen Sinne verstanden werden kann. Erikson visualisiert sein Modell der Entwicklungsphasen wie folgt:[17]

| Phasen | | A | B | C | D |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Psychosexuelle Phasen u. Modi | Psychosoziale Krisen | Radius wichtiger Beziehungen | Grundstärken |
| I | Säuglingsalter | Oral-respiratorisch-kinästhetisch (Einverleibungsmodi) | Grundvertrauen vs. Grund-Misstrauen | Mütterliche Person | Hoffnung |
| II | Kleinkindalter | Anal-urethral. (Modi des Zurückhaltens und Ausscheidens) | Autonomie vs. Scham, Zweifel | Elternpersonen | Wille |
| III | Spielalter | Infantil-genital. okomotorisch (Modi des Eindringens und Umschließens) | Initiative vs. Schuldgefühl | Kernfamilie | Entschlusskraft |
| IV | Schulalter | „Latenz“ | Regsamkeit vs. Minderwertigkeit | „Nachbarschaft“, Schule | Kompetenz |
| V | Adoleszenz | Pubertät | Identität vs. Identitätskonfusion | Gleichaltrigengruppe und fremde Gruppe | Treue |
| VI | Frühes Erwachsenenalter | Genitalität | Intimität vs. Isolierung | Partner in Freundschaft, Sexualität, Wettbewerb, Zusammenarbeit | Liebe |
| VII | Erwachsenenalter | (Prokreativität) | Generativität vs. Stagnation | Arbeitsteilung und gemeinsamer Haushalt | Fürsorge |
| VIII | Alter | (Generalisierung der Körpermodi) | Integrität vs. Verzweiflung | „Die Menschheit“, „Menschen meiner Art“ | Weisheit |

Aus: Erik H. Erikson, Der vollständige Lebenszyklus, Frankfurt 1988, 36f.
© Suhrkamp-Verlag Frankfurt/Main.

Dieses Modell der Entwicklung im Lebenslauf ist in der religionspsychologischen und religionspädagogischen Literatur oft aufgegriffen und rezipiert worden.[18] Dies liegt

[16] Ebd. 73.
[17] Die Tabelle wird zitiert nach L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 71.
[18] Vgl. B. Grom: Religionspädagogische Psychologie. Düsseldorf 1981, 303ff.; R Englert: Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. München 1985, 225ff.; Fr. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. München 1987, 71ff.; M. Böhnke (Hg.): Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung. Stuttgart 1992.

vor allem daran, dass es „Einstellungen von Lebenshaltungen erklärt, die zu Eriksons eigener Überraschung dem Wesen von Religion entsprechen: Glaube, Liebe, Hoffnung. Diese religiös bedeutsamen Einstellungen zum Leben bilden sich nach Erikson in den bezeichneten Lebensphasen nacheinander aus und bleiben auf den jeweils nächsten Phasen wirksam. So beginnt das Leben mit dem Glauben in die Tragfähigkeit der Welt. Der Erwachsene wird fähig zur fürsorgenden Liebe, und der alte Mensch entwickelt angesichts seines physischen Endes ein Wissen um das, was bleibt. All diese Haltungen kommen selten ganz rein vor, sie werden nach Erikson immer auch in der Spannung zu ihrem Gegenpart erlebt. Religion ist nach Erikson dabei ein kulturelles Mittel, um diese Haltungen zu festigen."[19]

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VIII | | | | | | | | Integrität vs. Verzweiflung |
| VII | | | | | | | Generativität vs. Stagnation | |
| VI | | | | | | Intimität vs. Isolierung | | |
| V | | | | | Identität vs. Identitätskonfusion | | | |
| IV | | | | Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl | | | | |
| III | | | Initiative vs. Schuldgefühl | | | | | |
| II | | Autonomie vs. Scham und Zweifel | | | | | | |
| I | Grundvertrauen vs. Grundmisstrauen | | | | | | | |

Die aufsteigende Entwicklung der sieben Stufen nach Erikson

Ähnlich positiv zur Entwicklungstheorie Eriksons äußert sich in seiner Darstellung auch Friedrich Schweitzer. „Sowohl in den Arbeiten Eriksons wie auch bei den Narzissmus-Theorien finden wir ein Verständnis religiöser Entwicklung, das über die nur religionskritische Sicht Sigmund Freuds deutlich hinausgeht. In beiden Fällen spielt dabei ein erweitertes Wirklichkeitsverständnis eine entscheidende Rolle: Zu der am Faktischen orientierten Sicht von >Realität< kommt der mit anderen geteilte, welterschließende Sinn der >Aktualität< (Erikson) und neben die objektivierende und distanzierte Erfassung von Wirklichkeit treten Kreativität und Einfühlung jenseits der Trennung von Subjekt und Objekt. In dieser Sicht ist religiöse Entwicklung nicht mehr beschränkt auf die Kindheit oder auf die im Erwachsenenalter fortwirkenden ungelösten Kindheitskonflikte, sondern ist in die lebenslange Entwicklung des Men-

[19] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 72.

schen einbezogen. Sie reicht, wie etwa A.-M. Rizzuto (1979, 52.) betont, von der frühesten Kindheit bis ins hohe Alter."[20]

Mit seinem Konzept der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne überwindet Baltes den seiner Ansicht nach zu eng gefassten (weil biologistischen) Wachstumsbegriff, wie er in der Entwicklungstheorie des Lebenslaufs zum Tragen kommt. Diese Weitung erreicht er dadurch, dass er evolutiv-geschichtliche und sogenannte nicht-normative Faktoren ergänzend hinzu nimmt.[21] Entwicklung verläuft demnach als ein Zusammenspiel von drei großen Bereichen:

- nach Alter gestufte Einflüsse (biologische Reifungsprozesse und mit dem Alter normativ verbundene Sozialisationsvorgänge);
- nach Geschichte gestufte Einflüsse (allgemeine Ereignisse des geschichtlichen, politischen und sozialen Wandels);
- nicht-normative Einflüsse (kritische Lebensereignisse und Lebensbruchkrisen).

Diese Erweiterung trägt der gewachsenen Einsicht Rechnung, dass unvorhersehbare kritische Ereignisse die Lebensgeschichte im frühen und mittleren Erwachsenenalter weitaus mehr prägen als die altersgestuften Einflüsse, die vornehmlich während der Kindheit und im späten Erwachsenenalter Wirkung zeitigen. Zudem scheinen diejenigen Modelle, die die Entwicklung des Menschen in Form eindimensionaler Stufungen oder simpler Phasenabfolgen darstellen, die Komplexität menschlicher Reifung nicht adäquat zu beschreiben. Überhaupt – so Kuld – geht „innerhalb der entwicklungspsychologischen Lebenslaufforschung [...] der Trend hin zu komplexen, multilinearen und multivarianten Modellen von Entwicklung."[22] Das ist zugleich auch eine Anfrage an Oser.

### 5.1.2 Die Entwicklung der religiösen Urteils (Oser)

Da in der religionspädagogischen Literatur die Stufentheorie von Oser intensiv diskutiert wird, muss sie auch hier zur Sprache kommen.[23] Oser beschreibt mit seiner Theorie der Entwicklung des religiösen (moralischen) Urteils die Veränderung der Beziehung (der Interaktion) des Menschen zu dem, was dieser seinen Gott nennt. Eine Definition darüber, welche Qualität dabei Gott zukommt, liefert Oser nicht. Er spricht deshalb rein formal und ohne jede inhaltliche Bestimmung – also funktional – vom ‚Ultimaten' (dem Letztgültigen). Im Mittelpunkt steht für ihn die Frage danach,

[20] Fr. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion, 97.
[21] Vgl. P. B. Baltes (Hg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart 1979.
[22] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 77.
[23] Vgl. K. E. Nipkow / Fr. Schweitzer / J. W. Fowler (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988; B. F. Hofmann: Kognitionspsychologische Stufentheorien und religiöses Lernen: Freiburg 1990, 249-290.

welches jeweilige Bewusstsein der Mensch im Laufe seiner altersbezogenen Entwicklung von dieser Beziehung hat. „Empirisch lässt sich das daran ablesen, wie in Aussagen, die sich auf konkrete Situationen beziehen, Transzendenz und Immanenz, Freiheit und Abhängigkeit, Vertrauen und Angst, Heiliges und Profanes, Hoffnung und Absurdität, Ewigkeit und Vergänglichkeit, Unerklärliches und funktional Durchschaubares vorkommen und ausbalanciert werden."[24] Entscheidend ist die bewusstseinsmäßige – rein kognitive – Dimension der Qualifizierung dieser Beziehungen. Entsprechend werden fünf Stufen der kognitiven (religiösen) Entwicklung (des Verhältnisses Mensch – Ultimates) postuliert, die zu einer immer größeren Integration, zu einer immer tieferen Bindung des Menschen an das Ultimate und zu einem Höchstmaß an Freiheit von jeglicher Fremdbestimmung führen.[25]

| | |
|---|---|
| Stufe 1 | Sicht einseitiger Macht und Autorität eines Ultimaten (**Deus ex machina**) |
| Stufe 2 | Sicht der Beeinflussbarkeit alles Ultimaten durch Riten, Erfüllungen, Gebete usw. Erste Subjektivität (**Do ut des**) |
| Stufe 3 | Autonomie der Person durch Abtrennung des Ultimaten vom genuin humanen Bereich (**Deismus**) |
| Stufe 4 | Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Ultimates (**Apriorität**) |
| Stufe 5 | Sicht einer kommunikativ-religiösen Praxis, in der Ultimates in jedem Handeln Voraussetzung und Sinngebung bildet. Höchste menschliche Autonomie (**Kommunikativität**) |

Stufen des Religiösen Urteils[26]

Auf der ersten Stufe ist die Beziehung Mensch – Ultimates gekennzeichnet durch Einseitigkeit. Der Mensch sieht sich in völliger Abhängigkeit vom Ultimaten. Auf der zweiten Stufe besteht eine Gegenseitigkeit. Der Mensch sieht sein Verhältnis zum Ultimaten durch eine quasi-merkantile Grundstruktur bestimmt. Auf der dritten Stufe lässt sich die Beziehung mit Unabhängigkeit und Autonomie umschreiben. Der Mensch und sein Ultimates haben je unterschiedliche Bereiche, die strikt getrennt sind. Die vierte Stufe der Beziehung ist dadurch gekennzeichnet, dass das Ultimate in einer apriorischen Korrelation zum Menschen steht und dessen Leben und Handeln bestimmt. Der Mensch tut etwas, weil es ein Ultimates gibt. Die fünfte und höchste Stufe der Beziehung ist geprägt durch Komplementarität. Auf Grund seiner intensiven – gleichsam mystischen – Beziehung zum Ultimaten realisiert der Mensch die Integration der Dichotomien, durch die das Leben stets kennzeichnet ist. „Auf Stufe 5

[24] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 79f.

[25] Vgl. F. Oser / P. Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Gütersloh (1984) [3]1992, 80f; F. Oser: Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie Gütersloh [2]1990; ders.: Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Bewusstseins. Eine Entgegnung auf Kritiken. In: K. E. Nipkow / Fr. Schweitzer / J. W. Fowler (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh [3]1992, 44-88.

[26] Die tabellarische Aufstellung folgt F. Oser: Glaubensentwicklung und Erziehung, ebd. 53f.

integrieren sich Offenbarung und persönliche menschliche Erfahrung: Es gibt keine andere Lebensorientierung, keine andere Sicherheit als Glauben."[27]

Gegenstand der kontroversen Diskussionen um dieses Konzept sind – so Kuld – fünf Kritikpunkte.[28]

- Die Bestimmung von Religion als Kontingenzbewältigung greift zu kurz. In theologischer Sicht sind Religion oder Religiosität mehr als nur dies.[29] Eine rein funktionale Bestimmung von Religion reicht daher nicht aus.
- Die Frage nach dem Zielpunkt, also der höchsten Strukturstufe ist umstritten. Denn nach Oser hat kaum je ein Mensch die 5. Stufe erreicht. Dann aber greift sein empirischer (Interview-) Ansatz zu kurz. Vollkommene Religiosität ist demnach nicht erhebbar.
- Die Stufe 3: Eine Sackgasse, ein circulus vitiosus oder ein Bruch? Das Grundlegende Problem der Freiheit des Menschen angesichts eines (all-) mächtigen Ultimaten zwingt nahezu zum Entwicklungsstillstand auf dieser Stufe. Warum sollte die Glaubensentwicklung trotzdem weitergehen?
- Die Engführung auf die individuelle Perspektive von Religiosität steht im Widerspruch zur sozialen und kollektiven Dimension und Vermittlung derselben. Absolute Autonomie des Individuums (auch vom jeweils dominierenden Weltbild) kann es nicht geben, da jede Vorstellung immer schon an bestehende Muster und Kategorien rückgebunden ist.
- Die Verifikation der Theorie verweist auf empirische Desiderata. Vor allem fehlen Langzeitstudien.

In seiner Würdigung des Konzeptes von Oser führt Kuld darüber hinaus einen weiteren Kritikpunkt an, der in gewisser Affinität zum erstgenannten steht: „Die Geschichtlichkeit religiösen Verstehens, die Tatsache, dass der kognitive Aspekt von Religiosität nur in einer Kultur wichtig ist, die das Kognitive zu einem der wichtigsten Aspekte des Lebens gemacht hat, mahnt zur Vorsicht."[30] Hier klingt nochmals die bereits erwähnte Skepsis an, dass einseitige – in diesem Fall durch das neuzeitliche Denken geprägte – Erklärungsmodelle nicht geeignet sind, die vielschichtigen Dimensionen menschlicher Existenz und Entwicklung hinreichend zu erklären. Die Fixierung des Zugangs zu den religiösen Phänomenen und deren Deutung allein auf die kognitive Dimension stellt daher eine Engführung dar.

[27] F. Oser: Genese und Logik, ebd. 55.
[28] Vgl. L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 82-87.
[29] Vgl. H. Lübbe: Religion nach der Aufklärung. In: W. Oelmüller u. a. (Hg.), Philosophische Arbeitsbücher 3: Diskurs Religion. Paderborn 1980, 329.
[30] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 87.

### 5.1.3 Die Entwicklung des Lebensglaubens (Fowler)

Der amerikanische Theologe und Entwicklungspsychologe Fowler hat eine Theorie der Glaubensentwicklung vorgelegt, die zahlreiche Ansätze der entwicklungspsychologischen Forschung miteinander verbindet: die Theorien von Piaget (Denken), Kohlberg (Moral), Kegan (Selbst) und Erikson (Ich-Entwicklung). Gemeinsam ist diesen Theorien die grundlegende Annahme, dass Entwicklung „sich in einer unumkehrbaren, hierarchisch aufgebauten Stufenfolge entwickelt, die jeder Mensch gleichermaßen durchlaufe. Und der Lebenslaufforscher D. J. Levinson sagt, dass diese Entwicklungslinien sich über Kindheit und Jugend hinaus im Erwachsenenalter fortsetzen, dass auch das Erwachsenenalter unausweichlich Stufen der Neubewertung und Neuorientierung kennt, die jeder, bei großen Unterschieden im einzelnen, gleichermaßen durchläuft."[31] Fowler nimmt an, dass der Glaube sich in korrelativer Weise dazu entwickelt. Glaube meint dabei wiederum – wie schon bei Oser – keine inhaltliche Bestimmung (belief), sondern seine formale Struktur (faith). Damit sind sowohl das Bestreben als auch die Fähigkeit des Menschen gemeint, seinem Leben und der Welt einen umfassenden Sinn zu geben. Der Mensch ist von Natur aus auf der Suche nach Sinn. Ähnlich sieht es der Entwicklungspsychologe Kegan.[32] Für ihn ist die Fähigkeit zur Sinngebung (Aktivität) das menschliche Spezifikum schlechthin. Immer und stets neu ist der Mensch dabei, Sinnkonstruktionen hervorzubringen. Fowler setzt diesen Grundvollzug, diese Aktivität gleich mit dem Vollzug des Glaubens. Deswegen kann er auch die Entwicklungsstufen des Selbst – wie Kegan sie formuliert hat – als Grundlage für sein Modell übernehmen.[33]

Fowler geht – ähnlich wie Erikson – von sechs (sieben) Stufen der Glaubensentwicklung aus, die in enger Korrelation stehen zu den fünf Stufen, die Kegan beschreibt. Stufe um Stufe sich weiter entwickelnd durchläuft der Mensch diesen Prozess. Die jeweils nächste Stufe integriert nicht nur die Entwicklungen der vorherigen, sie kompensiert zugleich die Einseitigkeiten, durch die die einzelnen Stufen gekennzeichnet sind. „Die Entwicklung geht von einem fremdverstärkten (Stufe 1 bis 3) zu einem autonom verantworteten Glauben (Stufe 4 und 5) hin; und von einem Glauben, in dem die Gestalt des Glaubenden dominiert (Stufe 2 bis 4) hin zu einem Glauben, in dem das Selbst gleichsam transparent wird und Figur und Grund wechseln (Stufe 6)."[34] Die Kritik an Fowlers Modell weist verständlicherweise Ähnlichkeiten zu der an

[31] Ebd. 90.
[32] Vgl. R. Kegan: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben (Harvard 1982). München $^{2}$1991.
[33] J. W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn (New York 1981). Gütersloh 1991, 132. Vgl. ders.: Eine stufenweise geschehende Einführung in den Glauben. In: CONCILIUM 20 (1984) 312.
[34] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 97.

Oser auf. Die Anfragen beziehen sich zum einen auf den Glaubensbegriff und zum anderen auf den Entwicklungsbegriff:[35]

- Ist Glaube Struktur oder Inhalt (faith / belief)? Die Reduktion von Glaube allein auf die Funktionalität ist theologisch und religionspädagogisch zu dürftig.
- Ist Glaube gleich Sinnkonstruktion? Glaube ist ein Beziehungsgeschehen. Dabei geht es um mehr als nur um Lebensglauben oder Weltanschauung.
- Ist Glaube entwicklungsbedingt? Im theologischen Sinn ist Glaube Bekehrung, Umkehr, Metanoia. Das aber ist keine Kategorie fortschreitender Entwicklung.
- Wo ist der Gradmesser für Entwicklung? Ein evolutives Voranschreiten im Glauben wird es kaum geben können, eher eine Vertiefung.

| Psychosoziale Stufen (Erikson) | Entwicklungsstufen (Kegan) | Glaubensstufen (Fowler) |
|---|---|---|
| Vertrauen vs. Misstrauen | Das einverleibende Selbst | 0.Undifferenzierter Glaube (Kleinkindalter) |
| Autonomie vs. Scham und Zweifel | Das impulsive Selbst | 1. Intuitiv-projektiver Glaube (Frühe Kindheit) |
| Initiative vs. Schuld | Das imperiale / souveräne Selbst | 2. Mysthisch-wörtlicher Glaube (Kindheit und darüber hinaus) |
| Werksinn vs. Minderwertigkeit | Das interpersonale / zwischenmenschliche Selbst | 3. Synthetisch-konventioneller Glaube (Jugendzeit und darüber hinaus) |
| Identität vs. Rollenkonfusion Intimität vs. Isolation | Das institutionelle Selbst | 4. Individuell-reflektierender Glaube (Frühes Erwachsenenalter) |
| Generativität vs. Stagnation | Das inter-individuelle Selbst | 5. Verbindender Glaube (Mittlerer Lebensabschnitt und später) |
| Integrität vs. Verzweiflung | | 6. Universalisierender Glaube (Mittlerer Abschnitt und später) |

Gegenüberstellung der drei Stufenmodelle

Im Anschluss an seine kritische Darstellung formuliert Kuld einen weiterführenden Vorschlag: „Vielleicht sind andere Bilder als das der ‚Entwicklung' dem Glauben eher angemessen, z. B. Reise (im Sinne von journey, nicht travel) oder Pilgerschaft. Sie zeigen auch Bewegung und Fortentwicklung an, aber nicht im Sinne steter Höherentwicklung, sondern eher Widersprüchliches: das Verweilen und stehen Bleiben, die Ruhe und den Sturm, den Umweg und die Umkehr, die Fremde, das Exil und die Heimkehr – alles Bilder, in denen gläubige Menschen Phasen ihrer Glaubensgeschichten wiederfanden."[36] Mehr und mehr zeigt sich die allen Stufenmodellen ge-

[35] Vgl. L. Kuld: Entwicklungsstufen des Glaubens? Eine kritische Hinführung zur Theorie von James W. Fowler. In: rhs 35 (1992), 313-320; H.-J. Fraas / H.-G. Heimbrock (Hg.): Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie. Göttingen 1986; K.E. Nipkow / Fr. Schweitzer / J.W. Fowler (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988.

[36] L. Kuld: Glaube in Lebensgeschichten, 107.

meinsame Problematik, dass nämlich die menschliche Existenz sich dem Zugriff durch solche statischen Raster sperrt. Inwieweit gleichwohl Beschreibung und Deutung des menschlichen Lebenslaufs adäquat gelingen kann, zeigt der amerikanische Religionspädagoge Gabriel Moran mit seiner integrativen (dynamischen) Theorie religionspädagogischer Entwicklung.[37]

### 5.1.4 Die Theorie religionspädagogischer Entwicklung (Moran)

Ein weiterer – vor allem von Frauen vertretener – Kritikpunkt am Begriff der Entwicklung bezieht sich auf die damit verbundene Orientierung an der Normativität. Demnach sind es nicht zuerst Rechte und Prinzipien, die – wie in den vorgestellten Konzepten dargelegt – Entscheidungen beeinflussen, sondern die Verantwortung für menschliche Beziehungen.[38] Um diesen Erfahrungen gerecht zu werden, seien andere Bilder adäquater. Die Rede ist von Weg, Heimat, Sabbat, Ganzheit, Reise, Bleiben, Pilgersein usw. Damit soll besonders auch die lineare Zielorientierung der Entwicklungstheorien vermieden werden. Führt diese doch in zahlreiche Schwierigkeiten, wie ein kritischer Blick in die Geschichte der vergangenen zwei bis drei Jahrhunderte deutlich macht. Der moderne Entwicklungsbegriff stammt aus der Evolutionslehre des 19. Jahrhunderts und weist eine große Affinität auf zum problematisch gewordenen Fortschrittsgedanken, nach dem in einer fortschreitenden Bewegung ohne Ende eine stetige Veränderung zum Besseren in der Welt möglich ist. Besonders die Ökonomie ist dominiert von einem Fortschrittsglauben, dessen Ausrichtung auf ständiges (quantitatives) Wachstum in den Bereichen der Ökologie bereits zum Teil dramatische negative Auswirkungen gezeitigt hat. Das alles nährt die Skepsis gegenüber einem all zu optimistischen Entwicklungsbegriff.[39] Andererseits impliziert ein rein biologisch verstandener Wachstumsbegriff auf das Ende hin auch eine Minderung, ein Nachlassen. Leben ohne Sterben gibt es nicht. In psychologischer Hinsicht jedoch ist Alter mit einem Höchstmaß an Reife, Einsicht, Weisheit und Vertiefung verbunden.

Der Religionspädagoge Moran formuliert – ausgehend von diesen Anfragen und Ambivalenzen – seine These: „Entwicklung ist ein Protest zugunsten der Menschheit und gegen die Begrenzung durch einen Endpunkt, und insofern ist Entwicklung ein reli-

[37] Vgl. G. Moran: Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums. In: K. E. Nipkow / Fr. Schweitzer / J. W. Fowler (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh (1988) [3]1992, 165ff.

[38] vgl. C. Gilligan: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau (Cambridge 1982). München 1984.

[39] Darüber hinaus gibt es nicht nur individuell sondern auch kollektiv vielfältige Erfahrungen des Stillstandes, Scheiterns und Rückschritts, wie die menschlichen Katastrophen des 20. Jahrhunderts deutlich zeigen.

giöser Impuls."[40] Durch diesen religiös-emanzipatorischen Gehalt werden alle innerweltlichen Kategorien gesprengt. Zugleich postuliert er ergänzend das Bild der Umkehr. Denn „wenn die Idee der Entwicklung nicht auch ein Moment der Umkehr einschließt, wird Entwicklung selbst zerstörerisch. Sie wird einen Grenzpunkt einführen oder sich in grenzenlosem Wachstum erschöpfen."[41] Umkehr (Bekehrung / Metanoia) wird so für Moran zur zentralen Metapher der Entwicklung, eignet ihr doch jenes dynamische Potenzial, das die klassischen Entwicklungsmodelle vermissen lassen. „Wie unterentwickelt jemand auch sein mag, es bleibt immer noch Zeit. Und: Für wie entwickelt man sich auch halten mag, man kann immer noch scheitern."[42] Bekehrung ist immer durch Begegnung und Beziehungen geprägt, sie ist deswegen wesentlich dialogisch. Zugleich ist sie eine lebenslange Entwicklung. Es gibt keine Endstufe, kein Ziel, das abschließend erreicht werden kann. „Menschliche Entwicklung meint nicht Bewegung zu einem dinglichen Ziel, sondern die Bewegung eines Gesprächs."[43] In diesem Sinne versteht Moran auch das (religions-) pädagogische Bemühen. „Bildung ist die Neugestaltung der Formen des Lebens unter einem Ziel (Sinn, Muster) und doch ohne Endpunkt (Beendigung, Abschluss)."[44]

## 5.2 Lernpsychologie und Lerntheorie

Seel unterscheidet in seinem Lehrbuch ‚Psychologie des Lernens' vier bedeutsame Faktoren des Lernens. „Das menschliche Lernen wird von individuellen kognitiven Dispositionen (z. B. der Merk- und Behaltensfähigkeit) der Lernenden, ihrem intellektuellen Entwicklungsstand, ihren motivationalen und affektiven Dispositionen sowie der sozialen Umgebung bzw. Lernsituation bestimmt bzw. maßgeblich beeinflusst. Die ersten drei Faktoren konstituieren die internalen Bedingungen von Lernen, während soziale Umwelt und Lernsituationen als inszenierte Erfahrungsanlässe den Komplex der externalen Lernbedingungen begründen."[45] Bevor im Folgenden die internalen Bedingungen in den Blick genommen werden, ist zunächst noch auf das klassische Basismodell der Kognitionspsychologie von Piaget einzugehen.

[40] G. Moran: Alternative Bilder (1988), 169.
[41] Ebd. 170.
[42] Ebd. 179.
[43] Ebd. 175.
[44] Ebd. 177. Vgl. hierzu den Beitrag von W. Tzscheetzsch: Religiöse Bildung – lebenslang. Religionsunterricht in der Schule als Thema der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 46 (2000), 11-13.
[45] N. M. Seel: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München 2000, 35.

### 5.2.1 Die Entwicklung der Intelligenz (Piaget)

Die leitende Frage des kognitionspsychologischen Ansatzes von Jean Piaget lautet: Durch welche Mittel des Individuums kommt Wissen zustande und wie wird Wissen erworben, gespeichert und angewendet? Kognition ist dabei der umfassende Begriff für Denken und Wahrnehmung, also Tätigkeiten, die entweder zum Wissenserwerb führen oder zur Verwendung von Wissen benötigt werden. Piaget fasst die kognitive Entwicklung als einen Vorgang strukturierenden Lernens auf.[46] „Dieser Prozess beginnt bereits in den ersten Lebensmonaten und wird durch die Notwendigkeit in Gang gehalten, sich laufend neuen Aufgaben zu stellen. Sobald zwischen den Problemlösungsmöglichkeiten des Kindes und den Aufgaben, die ihm von der Umwelt präsentiert werden, ein Ungleichgewicht entsteht, bemüht es sich, durch Entwicklung neuer Problemlösungsmethoden ein Gleichgewicht herzustellen."[47] Das erfolgreiche Ergebnis diese Bemühens ist ein Gewinn an Wissen, eine Zunahme an Intelligenz, die als Gesamtbegriff alle höheren Organisations- und Gleichgewichtsformen der Erkenntnisstrukturen umfasst.

Zur Kennzeichnung des umschriebenen Gleichgewichtszustands hat Piaget den Grundbegriff der ‚Äquilibration' eingeführt. Diese ist das Ziel und Ergebnis zweier Austauschprozesse zwischen dem Individuum und der Umwelt. Es handelt sich einerseits um die ‚Assimilation'. Sie umschreibt die Tendenz des Individuums, seine Umgebung zu verändern und diese schließlich an sich anzupassen. Das Subjekt ist aktiv tätig und wirkt auf die Umwelt ein. Dem gegenüber steht die ‚Akkomodation'. Sie umschreibt die Tendenz des Individuums, sich selbst zu verändern, um schließlich an die Umwelt angepasst zu sein. Hier sind es primär die Wirkungen der Umwelt, die das Subjekt beeinflussen und verändern. In beiden Fällen handelt es sich um wechselseitige Austauschprozesse, weswegen auch von einer interaktionistischen Lern- und Entwicklungstheorie gesprochen werden kann. Dieser Lern- und Entwicklungsprozess vollzieht sich nach Piaget in fünf Stadien.[48]

1. Stadium – Die sensumotorische Intelligenz (0 – 1,5 Jahre)
   Die Intelligenzakte des ersten Stadiums beruhen auf Koordinierung von Bewegung und Wahrnehmung und vollziehen sich ohne jede vermittelnde Vorstellung. Die sensumotorische Intelligenz ist noch nicht logisch, da ihr jede Reflexion fehlt.
2. Stadium – Das vorbegrifflich-symbolische Denken (1,4 – 4 Jahre)

[46] Vgl. J. Piaget: Psychologie der Intelligenz (Zürich 1948). Freiburg 1976; ders.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1973.
[47] B. Rollett: Lernen und Lehren, 59.
[48] Vgl. ebd. 61-68.

Im zweiten Stadium beginnt das Kind die Sprache systematisch zu lernen, weil es ab jetzt über eine symbolische Kompetenz verfügt, die es ihm ermöglicht, Wirklichkeit durch Zeichen auszudrücken.

3. Stadium – Das anschauliche Denken (4 – 7 Jahre)
   Im dritten Stadium ist das Kind noch sehr eng an die eigene Wahrnehmung von Gegenständen gebunden. Die Denkoperationen werden dabei von der Wirkung der subjektiven Anschauung überspielt. Die Intelligenz bleibt auf einer vorlogischen Stufe.
4. Stadium – Die konkreten Operationen (8 – 11 Jahre)
   Im vierten Stadium ist das Denken nicht mehr an die gewohnten Zustände der Gegenstände gebunden, die intuitiven Strukturen werden lockerer. Neue Gesichtspunkte können zu einem objektiven System verbunden werden.
5. Stadium – Die formalen Operationen (ab 11 Jahren)
   Im fünften Stadium entwickelt das Kind Theorien und stellt Betrachtungen an, die sich nicht nur auf die gegenwärtige Situation beziehen. Hypothetisch deduktive Operationen auch ohne konkrete Anschauung werden möglich.

Das Konzept von Piaget – wenngleich vielfach rezipiert – ist nicht ohne Kritik geblieben. „Stark bemängelt wurde zum Beispiel Piagets Organismus-Auffassung. Ihr zufolge durchläuft die kognitive Entwicklung eine Reihe von Stadien, die universale Gültigkeit haben. Die kognitive Entwicklung vollzieht sich dabei spontan, und die Umgebung hat nur in geringem Maß fördernden oder hindernden Einfluss; Modifikationen sind nur in geringem Maß möglich."[49] Als Konsequenz aus dieser Betrachtungsweise legt sich die Schlussfolgerung nahe, dass die Theorie Piagets auf einem pädagogischen Pessimismus beruhe, demzufolge zum Beispiel durch konventionelle Unterrichtskonzepte, wie sie im schulpädagogischen Bereich an der Tagesordnung sind – z. B. der sog. ‚Frontalunterricht' –, keine kognitive Entwicklung des Kindes zu erreichen ist. „Denn die Basis für kognitive Entwicklung liegt ja im handelnden Erfahren und im Umgang mit den Dingen in dieser Welt. Sprache ist keine Quelle, aus der kognitive Entwicklung entspringt; Sprache ist vielmehr ein Korrelat für kognitive Entwicklung – eine Art abhängige Variable – und sehr wohl abhängig von der kognitiven Struktur, die wir als unabhängige Variable betrachten müssen."[50] Daher leitet sich die ganz konkrete Forderung neuerer pädagogischer Konzepte ab, den klassischen ‚Frontalunterricht' durch neue Formen wie ‚entdeckendes Lernen' oder ‚Freiarbeit' zu ersetzen, was vielfach mit großem Erfolg praktiziert wird. Mönks jedoch relativiert diese Positionen, indem er auf Forschungsergebnisse verweist, welche die Theorie von Piaget korrigieren. „Ohne näher auf Einzelheiten einzugehen, können wir

[49] F. J. Mönks / A. M. P. Knoers: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie (Nijmegen 1993). München 1996, 163.
[50] Ebd.

schlussfolgern, dass die Auffassungen Piagets nicht immer stimmen. Die gewonnenen Resultate beweisen, dass Kinder früher als von Piaget angenommen fähig sind, Aufgaben zu lösen, die auf einem konkret-operationalen Niveau liegen. Wenn wir die neuen Untersuchungsresultate akzeptieren und auch annehmen, dass das Kind auf unterschiedliche Weise von außen beeinflusst werden kann (oder zumindest, dass Prozesse beschleunigt werden können), dann können wir den weiter oben erwähnten pädagogischen Pessimismus zurückweisen. Es ist erwiesen, dass die kognitive Entwicklung von Kindern gefördert und beschleunigt werden kann. Dies bedeutet gleichzeitig, dass die vor allem auf Reifung fußende Lehre von Piaget im lerntheoretischen Sinne dahingehend erweitert werden muss, dass Kinder weit mehr für Einflüsse von außen empfänglich sind, als Piagets Theorie ‚erlaubt'."[51]

Das Konzept von Piaget bleibt trotz solcher Kritik maßgeblich für jegliches pädagogisches Handeln. In diesem Sinne formuliert Rollett am Ende ihrer Darstellung die wohl wesentlichste – obwohl zunächst belanglos erscheinende – Erkenntnis, die sich aus den kognitionspsychologischen Forschungen ergeben. „Eine wichtige Konsequenz aus Piagets Untersuchungen ist, dass der Unterricht auf die Entwicklungsstufe des Kindes Rücksicht nehmen muss. Auch für ältere Kinder bleibt die Unterstützung durch die Anschauung eine wichtige Lernhilfe."[52]

### 5.2.2 Die Ergebnisse der neueren Lernforschung

Anknüpfend an das Modell von Piaget stellen auch die Ergebnisse der Lern- und Gedächtnisforschung eine wichtige Grundlage pädagogischer Konzepte dar.[53] Unter der Überschrift ‚Ist Bildung Schicksal?' legte erst kürzlich Otto (1995) eine Studie vor, in der er das Verhältnis von Gehirnforschung und Pädagogik beschreibt. Angesichts der rasanten Fortschritte im Bereich der neurologischen Forschung scheint die – größtenteils ideologische – Streitfrage, ob es die Gene sind oder die Umweltfaktoren, die uns Menschen bestimmen, mehr und mehr zugunsten der Gene (rsp. der Physis) beantwortet zu sein – ganz im Gegensatz zum politischen mainstream der sechziger und siebziger Jahre. Dem gegenüber kommt Otto jedoch zu dem Schluss, dass vor dem Hintergrund der von ihm dargestellten Ergebnisse und im Blick auf die pädago-

[51] Ebd. 164.
[52] B. Rollett: Lernen und Lehren, 68.
[53] Vgl. dazu die neueren Darstellungen: N. M. Seel: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München 2000; W. Edelmann: Lernpsychologie. Weinheim $^{5}$1996: W. F. Angermeier: Lernpsychologie. München $^{2}$1991; R. Fortmüller: Lernpsychologie. Grundkonzeptionen, Theorien, Forschungsergebnisse. Wien 1991; K. Joerger: Einführung in die Lernpsychologie. Freiburg $^{13}$1989; R. Seebauer: Einführung in die Lernpsychologie. Wien 1987; R. Fuchs: Einführung in die Lernpsychologie. Ein Überblick über den gegenwärtigen Stand der Forschung. Darmstadt 1980; L. Bonne: Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in die Didaktik. Weinheim $^{2}$1980.

gischen Bemühungen um Bildung und Lernerfolge eine pessimistische Haltung unangebracht ist. „Das menschliche Gehirn ist eines der lernfähigsten Systeme, die wir kennen. Es lernt aber nach Gesetzen, die in ihm selbst liegen. Das ist vermutlich auch eine Erklärung, warum die vielfältigen Lernangebote, die ihm gemacht werden, sei es vom Elternhaus, sei es von der Schule, nicht immer den beabsichtigten Erfolg haben. Was das Gehirn lernt, bestimmt es selber, und zwar jedes Gehirn ganz spezifisch. Damit lassen sich auch die differenzierenden Lernerfolge bei unterschiedlichen Menschen erklären."[54] Ein Blick in die einschlägigen Veröffentlichungen macht deutlich, dass diese Einschätzung von vielen Forschern geteilt wird.[55] Deswegen sollen nun in aller Kürze einige wesentliche Aspekte angeführt werden. Im Blick auf die internalen Bedingungen des Lernens geht es darum, die Strukturen und Funktionen des menschlichen Gedächtnisse und deren neurobiologischen Grundlagen sowie ein darauf gegründetes, psychologisches Modell der Aktivierung von Gedächtnisinhalten zu beschreiben. Dabei stehen auch mögliche pädagogische Konsequenzen im Mittelpunkt.[56]

#### 5.2.2.1 Neurobiologische Grundlagen der Lernpsychologie

Lernen bedeutet zunächst feststellbare Verhaltensänderung. Darüber hinaus ist damit die Fähigkeit gemeint, Fakten zu behalten und über ein Gedächtnis zu verfügen. Dabei werden drei separate interaktive Teilsysteme des Gedächtnisses unterschieden, die in Analogie zur Struktur und Arbeitsweise eines elektronischen Rechners verstanden werden können:

- das ‚sensorisches Register' oder auch Ultrakurzzeitgedächtnis, das im Millisekundenbereich neuronale Erregungen (Impulse) produziert und so den direkten Kontakt zur Außenwelt leistet;
- das ‚Kurzzeitgedächtnis', das als ein raum-zeitlicher begrenzter Speicher aufgefasst wird, der Informationen (7-9 Elemente) für kurze Zeit (10-50 Sek.) zur Verfügung stellt, verarbeitet (indem Wissensstrukturen abgefragt werden um Bedeutung zu erzeugen) und diese schließlich weiterleitet;
- das ‚Langzeitgedächtnis', das als unbegrenzter, permanenter Speicher betrachtet wird, der das gesamte Wissen einer Person enthält, wobei wiederum unter-

[54] Otto, B.: Ist Bildung Schicksal? Gehirnforschung und Pädagogik. Weinheim 1995, 162; vgl. auch Miller-Kipp, G.: Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim 1992.

[55] Vgl. G. Roth / W. Prinz (Hg.): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktion und kognitive Leistungen. Heidelberg 1996; G. Roth: Das Gehirn und seine Wirklichkeit – Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt 1994; A. R. Lurija: Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek 1992; J. Eccles: Das Gehirn des Menschen. München 1990.

[56] Die Darstellung folgt N. M. Seel: Psychologie des Lernens, 35-75.

schieden wird zwischen dem deklarativen Gedächtnis (Faktenwissen) und prozeduralen Gedächtnis (kognitive Operationen).

Diesem Mehrspeichermodell wird neuerdings – unter dem Eindruck neurobiologischer Theorien (neuronale Netze) – ein Einspeichermodell gegenübergestellt. Hierbei werden lediglich verschiedene Ebenen der Informationsverarbeitung vorgestellt, die alle in einem einzigen Gedächtnis verankert sind. Die jeweiligen kognitiven Leistungen werden als unterschiedliche Modi eines einzigen Gedächtnisses verstanden. Seel bewertet zusammenfassend: „Die Frage nach der pädagogischen Relevanz der beiden Modellansätze lässt sich nicht schlüssig beantworten, weil sie auf unterschiedlichen Ebenen der Analyse angesiedelt sind und auch mit verschiedenartigen Aufgabentypen operieren. Pädagogisch relevant sind beide Ansätze in spezifischer Weise: Das Mehrspeichermodell erklärt Kapazitätsbeschränkungen der Informationsverarbeitung derart, dass immer nur eine begrenzte Informationsmenge verarbeitet werden kann. Andererseits weist der auf der Annahme eines Einspeichermodells gründende Verarbeitungsebenen-Ansatz darauf hin, dass Lernen und Behalten wesentlich durch die Tiefe der semantischen Verarbeitung beeinflusst wird."[57]

Neurobiologische Untersuchungen zeigen, dass es für die unterschiedlichen kognitiven Aufgaben jeweils spezifische Zentren des Gehirns gibt. Vor allem die linke und die rechte Gehirnhälfte erfüllen spezifische Aufgaben: (links) semantische und (rechts) episodische Gedächtnisaufgaben. Dennoch – so Seel – „ist festzuhalten, dass bei der Aufnahme, Erhaltung und Wiedergewinnung von Information aus dem Gedächtnis trotz funktionaler Spezialisierungen des Kortex offensichtlich das ganze Gehirn beteiligt ist."[58] Dem entspricht die Konzeption des autoassoziativen Gedächtnisses. Selbstorganisierende Netzwerke solcher Art entstehen durch explosionsartige Ausbreitung neuronaler Aktivitäten des Gehirns. Reiz-Reaktionsmuster schalten sich in Zellen-Ensembles zusammen, senden ihrerseits neue Signale aus, aktivieren andere Zellen und bilden schließlich ein komplexes neuronales Reaktionsmuster, das wie ein ‚rezeptiv-adaptives' Feld für analoge Reize fungiert, da sie in den ihnen entsprechenden Feldern verankert werden. Die unterschiedlichen Felder vernetzen sich. Die entstehenden Knoten des Netzes können als Begriffe, die Kanten zwischen ihnen als semantische Relationen interpretiert werden. Lernen erfolgt in solchen Feldern durch häufiges Wiederholen der spezifischen Reize. Pädagogisch relevant sind diese Erkenntnisse insofern, als häufige, kurze Übungsphasen (10-15 Minuten) nachhaltigeres Lernen ermöglichen als wenige lange; dies gilt besonders dann, wenn es sich um komplexe Handlungsabläufe handelt.

[57] N. M. Seel: Psychologie des Lernens, 43.
[58] Ebd. 44.

#### 5.2.2.2 Kognitive Schemata und Modelle der Kognition

Die Kognitionspsychologie behandelt den Zusammenhang von Lernen und Behalten. Insofern „liegt ihr die erkenntnisleitende Annahme zugrunde, dass das Gedächtnis das gesamte Wissen einer Person umfasst und vergangene Erfahrungen in kognitiven Strukturen repräsentiert, die als ‚Schemata' bezeichnet und als Bausteine eines konstruktiven Bewusstseinsprozesses verstanden werden. Mit der Auffassung des Bewusstseins als einer beschränkten Aufmerksamkeitskapazität, die mit dem Kurzzeitgedächtnis zwar nicht zusammenfällt, dieses aber als Voraussetzung der eigenen Identität benötigt, wird ein konstruktiver Zugang zum intentionalen Bewusstsein, also dem Wissen einer Person, eröffnet."[59] Davon ausgehend lautet die zentrale Aussage des kognitiven Konstruktivismus, „dass das, was im Gedächtnis augenblicklich verfügbar ist, das Produkt eines konstruktiven Prozesses ist, in dem sich Bewusstsein erst selbst im Sinne von Bewusstheit aufbaut."[60] Darüber hinaus besagt eine weitere Annahme des kognitiven Konstruktivismus, dass das „Denken ein Prozess des Operierens mit Symbolen ist, der Personen in die Lage versetzt, ihre subjektiven Erfahrungen, Vorstellungen, Gedanken und Gefühle zu repräsentieren."[61] Die hier angesprochenen kognitiven Schemata zur Repräsentation von Wissen haben drei Funktionen:
die aufmerksamkeitssteuernde Funktion, insofern Schemata die Verteilung der Aufmerksamkeit auf schemabezogene und nicht-schemabezogene Informationen steuern;

- die Integrationsfunktion, insofern Schemata bei der Enkodierung neuer Information als kohärenz- und verständniserzeugender Rahmen wirken, der die Integration zu verarbeitender Information erleichtert;
- die Inferenzfunktion, die zu sinnvollen und bedeutungshaltigen Schlussfolgerungen befähigt.[62]

Sowohl beim Lernen als auch beim Behalten und Erinnern – beim Erwerb von Wissen und seiner Rekonstruktion – zielen die kognitiven Schemata auf eine Entlastung der Informationsverarbeitungskapazität. Insofern kommt ihnen eine zentrale Bedeutung im kognitiven Prozess zu. „Doch setzt dies zugleich voraus, dass die in einem Schema aktualisierten Gedächtnisinhalte in irgendeiner Form durch Zeichen repräsentiert werden."[63] Wissen, Sprache und Wirklichkeit stehen demnach in einem engen Verhältnis, wie auch seitens der Vertreter des Konstruktivismus behauptet wird (s.u.).

[59] Ebd. 49.
[60] Ebd.
[61] Ebd.
[62] Vgl. ebd. 54.
[63] Ebd. 56.

Piaget spricht in diesem Zusammenhang von semiotischen Funktionen. Diese manifestieren sich – je nach Lebensalter und Reifegrad – quasi stufenweise in enaktiven, ikonischen und symbolischen Formaten. Zu den Letztgenannten gehört auf der höchsten Stufe die Sprache. Pädagogisch bedeutsam ist dies besonders im Blick auf die Abstraktionsfähigkeit von Kindern (vgl. die Unterscheidung zwischen konkreten und formalen Operationen), wie sie von Piaget beschrieben wurde (s.o.). „Aus denkpsychologischer wie auch aus pädagogischer Sicht stellt der Übergang zum formalen Denken eine bedeutsame Zäsur in der Entwicklung der Lern- und Denkfähigkeit dar, legt er doch die Grundlage dafür, dass Lernende in die Lage versetzt werden, abstrakt zu denken, das Hypothetische wie das Reale in Betracht zu ziehen, sich an anspruchsvolleren und elaborierteren Informationsverarbeitungsstrategien zu probieren, mehrere Dimensionen eines Problems gleichzeitig zu beachten und über sich selbst und komplizierte Probleme nachzudenken."[64] Damit sind die (Entwicklungs-) Voraussetzungen benannt, die das unterschiedliche Lernen von Kindern und Jugendlichen beschreiben. Hier muss jedoch noch einmal insofern differenziert werden, als dass Unterschiede zwischen den Lernenden ein und derselben Alterstufe eher die Regel als die Ausnahme sind. Diese individuellen Unterschiede werden im folgenden Abschnitt thematisiert.

#### 5.2.2.3 Kognitive Stile, Lernstile und Lernstrategien

Im Gegensatz zum im klassischen pädagogischen Handlungsfeld Schule geläufigen – dabei jedoch nicht nur meist subjektiven sondern oft auch ideologieanfälligen – Umgang mit den Konstrukten ‚Begabung' und ‚Intelligenz' hat sich besonders in den letzten Jahren das Konstrukt ‚kognitive Stile' etabliert, um individuelle Lernunterschiede zu beschreiben. „Kognitive Stile sind das Produkt einer kontinuierlichen ‚Schematisierung' von Strategien und Taktiken der erfolgreichen Bearbeitung von Lernaufgaben und -problemen und zeichnen sich durch stabile subjektive Präferenzen für bestimmte Informationsverarbeitungsprozesse aus. Kognitive Stile können als eine besondere Form von Schemata verstanden werden, die aus der generalisierenden Abstraktion von Verarbeitungsstrategien hervorgehen, die ihrerseits das Produkt der generalisierenden Abstraktion erfolgreicher Taktiken sind, die sich wiederum aus den konkreten Verhaltensweisen der effektiven Bearbeitung und Lösung bestimmter Lernaufgaben zusammensetzen."[65] Seel unterscheidet sechs persönliche Stile:

- Kognitive Stile,
- Lernstile,
- expressive Stile (bezogen auf das Ausdrucksverhalten bei der Kommunikation),

[64] Ebd. 63.
[65] Ebd. 71.

- reaktive Stile (bezogen auf die Selbstwahrnehmung),
- defensive Stile (bezogen auf die Bewältigung von Angst und Konflikten) sowie
- Stile der kognitiven Kontrolle (Metakognition).

Im Vordergrund stehen dabei besonders die Lernstile, die jedoch nicht immer scharf von den kognitiven Stilen unterschieden werden. Kognitive Stile sind beim Wahrnehmen und Denken involviert, Lernstile beim Lernen.[66] SchülerInnen entwickeln demnach im Laufe der Zeit ihre ganz persönlichen (individuellen) Stile und Strategien. Diese in den pädagogischen Handlungsfeldern wahrzunehmen und zu beachten ist eine wesentliche Konsequenz aus den Ergebnissen der Lernpsychologie, wie sie sich zum Beispiel in Lernformen wie Freiarbeit und Projektarbeit manifestiert.

## 5.3 Lernen im Kontext des Konstruktivismus

Wie wirklich ist die Wirklichkeit?[67] Mit diesem programmatischen Titel umschreibt Watzlawick die Tragweite des Problems, das sich aus den neurobiologischen Forschungsergebnissen einerseits und den Theorien des radikalen Konstruktivismus andererseits ergibt.[68] Die Konstruktivismustheorien sind mittlerweile zu einem universalen Erklärungsmodell avanciert, das auch auf den pädagogischen Bereich einen starken Einfluss ausübt. Dieser Einfluss wird mancherorts wenn nicht gar als bedrohlich, so doch zu recht als problematisch erfahren, zum Beispiel im Blick auf den in der Theologie postulierten Wahrheitsanspruch. Andererseits gilt es zu prüfen, inwieweit der konstruktivistische Denkansatz, der – wie bereits angedeutet – in Analogie zu neurobiologischen Erkenntnissen zu sehen ist, produktiv rezipiert werden kann.

### 5.3.1 Die konstruierte Wirklichkeit

Bisherige Theorien (Erkenntnis- und Lerntheorien) gingen lange Zeit von einem selbständigen Gegenüber des Subjekts zur Wirklichkeit aus.[69] Dahinter steckt die Ansicht, wir könnten die Wirklichkeit mit ihren Erscheinungsformen – wenigstens teilweise – so wahrnehmen, wie sie tatsächlich ist. Entsprechend kommt in unserer Alltagssprache die Überzeugung zum Ausdruck, Wirklichkeit könne mit Sicherheit wahrgenom-

[66] Vgl. ebd. 72.
[67] Vgl. P. Watzlawick: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München 1976.
[68] Vgl. S. J. Schmidt (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt 1992; ders.: Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis. Wien 1992; ders.: Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt 1991; ders. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt (1987) $^{4}$1991.
[69] Dieser Abschnitt orientiert sich an einem unveröffentlichten Thesenpapier zur Religionsdidaktik von G. Gnandt. Vgl. dazu K. H. Schmitt: Vom Teilnehmer zum Subjekt. Mündigkeit und Lebensweltorientierung im Lernen Erwachsener. In: KatBl 117 (1992), 4-13; G. Bovet / V. Huwendiek (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 1994; R. Oerter / L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim $^{3}$1997.

men werden. Dafür stehen Redewendungen, wie: ‚Das habe ich mit eigenen Augen gesehen', ‚das habe ich am eigenen Leib erfahren'. Diese sprachlichen Wendungen wollen unterstreichen, dass es am Wahrheitsgehalt keinen Zweifel gibt. Andererseits lässt sich gerade diese angeblich realitätsabbildende Kraft unserer Sinnesorgane schnell in Frage stellen, wenn wir sog. Ambiguenfiguren in den Blick nehmen.[70] Davon ausgehend ergibt sich die generelle Einsicht, dass jeder die Wirklichkeit nur durch ‚seine Brille' sieht – und das gilt nicht nur für die rosarote Brille der Verliebten, sondern für die Sichtweise eines jeden Menschen.

Die oben angeführten Theorien der konstruktivistischen Neurophysiologie und der Kognitionstheorie gehen davon aus, dass wir nicht mit den Augen sehen, sondern mit den visuellen Zentren unseres Gehirns. Analoges gilt für die entsprechenden Wahrnehmungsvorgänge der anderen Sinnesorgane. Wahrnehmung ist Konstruktion und Interpretation – Erinnern übrigens ebenso. Wahrnehmen und Erkennen sind demnach keine Vorgänge, in denen die Außenwelt einfach abgebildet oder widergespiegelt wird. Im Wahrnehmungs- und Erkennensprozess werden vielmehr Modelle der Außenwelt konstruiert. Solche Konstruktionen sind einerseits an das Subjekt gebunden, andererseits werden sie durch Erfahrung, Handeln und soziale Interaktion überprüft. Durch unsere Betrachtungsweise stellen wir unsere Wirklichkeit her, wir konstruieren sie und nehmen sie nicht einfachhin passiv auf, bilden sie auch nicht einfachhin ab. Mit Gerhard Roth lässt sich sagen, „dass die Wirklichkeit und ihre Gliederung in drei Bereiche [die Welt der mentalen Zustände und des Ich, die Welt des Körpers und die Außenwelt] ein Konstrukt des Gehirns ist, in dem die physiologsich-neuronalen Prozesse des Gehirns, die den mentalen Zuständen zugrunde liegen, nicht vorkommen."[71] Dieser Vorgang ist dabei keineswegs willkürlich oder nur individuell. Er ist vielmehr bestimmt durch lange Lern- und Erfahrungsprozesse im sozialen Umfeld.

Hieraus ergeben sich unmittelbare Konsequenzen: „Objektivität ist die Selbsttäuschung des Subjektes, Beobachtung sei ohne es möglich. Die Anrufung der Objektivität ist gleichbedeutend mit der Abschaffung der Verantwortlichkeit; darin liegt ihre Popularität begründet."[72] Dieser Ansatz des konstruktivistischen Denkens impliziert insofern eine bedeutende ethische Dimension. Wenn so das Wissen radikal auf den Menschen bezogen wird, fällt konsequenterweise die Objektivität als letzter Maßstab

[70] Am berühmtesten wohl die Federzeichnung von W. E. Hill: ‚Alte und junge Frau' (1905). Als psychologischer Test zuerst benutzt von E. G. Boring: A new ambiguous figure. American Journal of Psychology 8/1930, 444; vgl. T. Brocher: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967, 151-157.

[71] G. Roth: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt 1994, 281.

[72] H. von Foerster: Wissen und Gewissen. Frankfurt 1992. Hier zit. nach G. Bovet / V. Huwendiek: Leitfaden Schulpraxis, 8.; vgl. auch G. Roth: Das Gehirn und seine Wirklichkeit, 303-326.

fort; vielmehr rückt die Verantwortlichkeit in den Vordergrund. Jedes menschliche Denken und Handeln muss sich ausweisen hinsichtlich seines Nutzens und Wertes für ein humaneres Leben.

### 5.3.2 Lernen als Veränderung der Wirklichkeitskonstruktion

Unser Tun und Handeln entspricht unserer Sicht der Dinge, wie sie sich in unserer Erfahrung niedergeschlagen hat und niederschlägt. Der Inhalt unserer Wahrnehmung ist zum großen Teil eine Funktion unserer bisherigen Erfahrungen, unserer Grundsätze und Zwecke. Man neigt dazu, das wahrzunehmen, was man wahrnehmen will und muss und was aus früheren Erfahrungen zur Annahme geführt hat, dass es einem nützt. Diese Erkenntnis wird auch durch die Neurobiologie gestützt. Dort wird unterschieden zwischen dem bottem-up-Modell einerseits, wonach äußere Reize von den Rezeptivorganen zum Gehirn, von der Peripherie zum Zentrum führen und dem top-down-Modell andererseits, wonach Vorerfahrungen und Interessen des Beobachters die Wahrnehmung lenken.[73]

Wie und wodurch kann es aber überhaupt zu einer Veränderung unserer Wirklichkeitskonstruktion kommen? Wie ist Lernen möglich im Sinne einer Einstellungs- und Verhaltensänderung? Solange nun Wahrnehmung und wahrgenommene Wirklichkeit konform gehen, solange die aus der Wahrnehmung resultierenden Handlungen erfolgreich scheinen, gibt es keine Veranlassung, diese zu überprüfen, zu modifizieren oder gar grundlegend zu verändern. Ein stimmiges Wirklichkeitskonstrukt motiviert nicht zum Lernen. Eine Veränderung routinierter Wirklichkeitskonstrukte (‚Weltbilder') und Handlungsabläufe geschieht nicht ohne Not. Erst in Krisen- und Grenzsituationen versagt das bisherige ‚Alltagswissen' und die routinemäßig praktizierten Handlungsmuster; erst das aber kann zur Reflexion führen. Solche Krisen- und Grenzsituationen können individuell (Lebenskrisen, -wenden; Schicksalsschläge) oder gesellschaftlich (z. B. Änderung der politischen Verhältnisse) bedingt sein. Fragwürdige Situationen – und nur diese – lösen Veränderungen von Wahrnehmung aus und verändern damit die eigene Lebenswirklichkeit.[74]

[73] Vgl. M. Eimer: Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. In: G. Roth / W. Prinz (Hg.): Kopf-Arbeit. Heidelberg 1996, 281-308.

[74] Das gilt entsprechend auch für das religiöse Lernen. Vgl. die Redewendung ‚Not lehrt Beten!' Dazu: W. Trutwin: ‚Ich glaub nix – fehlt nix!' Interesselosigkeit der Schüler als Infragestellung der Religionslehrer. In: rhs 38 (1995), 357-369.

### 5.3.3 Kognitive Dissonanz als Lernmotivation

In solchen fragwürdigen Situationen kommt das zum Tragen, was Festinger das Phänomen der ‚kognitiven Dissonanz' nennt.[75] Darunter versteht er, dass eine bisher ausreichende Wahrnehmungskonstruktion in einer Krisen- und/oder Grenzsituation diese nicht mehr zu bewältigen vermag. Dies führt zu einem Unbehagen, welches darauf drängt, vermindert oder gar abgebaut zu werden, um wieder zu einer kognitiven Konsonanz (einem stimmigen ‚Weltbild') zu gelangen. Eine solche kognitive Dissonanz enthält also in sich einen starken motivierenden Impetus. Bildung und Erziehung versuchen nun häufig, durch Bereitstellung neuer Deute- und Verstehensmuster kognitive Dissonanzen zu vermindern. Dieser Versuch, durch Zufuhr neuen Wissens eine Veränderung der Wirklichkeitskonstruktion und der Verhaltensänderung herbeizuführen, schlägt allerdings oft fehl. Denn Menschen neigen – wohl aufgrund von Verunsicherung und Ängsten – eher dazu, die Wahrnehmung der neuen Wirklichkeit zu manipulieren oder aber die Wirklichkeit so zu konstruieren, dass sie wieder mit ihrem bisherigen ‚Weltbild' übereinstimmt, als dass sie aufgrund von Informationen und neuen Reflexionen ihr ‚Weltbild' verändern, ‚weil nicht sein kann, was nicht sein darf!'.[76] Hier werden vor allem drei Mechanismen wirksam:

1. Nur die Informationen werden zur Kenntnis genommen, welche die eigene Wirklichkeitskonstruktion bestätigen (selektive Informationsaufnahme).
2. Neue Informationen werden so interpretiert, dass sie in die eigene Wirklichkeitskonstruktion eingebaut werden können (selektive Informationsverarbeitung).
3. Die Informationsquelle wird als unglaubwürdig und irrelevant disqualifiziert.

Solche Mechanismen und kognitiven Barrieren sind durchaus ambivalent zu sehen. Auf den ersten Blick geben sie Sicherheit im Weltverstehen und im Verhalten, das auf diese Weise nicht durch jede neue Informationswahrnehmung bis in die Grundfeste erschüttert wird. Andererseits sind sie äußerst hinderlich für jeden Lernprozess, weil Verhaltensänderungen gegen den status quo des Bekannten zu kämpfen haben.

## 5.4 Ergebnis

Die Darstellung der entwicklungs- und lernpsychologischen Eckdaten hat deren Stellenwert für den Lehr-Lern-Prozess deutlich werden lassen. Ihre Beachtung und Um-

[75] Vgl. L. Festinger, Leon: The psychological effects of insufficient rewards. In: American Psychologist 16 (1961), 1-11; B. Rollett: Lernen und Lehren, 92.

[76] Vgl. hierzu Bertold Brechts bekannte Geschichte von Herrn K.: „Was tun Sie", wurde Herr K. gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?" „Ich mache einen Entwurf von ihm", sagte Herr K., „und sorge, dass er ihm ähnlich wird." „Wer? Der Entwurf?" „Nein", sagte Herr K., „der Mensch." In: B. Brecht: Kalendergeschichten. Hamburg (1953) 1984, 106.

setzung im Unterrichtsgeschehen sind von wesentlicher Bedeutung für das Gelingen der Bildungsbemühungen. Im Kontext der Reflexion auf die Grundlagen und Voraussetzungen der Lehrplankonstruktion erhalten sie ein zusätzliches Gewicht. In dem Maße diese Grunddaten bereits in das theoretische Konzept des zu konstruierenden Lehrplans Eingang finden und dort verankert werden, gewinnen sie an Einfluss auf das konkrete Unterrichtsgeschehen.

### 5.4.1 Kairologie des Lernens: Ein lebensgeschichtlicher Ansatz

Die Einsicht, dass entwicklungspsychologische Erkenntnisse für den Bildungsprozess von entscheidender Bedeutung sind, ist in der religionspädagogischen Forschung nicht neu. „Im Blick auf Kinder und Jugendliche bedeutet dies, dass ihr religiöses Verstehen in seiner Eigenart und, im Vergleich zu den Erwachsenen, in seiner Andersartigkeit zur Geltung gebracht werden soll. Demnach wissen und verstehen Kinder und Jugendliche nicht einfach weniger als Erwachsene, sondern sie denken und verstehen anders. Mit diesem Argument sollen Kinder und Jugendliche vor Anforderungen geschützt werden, die sie überfordern oder die an ihren Möglichkeiten des Verstehens vorbeigehen."[77] Nipkow benennt darüber hinaus die umfassende Bedeutung der Entwicklungspsychologie für den RU, wenn er schreibt: „In einer Zeit, in der sich in vieler Hinsicht eine konservative Tendenzwende in der (Religions-) Pädagogik vollzieht, wie dies in der Bundesrepublik in der gegenwärtigen katholischen Bildungspolitik und zum Teil auch auf protestantischer Seite der Fall ist, brauchen Religionspädagogen die Unterstützung einer empirischen Forschung, die die Grenzen einer bloßen Vermittlung religiöser Informationen aufzeigt. Informationen allein erreichen nicht das Innere der Person, wo die unabhängige Organisation von Wissen stattfindet, die strukturelle Verwandlung von Information in selbststrukturierte Einsicht."[78]

Auch das Lernen hat seinen Kairos, darauf hat Englert hingewiesen.[79] Insofern wird ein konsistentes Konzept zur Lehrplankonstruktion diesen Vorgaben Rechnung tragen. „Wichtige Hinweise auf die Pünktlichkeit religiöser Lernprozesse liegen in dem für die Entwicklung der Symbolfähigkeit herausgearbeiteten Zirkel von Symbol, Erfahrung und Symbolverstehen. Religiöse Symbole können demnach für religiöse

[77] Fr. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion, 162.

[78] K. E. Nipkow: Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie. In: ders. u. a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988, 275. Vgl. auch G. Moran: Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums. In: K. E. Nipkow u. a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung, 165-181; H.-G. Heimbrock: Religiöse Entwicklung und die rituelle Dimension. In: K. E. Nipkow u. a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung, 193-210.

[79] Vgl. R. Englert: Glaubengeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München 1985; H.-J. Fraas: Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse. Göttingen 1983.

Lernprozesse dann bedeutsam werden, wenn sie an lebensgeschichtliche Erfahrungen anknüpfen und wenn ihre Präsentation das jeweilige Symbolverständnis berücksichtigt. Verallgemeinert bedeutet dies für religiöse Lernprozesse, die sich ja weithin mit Hilfe von Symbolen vollziehen, dass ihre >Pünktlichkeit< sowohl von der Erfahrungs- wie von der Verstehenskomponente her zu bestimmen ist. Diese Forderung gilt auch und besonders für den Religionsunterricht. Die Inhalte des Religionsunterrichts müssen so erschlossen werden, dass sie in den sich lebensgeschichtlich entwickelnden Horizont des Verstehens treten."[80]

Die vorangegangene Darstellung entwicklungspsychologischer Ansätze hat auch gezeigt, dass die klassischen Stufenmodelle der Komplexität menschlicher Entwicklung nicht immer gerecht werden. Schweitzer benennt in seiner Darstellung der verschiedenen Entwicklungsmodelle zahlreiche positive wie negative Kritikpunkte.[81] Vor allem aus religionspädagogischer (theologischer) Perspektive fragt er danach, wie eine auch theologisch vertretbare Bewertung der religiösen Entwicklung aussehen könnte. Seine Antwort fällt unterschiedlich aus: „Soweit religiöse Entwicklung als Vollkommenheitsstreben aufgefasst wird, ist sie theologisch abzulehnen. Das Streben nach religiöser Perfektion bringt den Menschen nicht zu Gott und auch nicht zu sich selbst, sondern kann nur in der Selbstüberforderung und Selbstzerstörung enden. Insofern stimmt die theologische Anthropologie mit der Kritik an den Fortschritts- und Wachstumsideologien überein. Soweit religiöse Entwicklung aber den Sinn einer genaueren und selbständigeren Erkenntnis des christlichen Glaubens gewinnt und die Orientierung an einer Liebesethik bedeutet, entspricht sie auch dem Anliegen der christlichen Theologie. So gesehen kommt der von der kognitiv-strukturellen Psychologie beschriebenen Entwicklung zwar nur eine begrenzte Bedeutung zu. In dieser Bedeutung jedoch steht sie für ein auch theologisch unverzichtbares Anliegen."[82]

Religionspädagogisch begründete Lehrplankonzepte werden sich am Motiv der Metanoia (Umkehr und Bekehrung) orientieren. Metanoia wird so zur zentralen Metapher der Entwicklung, eignet ihr doch jenes dynamische Potenzial, das die klassischen Entwicklungsmodelle vermissen lassen. Von daher wird im Kontext der vorliegenden Arbeit der ‚integrativen Theorie religionspädagogischer Entwicklung' der Vorzug eingeräumt, wie Moran sie in seinem Ansatz vorgestellt hat. „Wie unterentwickelt jemand auch sein mag, es bleibt immer noch Zeit. Und: Für wie entwickelt man sich auch halten mag, man kann immer noch scheitern."[83] Bekehrung ist immer durch

[80] Fr. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion, 242; vgl. auch K. E. Nipkow u. a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung, 185ff.
[81] Vgl. Fr. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion, 159-167.
[82] Ebd. 163.
[83] G. Moran: Alternative Bilder (1988), 179.

Begegnung und Beziehungen geprägt, sie ist deswegen wesentlich dialogisch. Zugleich ist sie eine lebenslange Entwicklung. Es gibt keine Endstufe, kein Ziel, das abschließend erreicht werden kann. „Menschliche Entwicklung meint nicht Bewegung zu einem dinglichen Ziel, sondern die Bewegung eines Gesprächs."[84] In diesem Sinne versteht Moran auch das (religions-) pädagogische Bemühen.[85]

### 5.4.2 Aneignung statt Vermittlung: Ein anderer Lernbegriff

Als grundlegende Konsequenz aus den lernpsychologischen Erkenntnissen lässt sich zusammenfassend sagen, dass ein Konzept zur Lehrplankonstruktion vor allem hinsichtlich der Lehr-Lern-Methoden ausgehen muss von dem Lernbegriff der Aneignung, der durchaus in Analogie zu der bereits von Humboldt betonten autopoetischen Dimension der Bildung zu sehen ist. „Was du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen." (Goethe) Lernen vollzieht sich interaktiv. Die Lernenden sind Subjekte des Lerngeschehens und nicht Objekte, die beschult oder dahingehend unterrichtet werden, dass ihnen ein bestimmtes Quantum vermittelt wird. Aktive, selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lernmethoden müssen demnach den Vorrang haben vor solchen, die lediglich rezeptiven Charakter haben, auch wenn dieser Ansatz offenbar nicht unproblematisch zu sein scheint: „Die Grundstruktur der Bildung des Humanismus beinhaltet uns bekannte, heute weitgehend als verbindlich angesehene Begriffe wie: Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, Eigenständigkeit, Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung usw. Wir wissen aber, welche großen Schwierigkeiten uns diese Begriffe in ihrer Perversion – der Anspruch des Machtwillens des Einzelnen, von Gruppen – in nahezu allen gesellschaftlichen Bereich bereiten, wie z. B. im schulischen Alltag, in den viel zitierten Problemen der Familien, dem Spannungsverhältnis arm – reich, der zunehmenden Arbeitslosigkeit auch bei angehenden Lehrern."[86]

Weiter ist deutlich geworden, dass die Lernenden nicht nur Subjekte des Lernprozesses sind. Stets wird auch auf individuelle Unterschiede in intellektuellen Fähigkeiten, kognitiven Stilen und Lernstilen einzugehen sein. Wobei zu betonen ist, dass die Unterschiede zwischen den Lernenden ein und derselben Altersstufe eher die Regel als die Ausnahme sind. SchülerInnen entwickeln im Laufe der Zeit ihre ganz persönlichen (individuellen) Stile und Strategien. Diese in den pädagogischen Handlungsfeldern wahrzunehmen und zu beachten, ist eine wesentliche Konsequenz aus den Er-

[84] Ebd. 175.
[85] Vgl. ebd. 177.
[86] H. Arndt: Der aktuelle Anspruch von Bildung und Erziehung. In: V. Strittmatter-Haubold / Th. Häkker (Hg.): Das Ende der Erziehung? Lehren und Lernen für das nächste Jahrtausend. Weinheim 1998, 56.

gebnissen der Lernpsychologie, wie sie sich zum Beispiel in Lernformen wie Freiarbeit und Projektarbeit manifestiert.[87] Ausgehend von den konstruktivistischen Konzepten ergeben sich folgende Konsequenzen für das Lernen (vor allem in der Oberstufe): Im allgemeinen werden Einstellungs- und Verhaltensänderungen nicht durch Vermittlung neuen Wissens erreicht werden können. Der bereits oben erwähnte ‚Frontalunterricht' klassischer Provenienz greift daher zu kurz. Der Schlüssel zu jeglicher Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen liegt allein dort, wo entsprechende Teile unseres bisherigen Wissensbestandes (unseres ‚Weltbildes', unserer Wirklichkeitskonstruktion) in den Bereich der bewussten Reflexion geraten. Solch eine Reflexion ist ein komplizierter und komplexer Prozess, bei dem auch Unsicherheiten, Ängste und sogar Leiden emotional zugelassen (thematisiert, bearbeitet) werden müssen.

Reflexion und gegebenenfalls Veränderung der bisherigen Wirklichkeitskonstruktion sind offensichtlich in nachpubertären Lebensphasen komplizierter, da die Wirklichkeitskonstrukte der Adoleszenz- und Erwachsenenphase selbstverantwortet, selbsterbaut und nicht nur übernommen sind. Deshalb besteht nicht nur ein quantitativer sondern ein qualitativer Unterschied zwischen dem Lernen in der Primar- und Sekundarstufe I einerseits und der Sekundarstufe II andererseits. Für einen solchen Reflexionsprozess bestehender Wirklichkeitskonstruktionen sind Lernmethoden, die auf das Ansammeln von Fachwissen als ‚verfügbares Lebensgut' aus sind, wenig geeignet, wohl aber prozessorientierte Methoden mit Elementen des ‚lebendigen Lernens'.

[87] Vgl. H.-E. Tenorth (Hg): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. In ZfPäd. 37. Beiheft. Weinheim 1997.

# 6 Das didaktische Prinzip der Elementarisierung

Wie für jedes andere Schulfach so ist auch für den Religionsunterricht die Allgemeine Didaktik von großer Bedeutung. „Neben der Systematischen Theologie als maßgeblicher Fachwissenschaft bildet die Allgemeine Didaktik in Verbindung mit der Schulpädagogik die andere unabdingbare Bezugswissenschaft religionsunterrichtlicher Fachdidaktik. Sie spielt im fachdidaktischen Geschäft den pädagogischen Part und vertritt gegenüber den Sachansprüchen der Fachwissenschaft das Eigenrecht der SchülerInnen und deren erzieherische und unterrichtliche Belange im Bedingungsfeld der Schule."[1] Ausgehend von dieser Einordnung müssen in bezug auf die Allgemeine Didaktik zunächst noch einige grundsätzliche Unterscheidungen getroffen werden.[2] Im Anschluss daran werden die bildungstheoretische Didaktik, deren Rezeption seitens der Religionspädagogik sowie sich daraus ergebende Problemfelder zum Thema gemacht.

## 6.1 Allgemeine Didaktik

Die Allgemeine Didaktik ist auf den Unterricht bezogen. Sie ist die Theorie der Praxis des Vermittelns von Wissen. Das Grundmuster dieser Vermittlung beinhaltet jenen elementaren anthropologischen Vorgang, bei dem die ältere Generation der jüngeren ein bestimmtes, von ihr im Blick auf die Tradition der relevanten Kultur als notwendig erachtetes Wissen vermittelt. Dieser Vorgang lässt sich simplifiziert wie folgt darstellen:

ALT → Wissen → JUNG

Diese Praxis der Tradierung von ‚kulturrelevantem Wissen' in der modernen Schule wird kurz Unterricht genannt. Die Didaktik umschreibt nun das Wissen, das sich auf eben diesen Unterricht bezieht. Dabei geht es sowohl um didaktische Modelle (Modelle von Unterricht an der Schule), wie auch um didaktische Theorien (Theorien von Unterricht in seinem Kontext) und schließlich um didaktische Forschung (die Erforschung von Unterricht).

Innerhalb der Allgemeinen Didaktik gibt es in Deutschland zwei Lager, die sich unvermittelt gegenüberstehen. Da sind zum einen die Didaktiker. Sie arbeiten phänomenologisch und entwerfen didaktische Modelle und Konzepte für den konkreten

[1] G. Adam / R. Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen $^{5}$1997, 23.
[2] Die Darstellung folgt hier einem Beitrag von P. Menck: Anmerkungen zum Begriff der ‚Didaktik' in Deutschland. In: St. Hopmann / K. Riquarts (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum. Weinheim 1995, 115-126.

Unterricht.[3] Die *Didaktiker* gehen zurück auf Wolfgang Rathke und Jan Amos Komensky (Comenius) und dessen ‚Didactica magna', auf Diesterwegs ‚Wegweisung für Deutsche Lehrer' (1835) und Karl Stöckers ‚Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung' (1956). Didaktik hat erfolgreiches Unterrichten zum Ziel. Auf der anderen Seite sind die *Empiriker* zu nennen. Sie stehen für die Lehr-Lern-Forschung. Sie analysieren die Lehr-Lern-Prozesse und schauen genau hin, wie Lehren und Lernen funktioniert, inwiefern es messbar und steuerbar ist. Hier geht es um die empirische Pädagogik, um die Unterrichtswissenschaft. Unterricht wird verstanden als (Organisations-) Aufgabe. Zu deren Lösung werden alle möglichen Faktoren und Parameter zusammengestellt und optimiert, um so den bestmöglichen Unterricht zu gewährleisten. Die Nestoren dieser Richtung sind Ernst Christian Trapp und Friedrich August Wolf. Als Begründer der (deutschen) empirischen Pädagogik gelten Ernst Meumann und Wilhelm Lay. Dieser Ansatz der empirischen Pädagogik allerdings hat kaum noch Einfluss. Dafür sind drei Gründe maßgeblich. Zum einen hatte seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Vorherrschaft inne. Zum anderen spielt die zunehmende Orientierung an der Psychologie eine nicht unerhebliche Rolle. Schließlich sind noch die Deformationen durch das Dritte Reich zu nennen. So ist es unter anderem zu erklären, dass die empirische Didaktik jahrzehntelang in erster Linie eine angelsächsische Domäne blieb.

Trotz aller Unterschiede jedoch – so Menck – können die Didaktiker wie auch die Empiriker gemeinsam davon ausgehen, dass es die Praxis von Unterricht ist, die den Gegenstand der Didaktik definiert. Als Focus für eine so verstandene Didaktik als Theorie des Unterrichts bieten sich für ihn folgende Schlüsselbegriffe an, die aus den großen Konzepten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stammen. Didaktik ist demnach grundlegend bestimmt durch

- die ‚Obliegenheiten' der älteren Generation (Schleiermacher),
- den ‚gestaltenden Willen' (Weniger) und
- die ‚pädagogische Verantwortung' (Flinter).

Unterricht – auch das eine Gemeinsamkeit beider Lager – ist eine *praktische Aufgabe*, die zweifelsohne der *empirischen Erforschung* bedarf. Eine verbindende Kombination von beidem ereignete sich bereits mit der ‚Pädagogischen Tatsachenforschung' am Institut für Pädologie mit der Jena-Plan-Schule, initiiert durch Petersen (1952). Heute fehlt jedoch eine gelungene Synthese z. B. zwischen einer Theorie der Unterrichtsplanung (Arbeitsökonomie, Effektivität etc.) einerseits und den psycho-

[3] Vgl. dazu die einschlägigen Standardwerke wie z. B. H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München [13]1991; W. Jank / H. Meyer: Didaktische Modelle. Frankfurt [3]1994; M. Bönsch: Die Weiterentwicklung der Didaktik in der BRD von 1966 bis 1989. In: Pädagogik und Schulalltag (50) 1995, 261-276.

sozialen und pädagogischen Aspekten andererseits. In diesem Sinne bestehen Empirie und Didaktik nach wie vor unverbunden nebeneinander.

## 6.2 Bildungstheoretische Didaktik

Die vorliegende Arbeit weiß sich der bildungstheoretischen Didaktik verpflichtet. Diese geht zurück auf Dilthey (1833-1911) und seine ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik'. Aufgenommen und weiterentwickelt wurde sie u. a. von Weniger (1894-1961). Gegenwärtig ist es vor allem Klafki, seines Zeichens Schüler Wenigers, der mit dem Konzept der bildungstheoretischen Didaktik identifiziert wird; er ist gleichsam als Nestor dieses Wissenschaftszweiges anzusehen. Im Unterschied zu den überkommenen Bildungsvorstellungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik formuliert die bildungstheoretische Didaktik ein Konzept von Erziehung und Unterricht, das auf normative Vorgaben verzichtet, seien sie naturphilosophischer (z. B. Rousseau) oder theologischer Provenienz. Dieser Ansatz trägt der Einsicht Rechnung, dass der junge Mensch im Lehr-Lern-Prozess nicht einfachhin ein mehr oder weniger willfähriges Objekt der Beschulung, sondern vielmehr ein autonom handelndes Individuum ist. Als solcher bringt er in diesen Prozess eigene Vorgaben, Faktoren und Bedingungen mit ein, die nicht von obersten Normen oder Maximen abgeleitet werden können, sondern empirisch erhoben werden müssen.

### 6.2.1 Zum Entwurf der kategorialen Bildung (Klafki)

Bildung beruht immer auf zwei Pfeilern. Auf der einen Seite stehen die Bildungs- und Wissensgüter, deren Vermittlung ein berechtigtes und notwendiges Anliegen ist, um den Fortbestand der Gesellschaft und ihrer Kultur zu sichern. Auf der anderen Seite stehen die SchülerInnen mit ihrem reichen und vielfältigen Potenzial an geistigen Kräften, das es zu fördern und zu entwickeln gilt, damit sie in Freiheit und Verantwortung ihr Leben gestalten und an der Gesellschaft partizipieren können. Ausgehend von diesen Prämissen formuliert Klafki in seinem Hauptwerk diese Definition von Bildung: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innewerden."[4] Materiale Bildung beschreibt dabei den Vorgang, bei dem sich der junge Mensch durch die konkreten Inhalte, denen er begegnet, Wissen aneignet. Formale Bildung beschreibt die

[4] W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Kategorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959, 294. Weitere wichtige Beiträge von Klafki sind: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963; ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985; ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Weinheim [4]1994.

Tatsache, dass der Umgang mit diesen konkreten Inhalten dem jungen Menschen zur eigenen Formung und Entwicklung, zur Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften verhilft.

Bildung – so Klafki – ist einem wechselseitigen Begegnungsgeschehen vergleichbar. „In der Begegnung von Mensch und Welt, von Kind und Inhalt gewinnen zugleich das Subjekt und seine geistige Welt Ordnung, Struktur, Gestalt, eins nur durch das andere und mit dem anderen."[5] Klafki bezeichnet diesen Prozess der Gegenseitigkeit als ‚doppelte Erschließung'. Der erschlossene Mensch auf der formalen Seite der Bildung geht mit der erschlossenen Wirklichkeit auf der materialen Seite der Bildung einher. Beide Erschließungen sind Dimensionen eines einzigen Prozesses, den Klafki mit dem programmatischen Begriff der ‚kategorialen Bildung' identifiziert. Der pädagogische Begriff der ‚Kategorie' ist zwar nicht identisch mit dem philosophischen (z. B. bei Kant), er kann jedoch in Analogie dazu gesehen werden. „Wie nämlich im Raum der theoretischen Vernunft die Kategorie als das gilt, was dem Denken gegenständlichen Inhalt zu gewinnen ermöglicht, so wäre es nicht unpassend, im Bereich einer pädagogischen Vernunft jenes Prinzip Kategorie zu nennen, das dem Handeln die Möglichkeit schafft, sich nach Motivationsgehalten zu bestimmen."[6]

Für die Bestimmung der Bildungsinhalte im Lehr-Lern-Geschehen waren für die normative Didaktik geisteswissenschaftlicher Provenienz oberste (überzeitliche) Prinzipien maßgeblich, die nicht zur Disposition standen. Von ihnen wurden Normierungen des Handelns ohne Rücksicht auf menschliches Erfahren und Sinnverstehen abgeleitet. Dagegen spielen im Konzept der kategorialen Bildung neben den (z. B. intellektuellen) Dispositionen der jungen Menschen auch die gesellschaftlichen Gegebenheiten eine wesentliche Rolle, wie sie sich in Staat, Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Recht und Moral manifestieren. Doch auch die Didaktik kategorialer Bildung ist insofern normativ, als sie pädagogische Sinn-Normen bestimmt. Klafki versteht darunter jene Auswahlprinzipien für Bildungsinhalte, die eine gegenseitige Erschließung von Welt und Mensch ermöglichen. Zentrale Erschließungskategorien des Mensch-Welt-Gefüges sind also die Normen, an denen sich Unterrichtsinhalte messen lassen müssen.[7] Hier kommen besonders die Schlüsselqualifikationen in den Blick, wie sie von Klafki an anderer Stelle eingeführt wurden.[8] Ihnen wird im Kontext der vorliegenden Arbeit insofern eine wesentliche Bedeutung

[5] Klafki, W.: Problem des Elementaren, 294.
[6] J. Derbolav: Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Didaktik. In: D.C. Kochan (Hg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Darmstadt 1972, 49f.
[7] Vgl. W. Klafki: Studien, 109.
[8] Vgl. W. Klafki: Bildungstheorie und Didaktik, ebd.

beigemessen, als sie einen konstitutiven Beitrag zur Lehrplankonstruktion leisten können.[9]

### 6.2.2 Die kritisch-konstruktive Didaktik

Klafki selbst ist nicht stehen geblieben bei seinem bereits 1959 vorgelegten bildungstheoretischem Konzept. In der Vorbemerkung zu seiner 1985 erschienenen zweiten ‚Neuen Studie' skizziert er seine Weiterentwicklung und begründet sie zugleich: „Der wissenschaftsgeschichtliche Weg ‚von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik' ist nach meiner Auffassung eine *notwendige* Entwicklung: notwendig nicht im Sinn irgendwelcher Geschichtsmetaphysik, die eine objektive Entwicklungsgesetzlichkeit im Ganzen oder irgendeines Teilaspektes, hier: der Didaktik unterstellt. ‚Notwendig' meine ich hier im folgenden Sinne: In der allgemeinerziehungswissenschaftlichen und in der didaktischen Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte sind Denk- und Forschungsansätze aufgetreten – außer Neuentwicklungen im Bereich der Hermeneutik vor allem der erfahrungswissenschaftliche und der ideologiekritische Ansatz – , die Grenzen und Schwächen der geisteswissenschaftlichen Didaktik in ihrer ursprünglichen Gestalt deutlich gemacht haben, ohne sie damit etwa ‚erledigt' zu haben".[10] Der notwendige Wandel der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zur kritisch-konstruktiven Didaktik lässt sich mit Klafki als ein Reifungsprozess beschreiben. „Indem sich Geisteswissenschaftliche Didaktik nun ihren Kritikern stellt und sich auf die Auseinandersetzung mit den jüngeren Ansätzen ernsthaft einlässt, ist sie m. E. gezwungen, sich zu wandeln, gleichsam über sich hinauszugehen, sich also in einen größeren Problemzusammenhang einzubringen; sie wird in jenem Zusammenhang, der hier mit dem Ausdruck ‚kritisch-konstruktive Didaktik' umschrieben wird, ‚aufgehoben', d. h. zwar einerseits überwunden, andererseits aber als unverzichtbares Moment auch aufbewahrt."[11]

Was nun unter der Bezeichnung ‚kritisch-konstruktive Didaktik' zu verstehen ist, hat Klafki seitdem mehrfach dargelegt.[12] *Kritisch* ist diese Didaktik insofern, als sie sich in ihrem Erkenntnisinteresse am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen zu wachsender *Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit* orientiert. Die gesellschaftlichen Verhältnisse entsprechen dem oft nicht. Sie müssen deswegen demokratisch weiterentwickelt und verändert werden. „Didaktik

[9] Vgl. die Abschnitte 3.3.2 und 10.2.1.
[10] W. Klafki: Neue Studien, 32.
[11] Ebd.
[12] Vgl. z. B. W. Klafki: Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: St. Hopmann / K. Riquarts (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum, 91-102.

muss daher einerseits die Erscheinungsweisen von und die Gründe für Hemmnisse, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, untersuchen und andererseits Möglichkeiten, solche Lehr- und Lernprozesse zu verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben."[13]

*Konstruktiv* ist diese Didaktik, da sie einen durchgängigen Praxisbezug aufweist, dessen Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse für diese Konzeption konstitutiv ist. Es geht um ein je neues fruchtbares Verhältnis von Theorie und Praxis. „Dieser Theorie-Praxis-Bezug besteht aber nicht nur, wie im vorwaltenden Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Didaktik, in der Aufklärung des Praktikerbewusstseins über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, sondern er schließt *Vorgriffe* der Theorie, Modellentwürfe für *mögliche* Praxis, begründete Konzepte für eine *veränderte* Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von ‚Praxis' und ‚Theorie'."[14] Man kann diese Haltungen jedoch nicht didaktisch ‚machen'. Deswegen kann die didaktische Theorie dem Praktiker keine Rezepte an die Hand geben, die einen gelingenden Unterricht im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik garantieren.

Auch der Begriff der *Didaktik* erfährt eine Veränderung gegenüber der Definition, wie Klafki sie 1959 in seinem Hauptwerk vorgelegt hat. Kritisch-konstruktive Didaktik ist die „übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), in irgendeinem Grade reflektierter Lehre (i. S. von reflektierter Lernhilfe) und auf das im Zusammenhang mit solcher Lehre sich vollziehende Lernen".[15] Die unterschiedlichen und teilweise antagonistisch verstandenen Begriffe Didaktik (dt.) und Curriculum (engl.), die gleichsam paradigmatisch für die jeweiligen Traditionen der mitteleuropäischen wie der angloamerikanischen Pädagogik stehen, sind – so Klafki – nahezu synonym zu verstehen. Derart verstandene Didaktik bedarf der Sozialisationsforschung, vor allem der Erforschung der Alltagswelten, sowie der Erforschung pädagogischer Institutionen resp. Strukturen. Bezüglich ihrer Forschungsmethoden ist die kritisch-konstruktive Didaktik dem historisch-hermeneutischen, dem erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) und dem gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatz verpflichtet.

[13] W. Klafki: Neue Studien, 28.
[14] Ebd.
[15] W. Klafki: Inhalte des Lehrens und Lernens, 92.

Nach wie vor sieht Klafki sein didaktisches Konzept auf ein solides bildungstheoretisches Fundament gegründet. Dafür führt er systematische und historische Gründe an. „*Systematisch* gesehen ist eine zentrale, orientierende Kategorie, wie sie der Bildungsbegriff darstellt, notwendig, wenn die praktisch-pädagogischen Bemühungen und die sie aufklärenden und begründenden theoretischen Untersuchungen und Reflexionen nicht in ein beziehungsloses Nebeneinander mannigfacher Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen."[16] Das zeigt sich auch daran, dass in neueren Konzepten zwar auf den Bildungsbegriff verzichtet wird, aber nicht im Sinne einer ersatzlosen Streichung. An seine Stelle treten andere Zentralbegriffe wie ‚Emanzipation' oder ‚Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit'. Diese sollen – so Klafki – genau dasselbe leisten wie zuvor die Kategorie ‚Bildung'. „Sie bezeichnen zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungsmaßstäbe für die Vielzahl pädagogischer bzw. didaktischer Einzelplanung und -maßnahmen."[17] *Historisch* gesehen eignet bereits dem klassischen Bildungsbegriff ein kritisch-progressives und gesellschaftskritisches Potenzial. „Im Bildungsbegriff ist die Zentralidee der Aufklärung ‚aufgehoben', die Kant als den ‚Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit' bezeichnet hat, d. h. Anspruch und prinzipielle Möglichkeit jedes Menschen, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen".[18]

Im Zuge der Darstellung der bildungstheoretischen Voraussetzungen der kritisch-konstruktiven Didaktik verbindet Klafki seinen Begriff von Bildung abschließend mit einem dreifachen Postulat. „Bildung muss in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden."[19]

[16] W. Klafki: Neue Studien, 42.
[17] Ebd. 43.
[18] Ebd.
[19] Ebd. 45f.

### 6.2.3 Das Problem des Elementaren

Im Titel seiner programmatischen Studie von 1959 verwendet Klafki nicht nur den grundlegenden Begriff der ‚kategorialen Bildung'. Zugleich und an erster Stelle geht es für ihn um eine Klärung im Blick auf ‚das pädagogische Problem des Elementaren'.[20] In einem Aufriss der Geschichte der Didaktik – ausgehend von Plato über Comenius bis hin zu Pestalozzi – weist er nach, dass das ‚Elementare' von den Anfängen bis zur Gegenwart eine zentrale Kategorie jedweder Lehr-Lern-Prozesse ist. Diesbezüglich formuliert Pestalozzi im Kontext seiner ‚Elementarmethode' einige Prinzipien (z. B. der Nähe, der Anschauung, der Individuallage, des Real-handgreiflich-lebenspraktischen), die schließlich in dem bekannten Postulat münden, im Bildungsprozess müssten Kopf, Herz und Hand gleichermaßen berücksichtigt sein. Zugleich erkennt Pestalozzi aber auch: „Eine der Idee der Elementarisierung in ihrer Vollendung genugtuende Erziehungs- und Unterrichtsmethode ist nicht denkbar."[21]

Auf dem Weg über die oben bereits beschriebene Synthese der materialen und der formalen Bildung zur kategorialen gelangt Klafki zum Problem der Bestimmung der Bildungsinhalte, dessen Lösung er in der ‚Grundbestimmung des Elementaren' sieht.[22] Danach ist das Elementare

- das doppelseitig Erschließende,
- das am Besonderen zu gewinnende oder im Besonderen erscheinende Allgemeine,
- das im Blick auf die geschichtliche Wirklichkeit und den Frage- und Verstehenshorizont der SchülerInnen je neu zu Bestimmende,
- das Einfache und Prägnante,
- ein sinnvolles (niemals isoliertes) Moment in einem Sinnzusammenhang.[23]

Zugleich stellt sich das Elementare in mehreren Grundformen dar. Dabei ist zu beachten, dass die direkte Übertragung der in einem Sinnbereich gültigen oder dominierenden Grundform auf einen anderen dessen spezifischen Bildungssinn nicht zur Geltung kommen lässt. Die Grundformen sind „das Exemplarische im engeren Sinn, das Typische, die variable Struktur, das Klassische, das Repräsentative, das Symboli-

[20] Die Darstellung folgt den Ausführung von N. Heinen: Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik. Köln 1988, 123-137.
[21] J. H. Pestalozzi: Elementarmethode. In: Sämtliche Werke. Band XII. Liegnitz 1902, 310.
[22] Vgl. W. Klafki: Der Bildungswert des Elementaren. In: Blätter für Lehrerbildung 19 (1958), 273-282; ders.: Die Bedeutung des Elementaren für die Bildungsarbeit der Volksschule. In: Die Deutsche Schule 50 (1958), 6-21.
[23] Vgl. N. Heinen: Elementarisierung, 129f.

sche, die einfachen ästhetischen Formen und die einfachen Zweckformen".[24] Die diese Grundformen prägende Struktur – das Allgemeine zeigt sich im Besonderen – ist jedoch von jeweils unterschiedlicher Bestimmung, wie Klafki in folgender Darstellung veranschaulicht.[25]

| Grundform | Bestimmung des Exemplarischen | Beispiel |
|---|---|---|
| | | |
| Exemplarisches im engeren Sinn | Allgemeines wird gedanklich am Besonderen erfahren. | An einem fallenden Gegenstand das Fallgesetz |
| Typisches | Allgemeines wird anschaulich am Besonderen erfahren. | Am Beispiel des Absolutismus eine historische Staatsform |
| Variable Struktur | Allgemeines wird in mehreren Formen des Besonderen erfahren. | An verschiedenen Satzbauplänen die Syntax |
| Klassisches | Allgemeines wird am Besonderen als Wert erfahren. | Am Beispiel der Ringparabel Werte wie Toleranz und Humanität |
| Repräsentatives | Allgemeines wird am Besonderen als Vergegenwärtigung erfahren. | Besuch in Verdun als Vergegenwärtigung der Geschehnisse des 1. Weltkrieges |
| Symbolisches | Allgemeines verkörpert sich im Besonderen als etwas Abstraktes, das nur als Erlebnis existent und erfahrbar ist. | Baum oder Wasser als Zeichen des Leben, Kreuz als Zeichen des Leidens |
| Einfache ästhetische Formen | Allgemeines und Besonderes sind im künstlerischen Bereich identisch; d. h. das Allgemeine ist immer nur im Konkreten schaubar und erlebbar. | Kunst wird z. B. in einfachen Formen oder Farbkombinationen Realität; Musik in einfachen Tonfolgen oder Melodien |
| Einfache Zweckformen | Allgemeines und Besonderes sind identisch, wobei sie im Verhältnis ‚Zweck-Mittel' stehen. | Rechnen (Fertigkeit-Zweck) durch Rechnen (Tätigkeit-Mittel) lernen |

Die herausragende Bedeutung der dargestellten Relation des Besonderen zum Allgemeinen als konstitutives Merkmal des Elementaren und dessen bildende Kraft hängt entscheidend davon ab, inwieweit zugleich auch die Kinder und Jugendlichen und deren Situation in den Blick genommen werden. Inhalte können sich demnach erst dann als elementare erweisen, wenn sie diese doppelte Erschließung ermöglichen. In der von Klafki begründeten ‚didaktischen Analyse' wird diese Forderung durch didaktische Fragen für die Praxis umgesetzt.[26]

1. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang erschließt der Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch' erfassen?
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?

[24] W. Klafki: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: A. Blumenthal u. a. (Hg.): Handbuch für Lehrer. Band 2. Gütersloh 1966, 135.
[25] Vgl. N. Heinen: Elementarisierung, 131.
[26] Zur didaktischen Analyse vgl. W. Klafki: Fünfte Studie. In: Studien, 126-153.

4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1, 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhalts?
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich ‚anschaulich' werden kann?[27]

### 6.2.4 Exemplarisches Lehren und Lernen

In seinen 1985 veröffentlichten ‚Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik' knüpft Klafki an die skizzierte Grundlegung der Elementarisierung an, indem er das exemplarische Lehren und Lernen in den Mittelpunkt einer Studie stellt.[28] Gleich zu Beginn formuliert er die entscheidende Prämisse seiner Überlegungen. „Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt [...], wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, dass sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen [Exempeln] aktiv allgemeine, genauer: mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet."[29] Der ausschließlichen Reproduktion von Wissen als Mittel oder gar Ziel im schulischen Lehr-Lern-Prozess wird somit eine klare Absage erteilt, da sie das aktive Lernen und Handeln der jungen Menschen nicht fördert.

Hinter dieser Prämisse erscheinen deutlich die Positionen der kritisch-konstruktiven Didaktik, wonach es die primäre Aufgabe der Bildung ist, SchülerInnen zu emanzipierten und ideologiekritischen Menschen zu erziehen, die, Fremdbestimmungen und Abhängigkeiten erkennend, ihr eigenes Leben und die sie umgebende Welt verantwortlich mitgestalten und an der Gesellschaft partizipieren. Exemplarisches Lernen versteht Klafki in diesem Kontext als ‚selbständiges, genetisches bzw. rekonstruktiv-entdeckendes Lernen'. Dieses muss im schulischen Lehr-Lern-Prozess gefördert werden, um dem jungen Menschen zur Selbständigkeit und zur kritischen Erkenntnis, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu verhelfen und damit auch zur Fähigkeit, aus eigener Initiative weiterzulernen.[30]

Dieser von Klafki auch ‚sokratisches Lernen' genannte Lehr-Lern-Prozess hat allerdings zwei Bedingungen. „Er muss erstens bewusst an den jeweils erreichten psy-

[27] Vgl. N. Heinen: Elementarisierung, 132.
[28] Vgl. W. Klafki: Neue Studien, 87-107.
[29] Ebd. 89f.
[30] Vgl. ebd. 91.

chomotorischen, kognitiven, ästhetischen, sozialen, moralischen Entwicklungsstand des Lernenden, an seine Interessen, seine Sicht- und Umgangsweisen mit Sachverhalten und Problemen anknüpfen."[31] Hier zeigen sich die entscheidenden Anknüpfungspunkte für einen Unterricht, der an den SchülerInnen orientiert ist. Wichtig ist dabei die Spannung, die diese erste Bedingung enthält und die sich darin zeigt, dass ein Unterschied besteht zwischen den momentanen Interessen, Betroffenheiten und den schon entwickelten Fähigkeiten der jungen Menschen auf der einen und den objektiven Aufgaben und künftigen Anforderungen auf der anderen Seite. Diese Spannung gilt es produktiv aufzunehmen und auszuhalten, um den geistigen Horizont zu erweitern. Nur so wird selbständiges und selbstbestimmtes Lernen eingeübt.

Die zweite Bedingung für den Lehr-Lern-Prozess sieht Klafki darin, „dass der Unterricht die Gesetzmäßigkeiten, die Prinzipien, die Strukturen, die Zusammenhänge, die gelernt, besser: erarbeitet, produktiv angeeignet und dann anwendend erprobt und gefestigt werden sollen, nicht in abgeschlossener, fertiger Gestalt darbietet, als Formel, Resultat, Modell, Schema, Faktum usw., sondern dass er den Schülern dazu verhilft, die ‚sachlogischen' Stufen der Entwicklung solcher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Zusammenhänge entweder schrittweise aufbauend nachzuvollziehen bzw. zu entdecken oder aber analytisch, vom ‚fertigen' Ergebnis aus rückschreitend, zu rekonstruieren".[32] Diese Bedingung umschreibt einen Lehr-Lern-Prozess, der als ‚entdeckender' bzw. ‚problemlösender' Unterricht bekannt ist, in dem vor allem aktivitätsbetonte Lernformen und entsprechende Lehrmethoden im Mittelpunkt stehen. Dabei ist freilich zu beachten, dass es hier nicht nur um formale Kompetenzen oder Qualifikationen geht. Für Klafki unterliegen diese Lehr- und Lernformen im Sinne des Exemplarischen einem „strengen Kriterium, dem Prinzip nämlich, dass sie zur Aneignung grundlegender, kategorialer Einsichten und Fähigkeiten führen sollen".[33]

Vor dem Hintergrund der genannten Bedingungen des exemplarischen Lehrens und Lernens betont Klafki, dass die Kriterien für die Bestimmung dessen, was in einem solchen Lehr-Lern-Prozess erarbeitet werden soll, sicher nicht aus den Wissenschaften abgeleitet werden können. Vielmehr komme es darauf an, die ‚Schlüsselprobleme unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen individuellen und gesellschaftlich-politischen Existenz' zum Thema zu machen. Zu diesen zählen nach Klafki: „Die Friedensproblematik und das Ost-West-Verhältnis, die Umweltfrage, das Verhältnis der Generationen zueinander, Möglichkeiten und Gefahren des technischen und ökonomischen ‚Fortschritts', Freiheitsspielraum und Mitbestimmungsanspruch der einzelnen und kleiner sozialer Gruppen und das System der Organisationen und Bürokrati-

[31] Ebd. 92.
[32] Ebd. 92f.
[33] Ebd. 94.

en, Arbeit und Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen, die Mehrheit und die Minderheiten, das Verhältnis der Geschlechter zueinander, die Gleichberechtigung der Frau, ‚entwickelte Länder' und ‚Entwicklungsländer', Deutsche und Ausländer in Deutschland, Bundesrepublik und DDR, die Konkurrenz der Kirchen und Glaubensgemeinschaften und ihrer Botschaften, Gesundheit und Kranksein, Behinderte und Nicht-Behinderte, Massenmedien und ihre Wirkungen usw."[34] Die Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselproblemen muss in aller Offenheit und Ausrichtung auf die Zukunft zugleich ‚orientierendes Lernen' ermöglichen, indem exemplarische Vertiefung und orientierendes Wissen in eine produktive Beziehung zueinander gebracht werden. „Weil und sofern Schüler sich im exemplarischen Lehren und Lernen ein wachsendes Potenzial an kategorialen Verstehensvoraussetzungen aneignen, können sie auch sinnvoll ‚orientierend' lernen. Weil das erstere aber die Voraussetzung des zweiten ist, muss erreicht werden, dass exemplarisches Lehren und Lernen das Zentrum der Lernbemühungen der Schule wird."[35]

Schließlich spricht Klafki noch die für den exemplarischen Lehr-Lern-Prozess adäquaten Repräsentationsweisen der Aneignung von Wirklichkeit und von strukturellen kategorialen Einsichten an. In Anlehnung an die Erkenntnisse der Entwicklungs- und der Lernpsychologie unterscheidet er

- die Weise des direkten und handelnden Umgangs mit der Wirklichkeit in der sprachlichen Kommunikation, im Erfahren und Erleben;
- den ‚ikonischen' Zugang im Medium von Bildern, Schemata, Skizzen, anschaulichen Erzählungen und Darstellungen;
- den ‚symbolischen' Zugang im Medium abstrakter Begriffe, gedanklicher Operationen und theoretischer Argumentationen.[36]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept des exemplarischen Lernens für die Lehrplankonstruktion u. a. insofern von zentraler Bedeutung ist, als hier dem nach wie vor verbreiteten Irrtum begegnet wird, die Qualität der Bildung hinge ab vom umfassenden oder gar vollständigen Erwerb eines fest definierten (Kern-) Curriculums. Es ist das große Verdienst von Klafki, dem Bildungsbegriff im Kontext der Informationsgesellschaft eine zukunftsweisende Neuorientierung gegeben zu haben.

[34] Ebd. 100.
[35] Ebd. 102.
[36] Vgl. ebd. 103.

## 6.3 Zur Rezeption in der Religionspädagogik

Wie in der allgemeinen Pädagogik und Didaktik so ist auch in der Religionspädagogik das Problem des Elementaren nicht neu. Insofern überrascht es nicht, dass die Ansätze der bildungstheoretischen Pädagogik Eingang gefunden haben in die religionspädagogische Literatur.[37] Bevor jedoch darauf eingegangen wird, soll zunächst eine kurze Skizze gezeichnet werden, die den Stellenwert der Suche nach dem Elementaren in der Theologie beschreibt.

### 6.3.1 Elementare Theologie

„Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt." (1 Petr, 3,15) Diese frühchristliche Aufforderung zwingt gleichsam dazu, sich auf die Sache und das Wesentliche zu beschränken. Jede theologische Rede in dieser Absicht wird daher eine elementare Struktur aufweisen (müssen).[38] In diesem Sinne ist eine der Tendenzen in der Theologie seit den 60er Jahren zu verstehen. „In der katholischen Kirche vor allem des deutschsprachigen Raums reifte nach dem II. Vatikanischen Konzil ein auffälliges Interesse an sog. ‚Kurzformeln des Glaubens'. Der Begriff selbst ist von Theologen geprägt worden, die in aller Kürze das Wesentliche des Glaubens in knapper Form zu artikulieren versucht haben."[39] Diese Entwicklung blieb auch nicht ohne Folgen für die Religionspädagogik. Ganz offensichtlich bestand hier ein großer Handlungsbedarf.[40] Damit wurde gegen die

[37] Vgl. H. G. Bloth: Die Elementare Struktur der Evangelischen Unterweisung. Zur Frage des Elementaren in der heutigen Theologie. In: EU 15 (1960) 65ff.; I. Baldermann / G. Kittel: Die Sache des Religionsunterrichts. Göttingen 1975; I. Baldermann: Die Bibel – Buch des Lernens. Göttingen 1980; I. Baldermann / K. E. Nipkow / H. Stock (Hg.): Bibel und Elementarisierung. Frankfurt 1979; H. Stock: Evangelientexte in elementarer Auslegung. Göttingen 1981; B. Albers / R. Kiefer (Hg.): Problem- oder bibelorientierter Religionsunterricht? Aachen 1978; G. Biemer / A. Biesinger (Hg.): Theologie im Religionsunterricht. München 1976; Biehl, P.: Zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik bei K. E. Nipkow. In: EvErz 28 (1976), 302-314; A. Biesinger / T. Schreijäck (Hg.): Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte. Freiburg 1989.

[38] Vgl. L. Karrer: Theologische Begründung für Kurzformeln des Glaubens. In: ders.: Der Glaube in Kurzformeln. Mainz 1978, 70-98.

[39] Ebd. 1. Vgl. dazu K. Rahner: Die Forderung nach einer ‚Kurzformel' des christlichen Glaubens. In: Concilium 3 (1967), 202-207 = Schriften zur Theologie VIII, 153-164; ders.: Kurzer Inbegriff des christlichen Glaubens für ‚Ungläubige'. Ein Versuch. In: Geist und Leben 38 (1965), 374-379; ders.: Worin besteht der lebendige Kern des christlichen Glaubens? In: ders.: Wagnis des Christen. Freiburg 1974, 21-49; K. Lehmann: Bemühungen um eine ‚Kurzformel' des Glaubens. In: HerKorr 23 (1969), 32-38; St. Richter: Kurzformeln des Glaubens. In: CiG 24 (1972), 420f.

[40] Vgl. R. Bleistein: Kurzformel des Glaubens. 2 Bände. Prinzip der modernen Religionspädagogik. Würzburg 1971; ders.: Die Jugend von heute und der Glaube von morgen. Würzburg 1970; ders.: Urkerygma und Konzentration des Glaubens. In: ders.: Die Kirche von gestern und die Jugend von heute. Würzburg 1972, 51-79; ders.: Eine Kurzformel des Glaubens für Jugendliche. In: ders.: Die Jugend von heute und der Glaube von morgen. Würzburg 1970, 54-73; E. Feifel: Die anthropologische Grundsicht des Glaubens in Kurzformeln. In: H. Fleckenstein (Hg.): Ortskirche – Weltkirche. Festgabe für Julius Kardinal Döpfner. Würzburg 1973, 557-571; ders.: E. Feifel: Altersspezifische

monumentalen Lehrgebäude der Neuscholastik eine in der Tradition gut begründete Praxis neu formuliert. Sowohl die biblischen ‚Kurzformeln' als auch die Symbola der frühen Kirche belegen, dass Glaubensbekenntnisse und – damit immer konstitutiv verbunden – Glaubensvermittlung sich stets in elementarer Weise manifestieren.[41] Angefangen von den meist hymnisch geprägten Gemeindetraditionen, die Paulus in seinen Briefen rezipiert über die prägnanten Aussagen der Evangelien bis hin zu den ersten Fixierungen der Väter – immer sind es explizit Kurzformeln des Glaubens, die in katechetischer, also quasi in religionspädagogischer Absicht formuliert wurden. Wie anders ließe sich auch über den Glauben sprechen als in elementarer Form?[42]

Über diese Selbstverständlichkeit hinaus zeigen sich jedoch in einem zweiten Blick sofort die Grenzen der elementaren Struktur von Glaubensaussagen. In aller Regel nämlich beschränken sich Kurzformeln des Glaubens lediglich auf eine prägnante Zusammenfassung objektiver (Lehr) Aussagen. Das ‚depositum fidei' wird komprimiert und damit handlicher gemacht. Die darin liegenden Gefahren sind offenkundig. Zum einen können solche Kurzformeln zu kurz greifen. Sie müssen es sogar, denn indem sie reduzieren, d. h. weglassen und begrenzen, beschneiden sie immer auch die spezifische Qualität einer Glaubensaussage und verkürzen diese. Zum anderen sind sie meist unabhängig von ihrem möglichen Gegenüber formuliert. Um es in ein Bild zu bringen: Kurzformeln des Glaubens als theologisch geschnürte ‚Päckchen' bleiben nicht selten formelhaft verschlossen und statisch, so dass sie bei den AdressatInnen überhaupt nicht ankommen können, da diese weder über das nötige Instrumentarium zur Öffnung der ‚Päckchen' noch zur Auslegung derselben verfügen. Es bedarf also einer wie auch immer gearteten Erschließung.[43]

Werbick hat in seiner Studie ‚Glaube im Kontext'[44] die genannten Grenzen zwar nicht aufgehoben, aber relativiert, indem er zwischen einer elementaren Theologie einerseits und der dogmatischen Reflexion andererseits unterscheidet. „Elementare Theo-

Funktion einer Kurzformel des Glaubens. In: O. Knoch u. a. (Hg.): Das Evangelium auf dem Weg zum Menschen. Frankfurt 1973, 231-243.

[41] Vgl. L. Karrer: Renaissance einer Alten Praxis. In: ders.: Der Glaube in Kurzformeln. Mainz 1978, 8-38.

[42] Vgl. L. Karrer: Geschichtlicher Rückblick als Orientierung am Ursprung. In: ders: Der Glaube in Kurzformeln. Mainz 1978, 39-96.

[43] Vgl. Th. Schneider: Kurzformeln des Glaubens. Zur Problematik der Reduktion theologischer Aussagen. In: Catholika 25 (1971), 179-197; A. Exeler: Kurzformeln – Konzentration – Leitidee? In: KatBl 97 (1972), 442-447; W. Kasper: Konzentration, nicht Reduktion. In: ders.: Einführung in den Glauben. Mainz 1972; J. Ratzinger: Noch einmal: ‚Kurzformeln des Glaubens'. In: Communio (1973), 258-264; W. Beinert: Kurzformeln des Glaubens – Reduktion oder Konzentration. In: Theologische praktische Quartalschrift 122 (1974), 105-117; G. Baudler / W. Beinert / A. Kretzer: Den Glauben bekennen. Formel oder Leben. Theologie im Fernkurs. Band 4. Würzburg 1975.

[44] Vgl. J. Werbick: Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie. Kann der christliche Glaube als identitätsbezogenes Wissen ausgelegt und verifiziert werden? Zürich 1983.

logie und dogmatische Reflexion sind zwei verschiedenen theologischen ‚Erzählschemata' verpflichtet: Während die elementare Theologie die Wahrheit des Glaubens an ihren Wirkungen in der *individuellen (und gesellschaftlichen) Freiheitsgeschichte der Menschen thematisiert* und dazu auf ein humanwissenschaftliches (sozialpsychologisch-psychoanalytisches) Erzählschema zurückgreift, liegt der dogmatischen Reflexion die Geschichte Gottes mit den Menschen zugrunde; sie bedient sich also des Erzählschemas der *Offenbarungsgeschichte* bzw. der Wirkungsgeschichte der göttlichen Offenbarung in Glauben, Leben und in der Lehre der Kirche. Die elementare Theologie orientiert sich an der *Ich-Identität des Menschen (des Glaubenden)*; die dogmatische Reflexion hat die *Identität des Christlichen* in seinen wirkungsgeschichtlichen Entfaltungen zu gewährleisten."[45]

Im Kontext der vorliegenden Arbeit geht es zweifelsohne um elementare Theologie, wenngleich auch hier das Vermittlungsproblem der wechselseitigen Erschließung noch nicht aufgehoben ist. Dieses im Grunde hermeneutische Problem wird nicht unbedingt immer durch die oftmals große zeitliche Distanz hervorgerufen. Inwieweit auch die dogmatische Reflexion der erschließenden Vermittlung bedarf, machen die dogmengeschichtlichen Probleme deutlich, die sich während der vergangenen Jahrzehnte in den Konflikten zwischen dem kirchlichen Lehramt und der wissenschaftlichen Theologie mit zunehmender Brisanz aufgetan haben.[46] Andererseits gibt es Beispiele, die zeigen, dass auch dogmatische Reflexion sich um Erschließung bemüht. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang das Projekt ‚CREDO', das im Anschluss an die gleichnamige Veröffentlichung von Küng ins Leben gerufen wurde.[47] Hier kommt in nahezu einmaliger Weise der ‚sensus fidelium' zu Wort.

### 6.3.2 Theorie der Elementarisierung (Nipkow)

Die Rezeption des Elementarisierungsgedankens seitens der Religionspädagogik ist eng verbunden mit dem Namen Karl Ernst Nipkow. „Nach dem Erscheinen der beiden ersten Teilbände [Grundfragen der Religionspädagogik – W.M.L.] habe ich 1976 das Problem der Elementarisierung wieder aufgegriffen. Bereits seit 1973 hatten wir im Comenius-Institut einer Forschungsgruppe den Auftrag anvertraut, derselben Frage

[45] Ebd. 38.

[46] Zahlreiche lehramtliche Verlautbarungen verschließen den Blick vor den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Theologie und beharren auf einer quasi neuscholastischen Variante im Traditionsprozess, die in offenbarungspositivistischer Haltung ohne jede erschließende Vermittlung auszukommen meint. So beginnt die umstrittene Erklärung Dominus Jesus vom 6. August 2000 bereits in der Einleitung ganz unvermittelt mit dem Zitat des Konstantinopolitanischen Glaubensbekenntnisses. Dieses Vorgehen wird einer elementaren Theologie mit ihrem Bemühen um aktualisierte Kurzformeln des Glaubens nicht gerecht.

[47] Vgl. H. Küng: Credo. München 1992; J.-L. Gindt: Credo. Oberursel o.J..

nachzugehen. Die Zwischenergebnisse wurden 1975, der Abschlußbericht 1977, praxisbezogene Folgerungen 1979 veröffentlicht. Im Jahre 1973 hatte auch Reiner Preul die Erinnerung an die spärliche ältere Diskussion aus den 50er und 60er Jahren zur Elementarisierungsfrage durch eine wichtige Grundsatzerklärung wachgehalten."[48]

Nipkow rezipiert den Ansatz der Elementarisierung für die Religionspädagogik, indem er sich auf Martin Luther und dessen Herangehensweise an die Problematik bezieht. „Besonders die Reformationszeit ist aufgrund neuer elementarer Glaubenserfahrungen eine Zeit neuer elementarer theologischer Sprache geworden. Trotz aller Unterschiede zu unserer Situation können daher hier bereits die wichtigen Aspekte abgelesen werden."[49] Vier Aspekte findet Nipkow in der Vorrede Luthers zur ‚Deutschen Messe' aus dem Jahre 1526, in der dieser den evangelischen Katechismusunterricht der folgenden Jahrhunderte begründet. „Luther will, dass die *Wahrheit* des Gelernten aufgeht (1), dass die *wesentliche Summe* gelernt wird (2), dass das Gelernte *überzeugt* (3) und dass schon *Kinder* das Evangelium verstehen (4)."[50] Aufbauend auf zwei vorausgehenden Studien[51], stellt Nipkow 1982 sein Konzept der Elementarisierung auf problemgeschichtlichem Hintergrund vor.[52] Darin benennt er vier Fragerichtungen oder Aufgaben seines bibeldidaktisch orientierten Elementarisierungskonzeptes.

#### 6.3.2.1 Elementare Wahrheiten

Historisch gesehen stellt sich für Nipkow die elementare Bildung zunächst als Vertiefung in das Wesentliche dar. Im Zuge der Restauration der Bildungstraditionen in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war es notwendig geworden, die Überfülle an Bil-

[48] K. E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3. Gütersloh [5]1992, 186. Die von Nipkow zitierten Dokumentationen sind: K. Bätz u. a. (Hg.): Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht. Tübingen 1978, 25-42; H. Stock / H. B. Kaufmann: Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden. Münster 1977 (Hausveröffentlichung des Comenius-Instituts Münster); H. B. Kaufmann / H. Ludwig (Hg.): Die Geistesgegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozess der Praxis. Münster 1979 (Hausveröffentlichung des Comenius-Instituts Münster); R. Preul: Kategoriale Bildung im Religionsunterricht. Heidelberg 1973. Eine gute Darstellung der Rezeptionsgeschichte findet sich bei N. Heinen: Elementarisierung, 137-145. Die neueste Skizze liefern Fr. Schweitzer / K. E. Nipkow u. a. (Hg.): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 144-164.

[49] K. E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik, 187.

[50] Ebd. 188.

[51] Vgl. K. E. Nipkow: Die Frage der Elementarisierung im Religionsunterricht. Vortrag in Gomadingen am 31.5.1976. Unveröffentlichtes Manuskript; ders.: Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik. In: I. Baldermann / K. E. Nipkow / H. Stock (Hg.): Bibel und Elementarisierung. Frankfurt 1979, 35-73. Diese Entwicklung wird beschrieben von N. Heinen: Elementarisierung, 145-163.

[52] Vgl. K. E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik, 191-222. Die Darstellung folgt diesen Seiten.

dungsinhalten zu reduzieren. Dabei stellte sich zwangsläufig die Frage nach dem bildungstheoretischen Konsens hinsichtlich der Wertigkeit eben dieser Bildungsinhalte. Die elementaren Wahrheiten im Bildungsprozess wurden nun nicht mehr aus apriorischen Systemen deduktiv abgeleitet, sondern aus der Analyse des geschichtlichen Prozesse induktiv bestimmt. „Viele Pädagogen beginnen in dieser Zeit mit einem ähnlichen neuen pädagogischen Grundansatz: Sie buchstabieren die Frage nach den gesellschaftlichen Werten und bildenden Gehalten im Bewusstsein des Wandels der Zeiten."[53] In diesem Zusammenhang ist auch Klafkis Konzept der kategorialen Bildung zu sehen. Für die Religionspädagogik stellt sich das Problem in gleicher Weise dar. Auch hier geht es um ‚unverzichtbare Inhalte', um ‚Kurzformeln des Glaubens'.[54] Es geht um die Frage, was die Mitte (der Konsens) der christlichen Botschaft ist. Hierbei zeigt sich, dass die elementare theologische Traditionserschließung als Ermittlung der zentralen biblischen Thematik aufgefasst werden muss. Dieser Ermittlungsvorgang vollzieht sich in einem wechselseitigen Prozess. „Die Frage nach der biblischen Wahrheit rückt zusammen mit der Frage nach dem, was für den Schüler wirklich notwendig ist: Bibelorientierung impliziert Schülerorientierung, Schülerorientierung impliziert Bibelorientierung – wenn man wirklich auf das Elementare im Religionsunterricht aus ist!"[55]

Diese Prämisse erweist sich jedoch vor allem im Blick auf die unterschiedlichen christlichen Traditionen im Umgang mit der Bibel schon bald als problematisch. ‚Unverzichtbare' und ‚zentrale' Inhalte benennen zu wollen, bedeutet – so Nipkow – eine Überforderung des Elementarisierungsprogramms und führt zwangsläufig in die ‚*tendenziell objektiv-enzyklopädische*' oder in die ‚*tendenziell subjektiv-positionelle*' Enge.[56] Beide Wege haben Schwächen. Einerseits haben wir es mit hochgeneralisierten, relativ formal bleibenden Formeln zu tun (vgl. Existentialien →Sinn), die für den konkreten Schulalltag unbrauchbar sind. Die ReligionslehrerInnen brauchen (z. B. mit dem Lehrplan) ein Instrumentarium, mit dem jenseits der abstrakten Daseinsanalysen konkrete Lebensweltanalysen der Oberflächenphänomenologie möglich sind. Im anderen Fall sind die Begriff oft unscharf und sehr deutungsabhängig. Hier wird das Problem in den Religionsunterricht direkt verlagert. Die ReligionslehrerInnen müssen dann klären, was z. B. ‚Reich Gottes' konkret bedeutet.

Daher – so Nipkow – ist nicht nach dem wie der Auswahl zu fragen, sondern nach dem wer. Im Blick auf einen Lehrplan sollte die Auswahl nicht den LehrplanautorIn-

[53] K. E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik, 193.
[54] Vgl. G. Biemer / A. Biesinger: Theologie im Religionsunterricht, München 1976. (s. Anm. 39).
[55] K. E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik, 197.
[56] Vgl. dazu auch K. E. Nipkow: Das Problem der Elementarisierung des Religionsunterrichts. In: G. Biemer / D. Knab: Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982, 73-96.

nen überlassen werden. Sie sollte im Religionsunterricht selbst ihren Platz haben. Elementare theologische Wahrheitssuche geschieht im Gespräch. „Es sind nicht einfach transportable Inhalte zu vermitteln [...], sondern Menschen mit ihren Erfahrungen sollen miteinander sprechen: die Menschen der Bibel, die mit Gott und Jesus ihre Erfahrungen gemacht haben, und die jungen und alten Menschen heute."[57] Elementares Sprechen ereignet sich im Fragen und Antworten von Laien, von SchülerInnen, die im Rahmen des schulischen Lehr-Lern-Prozesses fragen: Was ist für uns das Wichtigste? Hier trifft sich das ur-reformatorische Anliegen der Aufwertung der Laien mit dem Plädoyer für die Laienbildung, wie Klafki seine Didaktik versteht. SchülerInnen haben demnach gleichsam ein Recht darauf, das Elementare im fragenden Gespräch zu suchen. Dabei geht es hier um elementare Erfahrungen, um den Erfahrungsgrund und um die Erfahrungsstruktur. Existenzielle Grunderfahrungen sind zu verbinden mit Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen (z. B. Angst).

#### 6.3.2.2 Elementare Strukturen

Nipkow übersetzt den Kategoriebegriff Klafkis mit ‚Sinnstrukturen'.[58] Insbesondere im Blick auf die Bibel geht es darum, die Sinnstrukturen eines Textes zu identifizieren, um so die konstitutiven Grundbestandteile und charakteristischen Elemente – die elementaren Strukturen – zu erfassen. „Der Begriff der ‚elementaren Struktur' bezieht sich stets auf *Sinnstrukturen*, auf den Sinn von Aussagen, Handlungen, Institutionen u. a. Der Begriff ‚Struktur' meint das Bedeutungs- oder Sinn*gefüge*. Die Frage nach dem *Wahrheits*gehalt oder -anspruch einer Sache ist an die Analyse ihrer Sinnstruktur gebunden."[59] Zugleich muss aber auch kritisch angefragt werden, ob die Erhebung eines ‚allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhangs' (Klafki) der spezifischen Struktur biblischer Texte überhaupt gerecht wird. So ist das abendländische Denken und Sprechen ein vom griechischen Logos geprägtes, statisches, begriffliches, das den jeweiligen Sachverhalt auf den Punkt bringen will. Die hebräische Geisteswelt dagegen versteht Sprechen als dynamischen Lebensvollzug. „Die Erschließung der elementaren Sinnstrukturen legt als den Sinn dieser Sinnstrukturen frei, dass wir uns mitsprechend mitnehmen lassen. Sprachphilosophisch gesprochen: Sprache in der Aussageform will dem Sprechen im Vollzug dienen, will performatorisches Sprechen werden."[60] Es geht dabei um die Verbindung von Bibel und Lebensgeschichte, um Erfahrungen, die auf dem Wege des Erzählens, des miteinander und zueinander Sprechens vermittelt werden.

[57] K. E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik, 201.
[58] Vgl. ebd. 195.
[59] Ebd. 205.
[60] Ebd. 210.

#### 6.3.2.3 Elementare Erfahrungen

Traditionserschließung – so Nipkow – ereignet sich als ‚elementares Gespräch'. „Überlieferung hat die Struktur des Gesprächs: zwischen Gott und den Menschen und zwischen Menschen als Gespräch über das Gespräch mit Gott – ein geschichtliches Gespräch über die Zeiten und zwischen den Generationen."[61] Elementarisierung ist demnach die Kommunikation von Erfahrungen. Das an den Menschen gerichtete Wort Gottes ergeht an ihn immer im Kontext der Erfahrung, sie ist der Ort, wo Gottes Wort gehört wird, wobei Alltags-, Grund- und Glaubenserfahrung ineinander verschränkt und nicht getrennt voneinander oder gar isoliert nebeneinander zu sehen sind. Damit ist ein „Zirkel von ‚alltäglichen Erfahrungen', ‚fundamentaler Lebenserfahrung' und ‚Gotteserfahrung' umschrieben", der in den Begriff der ‚elementaren Erfahrung' mündet.[62] Der Bibeltext selbst tritt dabei als Erfahrung vermittelnder Partner in das Gespräch ein und ermöglicht so wiederum elementare Erfahrung, die auch als Selbsterfahrung bezeichnet werden kann.

Andererseits gibt es durchaus auch (Widerstands-) Erfahrungen von Absurdität, von Sinn- und Perspektivlosigkeit, die einen erschließenden Zugang im beschriebenen Sinn weit eher verhindern, als dass sie ihn fördern. So schreibt Nipkow im Anschluss an Ebeling: „Theologen und Religionspädagogen können den Erfahrungsbegriff nur verwenden, indem sie ihn gegenüber dem geläufigen Verständnis zugleich verändern. Der hermeneutische Sinn von Erfahrung als ‚Verstehenszugang' und ihr *(kreuzes)theologischer* Charakter als ‚Bewährungsprobe', nämlich als *Anfechtungserfahrung*, müssen zusammen gesehen werden."[63] Auf diese Weise gewinnt die Widerstandserfahrung an Dignität und wird zum Widerfahrnis, zur Gotteserfahrung. Bibel und widerständige Erfahrung dürfen daher der Konfrontation nicht ausweichen, soll es zum ‚elementaren Gespräch' kommen. In diesem sind darüber hinaus nicht nur die Erfahrungen der Menschen heute zu thematisieren, sondern zugleich auch die authentischen Erfahrungen (Widerfahrnisse) der in der Bibel betroffenen und sprechenden Menschen. Ihre Erfahrung ist gleichsam Erfahrungsgrund der Bibel überhaupt. „Die Texte leben von dem, was Personen widerfahren ist. Von hierher sprechen sie andere an, *eröffnen sie selbst* das ‚elementare Gespräch'."[64]

[61] Ebd. 211.
[62] Ebd. 213.
[63] Ebd. 215.
[64] Ebd. 218.

#### 6.3.2.4 Elementare Anfänge

Die vierte und letzte Fragerichtung des Elementarisierungskonzepts von Nipkow knüpft an den zweiten Bedeutungsgehalt des Wortes ‚elementum' an. Gemeint sind die ‚Anfangsgründe' und ‚Anfänge'. Auf jeder Lebensstufe – so Nipkow – besteht die Chance eines neuen Zugangs zum Kind, zum Jugendlichen, zum Erwachsenen. Elementarisierung hat immer wieder von da aus ihren Ausgang zu nehmen, wie es die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie nahe legen. Allerdings vermisst Nipkow eine für dieses Vorgehen notwendige Entwicklungspsychologie, die ohne konzeptionelle oder gar ideologische Engführung der Entwicklung der menschlichen Religiosität gerecht wird. Dies hält er für unverzichtbar, denn „Traditionserschließung als ‚elementares Gespräch' bedeutet [...] zu helfen, dass Kinder als Kinder, Jugendliche als Jugendliche, Erwachsene als Erwachsene in ihrer besonderen lebensgeschichtlichen Situation mit der Bibel einen lebendigen Dialog eingehen können."[65]

### 6.3.3 Zur neueren Elementarisierungsdiskussion (Schweitzer)

Elementarisierung meint den Prozess der wechselseitigen Aneignung und Erschließung von Sache und Person. Beide haben ihre spezifische Dignität. Die Diskussion um das Elementarisierungskonzept hat in den vergangenen Jahren die lebensgeschichtlich-biographischen Aspekte in den Mittelpunkt gestellt. Standen zunächst die Bildungsinhalte (die ‚Sachen') und die Frage nach deren Elementarisierung im Vordergrund, so wird nun mehr und mehr nach den SchülerInnen (den ‚Personen') als den Subjekten im Lehr-Lern-Geschehen gefragt, deren je unterschiedliche Lebenssituation es wahr und ernst zunehmen gilt. Diesem Anliegen sehen sich auch die AutorInnen eines Beitrags verpflichtet, der die Diskussion 1995 unter dem Titel ‚Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie' weiter geführt hat.[66]

Ausgangspunkt dieser Studie ist das nach wie vor verbreitete Missverständnis, Elementarisierung beschreibe lediglich eine verdinglicht gedachte Reduktion bestimmter Unterrichtsinhalte und deren Vermittlung. Demgegenüber werden die AutorInnen nicht müde zu betonen, dass Elementarisierung als ein dynamischer Prozess anzusehen ist, der in ständiger Bewegung ist. Dieser Prozess hat zwei Perspektiven. Zum einen geht es auf Seiten der Lehrenden darum, elementarisierendes pädagogisches Sehen und Handeln zu fördern. Zum anderen stehen die Lernenden und ihre Formen elementarer Auseinandersetzung und Aneignung im Blickfeld des Interesses. Gegen

[65] Ebd. 222.

[66] Vgl. Fr. Schweitzer / K. E. Nipkow / G. Faust-Siehl / B. Krupka: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995. Die folgenden Ausführungen orientieren sich daran.

eine rein postulative Religionspädagogik wird die Frage nach der praktischen Wirksamkeit derselben gestellt. Demnach bedeutet Elementarisierung eine ‚doppelpolige pädagogische Aufgabe mit ständiger Selbstüberprüfung'. „Im Hin und Her zwischen Sachverhalten und Personen lebt Elementarisierung von der rückgekoppelten Wahrnehmung, Deutung und Veränderung von Unterricht im laufenden Unterrichtsprozess."[67] Wobei bereits hier kritisch anzufragen ist, ob damit nicht schon im Keim eine enorme Überforderung der Lehrenden grundgelegt wird. Dem dynamischen Charakter der Elementarisierung entsprechen mehrdimensionale Fragerichtungen. Die Doppelpoligkeit zeigt sich auch in den vier Suchperspektiven / Fragerichtungen der Elementarisierung 1+2 (Sache) 3+4 (Personen), wie sie von Nipkow formuliert wurden (elementare Wahrheiten und Strukturen – elementare Erfahrungen und Anfänge).[68] Im Blick auf die vierte Fragerichtung (Anfänge) wird festgestellt: „Zusammengefasst gilt mithin nicht zuletzt, auf das Elementare als ‚*das zeitlich Angemessene*' zu achten: Elementarisierung wird jetzt zum *Sequenzproblem im Sinne der gesellschafts- und lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen*."[69] Die AutorInnen sind mit dem erklärten Ziel angetreten, das Konzept der Elementarisierung in der konkreten Praxis des Unterrichts zu prüfen und weiterzuführen. Entsprechend dienen als Grundlage der Studie zahlreiche Unterrichtsprotokolle, die im ersten Teil des Buches dokumentiert, analysiert und interpretiert werden. In diesem Zusammenhang werden die folgenden vier Problemfelder theoretisch aufgearbeitet.

#### 6.3.3.1 Elementarisierung und Wissenschaft

Am Beispiel der Metapher wird anschaulich erläutert, in welchem Maße sich im Lehr-Lern-Geschehen die elementarisierte wissenschaftliche Kommunikation als Sprachproblem und als gegenstandslogisches Problem darstellt. Lehrende machen immer wieder die Erfahrung, dass ihnen geläufige elementare Schlüsselbegriffe den SchülerInnen nicht erschließbar zu sein scheinen. Dazu heißt es: „Es sollte deutlich gemacht werden, was es heißt, dass dem Vorgang der elementaren Aneignung durch die Schüler eine elementare Vereinfachung entgegenkommen sollte. Das Wort Vereinfachung darf nicht missverstanden werden. Vereinfachung wird nicht durch eine quantitative Reduktion geleistet. Sie hat auch nichts mit einer verkleinernden Formatierung zu tun; sie hat sich auf die prozessuale Ausdifferenzierung zu richten, die man, mit Vorsicht und noch zu nennenden Einschränkungen, als ‚Stufung' bzw. ‚Genese' auffassen kann. [...] Der Begriff der ‚Genese' in seiner komplementären Anwendung

[67] Ebd. 26.
[68] Vgl. Abschnitt 6.3.2.
[69] Fr. Schweitzer u. a. (Hg.): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 31.

auf die Formen der Auffassung und die Formen des Aufgefassten ist abschließend gegen Missverständnisse zu schützen."[70] Vier Missverständnisse werden aufgeführt.

- Erstens handelt es sich bei der geforderten ‚Genese' nicht um biologistisch verstandene Determination oder genetische Programmierung; im Lehr-Lern-Prozess gibt es immer auch unvorhersehbare, kontingente Einflüsse.
- „Zweitens darf die beschriebene innere ‚Stufung' im ‚Werden' eines Gegenstandes nicht die *Komplexität der Auseinandersetzung* mit Sachverhalten außer Acht lassen.
- Drittens ist der menschliche Lebenslauf in der Abfolge der Lebensalter viel *risikoreicher*, als es unter der Entwicklungsperspektive erscheinen mag."[71] Was Kinder sich erschlossen haben, mögen sie als Jugendliche verlieren.
- Schließlich sind die Wandlungen im Lebenslauf (Kindheit – Jugend – Erwachsenenalter) nicht einfach nur als Fortschritt zu sehen, sondern immer auch als Gewinn und Verlust, als Abschied und Zugewinn.

Die als ‚Stufung' bzw. ‚Genese' verstandene prozessuale Ausdifferenzierung lässt deutlich erkennen, mit welcher lebensgeschichtlich-biographischen Dynamik im Elementarisierungsprozess zu rechnen ist. Die immer wieder vorgebrachten Anfragen an entwicklungspsychologischen Modell erhalten von daher nochmals ihre Bestätigung. Hier eröffnet sich ein Anknüpfungspunkt zum Vorschlag von Moran, die ‚Stufen' der (religiösen) Entwicklung mit dem Begriff der Metanoia zu fassen.[72]

#### 6.3.3.2 Elementarisierung und Erfahrung

Der erfahrungsorientierte Religionsunterricht im Sinne der Korrelationsdidaktik steht seit einiger Zeit im Kreuzfeuer der Kritik.[73] „Für Englert ist Korrelation ‚ein Versuch, die Grundbewegung christlichen Glaubenslebens nachzuzeichnen', eine Beschreibung ‚christlichen Existenzvollzugs' in der Einheit von ‚Glaubenshoffnung und Gegenwartsbezug'. Heute aber seien Glaubenshoffnung und Gegenwartserfahrung auseinandergedriftet, und es sei sehr zu bezweifeln, ob dies in einer unterrichtlichen Situation rückgängig gemacht werden kann."[74] Die Lehrenden sind der gelebten christlichen Praxis entfremdet und es fehlen bei den Lernenden gewachsene Beziehungen zwischen Gott und Mensch, Leser und Buch. Der Glaube wird lediglich ausgelegt und

[70] Ebd. 62.
[71] Ebd. 63.
[72] Vgl. Abschnitte 5.1, 5.4 u. 10.3..
[73] Vgl. G. Reilly: Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig? In: G. Hilger / G. Reilly: Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, 16-27; R. Englert: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: ebd. 97-110 (s. u. Abschnitt 7.2.1).
[74] Fr. Schweitzer u. a. (Hg.): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 90.

verteidigt, nicht jedoch gemeinschaftlich erlebt.[75] Ein solches Urteil ist durchaus zutreffend. Das hängt aber in erster Linie ab von den (überhöhten) Maßstäben, die angelegt werden und die – so die AutorInnen –zwangsläufig enttäuschen müssen. „Wenn religionspädagogische Erwartungen das Christsein als authentischen christlichen Existenzvollzug und gelebte christliche Gemeinschaft zum Hintergrund haben, müssen die Möglichkeiten eines 45-Minuten-Faches dahinter zurückbleiben."[76] Dagegen wird ein klares Bekenntnis zur bleibenden Bedeutung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts gegeben mit der entscheidenden Ergänzung, dass die lebensgeschichtlich-biographischen Aspekte nicht länger im Hintergrund stehen dürfen. „Ein erfahrungsnaher Religionsunterricht ist nach wie vor voll berechtigt, muss aber mit einer je spezifischen Elementarität rechnen und sie ernst nehmen. Er kann ferner davon ausgehen, dass sich die elementaren Voraussetzungen der Ansprechbarkeit lebensgeschichtlich wandeln."[77]

Weiter wird betont, dass Korrelation im Lehr-Lern-Prozess nicht als eine Einbahnstrasse zu verstehen ist, auf der allein die Lehrenden sich in eine Richtung bewegen. „Korrelation ist nicht nur eine Aufgabe der Lehrenden; Korrelation geschieht eigenständig auch durch die SchülerInnen selbst."[78] Sie ist insofern – dem Elementarisierungsgeschehen gleich – ein wechselseitiges, dynamisches Geschehen, in dem die SchülerInnen eine ganz eigene und spezifische Rolle übernehmen, die ihnen niemand – auch die Lehrenden nicht – abnehmen kann. Deswegen ist ein begleitender Unterricht gefordert. Wobei Begleitung nicht einfach nur ‚nachgehen' meint, sondern Anregung, Weiterführung und Vertiefung. „Ein elementarisierendes religionspädagogisches Denken veranlasst somit, die korrelationsdidaktischen Annahmen von der Schülerseite her genauer entwicklungsbezogen zu differenzieren, mit theologischen Ansprüchen zurückhaltender zu sein und die Hauptaufgabe in einer schrittweise vorgehenden Begleitung zu sehen. Diese Begleitung bezieht sich auf einen persönlichen Bildungsprozess als ‚Erfahrungs- und Reflexionsprozess' (Preul 1973, 37), der inhaltlich Erfahrungen und Auffassungs- bzw. Verarbeitungsformen verbindet und immer schon auf Seiten der Schüler vor sich geht."[79]

#### 6.3.3.3 Elementarisierung und Wahrheitsfrage

Die Wahrheitsfrage nimmt im Religionsunterricht einen besonderen Stellenwert ein. Ihr gegenüber gibt es kaum Gleichgültigkeit, da Wahrheit immer mit Gerechtigkeit

[75] Vgl. R. Englert: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche, 103.
[76] Fr. Schweitzer u. a. (Hg.): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 91.
[77] Ebd. 93.
[78] Ebd. 94.
[79] Ebd. 94.

verbunden ist, für die SchülerInnen im schulischen Kontext eine gesteigerte Sensibilität entwickeln. Allerdings bewegen sie sich dabei je nach Altersstufe auf unterschiedlichen Ebenen. Hier liegt eines der markantesten Problemfelder der Elementarisierung, das zugleich exemplarischen Charakter hat, da es die Notwendigkeit erkennen lässt, Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und Elementarisierung miteinander zu verbinden. „In dem doppelseitigen Prozess zwischen Schüler und Sache stößt unser Interesse an ‚elementar' zu nennenden Vorgängen jetzt auf Momente im Unterrichtsverlauf, in denen die Heranwachsenden und die Unterrichtsinhalte mit der größten Intensität aneinander geraten, und dies liegt daran, dass es um ‚Wahrheit' geht."[80] Im Blick auf die Wahrheitsfrage ist es daher dringend notwendig, sowohl die entwicklungspsychologisch bedingten Zugänge als auch die unterschiedlichen Ebenen der Wahrheitsfrage zu beachten. Diese können wie folgt unterschieden werden:

- Aussagen über empirische Sachverhalte und Tatsachen (empirische Ebene)
- Erfahrungen symbolisch deuten und verstehen (hermeneutische Ebene)
- Verständigung darüber, was sozial gelten soll (normativ-pragmatische Ebene)
- Frage nach der Bedingung der Möglichkeit (transzendentallogische Ebene)
- Wahrhaftigkeit der Person (Glaubwürdigkeitsebene)

Das jeweilige Gegenteil von Wahrheit wird dem gegenüber erfahren als

- empirisch nicht existent
- hermeneutisch nicht stimmig
- ethisch nicht gut
- logisch nicht einleuchtend
- existenziell – die Lüge / die Sünde

Dementsprechend ist im Lehr-Lern-Prozess beispielsweise mit Blick auf die normativ-pragmatische Ebene (Verständigung darüber, was sozial gelten soll) zu sagen: „Der elementarisierende Blick auf die entwicklungspsychologisch und lebensgeschichtlich bedingten Zugänge muss berücksichtigen, dass eine elementare Voraussetzung für Verständigung die Übernahme der Perspektiven des anderen (Zweite-Person-Perspektive ca. 7-12) und, darüber hinaus, die Einnahme der Dritte-Person-Perspektive ist (ca. 10-15)."[81] Wenn die Lehrenden also nicht bedenken, dass SchülerInnen in einem bestimmten Lebensalter sich auf einer ganz bestimmten Wahrheitsebene bewegen, dann kann der Lehr-Lern-Prozess nicht gelingen.

[80] Ebd. 126. Die folgende Auflistung vgl. ebd.
[81] Ebd. 130. Die Zahlen in Klammern geben das Alter der Kinder und Jugendlichen an.

#### 6.3.3.4 Elementarisierung und Entwicklungspsychologie

Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe ist prinzipiell zu unterscheiden von einer Elementartheologie, die von einem fachwissenschaftlichen Interesse ausgeht. Darüber hinaus ist ein Weiteres zu beachten: „Mit einer lebensgeschichtlich-entwicklungspsychologischen Elementarisierung wird der einfachen Tatsache Rechnung getragen, dass es nicht ‚den' Menschen gibt, sondern nur konkrete Personen in einer bestimmten Lebenswelt und mit einem bestimmten Lebenslauf. Menschliches Leben verläuft in der Zeit, und das ist nicht dasselbe wie die existenzphilosophische und -theologische Rede von der ‚Zeitlichkeit' menschlicher Existenz und ihrem ‚Geworfensein' (Heidegger)."[82] Die konkret erfahrene Lebenszeit der SchülerInnen ist etwas anderes als jene menschlichen Dasein- oder Grunderfahrungen (Existentialien), die im Kontext einer Elementartheologie benannt und seitens der Religionspädagogik oft rezipiert werden.[83] Im Prozess der Elementarisierung steht jedoch die konkrete Entwicklung der Lernenden im Vordergrund, wie sie seitens der entwicklungspsychologischen Theorien beschrieben wird. Diese gilt es als Lesehilfe im Elementarisierungsgeschehen konstruktiv aufzunehmen. Deren unterschiedliche Beiträge müssen jedoch in einem mehrdimensionalen Modell zusammen gesehen werden, um Einseitigkeiten zu vermeiden.[84]

## 6.4 Zusammenfassung

Der seitens der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie formulierte Begriff der kategorialen Bildung (Klafki) wurde mit großem Gewinn von der Religionspädagogik übernommen (Nipkow). Die neuere Entwicklung ist bei dieser Rezeption nicht stehen geblieben. Sie hat vielmehr den Blick geweitet auf lebensgeschichtlich-biographische Aspekte, die im Lehr-Lern-Prozess von großer Bedeutung sind (Schweitzer u. a.). Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass das didaktische Prinzip der Elementarisierung konstitutiv Eingang finden muss in bildungstheoretisch begründete Lehrplankonstruktionsmodelle für den Religionsunterricht. Es gilt, das Ganze im Fragment zum Vorschein zu bringen. Fachwissenschaftlich formulierte Kerncurricula, die den Anspruch erheben, unverzichtbare Inhalte für den schulischen Lehr-Lern-Prozess vorzugeben, können daher nicht mehr als Ausgangspunkt der Lehrplankonstruktion gewählt werden. Ohne das Prinzip einer konsequenten, entwicklungspsychologisch orientierten Elementarisierung – soviel ist deutlich geworden – muss ein Lehrplan-

[82] Ebd. 157.
[83] Vgl. G. Biemer / A. Biesinger: Theologie im Religionsunterricht. München 1976; G. Biemer / D. Knab (Hg.): Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982; A. Biesinger / Th. Schreijäck (Hg.): Religionsunterricht heute. Freiburg 1989.
[84] Vgl. Fr. Schweitzer u. a. (Hg.): Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, 158-164.

konzept scheitern, das den Anspruch erheben will, an der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen orientiert zu sein.

# 7 Religionspädagogische Postulate zur Lehrplankonstruktion

Der Aufweis der bildungstheoretischen Notwendigkeit einer strukturellen Verankerung der Orientierung an der Lebenswelt der SchülerInnen im Lehrplankonstruktionsprozess ist das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit. Darüber hinaus sind aber auch solche religionspädagogischen Prinzipien für die Lehrplankonstruktion von Bedeutung, die nicht unmittelbar konstitutiv im Lehrplankonzept verankert sein müssen, weil sie als grundlegende Standards gelten. Weil dem jedoch sowohl in der Theorie als auch in der Praxis nicht immer so ist, müssen sie hier als Postulate aufgeführt werden, damit der Entwurf in das Gesamt eines religionspädagogischen Kontextes eingeordnet ist. Im Kontext der vorliegenden Arbeit lassen sich drei religionspädagogisch bedeutsame Entwicklungen ausmachen. Zum einen ist die Weiterentwicklung der diakonischen Dimension des Religionsunterrichts anzusprechen. Zum zweiten ist die Kontroverse um den Stellenwert und die Weiterentwicklung des Korrelationsprinzips darzustellen. Zum dritten ist die zunehmende Bedeutung der ästhetischen Bildung als Spezifikum des Religionsunterrichts festzustellen. Abschließend und zusammenfassend werden Kriterien benannt, die sich aus der Darstellung dieser Entwicklungen ergeben und die als leitende Maßstäbe für die Lehrplankonstruktion gelten können.

## 7.1 Die diakonische Dimension des Religionsunterrichts

Der Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland ‚Der Religionsunterricht in der Schule' vom 24. November 1974 stellt im Anschluss an die sogenannte anthropologische Wende der Theologie (Rahner) eine für die Religionspädagogik bedeutsame Zäsur dar.[1] Von nun an war der Religionsunterricht in der Schule deutlich zu unterschieden von einer Glaubensunterweisung (Katechese), die ihren spezifischen Ort in der Gemeinde hat. Damit war ein epochaler Paradigmenwechsel vollzogen, dessen Auswirkungen bis heute nicht unumstritten sind.

### 7.1.1 Der Paradigmenwechsel von 1974

Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht in der Schule formuliert in unmissverständlicher Weise, dass das primäre Interesse der Kirche am Religionsunterricht nicht das der Rekrutierung sein kann. „Einem Religionsunterricht nach dem vorliegenden

[1] Vgl. Gemeinsame Synode: Der Religionsunterricht in der Schule. In: Bertsch, L. u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Band1. Freiburg 1976, 123-152.

Konzept kann nicht nachgesagt werden, er sei nur zur kirchlichen Nachwuchssicherung da und diene lediglich dazu, die Schüler durch Festlegung auf Antworten des katholischen Glaubens einzuengen oder gar zu fixieren."[2] Dieses Aufgabenprofil des Faches Religionsunterricht, artikuliert in der Mitte der 70er Jahre, hatte sowohl apologetischen wie auch programmatischen Charakter. Im Zuge der massiven Infragestellung und heftigen Auseinandersetzungen um die Bedeutung des Faches war es notwendig, deutlich zu machen, dass viele der zum Teil bis heute noch gegen den Religionsunterricht erhobenen Vorwürfe dessen religionspädagogischen Selbstverständnis nicht treffen. Darüber hinaus wird an gleicher Stelle in programmatischer Absicht beschrieben, worin im Unterschied und in deutlicher Absetzung zu früheren (meist katechetischen) Konzepten das spezifische Selbstverständnis des Religionsunterrichts theologisch begründet ist. „In Jesus Christus hat sich gezeigt, wer Gott ist, und wie er für die Menschen da sein will. Durch Christus wird der Mensch zum Glauben gerufen und zugleich zum ‚Dasein für andere' befreit und beauftragt. Zu einer Kirche, die sich auf Jesus Christus beruft, gehört als ureigene Aufgabe dieses ‚Dasein für andere'. Unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr gehören oder nicht, muss sie bereit sein, ihnen mit dem zu dienen, was sie ist, und was ihrem Auftrag entspricht. Religionsunterricht in der Schule ist eine der Formen, in denen sie diesen Dienst an jungen Menschen vollziehen kann. Er ist insofern unter diakonischem Aspekt zu sehen."[3]

Damit war ein religionspädagogisches Paradigma umschrieben, das aus unterschiedlichen Gründen in letzter Konsequenz vielfach kaum realisiert wurde. Zum einen ist dieser Konzeption vorgeworfen worden, sie betreibe den Ausverkauf des ‚Eigentlichen' (resp. Kirchlichen) im Religionsunterricht und führe zur Profillosigkeit des Faches. So gibt manche Stellungnahme zum Religionsunterricht beredtes Zeugnis davon, dass der mit dem Synodenbeschluss verbundene Paradigmenwechsel vom katechetischen zum diakonischen Religionsunterricht im Grunde nie so recht oder nur mit Widerwillen toleriert wurde.[4] Dies zeigt sich unter anderem am neuralgischen Punkt der Verhältnisbestimmung zwischen Gemeinde und Religionsunterricht.[5] Weiter wird dem diakonischen Konzept auch vorgeworfen, dass dessen Anspruch prinzipiell nicht

[2] Ebd. Nr. 2.6.

[3] Ebd. Nr. 2.6.1. Vgl. G. Bitter: Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umrisse eines diakonischen Religionsunterrichts. In: Pädagogische Rundschau 43 (1989), 639-658.

[4] Immer wieder wird z. B. beklagt, dass die heutigen SchülerInnen über zu wenig Wissen in Bezug auf Glaube und Religion verfügen, der Religionsunterricht leiste nicht das, was seine Aufgabe sei: Wissensvermittlung. Vgl. R. Köcher: RU – zwei Perspektiven. In: Deutsche Bischofskonferenz (Hg.): RU. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Bonn 1989, 22-59.

[5] Vgl. P. Schladoth: Katechese und Religionsunterricht. Ansätze und Wege unterschiedlicher Verhältnisbestimmungen heute. In: F.-P. Tebartz-van Elst: Katechese im Umbruch. Freiburg 1998, 45-68.

redlich sei.[6] „Zu warnen wäre hier vor einem zu schnellen Einverständnis, vor einem ‚Etikettenschwindel' (G. Lange) nach der Maxime ‚Wer jungen Menschen das Wort Gottes beibringt, dient ihnen gleichzeitig'."[7]

Mittlerweile mehren sich die Stimmen, angesichts aktueller gesellschaftlicher Veränderungen die diakonische Ausrichtung des Religionsunterrichts zurück zu nehmen. In einigen östlichen Bundesländern hat die Auseinandersetzung um das neu eingeführte Fach LER gezeigt, dass bei vielen ein verklärender Blick zurück in jene Zeit überwiegt, als der Religionsunterricht von und in den Gemeinden geleistet wurde, in dem Sinne: ‚Man war unter sich', im Ghetto, ohne den ideologischen Anfechtungen des atheistischen Staates ausgesetzt zu sein. Als ordentliches Lehrfach an den Schulen dagegen ist der Religionsunterricht konfrontiert mit dem alltäglichen, dem sogenannten ‚praktischen Atheismus'. Hier zeigt sich eine Weltdeutung, welche in der Entwicklung zur postmodernen Gesellschaft zuallererst eine Bedrohung sieht, der nur mit einem klaren und eindeutigen Profil zu begegnen ist. „In Kirchenkreisen gibt es über die moderne Welt und ihre Menschen weit mehr negative denn positive Urteile. Viele Zustände werden beklagt: Ehen werden geschieden, die Achtung vor dem Leben ist niedrig. Die Menschen sind egoistisch und nur hinter dem Konsum her. Gott wir ganz vergessen. Es herrscht praktischer Atheismus. Am Leben der Kirche nehmen die meisten schon gar nicht mehr teil. Immer mehr treten überhaupt aus. Auf eine Nenner gebracht: Die Menschen sind schlecht. Die Welt ist böse. Die Kultur verfällt. Nichts Gutes ist an ihr."[8] Entsprechend soll sich die Kirche – so die verbreitet Ansicht – auf sich selbst und ihre ureigene Aufgabe der Glaubensvermittlung besinnen. Diese Deutung mag auf den ersten Blick verständlich sein, auf den zweiten Blick erweist sie sich jedoch als nicht sachgerecht und kontraproduktiv, leistet sie doch einer Ghettobildung und somit einem weiteren Abrutschen des Religionsunterrichts in die Bedeutungslosigkeit Vorschub.

Wer dem Duktus des Synodenbeschlusses folgt und zugleich die historischen Umstände wie religionspädagogischen Hintergründe seiner Entstehung zur Kenntnis nimmt, kann ob solch einer Fehldeutung nur den Schluss ziehen, dass hier das Rad der Geschichte zurückgedreht oder zumindest angehalten werden soll. Mit dem Ruf nach deutlicher Profilierung in der beschriebenen Form ist die Gefahr verbunden, dass der ohnehin bestehende garstig breite Graben zwischen Kirche (resp. christli-

[6] Vgl. G. Lange: Religionsunterricht in der Schule. Der Synodenbeschluss und unsere gegenwärtige Situation. In: rhs 35 (1992),134-147; O. Fuchs: Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!? In: KatBl 114 (1989), 848-855.

[7] J. Werbick: Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss. Bonn 1993, 48.

[8] P. M. Zulehner: Ein Obdach der Seele. Düsseldorf 1994, 11.

chem Glauben) und moderner Gesellschaft noch breiter und tiefer wird. „Die Kirchen geben oft Antworten auf Fragen, die nicht gestellt werden. Zu Fragen, welche die Menschen umtreiben, sagen sie jedoch nichts."[9] Ausgehend von diesem Befund verfolgt die vorliegende Arbeit nicht einfach nur das Interesse, dem diakonischen Anliegen des Synodenbeschlusses nachhaltig Geltung zu verschaffen, sondern sie geht mit dem Postulat nach einem erneuten Paradigmenwechsel im Religionsunterricht darüber hinaus.

### 7.1.2 Ein zweiter Paradigmenwechsel

Gut 30 Jahre nach der Würzburger Synode ist der gesellschaftliche Kontext und die religiöse Situation wiederum ganz anders. Dem fortschreitenden Prozess der Individualisierung und Entinstitutionalisierung kann und darf sich die Religionspädagogik nicht entziehen. Nicht nur die ‚Kirchlichkeit' der jungen Generation ist mittlerweile verdunstet. Viele Kinder und Jugendlichen sind auch religiös heimat- und sprachlos.[10] Die moderne Gesellschaft funktionierte auch ganz gut ohne Religion, Glaube und Gott. So lautet die Feststellung des Erfurter Philosophen Tiefensee, der sich vor allem auf die Situation in den östlichen Bundesländern bezieht. Diese scheinbare ‚Gottlosigkeit' gilt es ernst zunehmen.[11] Daraus ergeben sich weit reichende Konsequenzen für den Religionsunterricht.[12]

Der diakonische Religionsunterricht der Zukunft wird kenotisch vertieft werden müssen, will er für die SchülerInnen bedeutungsvoll bleiben. Damit wird zunächst jene bereits benannte Kritik am Anspruch des diakonischen Religionsunterrichts aufgenommen, die Werbick wie folgt formuliert: „Zur Diakonie gehört, dass die diakonische Beziehung ‚keine Einbahnkommunikation' sein kann, dass also der, dem die Hilfe gelten soll, ernstgenommen wird mit seinem Urteil darüber, was ihm hilft – und was nicht. Auch im Religionsunterricht müssen – wie in allen anderen Situationen der Diakonie – die primär Betroffenen mitsprechen dürfen bei der Ermittlung des ihnen Hilfreichen; ansonsten dürfte von Diakonie nicht die Rede sein. Angesichts der unaufhebbaren pädagogischen Paradoxie – des nicht mehr theoretisch zu vermittelnden Spannungsverhältnisses von Autorität und Emanzipation – ist diese Forderung im

[9] Ebd. 7.
[10] Vgl. Abschnitt 2.2.
[11] Vgl. P. M. Zulehner: Ebd. 23-31.
[12] Vgl. R. Ehmann (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels Freiburg 1998; Ch. Th. Scheilke (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster 1997; H. Hanisch: Kirche und Religionsunterricht in der ‚postmodernen' Gesellschaft. In: G. Büttner u. a. (Hg.): Wegstrecken. Stuttgart 1998, 94-107; M. Langer: Der Religionsunterricht in der Diskussion. Versuch einer Aufgabenbestimmung. In: M. Langer (Hg.): Wertorientierung im Wandel. Kevelaer 1998, 131-149.

Feld der Erziehung gewiss schwer einlösbar. Wissen die erziehenden ‚diakonoi' nicht doch am besten, was denen hilft, denen ihr Dienst gilt? Können denn die über das Hilfreiche des ihnen Angebotenen mitreden, die den Sinn dieses Dienstes erst noch entdecken müssen?"[13]

Darüber hinaus greift die geforderte Neubestimmung des Religionsunterrichts auf die bildungstheoretischen Ausführungen zurück, die oben in Anschluss an Lévinas dargestellt worden sind.[14] Zur Rettung des Bildungsgedankens hatte Pleines die Forderungen nach Moralität und spekulativem Interesse erhoben. Eulers sieht – gegen die postmodernen Konzepte – eine Lösung in der Radikalisierung kritischer Rationalität. In beiden Konzepten kommt der pädagogischen Intentionalität eine zentrale Rolle zu. Diese wiederum war als bleibendes Grundproblem der Pädagogik benannt worden. In dem Maße jedoch, wie Bildung nicht nur als dia-*logisches*, sondern als dia-*konisches* Geschehen gesehen und begrifflich gefasst wird, kommt das Gegenüber, ‚der Andere' (Lévinas) in den Blick, der in seinem Anderssein fordert und herausfordert. Herrschaft und Gewalt, die als impliziter Bestandteil pädagogischer Intentionalität identifiziert wurden, erfahren somit eine Relativierung, da das implizit gedacht Herrschafts-Verhältnis nicht nur eingeebnet sondern geradezu umgekehrt wird. Die pädagogische Intentionalität wird nicht nur aufgehoben, sie wird auf den Kopf gestellt. Das Herrschafts-Verhältnis wandelt sich in ein Dienst-Verhältnis.

Theologisch gesprochen entfaltet die pädagogische Intentionalität, die sich durch den Anderen infrage stellen lässt, ihre *kenotische* Dimension. Damit entspricht sie der christologischen Grundstruktur des Neuen Testaments, wie sie explizit im Hymnus des Briefes an die Philipper zum Ausdruck kommt. „Seid untereinander so gesinnt, wie es dem Leben in Christus entspricht: Er war Gott gleich, hielt aber nicht daran fest, wie Gott zu sein, sondern er entäußerte sich und wurde wie ein Sklave und den Menschen gleich. Sein Leben war das eines Menschen" (Phil 2,5ff.). Diese philosophische und zugleich biblische Orientierung am Anderen wie an der Gestalt Jesu Christi modifiziert die in der Religionspädagogik etablierte diakonische Ausrichtung des Religionsunterrichts im Sinne einer kenotischen Vertiefung. Die vorbehaltlose Selbstentäußerung als Grundstruktur des Christusereignisses hält dazu an, in – unter – die Situation der SchülerInnen zu gehen, sich selbst und die eigenen Gewissheiten durch sie in Frage stellen zu lassen und von dort aus den Lehr-Lern-Prozess zu beschreiten. Die klassischen Modelle der Unterweisung und Belehrung, die stets auch eine Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden transportieren, werden durch diese Sichtweise in Frage gestellt. Jeglicher Religionsunterricht, der lediglich ein Depositum fidei

[13] J. Werbick: Heutige Herausforderungen, 48.
[14] Vgl. Abschnitt 4.3.

welcher Art auch immer bewältigen will, ist in dieser Perspektive, biblisch wie philosophisch begründet, nicht haltbar. Dies bedeutet im Blick auf den Religionsunterricht resp. den Lehrplan, dass der Andere (die Schülerin oder Schüler) und seine Situation für die Lehrenden zum vorrangigen Bezugs- resp. Ausgangspunkt im Lehr-Lern-Prozess werden. Erst von den SchülerInnen her und ausgehend von deren konkreter Lebenssituation konstituiert sich ein Religionsunterricht, der nicht nur bildungstheoretisch, sondern zugleich auch theologisch und als solcher christologisch begründet ist.

## 7.2 Die inkarnationstheologische Dimension der Korrelation

Seit über 20 Jahren ist die Korrelationsdidaktik im religionspädagogischen Kontext etabliert.[15] Die sie begründende korrelative Theologie war mit der Absicht angetreten, eine Glaubenstheorie zu formulieren, die den ‚garstig breiten Graben' zwischen gegenwärtigen Lebensgestalten auf der einen und überlieferten Glaubensgestalten auf der anderen Seite überwinden helfen sollte. Der Korrelationsdidaktik liegt ein Modell der Vermittlung zugrunde, in dem zwei Seiten miteinander verschränkt werden. „Es handelt sich also um ein Modell von gegenseitiger Wechselwirkung (Reziprozität) von Tradition und Situation. Dabei sind zwei Aspekte wichtig: Die Verschränkung verlangt Offenheit. Die Korrelationsdidaktik ist eine Verständigungsbasis für verschiedene Konzeptionen. Die Verschränkung erfolgt unter der verbindenden Oberkategorie der kindlichen Erfahrung, in der die anthropologisch-theologische Reziprozität von Situation und Tradition realisiert wird."[16] In diesem Sinne ist die grundlegende Arbeit von Baudler[17] zu lesen, „der die mehrperspektivischen Zugänge zugleich mit verschiedenen didaktischen Wegen verbindet. Er schlägt gleichberechtigt als zwei Grundprinzipien der Didaktik den situativ-existentiellen Weg von der Situation zur Tradition und den analytisch-assoziativen Weg vom Text zur Situation vor."[18] In Anlehnung an die Umschreibung der lateinamerikanischen Bibellektüre (lectura popular), wie sie von Mesters formuliert wurde, lässt sich die Korrelationsdidaktik auf die Formel bringen: vom Leben zum Glauben – vom Glauben zum Leben'.[19] Damit galt sie im Kontext des Religionsunterrichts an der Schule lange Zeit als der hermeneutische Schlüssel für religionspädagogische Vermittlungsbemühungen schlechthin.

[15] Vgl. Sekretariat der DBK, 20 Jahre.
[16] W. Sturm: Religionspädagogische Konzeptionen. In: G. Adam / R. Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen $^{5}$1997, 70.
[17] Vgl. G. Baudler: Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen. Paderborn 1984.
[18] W. Sturm: Religionspädagogische Konzeptionen, 70.
[19] Vgl. C. Mesters: Vom Leben zur Bibel – von der Bibel zum Leben. Ein Bibelkurs aus Brasilien für uns. 2 Bände. Mainz 1983.

### 7.2.1 Ein ehrenvoller Abgang? Zur Kontroverse um die Korrelation

Inzwischen sind manche AutorInnen, die diesen Ansatz früher vertreten haben, auf kritische Distanz zur Korrelationsdidaktik gegangen.[20] Einige von ihnen fordern an ihrer Stelle eine didaktische Ausrichtung, die mit dem Schlagwort ‚back to the basics' belegt werden könnte. Die Korrelationsdidaktik – so der Vorwurf – sei gescheitert. Lebens- und Erfahrungsorientierung hätten das nicht geleistet, was erwartet wurde: die Vermittlung einer soliden religiösen Grundbildung. Der heranwachsenden Generation, Kindern und Jugendlichen sei statt dessen die unvermittelte Konfrontation mit der Offenbarung zuzumuten. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung betont zum Beispiel der Leiter der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Nordhofen: „Zwar ist das vor einigen Jahren aufgekommene Schlagwort einer material-kerygmatischen Bestimmung Religionsunterrichts als Begriff eher hässlich. Aber es ist schon etwas Richtiges gemeint. Die Würzburger Synode hat gesagt, dass zur Freiheit, nein sagen zu können, dazu gehört, dass man auch erst einmal kennt, wozu man nein sagt. Da gibt es einen Auftrag des Religionsunterrichts, der in Richtung einer Kulturhermeneutik geht."[21] Und zur Orientierung an den SchülerInnen äußert sich Nordhofen kurz zuvor: „Deshalb darf man sich nicht in jeder Hinsicht von dem abhängig machen, was aus der Lebenswelt der SchülerInnen kommt."[22] Auch hier muss gesagt werden, dass auf diese Weise der Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht sicher nicht in dem Sinne ausgelegt wird, wie er von den AutorInnen intendiert war.[23]

In jüngster Zeit hat sich die Debatte um die Korrelationsdidaktik vor allem auch theologisch zugespitzt.[24] Der anthropologisch gewendeten Theologie (Rahner) wird vorgeworfen, sie relativiere das Christentum zur Religion.[25] Das (kapitalismus-) kritische Potenzial des biblischen Jahwe-Glaubens würde verkürzt.[26] Zudem wird be-

[20] Vgl. G. Neuhaus: Was ist aus der Korrelationsdidaktik geworden? In: Kontexte 1/2(1995), 13-15; H. Bechter: Korrelationsdidaktik am Ende? Zur Auseinandersetzung mit J. Werbicks Korrelationstheorie. In: Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen (rabs) 25 (1993), 73-76.

[21] E. Nordhofen: Nicht die Standards senken. Ein Gespräch mit Eckhard Nordhofen über die Zukunft des Religionsunterrichts. In: HerKor 54 (2000), 560; vgl. auch ders.: Res mixta – die Zukunft des Religionsunterrichts. In: M. Langer(Hg.): Wertorientierung im Wandel. Kevelaer 1998, 21-35.

[22] E. Nordhofen: Nicht die Standrads senken, ebd.

[23] Vgl. L. Volz: Einleitung zum Synodenbeschluss. In: Bertsch, L. u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Band1. Freiburg 1976, 113-122.

[24] Vgl. Th. Ruster: Die Welt verstehen gemäß den Schriften. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: rhs 43 (2000), 189-203.

[25] Vgl. Th. Ruster: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion. Freiburg 2000; ders.: Christliche Religion zwischen Gottesdienst und Götzendienst. In: rhs 39 (1996), 54-62; D. Dormeyer / H. Mölle / Th. Ruster (Hg.): Lebensgeschichte und Religion. Münster 2000.

[26] Vgl. Th. Ruster: Der verwechselbare Gott, 124-165.

hauptet, das Spannungsverhältnis von Natur und Gnade sei im Sinne des Molinismus aufgehoben hin zu einer einseitigen Betonung der menschlichen Freiheit.[27] Von daher – so die Forderung – sei es angezeigt, an Stelle der Korrelationsdidaktik eine Konfrontationsdidaktik zu betreiben.[28] Diese Infragestellungen können als unhaltbar qualifiziert werden, da sie weder dogmatisch noch biblisch noch religionspädagogisch zutreffend sind, wie Baudler überzeugend darstellt.[29] Darüber hinaus drohen weitreichende praktische Konsequenzen. „Lehnt man den durch das Zweite Vatikanische Konzil ermöglichten und durch die Würzburger Synode initiierten korrelativen RU ab, wird es ‚gar keine christliche Religionsdidaktik, keinen in diesem inhaltlichen Sinne christlich geprägten RU mehr geben'."[30] Baudler weist auf die unselige restaurative Entwicklung hin, die sich in diesem Zusammenhang offenbart. „Ich werde bei den in restaurativen Kreisen in Mode gekommenen Angriffen auf *Karl Rahner* den Eindruck nicht los, dass man, indem man auf Rahner einprügelt, eigentlich Johannes XXIII. Und das Zweite Vatikanische Konzil treffen will, die direkt zu kritisieren gegen die eigenen Prinzipien verstoßen würde."[31]

Eine weitere Position kritisiert die in der Praxis bisweilen tatsächlich gegebene Banalisierung sowohl der Glaubens- als auch der Lebenserfahrungen.[32] So äußert sich zum Beispiel Miller: Was „mit großen Worten ‚Korrelation' genannt wird, ist in Wirklichkeit nur eine schlechte Induktion."[33] Dem ist jedoch zu erwidern, dass eine misslungene Praxis noch lange kein Erweis der Untauglichkeit des theoretisch begründeten Prinzips ist. Es kommt darauf an, gelungene Realisierungen von Korrelation zu beurteilen und nicht defizitäre. In diesem Sinne schreibt Halbfas: „Dem angezeigten Problem liegt ein Defizit theologischer Reflexion zugrunde. Es handelt sich um eine Verhältnisbestimmung von Offenbarung und Erfahrung, von christlichem Glauben und natürlicher Theologie."[34] Entsprechend äußert sich Nastainczyk in seinem grundlegenden Beitrag zum zwanzigsten Jahrestag des Synodenbeschlusses: „Der korrelationsdidaktische Ansatz verdient es aber nicht, als reduktionistisch oder popu-

[27] Vgl. D. Berger: Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Regensburg 1998.
[28] Vgl. H.-J. Silberberg : Heilsame Erkenntnisse. Nachlese: Von Beruf Religionslehrer. In: rhs 43 (2000), 299-310.
[29] Vgl. G. Baudler: Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. In: KatBl 125 (2000), 426-431.
[30] G. Baudler: Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt, 429.
[31] Ebd. 428f.
[32] Vgl. G. Reilly: Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig? In: G. Hilger / G. Reilly: Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, 16-27; R. Englert: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang In: G. Hilger / G. Reilly: ebd. 97-110.
[33] G. Miller: Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille beurteilt. In: 400 Jahre Kösel-Verlag 1593-1993. München 1993, 121.
[34] H. Halbfas: Das dritte Auge. Düsseldorf (1982) $^{7}$1997, 48.

listisch verdächtigt und abgetan zu werden. Seine Dynamik entspringt und entspricht urkatholischen Traditionen. Dieses Konzept zielt ja darauf ab, die ganze Wirklichkeit wahrzunehmen und das Leben von Gott her zu gestalten. Seinem Gehalt nach verdankt sich dieses Denkmuster meiner Erinnerung nach vorab der transzendentalen Anthropologie Karl Rahners. Diese anthropologisch gewendete Theologie lag zu Synodenzeiten in der Luft, und ihr Urheber brachte sie wirkungsvoll ins Synodengeschehen ein, wie exemplarisch veranschaulicht werden konnte. Rahners transzendentale Anthropologie ist ihrerseits legitime Entfaltung der Analogia-entis-Metaphysik. Diese stellte bekanntlich aber die Basis katholischer Theologie dar, seit sie auf dem IV. Laterankonzil 1215 dogmatisiert worden war (vgl. DS 806). [...] Transformiert der Synodenbeschluss hingegen katholische Analogia-entis-Optionen ins Didaktische, legitimiert er dazu, Spuren Gottes in allen Lebewesen, Lebenswelten und Lebensäußerungen wahrzunehmen. Dann ist es auch angezeigt, mit Gottesbeziehungen aller SchülerInnen des Religionsunterrichts zu rechnen, selbst bevor sie formellem christlichem Glauben begegnen. So gesehen, eignet dem korrelationsdidaktischen Konzept a priori theologische Dignität und Relevanz. In diesem Licht erst zeigt sich der tiefste und überzeugendste Grund dafür, auch die Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen aller Art in schulischen Religionsunterricht einzubeziehen: Das Schulfach Religionslehre ist anders als alle anderen Lehrfächer systemisch orientiert. Ihm allein ist es aufgegeben, den gesamten Seinsbestand in seinem Zusammenspiel wahrzunehmen."[35]

Korrelation setzt demnach eine überdurchschnittlich hohe theologische Kompetenz im Lehr-Lern-Prozess voraus, die Halbfas auch und vor allem als Sprachkompetenz versteht. „Die Verschränkung von Theologie und Anthropologie bedarf einer umfassenden Aufarbeitung. Es muss jedem Religionslehrer darstellbar werden, dass und inwiefern sich Offenbarung als Erfahrung ereignet, und umgekehrt: dass alltägliche Erfahrungen auch eine Erfahrung der Transzendenz, die freilich der sprachlichen Befreiung bedarf, mit einschließen. [...] Die Aufhebung dieser Wirklichkeitsspaltung gelingt allein durch ein entgrenzende, mehrdimensional beziehbare Sprache, wie sie in den erzählenden Traditionen der analogen und symbolischen Sprachformen gegeben ist."[36] Aus dieser Motivation heraus vertritt Halbfas die Position, dass die Korrelationsdidaktik durch die Symboldidaktik zumindest erweitert werden müsse.

Andere Kritiker schlagen ein neues Verständnis von Korrelationsdidaktik vor. Der Begriff der Korrelation als solcher sei nicht mehr haltbar, weil er angesichts der veränderten gesellschaftlichen und schulischen Umstände den Religionsunterricht und die

[35] W. Nastainczyk: Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): 20 Jahre, 23.
[36] H. Halbfas: ebd. 49.

Lehrenden ständig überfordere. Er wäre demnach zu ersetzen durch Begriffe wie Kommunikation und Koinonia.[37] Dem ist insofern zuzustimmen, als dass das Konzept der Korrelation kein statisches ist, das ein für allemal festgeschrieben wäre.[38] Im Einzelnen kann jedoch auf diesen Vorschlag nicht näher eingegangen werden, weil die Darstellung dieser Debatte den vorgegebenen Rahmen sprengen würde.

### 7.2.2 Zeitgemäße Korrelation im Religionsunterricht der nachchristlichen Gesellschaft

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang der Beitrag von Bitter.[39] In seinem Vermittlungsversuch zwischen Fortschreibung und Verteidigung der Korrelationsdidaktik geht er aus von der gegenwärtigen Erfahrung der massiven und geradezu epidemischen Tradierungs-, Plausibilitäts- und Wirkungskrise des christlichen Glaubens. „Der geglaubte Gott, der als Gottes-Gedanke alle Wirklichkeit sichert, wird in eben dieser Wirklichkeit nicht mehr erfahren; ein nicht erfahrbarer Gott ist nicht mehr begründbar; ein nicht mehr begründbarer Gottes-Gedanke ist nicht mehr zu vermitteln. Oder anders gesagt: Eine veränderte Gottes-Erfahrung fordert eine veränderte Gottes-Vermittlung. Sonst droht den Christen und Gemeinden eine Reproduktionskrise: sie werden unfähig, von ihrem Lebensstil solche Rechenschaft zu geben, dass sie überzeugen und zum Selber-Glauben einladen."[40] Im Anschluss daran benennt er ‚sieben kritische Einwände gegen eine korrelativ organisierte Religions- und Glaubensdidaktik, denen er ‚sieben Pro-Argumente in friedfertiger Äquivalenz' entgegensetzt. Drei von ihnen seien hier referiert.

Zum einen betont Bitter im Rückgriff auf Schillebeeckx, dass Korrelation eine Grundstruktur menschlicher Erkenntnis und somit wirksam in allen Lebensbereichen ist.[41] Sie wird von ihm in drei Schritten umschrieben. „Da ist eine sinnliche Wahrnehmung von etwas Neuem, Unbekannten (1. Korrelat); diese Wahrnehmung wird mit schon Bekanntem (2. Korrelat) mit einer schon gewonnenen Erfahrung verglichen und aus

[37] E. Feifel: Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik, in: E. Paul / A. Stock (Hg.): Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel). Mainz 1987, 21-32; M. Blasberg-Kuhnke: Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft. In: 20 Jahre, ebd. 105-130 [zugleich: rhs 36 (1993), 261-273].

[38] Vgl. J. Werbick: Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre. München 1992, 13-48; ders.: Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts. In: KatBl 118 (1993), 451-465; P. Biehl: Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik. Düsseldorf 1994.

[39] G. Bitter: Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen. In: Lebendige Katechese 18 (1996), 1-8.

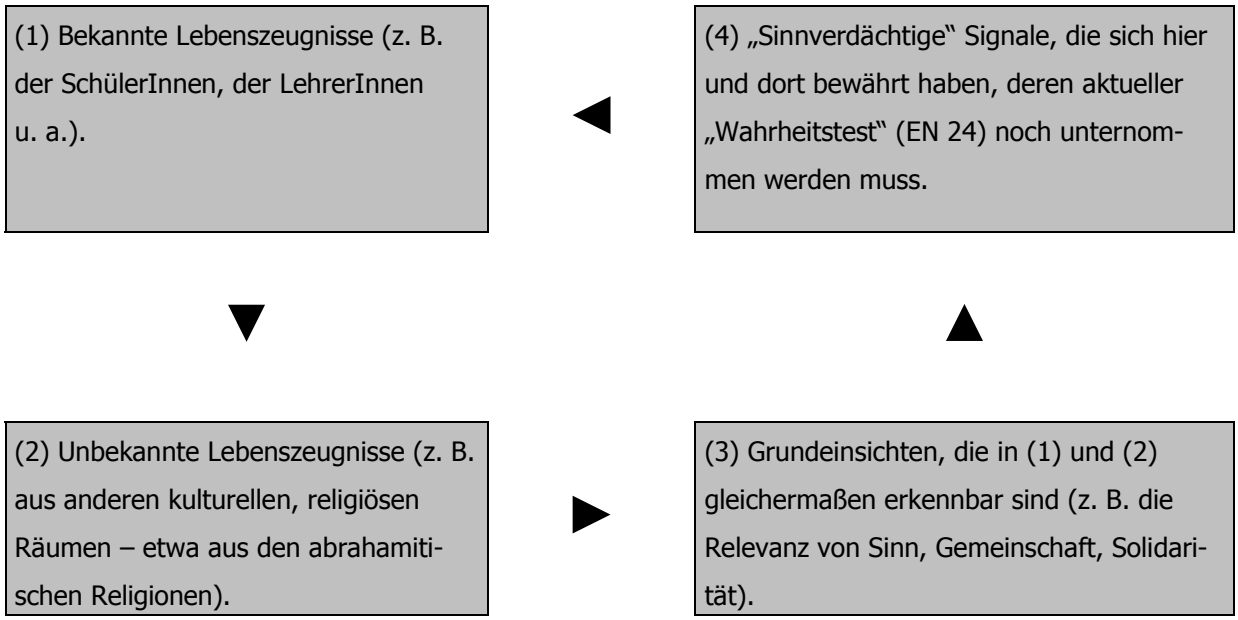
[40] Ebd. 2.

[41] Vgl. E. Schillebeeckx: Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. In: KatBl 119 (1994), 756-762.

dem kritisch-produktiven Zueinander von Neuem und Altem (1. und 2. Korrelat) erwächst die neue Erkenntnis. Korrelation benennt die Erkenntnisdynamik, die sich zwischen dem Erkenntnissubjekt und dem Erkenntnisgegenstand entwickelt."[42] Im Sinne von Fuchs tritt Bitter ein für die Etablierung einer korrelativen Hermeneutik in allen Konzeptionen von Religionsunterricht, für eine selbstverständliche Kultur und Praxis der ‚theologischen Kunst des Korrelierens'.[43]

Zum zweiten geht Bitter auf Positionen ein, welche die doppelte Gefahr kritisieren, die den korrelativ ausgerichteten Lehr-Lern-Prozessen innewohnt. Diesen eignet oft eine Offenheit und Unschärfe, die sich gegen eindeutige didaktisch-methodische Festlegungen sträuben. Da besteht einerseits die Gefahr unverbindlicher Beliebigkeit und andererseits eine die Personen und Sachen fesselnde Verengung. „Als kritische Anfragen haben sie Recht, als hinreichende Verneinung taugen sie nicht. Im Gegenteil: Ich möchte ausdrücklich die Offenheit korrelativ orientierter Lernprozesse als besondere hermeneutische und didaktische Chance erklären: der Respekt vor der Unterschiedenheit der Schülerbiographien und der Aufgabe des Religionsunterrichts, prüfend und klärend dem Leben-Besprechen und dem Sinn-Finden beizustehen, kann die Offenheit als seine hermeneutische Chance nutzen und seinen eigenen didaktischen Weg wählen."[44] Zudem provoziert Bitter mit der Feststellung, dass die Kritiker des Korrelationsprinzips dieses abschaffen wollen, ohne taugliche Alternativen aufzeigen zu können. Das dritte an dieser Stelle zu benennende ‚Pro-Argument'[45] bezieht sich auf den bereits oben referierten Vorwurf, dass der Begriff ‚Korrelation' mittlerweile so weit gefasst ist (z. B. als logisches Prinzip), dass er vor allem auch theologisch entleert sei; es bedürfe daher eines neuen Begriffs. Dem hält Bitter entgegen: „Korrelativ argumentierende Theologie ist längst nicht mehr nur eine Legitimationshilfe für eine didaktische Theorie, sondern sie prägt heute das Selbstverständnis einer Religionspädagogik als Teildisziplin der Praktischen Theologie. Das heißt konkret: Auch ein Religionsunterricht, der seit der Würzburger Synode auf ausdrückliche Glaubensunterweisung verzichtet und die Kultur der Sinnfrage und die Befähigung zur religiösen Entscheidung zugunsten der SchülerInnen fördern will, bleibt – neben seinen bildungspolitischen und schulpädagogischen Begründungen – seiner theologischen Begründung verpflichtet."[46]

[42] G. Bitter: Sieben friedfertige Thesen, 5.
[43] Vgl. G. Fuchs: Einweisung ins Unglaubliche und Selbstverständliche. Zur Kunst des Korrelierens. In: rhs 28 (1995), 84-91.
[44] G. Bitter: Sieben friedfertige Thesen, 6.
[45] Bitter selbst führt sieben Argumente an.
[46] Ebd. 7.




‚Korrelatives Viereck' nach G. Bitter

Mit seinem Beitrag bezieht Bitter eindeutig Position. Das Korrelationsprinzip steht für ihn bei aller als berechtigt ausgewiesenen Kritik letztlich nicht zur Disposition. „Wer heute und morgen Religionsunterricht [...] betreiben will [...], wird nicht auf das oben skizziert Prinzip der Korrelation verzichten können. [...] Korrelieren ist kritisches und ein optimistisches Verfahren: es setzt auf Verstehen-Können und Verändern-Wollen."[47] Zur Verdeutlichung seines Korrelationsverständnisses skizziert Bitter ein ‚korrelatives Viereck', das einen Frageweg beschreibt auf der Suche nach ‚Sinnsignalen', die sich im neugierig-kritischen Blick auf die Vieldimensionalität der Wirklichkeit zeigen können.[48]

### 7.2.3 Inkarnatorische Korrelation: Das Kreuz mit den SchülerInnen

Neben den religionspädagogisch oder allgemein theologisch begründeten Anfragen an die Korrelations-Didaktik gab und gibt es auch fundamentaltheologische resp. religionsphilosophische an das dahinter stehende Korrelations-Prinzip.[49] Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang der Beitrag von Klaus Hemmerle.[50]

[47] Ebd. 7f.
[48] Vgl. ebd. 8.
[49] Vgl. Biemer, G.: Ist die Offenbarung in religiösen Lernprozessen gleichrangig mit der Erfahrung? Für und gegen Georg Baudlers Auffassung von Korrelationsdidaktik. In: Diakonia 18 (1987), 419-421. Wie eine antizipierte Replik liest sich der zehn Jahre zuvor verfasste Beitrag von G. Fuchs, Glaubenserfahrung – Theologie – Religionsunterricht. In: KatBl 103 (1978), 190-216.
[50] K. Hemmerle: Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip [Bearbeitet von Benno Groten]. In: KatBl 119 (1994), 304-311; im folgenden zitiert nach: K. Hemmerle: Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip. In: Ders.: Ausgewählte Schriften [hgg. von Feiter, R.]. Band 4. Freiburg 1996, 369-381.

Hemmerle betont zu Beginn die für die Korrelation grundlegende theologische Erkenntnis, dass es Gotteswort immer nur im Menschenwort gibt. „Diese Verschränkung von Gotteswort und Menschenwort ist ein theologisches Grunddatum, und dies kommt in der Korrelationstheorie zur Geltung."[51] Zugleich ist Wort Gottes immer auch Heilswort. Beide Aspekte des Gotteswortes sind bedeutsam. „Dieser Zusammenhang ‚Gotteswort im Menschenwort' und ‚Heilswort' als Wort, das auch die Heilsbedürftigkeit, die Heilsfähigkeit und das Heilsverständnis des anderen und unser eigenes mit einbezieht, das ist der Grund, warum das Korrelationsprinzip ein fundamentales religionspädagogischen Prinzip ist, [und zwar nicht im Sinne der Methodik, sondern im Sinn des theologischen Inhalts]."[52] Die dieses Prinzip bestimmende Grundstruktur der Frage des Menschen und der Antwort Gottes – so Hemmerle – wird allerdings aufgebrochen und geweitet, „dass eben auch Gott der Fragende und der Mensch der Antwortende sein muss."[53] Die Korrelation ist somit konstitutiv für den Glaubensvollzug. Das hat insofern Konsequenzen für den korrelativ ausgerichteten Lehr-Lern-Prozess, als dass dieser „immer einer sein muss, bei dem auch die Schüler Mitakteure sind, bei dem auch die Schüler Glaubensquelle sind."[54] Die explizite Formulierung des Korrelationsprinzips als didaktisches führt Hemmerle darauf zurück, dass die früher gegebene selbstverständliche Einheit von Lebenserfahrung und Glaubenserfahrung in der modernen Gesellschaft auseinander gefallen ist. „Die Korrelation ist herzustellen – sie ist unselbstverständlich. Sie muss mühsam expliziert werden. Dass im Glauben eine Antwort und dass in der Erfahrung eine Frage, dass im Glauben eine Frage und in der Erfahrung eine Antwort drinnen steckt, dies festzustellen, ist mühsam, und weil es nicht mehr selbstverständlich ist, braucht es auch eine methodische Ausarbeitung, wie dies denn eigentlich gehen könne."[55]

An dieser Stelle beschreibt Hemmerle die Grenze des Korrelationsprinzips, mit der Beobachtung, dass menschliche Grunderfahrung und Glaube heute oftmals nicht mehr korrelierbar erscheinen. Für ihn ist das eine Folge neuzeitlicher Philosophie, die in ihrer Tragweite erst jetzt spürbar wird. „Subjekterfahrung, Konstruktions- oder Machbarkeitserfahrung, Pluralität und ein daraus kommender Pluralismus des Denkens, das sind die großen Erfahrungen der Neuzeit. Die haben ihre Grenzen, die haben ihre Fatalitäten, aber wir können sie nicht übersehen und übergehen."[56] Das ‚Ankommen der Moderne in der Lebenswelt' ist für jedes Vermittlungsbemühen (insbesondere die Religionspädagogik) eine enorme Aufgabe, die zugleich mit einer großen Gefahr verbunden ist. „Diese Unkorrelierbarkeit der Erfahrung mit den Kategori-

[51] Ebd. 371.
[52] Ebd. 372.
[53] Ebd.
[54] Ebd.
[55] Ebd. 373.
[56] Ebd. 375.

en des Glaubens hat es in sich, dass eben auch mit einer Korrelationsdidaktik der Verdacht einer zu optimistischen und schnellen Versöhnung von Lebenswelt und Glaubenswelt verbunden ist."[57]

Neben den Ausgangspunkt der Korrelationsdidaktik (die Unkorreliertheit von Erfahrung und Glaube) und deren scheinbares Ende (die Unkorrelierbarkeit Erfahrung und Glaube) tritt jene Tendenz der Postmoderne, die Hemmerle in der Unkorrelierbarkeit des Subjekts mit sich selbst sieht. In der unüberschaubaren Vielzahl auseinanderstrebender Erfahrungen und Wirklichkeiten ist für das Subjekt der Postmoderne keine Einheitserfahrung mehr möglich. „Ich kann alles Mögliche machen, aber was ich nicht mehr machen kann, ist die durchgreifende Einheit des Ganzen. Und dann bleibt nur der absolute Pluralismus ohne Einheit, nicht mehr die Spannung zwischen Einheit und Pluralität, sondern es ist so, dass ich Grunde nur noch das Viele übriglasse."[58] In der beschriebenen Grundbefindlichkeit des Menschen in der Postmoderne sieht Hemmerle einen – wie er sagt – hermeneutischen Schlüssel in der Inkarnationslehre. Die Unkorrelierbarkeit, die Unversöhnlichkeit, das Ausgespanntsein, ja das Auseinanderbrechen der Wirklichkeit in unendlich vieles ohne Einheit, Gott hält es aus, indem er in diese Situation eintritt, indem er Menschen wird. „Das ist es, dass er [Jesus] die absolute Nähe zu Gott und die absolute Ferne Gottes nicht dialektisch vermittelt, sondern aushält, dass er dorthin geht, wo wir sind, dass er sich ausliefert und einfach uns aushält."[59] Die Inkarnation des göttlichen Wortes, die Fleischwerdung des Logos, ist radikal zuende zu denken. „Das Wort ist Sarx, Fleisch geworden, das heißt, Gott hat sich aufgemacht, um dies auszuhalten." Der Logos kommt bedingungslos und uneingeschränkt in die Sarx, „weil das Wort nicht irgendwo eine frohe Realität jenseits der Sarx hat, sondern sich einfach reingibt, radikal, in die Sarx, in das Fleisch, in die Wirklichkeit, die es aushält. Das ist Menschwerdung, das ist Kreuzigung, Gottverlassenheit."[60]

Hemmerle sieht in diesem Heilshandeln Gottes an der Schöpfung, in seinem Aushalten, ein Grundmodell religionspädagogischen Handelns. Nach dem Scheitern an den postmodernen Herausforderungen, am Ende des Korrelationsprinzips, steht dessen theologisch vertiefte Neuformulierung, die darin besteht, das die LehrerInnen die SchülerInnen ‚aushalten'. In diesem Sinne sagt Hemmerle: „Ich möchte aus diesem Aushalten eine Perspektive der ausgehaltenen Ratlosigkeit entwickeln. Ich glaube, das Wichtigste ist, dass wir die Schüler aushalten. Religionsunterricht besteht darin, dass Schüler ausgehalten werden. Das ist die Vermittlung dessen, was Gott tut. Im

[57] Ebd.
[58] Ebd. 376.
[59] Ebd. 378.
[60] Ebd. 378f.

‚Aushalten' allein geschieht ‚Zusammenhalten' – ‚Korrelieren'. Und nur in solchem Zusammenhalten [kann konzentriert werden], kann auf eine einheitsstiftende Mitte hin, die nicht konstruiert wird, etwas sichtbar werden. Ich bin wieder plötzlich eine[r], weil ich dieses Viele aushalte. Aber ich kann's nicht, wenn ich nicht weiß, dass ich ausgehalten bin."[61] Das uneingeschränkte Interesse Gottes an der Welt, an den Menschen, an jedem einzelnen – das ist Ausgangspunkt und Aufgabe konkreten Religionsunterrichts. Hemmerle unterscheidet dabei vier Ebenen. Das erste im Religionsunterricht auf dieser Basis zu Vermittelnde ist: ‚Interessiere dich für dich. Leb' doch dein Leben nicht einfach so weg'. Ein Zweites könnte darin geschehen: ‚Interessiere dich für die anderen'. Eine dritte Dimension könnte aufgehen, wenn SchülerInnen Solidarität und Offenheit für die einswerdende Welt entwickeln. Die vierte Ebene wäre erreicht, wenn sie sich füreinander interessieren, ein gegenseitiges Interesse entwickeln. In dieser Erfahrung gegenseitigen Interesses und Aushaltens schließlich könnte aufscheinen, dass eben darin der da ist und licht und hell wird, der uns ausgehalten hat.[62]

Die von Hemmerle aufgewiesene Bedeutung der inkarnationstheologischen Dimension der Korrelation ist aktueller denn je. Inkarnation als theologische Kernaussage christlichen Glaubens würde ihre soteriologische Bedeutung verlieren, wenn im Religionsunterricht der vielfach gestellten Forderung nachgegeben würde, sich der Welt und der Wirklichkeit zu verweigern, sich nicht auf sie einzulassen, und statt dessen der Situation der SchülerInnen in der Postmoderne dadurch zu begegnen, dass ihnen die Offenbarungswahrheiten der Bibel und die des Lehramtes, wie sie zum Beispiel im Katechismus formuliert sind, konfrontativ zugemutet werden, wie es der sogenannte materialkerygmatische Ansatz intendiert.

## 7.3 Zur Relevanz der ästhetischen Bildung im Religionsunterricht

Auf der Suche nach dem Beitrag, den die einzelnen Disziplinen im Fächerkanon auf der Basis eines revidierten Bildungsbegriffs im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse leisten können, fällt der Blick auf die in diesem Zusammenhang immer wieder angeführten Kompetenzen und Qualifikationen.[63] Vor allem wenn es darum geht, den Erwerb solcher Kompetenzen und Qualifikationen zu fördern, die eine emanzipierte und verantwortliche Lebens- und Weltgestaltung ermöglichen, ist auch der Religionsunterricht nach seiner spezifischen und in diesem Sinne bildenden, weil lebenspraktischen Relevanz gefragt. Zur Klärung dieser Frage eignet sich ein Blick auf die aktuelle Diskussion um die Bedeutung der ästhetischen Bildung und Erziehung im

[61] Ebd. 379f.
[62] Vgl. ebd. 381.
[63] Siehe Abschnitt 3.3.2.

Kontext der allgemeinen[64] wie auch der Religionspädagogik.[65] Die pädagogischen Bemühungen um die Überwindung der vielfach beklagten kognitiven Engführung schulischer resp. gymnasialer Bildung einerseits sowie die religionspädagogischen Bestrebungen, dem Verlust der Sinnlichkeit des Glaubens zu begegnen andererseits, lassen erkennen, dass der ästhetischen Bildung und Erziehung im Religionsunterricht eine besondere Bedeutung zukommt. Dabei spielen die beiden Begriffe ‚Wahrnehmung' und ‚Verlangsamung' eine zentrale Rolle.[66] Im Kontext der skizzierten Fragestellung nach den fachspezifischen Bildungsgütern können daher diese religionsdidaktischen Kategorien mit guten Gründen als spezifische Beiträge des Religionsunterrichts zur Förderung der bildungstheoretisch geforderten Kompetenzen und Qualifikationen im schulischen Lehr-Lern-Prozess ausgewiesen werden.

[64] Vgl. dazu z. B. die folgenden Beiträge: G. Otto: Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze 1998; ders.: Didaktik und Ästhetik Seelze 1998; Y. Ehrenspeck: Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen1998; E. Ruge: Sinndimensionen ästhetischer Erfahrung. Bildungsrelevante Aspekte der Ästhetik Walter Benjamins. Münster 1997; Ch. Beck: Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, Deutsche, Französische Aspekte. Bad Heilbrunn 1993; Ästhetische Bildung. In: ZfPäd 39 (1993), 257-294; K. Mollenhauser: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: ZfPäd 36 (1990), 481-494; H. Thielemann: Ästhetische Tätigkeit – Individualität – Selbstverwirklichung. In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990), 922-927; Ästhetische Bildung. In: ZfPäd 36 (1990), 465-550; D. Lenzen (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990; K. Mollenhauer: Ist ästhetische Bildung möglich? In: ZfPäd 34 (1988), 443-461.

[65] Aus der Fülle der Literatur seinen die folgenden Beiträge erwähnt: B. Dressler / Fr. Johannsen / R. Tammeus (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945. Neukirchen-Vluyn 1999; G. Hilger: Religionsunterricht und Ästhetik. In: KatBl 121 (1996), 315-318; ders.: Ästhetik und Religion. In: cpb 111 (1998), 2-12; W. Engemann: Die Erlebnisgesellschaft vor der Offenbarung – ein ästhetisches Problem? Überlegungen zum Ort und zur Aufgabe der Praktischen Theologie heute. In: A. Grözinger (Hg.): Gelebte Religion. Rheinbach 1997, 329-351; P. Biehl: Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: A. Grözinger (Hg.): Gelebte Religion. Rheinbach 1997, 380-411; K. Zisler: Ästhetik und Religionspädagogik. In: RpB 38 (1996), 43-60; S. Zettlmeißl / U. Dentler: Ästhetisches Lernen. In: KatBl 121 (1996), 354-356; G. Lange: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion. In: H.-G Ziebertz (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, 339-350; J. Werbick: Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst. In: RpB 30 (1992), 19-29; E. Feifel: Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik. In: RpB 30 (1992), 3-18; St. Leimgruber / M. Langer (Hg.): Religiöse Erziehung im Umbruch. München 1995; H. Rumpf: Abschied vom Bescheidwissen. Über Bildung und Sterblichkeit. In: KatBl 119 (1994), 232-238; P. Biehl: Religionspädagogik und Ästhetik. In: JRP 5 (1988), 3-44.

[66] Vgl. G. Hilger: Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: G. Schmuttermayr u. a. (Hg.): Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation (FS Ratzinger). Regensburg 1997, 399-420; ders.: Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorie. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: H.-G. Heimbrock (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Weinheim 1998, 138-157.

### 7.3.1 Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule

In diesem Sinne ist der Beitrag von Hilger zu lesen, in dem er das ästhetische Lernen in der Spannung von ‚Wahrnehmung und gestalten beschreibt'.[67] „Ein religionsdidaktischer Ansatz, der die Wahrnehmung von Wirklichkeit(en) in den Blick nimmt und dem es damit um Erfahrungsorientierung geht, lässt sich unter dem Begriff ‚ästhetisches Lernen' zusammenfassen."[68] Diesem ästhetischen Lernen geht es um die Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit von Wirklichkeit in ihrer Vieldimensionalität. Kognitive Engführungen sollen aufgebrochen und geweitet werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass die kritische Urteilskraft auf der Strecke bleiben muss. Im Gegenteil: wer mehr sieht, hört, spürt usw., kann adäquater urteilen und schließlich auch kompetenter handeln.

Der Begriff der ästhetischen Bildung geht auf das griechische Αισθησις zurück, was soviel bedeutet wie „Ausrüstung und Übung des Menschen in der Wahrnehmung. An Friedrich Schillers Briefe ‚Über die ästhetische Erziehung des Menschen' aus dem Jahre 1795 anknüpfend, bedeutet ästhetische Bildung Erziehung zu einer Sittlichkeit, die die Natur nicht vergewaltigt, welche eine Spaltung der Rationalität und damit das Auseinanderfallen von Mittel und Zweck überwindet."[69] Ästhetik beinhaltet daher immer auch einen Handlungsaspekt. Entsprechend unterscheidet Hilger im Kontext religionsdidaktischer Reflexion drei Dimensionen der ästhetischen Erfahrung: „als Sinneswahrnehmung (Aisthesis im wörtlichen Sinne), als Poiesis im Sinne von Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit, und schließlich als Katharsis im Sinne von Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit."[70] Ästhetischer Bildung geht es zunächst um Horizonterweiterung, sie zielt demnach auf die Erweiterung und Erprobung der Wahrnehmungskompetenz sowie auf die Fähigkeit zur Wahrnehmungskritik (Aisthesis), sie weist zudem über sinnliches Wahrnehmen hinaus auf die Fähigkeit, die gegebene Wirklichkeit zu gestalten und eröffnet so einen Raum für das Mögliche und Erhoffte (Poiesis); sie zielt schließlich darauf, kritisches Bewusstsein im Interesse der Freiheit des Subjekts und universeller Solidarität der SchülerInnen zu fördern (Katharsis). In diesem umfassenden Sinn entspricht das ästhetische Bildungsbemühen den oben genannten bildungstheoretischen Erwartungen an schulische Lehr-Lern-Prozesse.[71]

[67] G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten: Ästhetisches Lernen. In: Münchner Theologische Zeitschrift 51 (2000), 201-210; die folgende Darstellung orientiert sich an diesem Aufsatz.
[68] Ebd. 201.
[69] Ebd. 202.
[70] Ebd. vgl. A. Gözinger: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie. München 1987, 122-125.
[71] Vgl. G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten, 203; L. Koch / W. Marotzki / H. Peukert (Hg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994; St. Hellekamps / H.-U. Musolff: Bildungstheorie und ästhetische Bildung. In: ZfPäd 39 (1993), 275-292.

Im religionspädagogischen Kontext – so Hilger – wird der Ästhetikbegriff seit Ende der achtziger Jahre reflektiert.[72] Überall dort, wo mit Herz, Kopf und Hand also vieldimensional (resp. ganzheitlich) gelernt wird, vollzieht sich religionspädagogische Praxis unter ästhetischem Vorzeichen. Einen besonderen Stellenwert hat die ästhetische Bildung im Blick auf die „Entwicklung einer elementaren Sensibilität für die religiöse Dimension der Wirklichkeit".[73] Es gilt genau hinzuschauen, den Blick zu weiten, den Dingen auf den Grund zu gehen und dem Geheimnis nachzuspüren, das hinter allem und in allen Dingen ist, denn: „Die Welt ist Gottes so voll. Aus allen Poren der Dinge quillt er uns gleichsam entgegen."[74] Damit ist die eigentliche und ursprüngliche Aufgabe und Herausforderung einer jeden (mystischen) Theologie angesprochen. „Die Provokationen, die in Jesus Christus Gestalt gewonnen haben, fordern zum ‚Anders-Sehen' und Wahrnehmen des Mitmenschen und der Wirklichkeit heraus. Sie sind Zumutungen für die menschliche Wahrnehmungs- und Vorstellungskraft. Sich auf seine Wirklichkeit einzulassen, bedeutet auch, sich die Augen und Sinne öffnen zu lassen für das, was das Leben und die Welt zutiefst bestimmt."[75] Ästhetische Bildung im religionspädagogischen Kontext hat daher immer auch einen mystagogischen Aspekt.[76]

In unmittelbarer Anlehnung an die drei Dimensionen ästhetischer Erfahrung benennt Hilger drei religionsdidaktische Perspektiven. Eine erste Aufgabe des Religionsunterrichts wird es demnach sein, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit in den ganz ‚banalen' Dingen des Alltags zu lernen (Aisthesis), die Sinne zu schulen durch sehen, hören, reichen, tasten, schmecken, fühlen, empfinden, spüren usw. Wer auf diese Weise sensibilisiert ist, wird dann auch ein gesteigertes Gespür entwickeln können „für das, was außen und innen das Leben ausmacht, was es fördert und behindert, für das, was gegeben und was aufgegeben, was zu bejahen und zu verändern ist."[77] Nur der Mensch, der auf diese Weise wahrnehmungsfähig bleibt, der sich nicht betäuben lässt, kann sich angesichts der vielfältigen ‚anästhetischen' Phänomene einer reizüberfluteten, konsumversessenen Mediengesellschaft behaupten und die Fähig-

[72] Hilger führt dazu die folgenden Autoren an: P. Biehl, G. Reilly, E. Feifel, J. Werbick, G. Lange, H.-G. Heimbrock, G. Hilger.

[73] G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten, 204. Vgl. G. Reilly: Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung. In: RpB 22 (1988), 55-66.

[74] A. Delp: Im Gefängnis Tegel, 17.11.1944. Aus den Schriften. In: An unserer Freunde. Informationen der Süddeutschen Jesuiten. 1/1995, 23-27.

[75] G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten, 204.

[76] Vgl. W. Michalke-Leicht: Das bildungstheoretische Selbstverständnis des Religionsunterrichts als Herausforderung für die Lehrplanfortschreibung. In: R. Ehmann u. a. (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels. Freiburg 1998, 228-238; M. Schambeck: Mystagogisches Lernen. Münchner Theologische Zeitschrift 51 (2000), 221-230.

[77] G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten, 205; vgl. B. Menzel: Spurensuche. Ästhetische und interreligiöse Bildung als Wahr-Nehmung. In: RpB 43 (1999), 207-216.

keit nachdenklicher Aufmerksamkeit bewahren, die eben nicht kontakt- und gefühllos macht gegenüber der Welt und den Mitmenschen.[78]

Eine zweite Perspektive für die Religionsdidaktik sieht Hilger darin, dem eigenen Leben und Glauben eine Gestalt zu geben (Poiesis). Wie jeder Inhalt so bedarf auch das innere Leben einer äußeren Form. „Im Religionsunterricht sollen Kinder und Jugendliche lernen, ihre Lebensdeutungen, ihr Engagement, ihre Religiosität und ihren Glauben zu gestalten: sichtbar, hörbar, fühlbar und mitteilbar."[79] Solche Gestaltgebung ermöglicht die Artikulation dessen, was sinnvoll und heilig ist. Als Manifestation von dem, was leben und hoffen lässt, ist sie zugleich auch erneute Verinnerlichung. Auf diese Weise wird die Wahrnehmung intensiviert, Kommunikation ermöglicht und konkretes Handeln auf den Weg gebracht. „Den Zusammenhang von ästhetischer Wahrnehmung und Handeln kann man an zahlreichen Erzählungen der biblischen Überlieferung ablesen. [...] Was an all diesen so unterschiedlichen biblischen Überlieferungen vergleichbar ist: Sie sind bezogen auf Wahrnehmung, und sie verwandeln und eröffnen so neue Wahrnehmungen und regen zu neuem Handeln an."[80]

In der dritten Perspektive religionsdidaktischen Handelns – so Hilger – soll angestiftet werden zu Urteils- und Entscheidungsfähigkeit (Katharsis). Der achtsame Blick auf und in die gegebene Wirklichkeit sowie die gesteigerte Sensibilität in Bezug auf den Anderen, auf Armut und Not, Elend und Unrecht führen zur Parteinahme für die Entrechteten und Marginalisierten. „Die kathartische Dimension von Wahrnehmung betont den Entscheidungscharakter. [...] Sie fragt nach Wahrheit und Qualität und nach Ausrichtung auf ein gelingendes Leben. [...] Ästhetik verweist in diesem Sinne auf Ethik; Ästhetik liegt ihr voraus."[81] Abschließend betont Hilger, dass bei aller scheinbaren Reduktion auf das ‚Formale' des ästhetischen Lernens die Inhalte des Religionsunterrichts nicht zu kurz kommen werden. Wer gelernt hat hinzuschauen und hinzuhören, der wird – so seine Überzeugung – „die Ermutigungen und Infragestellungen durch die großen Erzählungen der jüdisch-christlichen Tradition mit ihren

[78] Vgl. die Perikope vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 29-37) oder die in der sogenannten Endgerichtsszene (Mt 25, 42-46) geforderte Aufmerksamkeit.

[79] G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten, 205; vgl. ders: Wenn Form und Inhalt stimmen. Religionsunterricht als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule. In: ru 30 (2000), 42-45.

[80] G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten, 206; beispielhaft können nach Hilger folgende Bibelstellen angeführt werden: Gott sieht und hört sein leidendes Volk und er handelt (Ex 2ff.); in der Emmaus-Erzählung ist es die ästhetische Erfahrung des Brotbrechens, welche die Jünger zum Handeln bewegt (Lk 24,13-35); auch die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10, 46-52.) zeigt deutlich, wie Wahrnehmung verwandeln und in Bewegung bringen kann.

[81] G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten, 207; vgl. Holzbrecher, Alfred: Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen 1997.

Bildern und Symbolen, mit ihren prophetischen Widersprüchen und Zeichen aufmerksamer wahrnehmen."[82]

Es ist hinreichend deutlich geworden, in welchem Maße auf dem Wege der ästhetischen Bildung als einem Zusammenspiel von Aisthesis, Poiesis und Katharsis der Religionsunterricht einen Beitrag leisten kann zur bildungstheoretisch geforderten Ausbildung von Kompetenzen und Qualifikationen. Entsprechend kann mit Recht der Anspruch vertreten werden, der Religionsunterricht weise ein spezifisches Profil aus, das ihn deutlich von anderen Fächern unterscheidet und das ihn zugleich im Kanon der schulischen Disziplinen unentbehrlich macht. Im Blick auf den zweiten Aspekt ästhetischer Bildung, den diese in den schulischen Lehr-Lern-Prozess einbringen kann, wird die Einschätzung eventuell zurückhaltender ausfallen.

### 7.3.2 Die Kultivierung der Langsamkeit

Der vorneuzeitliche Umgang mit der Zeit unterscheidet sich wesentlich vom heutigen postmodernen.[83] Das allgemeine Zeitempfinden war zyklisch bestimmt und orientierte sich an der im Wirkkreis der christlichen Religion etablierten Zeit-Gliederung (Kirchenfestkreise; Heiligentage; Gebetszeiten etc.) Zeit wurde primär als inhaltlich gebundene, konkrete und gegliederte Zeit erlebt. Das ‚Vergessen der Zeit im Spiel' oder die Redewendung ‚den Glücklichen schlägt keine Stunde' stellen heute noch rudimentäre Inseln vorneuzeitlicher Zeiterfahrung dar. Mit der Erfindung der mechanischen Räderuhren (ca. 1271) und der damit verbundenen linearen Zeitmessung trat ein Wandel ein. Das Zeitempfinden orientierte sich nunmehr an einer abstrakten Zeiteinteilung ohne inhaltliche Bezüge. Nicht mehr die subjektive, durch ganz konkrete Inhalte bestimmte Erfahrung definiert die Zeit als erfüllte oder als leere. Was Zeit ist, wird nun vorgegeben durch die Uhr, die Uhr-Zeit, durch Sekunden, Minuten, Stunden usw. Die Industrialisierung schließlich führt zur Reduzierung der Zeit auf eine ökonomische Kategorie. „Übrig blieb die ökonomische Sicht der Zeit. Gerade in ihrer abstrakten, rein quantitativen Struktur ohne inhaltliche Bezüge oder Rücksichtnahmen ermöglicht die Uhr-Zeit Leistung und Effizienz und verheißt Prosperität in gesellschaftlicher und individueller Hinsicht = Industrie-Zeit! Der Preis dafür waren Pünktlichkeit, Disziplin und Fleiß (industria = Fleiß); der Preis dafür waren Fabrik-Ordnungen, kasernenmäßige Schul-Ordnungen u. v. m. Schnelligkeit und Beschleu-

[82] G. Hilger: Wahrnehmen und gestalten, 207; vgl. W.-E. Failing: Der kleine Alltag und die großen Geschichten. Bildung als Kunst der Wahrnehmung. In: Kirche und Schule 24 (1998), 1-12.

[83] Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf R. Wunderlich: Zeit-Proben. Tendenzen in der Religionspädagogik zum Umgang mit der Zeit. In: KatBl 122 (1997), 366-375.

nigung wurden zu allgemein akzeptierten Zeit-Idealen und Zeit-Vollzügen. Zeit heute: selbständig, zergliedernd, beschleunigend!"[84]

In diesem Begriff der Beschleunigung ist eines des markantesten Kennzeichen der postmodernen Gesellschaft zusammengefasst. In nahezu allen persönlichen wie gesellschaftlichen Bereichen gibt es deutliche Anzeichen zunehmender Akzeleration: im öffentlichen und privaten Verkehr, in der Produktion, im Konsum, in der Freizeit, in den Medien – allerorten herrscht ein enormer Beschleunigungsdruck, der sich auch auf gesellschaftliche Institutionen auswirkt. Andererseits wird dieser Beschleunigungsdruck seit geraumer Zeit hinterfragt. Die ‚Entdeckung der Langsamkeit' – so der Titel des epochemachenden Romans von Sten Nadolny, der bereits in den ersten Jahren nach seinem Erscheinen eine gigantische Auflage erreicht hat[85] – wird eingefordert und zugleich zum programmatischen Bekenntnis einer Zivilisationskritik erhoben, die sich die Entschleunigung (rsp. Verlangsamung) des Lebens zum Ziel sich gesetzt hat.[86] Das postmoderne Paradigma unbegrenzter Geschwindigkeit – so die Begründung – sei ein menschenfeindliches und diktatorisches.[87] So spricht zum Beispiel der französische Philosoph Paul Virilio[88] vom Regime der ‚Dromokratie', das allenthalben seine Opfer fordert.[89] Selbstverständlich ist von diesen Entwicklungen auch der Bildungsbereich betroffen. Sämtliche Bildungseinrichtungen stehen unter dem Druck der ökonomisch begründeten Forderung nach kürzeren Bildungsgängen und schnelleren Abschlüssen, so auch die Schulen und Universitäten. Entsprechend dem Dogma der ‚Dromokratie' müssen knappe Ressourcen (Geld und Zeit, denn Zeit ist Geld) eingespart werden. Der Markt fordert junge Arbeitskräfte, die in kürzester Zeit ausgebildet werden, damit sie im Wettbewerb bestehen können. Die Politik reagiert darauf. Inzwischen haben zum Beispiel die ersten Bundesländer die Möglichkeit etabliert, das Gymnasium bereits nach acht Jahren mit dem Abitur zu absolvieren.

[84] R. Wunderlich: Zeit-Proben, 368f.

[85] Vgl. St. Nadolny: Die Entdeckung der Langsamkeit. München (1983) [32]1987; R. Kohpeiß; Sten Nadolny: ‚Die Entdeckung der Langsamkeit'. Interpretation von Ralph Kohpeiß. München 1995.

[86] Vgl. beispielsweise die folgenden Titel: G. Wehmeyer: Langsam leben. Freiburg 2000; L. Baier: Keine Zeit. 18 Versuche über die Beschleunigung. München 2000; P. Heintel: Innehalten. Gegen die Beschleunigung - für eine andere Zeitkultur. Freiburg 1999; St. von Sydow: Im Rausch der Geschwindigkeit. Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hg.). [Red. bearb. und gesetzt von St. von Sydow]. Berlin 1999; F. Reheis: Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. Darmstadt (1996) [2]1998; K. Kirchmann: Verdichtung, Weltverlust und Zeitdruck. Grundzüge einer Theorie der Interdependenzen von Medien, Zeit und Geschwindigkeit im neuzeitlichen Zivilisationsprozess. Opladen 1998; M. Kundera: Die Langsamkeit. München1995; G. Fuchs / P. Handke: Die Langsamkeit der Welt. Graz 1993.

[87] Vgl. Schneider, Peter: Die Diktatur der Geschwindigkeit. Ausflüge. Zwischenrufe. Berlin 2000.

[88] Vgl. P. Virilio: Revolutionen der Geschwindigkeit. Berlin 1993; P. Virilio: Der negative Horizont. Bewegung, Geschwindigkeit, Beschleunigung. München 1989.

[89] Vgl. T. Bastian: Tödliche Eile. Ein Essay über die neue Religion von Tempo und Beschleunigung. Oberursel 1993.

Doch auch hier regt sich Widerstand. Bildung braucht Zeit.[90] Der rasanten Beschleunigung in allen Bereichen des Lebens – so die These – muss vor allem in der Schule eine Kultur der Verlangsamung entgegensetzt werden.[91] Insofern ist es naheliegend, dass auch in der Religionspädagogik und hier im Kontext der ästhetischen Bildung das Stichwort von der Verlangsamung die Runde macht.

‚Die Entdeckung der Langsamkeit', die überlebensnotwendige Verlangsamung des Lebens ist das zentrale Motiv im Roman von Sten Nadolny. Die Umsetzung dieser Idee ist so gut gelungen, dass eine kurzes Portrait des Protagonist John Franklin an dieser Stelle legitim erscheint. Dieser hat Zeit seines Lebens unter der ihm eigenen Langsamkeit zu leiden, als Kind wie als Erwachsener. „John Franklin war schon zehn Jahre alt und noch immer so langsam, dass er keinen Ball fangen konnte."[92] Zunächst versucht er gegen diese Langsamkeit anzugehen, sie zu bekämpfen. „Er liebte die Ruhe, aber man musste eben auch das Eilige tun können. Wenn er nicht mitkam, lief alles gegen ihn. Er musste also aufholen."[93] Bald jedoch erkennt Franklin, dass er diesen Wettlauf nicht nur immer wieder verlieren würde, sondern dass die Beschleunigung seinem innersten Wesen widerspricht. Alles geht ihm zu schnell, vor allem auch in der Schule, stets verliert er den Überblick. Das Lernen wie das Leben werden ihm zur Hölle. Der einzige Ort, der ihm die nötige Sicherheit zum Leben gewährt, ist das Meer. „Er schaffte es. Ein Schiff, vom Meer begrenzt, war lernbar."[94] Auf dem Land verhaspelt er sich, gerät er ins Stolpern, bedroht ihn die Geschwindigkeit. Das Meer ist sein Element. Franklin beschließt zur See zu fahren und wird ein bedeutender Entdecker. „Kapitän musste er werden! Den Pol finden! Danach würde er sich wieder um das Land kümmern, danach."[95] Um das Land wird er sich nie kümmern, immer fährt er zur See, stets darum bemüht, die Langsamkeit – seine große Utopie – zu entdecken. „Die Utopien seines Lebens waren wieder gegenwärtig: Kampf gegen unnötig Beschleunigung, sanfte, allmähliche Entdeckung der Welt und der Menschen. Eine sprechende Säule schien sich aus der Mitte des Meeres zu erheben, er sah Maschinen und Einrichtungen vor sich, die nicht der Ausnutzung, sondern dem Schutz

[90] Vgl. dazu W. Braun: Zeit und Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 53 (1999), 563-575; R. Breun: Zeit haben - Zeit brauchen - Zeit teilen. Das Thema Zeit im Ethikunterricht der Grundschule. In: Ethik und Unterricht 1/1995, 33-36; K.-H. Geißler: Zeit leben. Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weingarten 1985; H. Becker: Fragen zum Problem der Zeit in Erziehung und Bildung. In: Ch. Link (Hg.): Die Erfahrung der Zeit. Gedenkschrift für G. Picht. Stuttgart 1984, 172-178.

[91] Rothbucher, Heinz (Hg.): Alles hat seine Zeit - ich habe keine Zeit! Internationale Pädagogische Werktagung [Tagungsbericht der 43. Tagung 1994], Salzburg 1995; Aselmeier, U. (Hg.): Der Faktor Zeit im Unterricht. Beispiele und Perspektiven zu einem pädagogischen Zeitverständnis. Rheinfelden 1991.

[92] St. Nadolny: Die Entdeckung, 9.

[93] Ebd. 16.

[94] Ebd. 57.

[95] Ebd. 183.

der individuellen Zeit dienten, Reservate für Sorgfalt, Zärtlichkeit, Nachdenken. Auch schienen ihm Schulen möglich, in denen nicht mehr das Lernen unterdrückt und die Unterdrückung gelehrt wird."[96] Das Ende von John Franklin ist ortlos – utopisch wie sein Leben – irgendwo im ewigen Eis.

Neben vielen anderen ReligionspädagogInnen[97] hat auch Hilger das Thema der ‚Langsamkeit' aufgegriffen und für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht hat.[98] Leben und Lernen geschieht heute im Uhren- und Maschinentakt. Die Rhythmen der Natur dagegen und die heiligen Zeiten sind verloren gegangen. Das ist der Preis der Aufklärung. Angesichts dessen ist der Religionsunterricht als Reservat für eine neue Kultur der Langsamkeit zu entdecken und freizuhalten, damit das langsame Einüben unterschiedlicher Wahrnehmungen wieder möglich wird. Nach der Zergliederung und Ökonomisierung der Zeit in der Moderne sowie der rasanten Beschleunigung in der Postmoderne erleben wir derzeit einen signifikanten Paradigmenwechsel hin zur Langsamkeit. Das hat freilich Konsequenzen. Gegen das Streben nach der Überwindung der als Einengung und Entmündigung empfundenen Grenzen von Raum und Zeit (höher – weiter – schneller) stellt sich nun ein ganz anderer Zugang zur Wirklichkeit dar. „So muss die bisher selbstverständliche Einbindung des Menschen in Raum und Zeit erstmals in der Geschichte der Menschheit als Wirklichkeitserfahrung gewollt werden."[99] Es gilt, Zeiten und Räume zu eröffnen, die es ermöglichen, die gliedernde und sinnstiftende, weil inhaltlich gebundene Dimension der Zeit erneut in das Bewusstsein zu holen. Die Schule sollte für dieses Vorhaben ein geeigneter Ort sein, denn „in ihrer ursprünglichen Bedeutung von Schule klingt noch an, dass die Bildung Ruhe, Muße und Innehalten braucht. Bildung nämlich ist ein langsamer Prozess."[100] Hier dürfte jene Utopie gesucht werden können, wie sie Nadolny seinem Helden in den Mund legt: „Auch schienen ihm Schulen möglich, in denen nicht mehr das Lernen unterdrückt und die Unterdrückung gelehrt wird, [...] Reservate für Sorgfalt, Zärtlichkeit, Nachdenken, die dem Schutz der individuellen Zeit dienten".[101]

[96] Ebd. 339.

[97] Vgl. Fr. Schweitzer: ‚Zeit' – Modethema oder religionspädagogische Grundfrage? Perspektiven für Religionsunterricht und Gemeinde. In: Christenlehre-Religionsunterricht-Praxis 52 (1999), 4-8; Ch. Grethlein: Momo – oder die religionspädagogische Bedeutung der neuen Frage nach der Zeit In: Loccumer Pelikan 2/1996, 59-64; Fr. Schweitzer / O. Böcher: Zeit. ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik? Otto Böcher zum 60. Geburtstag In: P. Biehl (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik. Band. 11. Neukirchen-Vluyn 1995, 145-164.

[98] G. Hilger: Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit. In: G. Hilger / G. Reilly (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, 261-279. Die Darstellung orientiert sich an diesem Beitrag.

[99] G. Hilger: religionspädagogische Entdeckung, 226; vgl. F. Steffensky: Zeit ist Leben. In: P. Biehl (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik Band 11. Neukirchen-Vluyn, 1995, 96-99.

[100] G. Hilger: religionspädagogische Entdeckung 1993, 228; vgl. F. Bohnsack: Schulkultur - Zeitkultur. In: Ch. Th. Scheilke u.a (Hg.): Handbuch Evangelische Schulen. Gütersloh 1999, 221-242; K. Prange: Die Zeit der Schule. Bad Heilbrunn 1995; K. A. Geissler: Zeit leben. Weinheim (1985) $^{6}$1997.

[101] St. Nadolny: Die Entdeckung, 339.

Auf den ersten Blick ist das utopisch. Wer den Schulalltag kennt, der weiß, dass dort das Zeitdiktat bis zur Diktatur getrieben wird. Standardisierung herrscht in der Ausbildung der LehramtsanwärterInnen bis hin zur organisatorischen Gestaltung des Schullebens, deren äußere Symbol die Schulklingel oder -glocke ist, die im 45-Minuten-Takt regiert.

Bei aller Standardisierung jedoch muss Bildung stets verbunden sein mit dem Ziel der Entwicklung von Subjektivität, sie braucht daher als Bildungsweg individuelle und nicht normierte Zeit.[102] Guter Unterricht war daher schon immer erkennbar an einer inneren Differenzierung. Im Zuge der Inneren Schulentwicklung (ISE) gehen heute die Tendenzen zunehmend dahin, die starren Formen wie zum Beispiel den Stundentakt aufzubrechen.[103] So kann auch der Religionsunterricht als Ort der ‚produktiven Verlangsamung' und der ‚produktiven Unterbrechung' dem übermäßigen Beschleunigungsdruck, dem die Kinder und Jugendlichen heute mehr denn je ausgeliefert sind, Kontrasterfahrungen entgegenstellen. Langsamere Bildungsvorgänge und bewusst in Kauf genommene Bildungsumwege stellen dabei keinen Verlust dar. „In der Sprache der Lernzielökonomie wage ich zu behaupten: eine gewollte Verlangsamung im Lehr-Lern-Prozess ist letztlich effektiver und produktiver als ein Lehren und Lernen, das möglichst viel möglichst schnell ohne Umwege und ohne allzu viel Kraftanstrengung erreichen will. Nicht nur weniger kann mehr sein, auch langsamer kann mehr sein!"[104]

Darüber hinaus kann die Sensibilisierung für die schöpferische Kraft der Pause, für die Zeit des Ausatmens bis hin zur zweckfreien Zeit scheinbaren Nichtstuns ein spezifischer Beitrag des Religionsunterrichts sein. SchülerInnen merken sehr schnell, dass sich ihr anfängliches Fragen (Was soll das, wozu dient das, was bringt mir das?) bald auflöst in selbstverständliche Einsicht, wenn solche Erfahrungen der Auszeit im Unterricht angeboten und eingeübt werden. Letztlich geht es bei der Einübung und Kultivierung der Langsamkeit, um die Ermöglichung ästhetischer Kompetenz, die offen ist für die Sinnlichkeit des Glaubens. „Auch braucht die Erfahrung von Gemeinschaft, brauchen Begegnungen, braucht Vertrauen Zeit. Sie sind schon zu oft Opfer der Eile und der Beschleunigung, unter dem Regime der ‚Dromokratie' (P. Virilio) geworden."[105]

[102] Vgl. dazu die zehn Thesen von L. J. O'Donnovan: Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Wissen braucht Maß – Lernen braucht Ziele – Bildung braucht Zeit (hgg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2000.

[103] Zur Inneren Schulentwicklung (ISE) siehe Abschnitt 1.1.3.

[104] G. Hilger: Religionspädagogische Entdeckung, 271.

[105] Ebd. 272; vgl. ders.: ‚Achte auf den rechten Augenblick!' (Sir 4,20). Zum Umgang mit der Zeit in Religionsunterricht und Christenlehre. In: Christenlehre-Religionsunterricht-Praxis 52 (1999), 9-18.

Eine produktive Verlangsamung in der Praxis des Religionsunterrichts wird sich auszeichnen durch Zeiten der Stille, durch langsamen weil nicht touristischen Umgang mit Bildern und durch einen vertiefenden Umgang mit Bibeltexten. „So versteht sich dieses Plädoyer als ein Element einer noch zu erarbeitenden religionspädagogischen Ästhetik als religionspädagogische Wahrnehmungslehre."[106] Diese hat Hilger mittlerweile präzisiert und damit deutlich gemacht, dass die geforderte und dargestellte Kultivierung der Langsamkeit ist eine spezifische Leistung des Religionsunterrichts im schulischen Bildungsgeschehen sein kann.

## 7.4 Zusammenfassung: Postulate und Voraussetzungen

Die Absicht des vorausgehenden Kapitels war es, solche religionspädagogischen Prinzipien zur Lehrplankonstruktion zu benennen, die nicht unmittelbar konstitutiv im Lehrplankonzept verankert sein müssen, weil sie als grundlegende Standards einer zeitgemäßen Religionspädagogik gelten können. Auf diese Weise sollte der vorliegende Entwurf in das Gesamt eines religionspädagogischen Kontextes eingeordnet werden. Im Anschluss daran werden nun zunächst drei Postulate formuliert, die sich aus der Darstellung des sechsten Kapitels ergeben. Die drei weiteren, sich daran anschließenden Postulate beziehen sich auf die Kapitel vier und fünf. Somit finden sich hier noch einmal in komprimierter Form die Grundlagen der Lehrplankonstruktion, wie sie im mittleren Teil B der vorliegenden Arbeit ausgeführt wurden.

**Das kenotische Postulat**

Im Prozess der Lehrplankonstruktion ist die diakonische Dimension des Religionsunterrichts in ihrer kenotischen Vertiefung ernst zu nehmen. Die Religionspädagogik (resp. die Theologie) ist gefordert, sich tatsächlich einzulassen auf die Welt der Kinder und Jugendlichen. Indem sie diese als die ‚Anderen' wahrnimmt mit deren Herausforderung und Zumutung, mit deren ungebetener und bisweilen unerwünschter Aufdringlichkeit und Inanspruchnahme, begibt sie sich nicht einfach nur in die Situation der SchülerInnen, sondern sie ist unter ihr. Diese kenotische Haltung muss den künftigen Lehrplan kennzeichnen. Gemeinsam mit den SchülerInnen macht sich die Religionspädagogik auf die Suche nach Sinnsignalen, nach Wegen und Modellen, die zur selbständigen (resp. gemeinsamen) Deutung und Klärung von Welt verhelfen können. Dadurch wird dem immer noch bestehenden didaktisch wie religionspädagogisch kaum nachvollziehbaren Missstand abgeholfen, dass der Religionsunterricht (resp. die Theologie) Antworten gibt auf Fragen, die von den SchülerInnen (resp. den Menschen) gar nicht gestellt werden.

[106] G. Hilger: Religionspädagogische Entdeckung, 277; vgl. I. Bosold / B. Bosold: MEINE ZEIT. Materialien und Anregungen für ein ‚Zeit-Projekt' im Religionsunterricht (Klasse 5 und 6). In: Materialbrief Religionsunterricht, 4/1997, 1-16.

**Das korrelative Postulat**

Die Menschwerdung Gottes ist ein heilsgeschichtliches Urdatum. Gott kommt zur Welt. In deutlicher Abgrenzung zu pantheistischen Vorstellung bedeutet dies, dass es nun keinen gottfernen oder gottfremden Raum mehr gibt. Gott ist in allem gegenwärtig, aus allen Poren quillt er uns gleichsam entgegen (Delp). Dadurch erhält alles und jedes, die ganze Schöpfung eine theologische Dignität. Selbst im fundamentalen Zweifel, in der Absurdität der Sinnleere, selbst im Auseinanderbrechen der Wirklichkeit in unendlich vieles ohne Einheit – Gott kommt dorthin, zum Menschen, und hält es bei ihm aus, indem er in diese Situation hineingeht, indem er Menschen wird. Diese inkarnatorische Dimension menschlicher Existenz ist im Lehrplankonstruktionsprozess insofern zu berücksichtigen, als jeder schulischen und außerschulischen Situation der Kinder und Jugendlichen eine unverwechselbar und nicht austauschbare theologische Dignität eignet. Die Anreicherung von Lehrplänen mit dogmatischen Formeln, lebensfernen Katechismusaussagen oder materialkerygmatischen Inhalten verbietet sich daher.

**Das ästhetisch-mystagogische Postulat**

Der besondere Stellenwert der ästhetischen Bildung als Proprium des Religionsunterrichts wird im Lehrplankonstruktionsprozess dahingehend berücksichtigt werden, dass dem ganzheitlichen Lernen mit Kopf, Herz und Hand entsprechend solche Lehr- und Lernformen etabliert werden, die den SchülerInnen Möglichkeiten eröffnen, ihre Wahrnehmung zu schulen. Dem Dreischritt ästhetischer Bildung entsprechend (Aisthesie – Poiesis – Katharsis) bietet sich hierbei die Rezeption des in der Religionspädagogik etablierten methodischen Dreischritts (sehen – urteilen – handeln) nach Cardijn an.[107] Damit wird zugleich auch der mystagogischen Ausrichtung des Religionsunterrichts entsprochen. Gott in allen Dingen zu suchen (und finden), heißt ja zunächst, einen Weg zu beschreiten, an die Dinge herangeführt zu werden, ihnen nachzuspüren und auf den Grund zu gehen, um dann das eigene Leben und die Welt zu gestalten. Diesen Bildungs-Weg zu beschreiten bedarf es – um im Bild zu bleiben – einer entsprechenden Ausrüstung: Lehrplankonstruktion wird das Equipment, den Proviant und die entsprechende Kartographie bereitstellen, damit SchülerInnen in das Geheimnis des Lebens und der Welt eingeführt werden können.[108]

**Das elementare Postulat**

„Elementarisierung kann als vierfache Aufgabe beschrieben werden: als strukturelle Vereinfachung (elementare Struktur), als wertende Auswahl und Konzentration auf

[107] Vgl. J. Cardijn: Laien im Apostolat. Kevelaer 1964.

[108] Vgl. Michalke-Leicht: Das bildungstheoretische Selbstverständnis des Religionsunterrichts als Herausforderung für die Lehrplanfortschreibung. In: R. Ehmann u. a. (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels. Freiburg 1998, 228-238.

das Fundamentale (elementare Grundlagen), als lebensbedeutsame Erschließung (elementare Erfahrungen) und als Bestimmung der Anfangsvoraussetzungen (elementare Anfänge). In jeder dieser Richtungen leistet Elementarisierung einen Beitrag zur Curriculumkonstruktion und hilft, die Mehrdimensionalität von unterrichtlicher Sinnerschließung zu bewahren."[109] Auf diese Weise kann das Ganze im Fragment sichtbar gemacht werden. Eine Lehrplankonstruktion, die den Anspruch erhebt, auf der Höhe der Zeit zu sein, wird sich dieser Aufgabenstellung nicht verschließen können. Jedwede Formulierung eines Kerncurriculums, inhaltlicher Standards oder eines sonstigen Kanons im Sinne fachwissenschaftlich orientierter Abbilddidaktik muss sich den kritischen Frage stellen, die sich aus den vierfachen Aufgaben der Elementarisierung unmittelbar ergeben. Ein besonderes Augenmerk gilt der variablen Gestaltung von Lehrplänen und Curricula. Dies kann zum Beispiel so aussehen, dass austauschbare Versatzstücke oder Module zur Lehrplankonstruktion herangezogen werden, deren Auswahl von den am Lehr-Lern-Geschehen Beteiligten im Unterrichtszusammenhang verantwortet wird.

**Das biographische Postulat**

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Lebenslaufforschung bietet sich als fokussierende religionspädagogische Kategorie das Symbol des Weges an. Gleichwohl wird im Kontext der Lehrplankonstruktion darauf zu achten sein, dass individuelle Entwicklung nicht eindimensional oder gradlinig verlaufend gedacht wird. „Wenn man sich die Blickrichtung auf den Lebenslauf zu sehr von ihnen [den Vertretern der Lebenslaufforschung – W.M.L.] vorgeben lässt, läuft man Gefahr, alle entscheidenden Gotteserfahrungen bereits einseitig in dieser [oder jener] Lebensphase, oft sogar bereits nur in der frühesten Kindheit, anzusetzen, als gäbe es von da an nur Wiederholungen und Nachwirkungen. Man kann statt dessen wissenschaftlich bestätigt finden, was die Erfahrung der Kirche von ihren Anfängen an festgehalten hat: Zu Gott steht in jeder Lebensphase der Weg offen."[110] Bildung – so war festgestellt worden – ist die Neugestaltung der Formen des Lebens unter einem Ziel, Sinn oder Muster und doch ohne Endpunkt, Beendigung oder Abschluss.[111] Lehrplankonzepte werden daher ihre biographische Orientierung darin erweisen, dass sie dem Motiv der ständigen Umkehr (Metanoia) als Schlüsselbegriff für Entwicklung Geltung verschaffen. Es wird zu fragen sein, welche Aufgaben und Themen Kindern und Jugendlichen gestellt sind, welche Wege zu deren Bewältigung beschritten werden und welche Hilfestellungen geleistet werden können.

[109] K. E. Nipkow: Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts. In: G. Biemer / D. Knab (Hg.): Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982, 93.
[110] K. E. Nipkow: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München 1987, 16.
[111] Vgl. Kapitel 5.

**Das methodische Postulat**

SchülerInnen sind Subjekte im Lernprozess. Ausgehend von dieser Prämisse wird die Lehrplankonstruktion als methodisches Prinzip die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Kinder und Jugendlichen stärken.[112] Dies geschieht, im Rückgriff auf das Anliegen der Aufklärung, in emanzipatorischer Absicht. „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen".[113] Nach Kant ist der Schritt hin zur Mündigkeit nicht das Ergebnis fremder Bestimmung, sondern das Ziel eigener Handlungen. Aufklärung geschieht zudem nicht punktuell und in Sprüngen, sondern als ‚Reform der Denkungsart', als ‚Fortschreiten' und als Prozess. Diesem Ideal der Mündigkeit ist die Lehrplankonstruktion verpflichtet. Sie wird dem Grunddilemma der Schule, solche Mündigkeit mit fremdbestimmten Verfahren und damit also in letztendlich entmündigender Form erreichen zu wollen, den Boden entziehen, indem sie der vorherrschenden Erzeugungsdidaktik eine Ermöglichungsdidaktik entgegensetzt.[114] Schule zielt auf eine planmäßige Machbarkeit von Mündigkeit; Selbstbestimmung soll durch Formen der Fremdbestimmung erreicht werden. Erwachsene neigen in einer verschulten Gesellschaft dazu, der Verführung zu erliegen, andere aufklären zu wollen oder zu sollen. Damit korrespondiert – aus welchen Gründen auch immer – der vorherrschende Wunsch bei SchülerInnen, auch bei erwachsenen der Sekundarstufe II, sich ‚aufklären zu lassen'. Aus alledem ergeben sich im Sinne eines umfassenden methodologischen Perspektivenwechsels die folgenden Lernvoraussetzungen, die im Lehrplankonstruktionsprozess berücksichtigt werden.[115]

1. Lernen ist ein grundsätzlich kommunikatives Geschehen. Kommunikation meint dabei nicht einen materiellen Gedankenaustausch von Lerninhalten im Sinne eines ‚Rohrpost-Systems'. Es geht vielmehr darum, dem geistig selbständigen anderen Subjekt Chancen des Denkens und Fühlens anzubieten, aus denen er selbst auswählt und nach denen er handeln möchte. Kommunikation ist nicht Geben und Nehmen, sondern Präsentation seiner selbst, seines eigenen Lebens, seiner eigenen Wirklichkeitskonstruktion.
2. Eine Reflexion und eventuelle Veränderung von Wirklichkeitskonstruktionen ergibt sich erst aus dem Leidensdruck einer kognitiven Dissonanz. Die Schaffung eines Problembewusstseins geschieht erst dadurch, dass Selbstverständli-

[112] Vgl. H. Klippert: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim (1994) $^{7}$1997; ders.: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim (1995) $^{4}$1997.

[113] Vgl. I. Kant: Was ist Aufklärung?: Thesen und Definitionen (hgg. von E. Bahr). Stuttgart 1986.

[114] Vgl. R. Arnold / I. Schüssler: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.

[115] Die angeführten Voraussetzungen bezeihen sich auf einen unveröffentlichten Beitrag von G. Gnandt, den dieser im Rahmen seiner Tätigkeit als Fachleiter am Studienseminar Freiburg formuliert hat.

ches bzw. selbstverständlich Gewordenes in den Status der Infragestellung gehoben wird.

3. Kommunikation im Sinne lebendigen Lernens und Lehrens ist immer Selbstthematisierung. Hierzu bedarf es einer ‚Sprache des Lebens'. Es gilt, unser Leben zur Sprache zu bringen. Dabei wird dem Erzählen ein Vorrang vor aller diskursiven Rede einzuräumen sein, der narrativen Theologie und Theopoetik ein Vorrang vor dem binnentheologischen Sprachspiel.[116]
4. Lebendiges Lernen bedeutet vorrangig Förderung didaktischer Selbstwahl, also Befähigung und Ermöglichung zur Wahl selbstgesetzter Lernobjekte, selbstgegebener Lernrhythmen, selbstgestalteter Räume, selbstgesetzter Ziele, selbstinitiierter Kommunikation. Die SchülerInnen müssen Gelegenheit haben, ihre eigene, anfängliche Geschichte mit dem Unterrichtsthema zum Ansatz der lernenden Auseinandersetzung mit den -gegenständen zu machen. Der Seminarkurs, wie er in den Gymnasien in Baden-Württemberg realisiert wird, scheint dafür eine Möglichkeiten zu eröffnen.
5. In einem so verstanden Lerngeschehen verändert sich die Rolle der Lehrenden. Sie werden neben der Aufgabe, Sachwissen zu vermitteln, zu Lernhelfern und Lernpartnern ihrer SchülerInnen. Ihre Aufgabe besteht zum einen darin, entsprechende Lernräume zu schaffen, indem sie entsprechende Hilfsquellen organisieren, die Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung schaffen, selber die Initiative zur Selbstthematisierung ergreifen und dadurch den Austausch untereinander in Gang setzen. Zum anderen werden sie – als Anwälte eines lebendigen Lernprozesses – immer wieder zum vernünftigen Widerstand ermutigen müssen, wenn die Partner im Lerngeschehen wieder zu Objekten gemacht werden bzw. sich selbst zu Objekten machen lassen.
6. Da die Leistungsmessung im schulischen Rahmen eine wichtige Rückmeldefunktion für die SchülerInnen besitzt, wird neu zu überdenken sein, welche Leistung und welche Anforderungsebene wie und in welchem Maße zu bewerten ist. Ein Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, dem es um lebendiges Lernen geht, kann und darf sich nicht mit der Reproduktion von angelerntem Wissen zufrieden geben.
7. Damit widerspricht ein solches Lernen strenggenommen dem lernzielorientierten Ansatz. Ein Lernen als Kommunikationsgeschehen bleibt eine Art Orientierungsspiel mit ungewissem Ausgang. Es schafft Möglichkeiten des Austauschs von Wirklichkeitswahrnehmung, die möglicherweise wieder zu neuer Wirklichkeitskonstruktion führen und zu einem erfolgreichen Handeln befähigen kann. Doch zu welcher Einstellung und welcher Verhaltensweise, zu welcher Praxis sie den einzelnen befähigt, ist nicht planbar.

[116] Vgl. W. Tzscheetzsch: Lebendiges Lernen im Religionsunterricht. In rabs 29 (1997), 56-61.

# Teil C – Strukturgitter zur Lehrplankonstruktion für den RU

## 8 Didaktische Strukturgitter – ein vernachlässigtes Modell

Als Modelle mit plausiblen Ordnungs- und Begründungsstrukturen wurden Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre seitens der Münsteraner Gruppe um Blankertz sogenannte didaktische Strukturgitter entwickelt, die sich als probates, wenn auch entwicklungsbedürftiges Instrument in der Didaktik und Curriculumbewegung (auch im Blick auf die Lehrplankonstruktion) bewährt haben. „Mit Hilfe der in den Feldern des Strukturgitters ausformulierten Kriterien soll ein Diskussions- und Verständigungsprozess mit allen an der Curriculumforschung und -entwicklung Beteiligten angeleitet, die in rein erfahrungswissenschaftlich-technologisch orientierten Konzepten der Curriculumentwicklung beobachtete Beliebigkeit vermieden und eine diskursiv legitimierte Verbindlichkeit angestrebt werden."[1] Ähnlich dezidiert und optimistisch äußert sich Blankertz in einem Sammelband, der verschiedene Ansätze didaktischer Strukturgitter dokumentiert: „Übereinstimmend gehen alle Autoren dieses Bandes davon aus, Curriculum-Forschung habe die traditionelle Befangenheit geisteswissenschaftlicher wie die technokratische Begrenzung positivistischer Lehrplantheorien zu vermeiden."[2]

Bis heute jedoch sind in der Lehrplankonstruktion und in deren Resultaten, den Lehrplänen und Curricula, nach wie vor eben diese pragmatische ‚Beliebigkeit', die traditionale ‚Befangenheit' und die technokratische Begrenzung anzutreffen, denen die zitierten Autoren mit ihren didaktischen Strukturgittern begegnen wollten. Deswegen scheint es auf den ersten Blick müßig, diesen Modellen weiterhin Aufmerksamkeit zu schenken. Eine genauere Analyse der verschiedenen Modelle jedoch und die Erarbeitung der ihnen zugrunde liegenden konstitutiven Elemente vermag den Blick zu weiten auf die bleibende Aktualität und Bedeutung, die der Strukturgitteransatz für die Lehrplankonstruktion haben kann.

### 8.1 Begriffsbestimmung

Der Strukturgitteransatz ist zunächst einmal zu verstehen als umfassendes Instrument oder „Strategie zur Entwicklung von Curricula".[3] Er wurde entwickelt sowohl

[1] A. Kell: Didaktisches Strukturgitter. In: H.-D. Haller / H. Meyer (Hg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 3. Stuttgart 1995, 584.
[2] H. Blankertz: Curriculumforschung – Strategie, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971, 9.
[3] H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969, 185.

aus theoretischem Interesse an allgemeinen didaktischen Fragen, als auch im Hinblick auf konkrete bildungspolitische Reformbewegungen, wie sie Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre anstanden. Eine umfassende Begriffsbestimmung findet sich bei Kell: „Didaktische Strukturgitter stellen einen in Form eines mehrdimensionalen Gitters zusammengestellten Satz von Kriterien und Kategorien dar, mit denen die für die Curriculumentwicklung und Unterrichtsplanung eines Faches relevanten fachwissenschaftlichen Strukturen sowie die an solche Strukturen heranzutragenden gesellschaftlichen und die subjektiven, das heißt auf die Interessen der Lernenden bezogenen Gesichtspunkte erfasst werden können."[4]

Obwohl der Strukturgitteransatz primär auf der fachdidaktischen Ebene verortet und somit der didaktischen Analyse vorgeordnet ist, kommt ihm doch auch im Blick auf die Lehrplankonstruktion eine zentrale Bedeutung zu. Er ist insofern mittelfristig angelegt, als er „positioniert [ist] zwischen dem Ansatz Robinsohns, der auf eine langfristig angelegte curriculare Reform des didaktischen Gesamtsystems gerichtet ist (vgl. Robinsohn 1967), und den auf die Planung und Steuerung von Unterricht abzielenden allgemeindidaktischen Modellen bildungs-, lern- und informationstheoretischer Provenienz (vgl. Blankertz 1969)".[5] Ähnlich schreibt Schrand: „Der Strukturgitteransatz versteht sich selbst als mittelfristig-fachdidaktisch orientierte Alternative zu Robinsohns situationsanalytischem Globalmodell."[6]

Die spezifische Leistung „des Strukturgitters besteht darin, drei Fragestellungen, die nicht voneinander isoliert werden dürfen, in drei Forschungskomplexen aufeinander bezogen zu bearbeiten:

1. Klärung der allgemeinen Voraussetzungen für Lernen in organisierten Lernprozessen durch eine Bedingungsanalyse, die sich grundsätzlich auf alle individuellen und gesellschaftlichen Faktoren und Einflüsse sowie auf den Stand fachwissenschaftlicher Theorie und Forschung erstreckt. [...]
2. Formulierung hypothetischer Vorgaben zur Erfassung und Strukturierung der spezifischen fachlichen und fachwissenschaftlichen Anforderungen an den Unterricht.
3. Formulierung fachdidaktisch begründeter Kriterien zur Entwicklung und unterrichtspraktischen Erprobung thematischer Einheiten [...]."[7]

[4] A. Kell: Didaktisches Strukturgitter; 584.
[5] Ebd. 585.
[6] H. Schrand: Probleme und Möglichkeiten geografiedidaktischer Strukturgitter. In: E. Kroß u. a. (Hg.): Geografiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979, 11.
[7] A. Kell: Didaktisches Strukturgitter, 585f.

Die grafische Verknüpfung dieser drei Fragestellungen bzw. Forschungskomplexe ergibt einen Raster[8] mit folgender Grundstruktur:

| | |
|---|---|
| | **(II)** Formulierung fachwissenschaftlicher Strukturen in didaktischer Absicht (z. T. systemtheoretisch orientiert). |
| **(I)** Formulierung gesellschaftlicher und subjektiver Gesichtspunkte in pädagogischer Intentionalität unter Orientierung am technischen, praktischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteresse der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule. | **(III)** Formulierung von Kriterien zur Entwicklung und Legitimation thematischer Einheiten. |

Grundmodell didaktischer Strukturgitter nach A. Kell

„Für die Mehrzahl der bisher ausgearbeiteten Strukturgitter ist typisch, dass in einer zweidimensionalen Matrix die pädagogische Intentionalität einerseits, die in didaktischer Absicht vorgenommene Strukturierung des fachlichen Problemzusammenhangs andererseits, miteinander verschränkt werden. In den aufgrund der ‚Kreuzung' beider Dimensionen entstehenden Feldern wird dann jener Satz fachdidaktischer Kriterien ausformuliert, der für die Entwicklung und Legitimation der thematischen Einheiten, Kursfolgen und Curricula herangezogen werden soll. Dabei ist die pädagogische Intentionalität zumeist mit Bezug auf die gesellschaftstheoretischen Überlegungen der kritischen Theorie der Frankfurter Schule nach technischem, praktischem und emanzipatorischem Interesse ausdifferenziert worden".[9] Damit ist zugleich ein explizit politischer Anspruch verbunden. „Durch die ausdrückliche Thematisierung des Gesellschaftsbezugs von Fach und Bezugsdisziplin bekennt sich der Strukturgitteransatz dezidiert zum politischen Charakter der Curriculumentwicklung."[10] Ausgehend von seinem fachdidaktischen Ansatz im Bereich der Arbeitslehre benennt Blankertz für die erste Dimension des Strukturgitters vier Gruppen von Bedingungsfaktoren, die sich auf alle individuellen und gesellschaftlichen Faktoren und Einflüsse sowie auf den Stand fachwissenschaftlicher Theorie und Forschung erstrecken und die im Rahmen der erwähnten Analyse detailliert in den Blick genommen werden müssen:

(A) Objektivierbare Veränderungen in den Lebenssituationen

[8] Vgl. ebd.
[9] Ebd. 586; vgl. D. Lenzen / H. Meyer: Das didaktische Strukturgitter, 205ff.
[10] H. Schrand: Probleme und Möglichkeiten, 13.

- Arbeitswelt
- Freizeit
- Politische Beteiligung

(B) Entgegenstehende Faktoren im Bereich der vorgegebenen Institutionen
- Traditioneller Lehrplan und Ordnungsstruktur der allgemeinbildenden Schulen
- Berufliches Ausbildungssystem

(C) Politisch-gesellschaftliche Postulate
- konservative
- progressive

(D) Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen der Jugend
- naturhaft vorgegebene Anlagen
- sozialschichtspezifische Schranken.[11]

Der überzogene Anspruch, anhand dieser Bedingungsfaktoren ein umfassendes Bild der Rahmenbedingungen curricularer Bildung zu zeichnen, lässt sich wohl historisch erklären. So konnte Blankertz 1971 noch unbefangen schreiben: „Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen der Jugend [und] empirisch objektivierbare Grenzen der Bildsamkeit sind bedingt durch: 1. naturhaft vorgegebene Anlagen (= pädagogischer Defätismus; wissenschaftlich nicht haltbares Argument der konservativen Richtung)".[12] Hinter diesen Worten schwingt unüberhörbar der euphorische Impetus der 60er und 70er Jahre, auf dem Wege der Sozialwissenschaften die gesellschaftlichen Verhältnisse grundlegend zu wandeln und in den Griff zu bekommen. Mittlerweile ist in dieser Hinsicht eine Ernüchterung eingekehrt, die zum Teil so weit geht, dass den ‚naturhaft vorgegebenen Anlagen' eine Dominanz zugesprochen wird. Das ist nicht minder problematisch. Hier wird anhand der Anlage-Umwelt-Problematik deutlich, dass auch sogenannte ‚objektive wissenschaftliche Erkenntnisse' der ‚Mode' ausgesetzt sind. Dennoch ist das dahinter stehende Anliegen von bleibender Bedeutung, wie weiter unter deutlich werden soll.[13] Außerdem ist mit Schrand zu bedenken, dass die detaillierte Analyse der Bedingungsverhältnisse des Lehrens und Lernens eine klare Option für die Situation der SchülerInnen bedeutet. „Durch die Parteinahme für den Schüler bindet sich der Strukturgitteransatz ausdrücklich an ein Interesse und bekennt sich damit auch hier wieder zu einem Didaktikverständnis, das Normen und Wertgesichtspunkte nicht als unwissenschaftlich abschiebt, sondern zum eigentlichen Thema macht."[14]

[11] Vgl. H.Blankertz: Strategie zur Entwicklung für das Fach ‚Arbeitslehre'. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung, 25f.
[12] Ebd. 26.
[13] Vgl. dazu Abschnitt 10.2.
[14] H. Schrand: Probleme und Möglichkeiten, 15. Dieses ‚Erbe' der Kritischen Theorie fließt auch in den Ansatz der vorliegenden Arbeit ein. Vgl. dazu Kapitel 4.

Neben den individuellen und gesellschaftlichen Faktoren ist die zweite Dimension des Strukturgitters „nach fachwissenschaftlichen, zum Teil auch systemtheoretischen Gesichtspunkten ausgelegt, unterschiedlich untergliedert und zum Teil im Blick auf unterrichtsmethodische Gesichtspunkte konkretisiert."[15] Damit ist noch kein Lehrplan gefunden. Das so verstandene Strukturgitter dient vielmehr als in mehrfacher Hinsicht plausibel begründetes Instrument zur Erhebung von Kriterien zur Findung von Lehrplanthemen. Es entspricht gleichsam – um ein Bild zu verwenden – der den Blick lenkenden und schärfenden Brille für Lehrplankonstrukteure. „Trotz der in die Bedingungsanalyse und darüber in das didaktische Kriterium eingegangenen Informationen und Wertgesichtspunkte gibt ein didaktisches Strukturgitter weder eine Informationssammlung noch eine Auflistung von Präferenzen und auch keinen Normen- oder Gegennormenkatalog ab. Es ist vielmehr angewiesen auf die Aufnahme von Vorgaben im Hinblick auf deren Befragung. Antworten werden gefordert, nicht gegeben; Antworten im Sinn von zusätzlichen Informationen, weiteren Entscheidungsalternativen und insbesondere Begründungen.

Als Instrument soll ein didaktisches Strukturgitter also einmal sicherstellen, dass nicht nur genau das an Möglichkeiten erzeugt wird, was in das Vorhandene problemlos hineinpasst, sondern ein Überschuss an anderen Möglichkeiten. Es dient zur Anmahnung von Begründungen."[16] Ähnlich äußert sich Schrand, wobei er jedoch die gesellschaftstheoretische Dimension und den damit verbundenen expliziten politischen Anspruch des Strukturgitteransatzes hervorhebt.

1. „Strukturgitter orientieren sich zwar an einem schulischen Aufgabenfeld, können aber nicht als Instrumente fachlichen Durchsetzungswillens gebraucht werden.
2. Strukturgitter setzen Bedingungsanalysen von Schulfach und Bezugsdisziplin voraus. Diese haben vor allen Dingen den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang aufzudecken. Die entsprechenden sozialwissenschaftlichen Interpretationsschlüssel liefert nach Meinung der Vertreter des Strukturgitteransatzes am ehesten die kritische Theorie der Frankfurter Schule.
3. Der Strukturgitteransatz ist als bildungstheoretisch zu klassifizieren. Dabei wird der tradierte Bildungsbegriff besonders auf seinen gesellschaftskritischen Gehalt hin ausgelegt. Didaktische Strukturgitter sollen als normative Orientierungsrahmen das leisten, was vorher der Bildungsbegriff zu leisten vorgab."[17]

[15] A. Kell: Didaktisches Strukturgitter, 586.
[16] G. Thoma: Anwendung eines didaktischen Strukturgitters in der Entwicklung von Lehrplänen als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen. In: K. Frey (Hg.): Curriculumhandbuch. Band 1, 464.
[17] H. Schrand: Probleme und Möglichkeiten, 15. (Gliederung W.M.L.)

## 8.2 Vorliegende Modelle diverser Provenienz

Vor diesem Hintergrund und ausgehend vom curricularen Interesse, Lehrplanentscheidungen aus dem Bereich der Beliebigkeit und Unverbindlichkeit herauszunehmen und plausibel zu begründen, wurden zahlreiche Modelle didaktischer Strukturgitter entworfen.[18] Die wichtigen, weil am häufigsten rezipierten, sollen hier in chronologischer Reihenfolge vorgestellt werden. Dabei ist deutlich erkennbar, welchen Weg die Entwicklung der Strukturgittermodelle genommen hat.

### 8.2.1 Verbindung Theorie und Praxis (Groth 1968)

Bereits 1968 hat Groth ein Strukturgitter vorgelegt, dessen primäres Ziel darin bestand, für ein neu zu bestimmendes Fach ‚Arbeitslehre' die praktischen Aspekte des technischen Produktionsverfahrens mit den theoretischen Dimensionen des Technischen, Ökonomischen und Politischen zu verbinden, um die Anforderungen dieses Faches in einem begrifflichen Zusammenhang zu bestimmen.[19]

| Dimensionen<br>Technische Aspekte im Produktionsverfahren | Technische Dimension | Ökonomische Dimension | Politische Dimension |
|---|---|---|---|
| Experimentelles Entwickeln | | | |
| Arbeiten nach Werkregeln und Verhaltensmustern | | | |
| Arbeiten mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse | | | |

Strukturgitter für das Fach Arbeitslehre nach G. Groth

Ein leitendes Motiv war demnach die erklärte Absicht, das Theorie-Praxis-Problem durch ein solches Strukturgitter (die horizontale Achse steht für die Theorie, die vertikale für die Praxis) wenn nicht zu lösen so doch abzufedern. Wiederum klingen – auch in der Wahrnehmung nach ca. 30 Jahren – zwischen den Zeilen die Bekenntnisse der Kritischen Theorie mit, wenn Blankertz schreibt: „Der traditionelle Gegensatz von Theorie und Praxis, der ein solcher von Denken, Planen, Projektieren einerseits und Handeln, Ausführen, Verwirklichen andererseits war, muss sich in andere Kate-

[18] Vgl. die beiden Sammelbände H. Blankertz u. a. (Hg.): Curriculumforschung; E. Kross u. a. (Hg.): Georgrafiedidaktische Strukturgitter; sowie den Beitrag von A. Kell: Didaktisches Strukturgitter.

[19] Vgl. G. Groth: Zur Didaktik der Arbeitslehre. In: H. Blankertz: Arbeitslehre in der Hauptschule. Neue pädagogische Bemühungen 29. Essen $^{3}$1969, 53-90.

gorien umsetzen in einer Zeit, in der die Theorie selbst zur radikalen Praxis geworden ist."[20] Das Ergebnis ist noch recht unausgegoren und dient zunächst als Ausgangpunkt weiterer konzeptioneller Überlegungen. „Die so erarbeiteten neun Kriterien sind in erster Linie Richtpunkte für die Bestimmung der Inhalte, die im Lehrplan enthalten sein müssen."[21]

### 8.2.2 Das Grundmodell (Blankertz 1969)

In seinem Standardwerk ‚Theorien und Modelle der Didaktik'[22] zitiert Blankertz erneut ein didaktisches Strukturgitter von Groth[23], das dieser aus dem oben genannten entwickelt hat und das als Vorform nachfolgender Entwürfe zu sehen ist.[24]

| Stufe / Dimension | Eigenbedarf | Bekannter Auftraggeber | Anonymer Markt |
|---|---|---|---|
| technisch | Erfahrung nach eigener Planung (Versuch – Irrtum) | Planung nach Erfahrungsregeln (Qualitätsstandards) | Entwicklung und Forschung (Technologie) |
| ökonomisch | Planung nach eigenen Zielen und Möglichkeiten (>Robinsohn<) | Kalkulation nach Billigkeit (Tausch) | langfristige Rentabilität (Oligopolistischer Wettbewerb) |
| sozial | Bestimmung der eigenen Bedürfnisse (Eigeninteresse) | Arbeitsteilung (Kommunikation) | Planung des Erwerbslebens (pol. Kritik) |

Strukturgitter für das Fach Arbeitslehre nach H. Blankertz

Die Grundform ist gleich geblieben; lediglich die Achsen wurden ausgetauscht. Zudem sind die erhobenen neun Kriterien im Blick auf das Fach Arbeitslehre ausformuliert. Zugleich macht Blankertz in seiner Darstellung auch die Grenzen dieses Strukturgitters im Konstruktionsprozess von Curricula für den von ihm vertretenen, spezifischen Bereich der Arbeitslehre deutlich. „Der Nachteil der für dieses Verfahren beanspruchten Kriteriengewinnung ist zweifellos der, dass im forschungsstrategischen Konzept noch ein paralleler Arbeitsgang erforderlich schien, der die Ergebnisse von Arbeitsplatz- und Berufsanalysen sowie der davon abgeleiteten Schlüsselqualifikationen und deren didaktische Organisation in einer Theorie der Beherrschung technischer Prozesse betrifft, um für die im Strukturgitter ausgewiesenen Kriterien begrün-

[20] H. Blankertz: Strategie, ebd. 28.
[21] Ebd.
[22] Vgl. H. Blankertz: Theorien und Modelle; 192ff.
[23] Vgl. G. Groth: Entwurf eines didaktischen Strukturgitters. In: V.-J. Kledzik (Hg.). Arbeitslehre als Fach. Hannover 1972.
[24] Vgl. H. Blankertz (Hg.): Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen [2]1974; P. Menck: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt 1975.

dete Inhaltsvorgaben machen zu können."[25] Diese Nachteile sieht Blankertz jedoch ausgeräumt im Entwurf von Kell.

### 8.2.3 Die didaktische Matrix (Kell 1971)[26]

Zur Konzeption und Bedeutung seines Strukturmodells schreibt Kell: „Mit dem Entwurf der didaktischen Matrix soll zweierlei versucht werden: Erstens soll der Zusammenhang einer Theorie der Beherrschung technischer Prozesse mit dem didaktischen Strukturgitter hergestellt werden. Zweitens soll das didaktische Strukturgitter neu strukturiert und so weit in der Form einer Matrix konkretisiert werden, dass diese Konstruktionsprinzipien für ein Arbeitslehre-Curriculum zu liefern vermag."[27]

| Organisations-Kriterium | | Technik | | Ökonomie | | Politik |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| Organisations-bereich | | | Mikro-Theorie | Partial-Theorie | Makro-Theorie | |
| 1. Unter-nehmung | 1. Analyse<br>2. Planung<br>3. Realisation<br>4. Kontrolle / Kritik | | | | | |
| 2. Haushalt | 1. Analyse<br>2. Planung<br>3. Realisation<br>4. Kontrolle / Kritik | | | | | |
| 3. Staat | 1. Analyse<br>2. Planung<br>3. Realisation<br>4. Kontrolle / Kritik | | | | | |

Didaktische Matrix nach A. Kell

Die so gewonnenen 60 Felder der didaktischen Matrix weisen eine aufsteigende Interdependenz auf (1.1.1 - 3.4.5). Ein Feld baut auf das andere auf und enthält zugleich dessen Inhalt. Insofern können sie als Suchschema in der Curriculumkonstruktion dienen. „Bereits erarbeitete und / oder realisierte Projekte lassen sich den Feldern der Matrix zuordnen und daraufhin beurteilen, welche Teilbereiche sie abdekken, wie sie, um in den Gesamtzusammenhang der Matrix eingeordnet werden zu können, horizontal erweitert oder vertikal vertieft werden müssen."[28]

[25] H. Blankertz: Theorien und Modelle, 197. Die Bedeutung der von Blankertz angesprochenen Schlüsselqualifikationen für die Konstruktion von Curricula wird in der vorliegenden Arbeit an mehreren Stellen thematisiert. Vgl. die Abschnitte 2.4.1 / 3.3.2 / 10.3.

[26] Vgl. A. Kell: Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: H. Blankertz: Curriculumforschung, 35-52; die Matrix: 45.

[27] Ebd. 38. Für die folgende Beschreibung vgl. die Grafik des Modells unten.

[28] Ebd. (Anm.14).

Alles in allem erscheint dieses Modell einer didaktischen Matrix wegen seines umfassenden Anspruchs nicht nur theoretisch stringent, sondern auch als praktisches Instrument zur Curriculumkonstruktion insofern plausibel und überzeugend, da es den Curriculumkonstrukteuren ganz konkrete Kriterien benennt. Diese Eigenschaften wurden jedoch als illegitim und bedenklich kritisiert, birgt doch ein solch universaler Zugriff auf die Wirklichkeit die Gefahr totalitärer Engführung.[29] Die großen Ideale der Kritischen Theorie (Emanzipation, herrschaftsfreier Diskurs, demokratische Willensbildung) stehen auf dem Spiel. „Das heißt also, dass sich die eigentlich politischen Gesichtspunkte in Gegensatz zum Konstruktionsprinzip in der Matrix befinden, demnach in der Gefahr stehen, unberücksichtigt zu bleiben oder verdrängt zu werden."[30] Im Rekurs auf die Frankfurter Schule (resp. deren Vertreter Habermas) führt Lange dazu vier Kritikpunkte an: „Ich werde das in vier Schritten näher ausführen, indem ich erstens die Matrix als technokratische Extrapolation kennzeichnen, zweitens den Nachweis erbringen will, dass dahinter eine ungesellig-monadische Sozialtheorie steht; das soll drittens konkret an der Matrix aufgewiesen werden, und schließlich will ich Hinweise geben, welche didaktischen Konsequenzen diese Kritik hat."[31] Der erste Kritikpunkt von Lange scheint berechtigt zu sein. Ein Strukturgitter dieser Stringenz läuft Gefahr, die Wirklichkeit totalitär bestimmen zu wollen. Dem zweiten Kritikpunkt ist dann zuzustimmen, wenn die jeweiligen Kategorien tatsächlich nur individualistisch enggeführt verstanden, die gesellschaftlichen Dimensionen der menschlichen Existenz ausgeblendet werden sowie die Zugänge zur Wirklichkeit lediglich über das einzelne Individuum erfolgen. Ob jedoch Kell explizit solche Vorgaben gemacht hat, ist zu bezweifeln.

### 8.2.4 Die pädagogische Intention (Thoma 1971)

Für den politischen Unterricht hat Thoma (ebenfalls 1971) ein didaktisches Strukturgitter vorgelegt.[32] Ausgehend von der Kritik am Bildungsbegriff geisteswissenschaftlicher Didaktiken fordert Thoma, sich im Rahmen der Curriculumforschung „auf ein dem neuhumanistischen Bildungsbegriff impliziertes, kritisches Moment [zu] stützen, das in ausdrücklicher Berufung auf das aufklärerische Postulat der Mündigkeit und gegen dessen utilitaristische Selbstverfehlung in der Aufklärungspädagogik eine Erziehung in kritischer Distanz zur Gesellschaft statt einer Unterwerfung des Subjekts unter deren Ansprüche fordert[e]."[33] Damit umschreibt er als die zentrale Konstrukti-

[29] Vgl. H. Lange: Kritik der didaktischen Matrix. In: H. Blankertz: Curriculumforschung, 53-65.
[30] Ebd. 54.
[31] Ebd.
[32] G. Thoma: Zur Entwicklung und Funktion eines ‚didaktischen Strukturgitters' für den politischen Unterricht. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung, 67-96.
[33] Ebd. 69.

onsgröße die ‚Personwerdung des Subjekts', mit dessen Hilfe sich ein kritisches Kriterium entwickeln lasse, das dem pädagogisch Unverantwortbaren konkret widersteht.

Auf der Grundlage dieser eindeutigen Intention formuliert er seine Ziele bei der Konzeption eines Strukturgitters für den politischen Unterricht. „Im folgenden wird versucht, in einem als >Strukturgitter< vorläufig bezeichneten Kategoriengefüge ein solches Kriterium für den Bereich des Unterrichts in politischer Bildung zu entwickeln, seine kritische Potenz in einem Modell fruchtbar zu machen und durchzuhalten."[34] In enger (unkritischer) Anlehnung an Blankertz sieht auch Thoma vor der Curriculumkonstruktion die Notwendigkeit einer umfassenden Bedingungsanalyse. Im weiteren fordert er die konsequente Rationalisierung des Konsenses der durch die Gesellschaft vorgegebenen >vorläufigen Inhalte< des zu konstruierenden Curriculums. „Gerade dies aber ist in Übereinstimmung mit neueren Ansätzen zur Curriculumforschung anzustreben und kann nur gelingen, wenn die gesellschaftlichen Ansprüche auf Berücksichtigung inhaltlicher Forderungen im Lehrplan durch Wissenschaft objektiviert werden. Dabei muss es um zweierlei gehen: einmal, dass die einschlägigen Wissenschaften >die exakte Feststellung, Formulierung und Vermittlung dessen, was die gesellschaftlich relevanten Faktoren von Schule und Unterricht wollen, zu leisten haben<, zum anderen, dass diese Ansprüche dem wissenschaftlichen Sachverstand der jeweiligen Fachwissenschaften unterworfen werden müssen."[35]

Es ist schon erstaunlich, in welchem Ausmaß an dieser Stelle die ungebrochene ‚Wissenschaftsgläubigkeit' eines verengten kritischen Rationalismus zu Tage tritt, zumal als leitende und einschlägige Bezugswissenschaften ausschließlich genannten werden: „Soziologie, Politologie, Ökonomie und [...] Geschichtswissenschaft."[36] Die allseitigen Stellungnahmen seitens der Curriculumforschung gegen einen reinen Scientismus erweisen sich an dieser Stelle als reine Lippenbekenntnisse. Dennoch ist das Modell von Thoma im Kontext der vorliegenden Arbeit durchaus von größerem Interesse, sind hier doch in der vertikalen Achse (gleichsam in der Dimension pädagogischer Intentionalität) die Medien der Vergesellschaftung angeführt, wie sie von Habermas formuliert wurden.[37] „Ansatzpunkt für die Entwicklung eines didaktischen Kategoriengefüges soll die Aussage sein, dass die Menschengattung >von Haus aus an bestimmte Medien der Vergesellschaftung gebunden ist: an Arbeit, Sprache und

[34] Ebd. 70.
[35] Ebd. 73.
[36] Ebd. 74.
[37] Vgl. J. Habermas: Erkenntnis und Interesse. In: ders.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie'. Frankfurt 1968, 146.

Herrschaft.<"[38] Hier zeichnet sich erstmals jene Dimension des Strukturgitters ab, wie sie weiter unten als anthropologische aufgewiesen wird.[39]

| Medien der Vergesellschaftung | Definitionen ---------- Kategorien | technisch zweckrational >wertfrei< | praktisch >ideologisch< | emanzipatorisch >kritisch< |
|---|---|---|---|---|
| Arbeit | Problematisierung | Leistung | Freizeit | Muße |
| | Intention | Produktion | Konsum | Bedürfnisbefriedigung |
| | Selektion | Verzicht | Sucht | Lust |
| Sprache | Problematisierung | Sprachregelung | Jargon | Mündigkeit |
| | Intention | Information | Meinung | verbindliche Diskussion |
| | Selektion | Aufmerksamkeit | Propaganda | Reflexion |
| Herrschaft | Problematisierung | Umweltdruck | Machtverhältnisse | Emanzipation |
| | Intention | Selbsterhaltung | Anpassung | Reflexion |
| | Selektion | Sachentscheidung | Wahl | Kritik als Handeln |

Strukturgitter für den politischen Unterricht nach G. Thoma

Die zweite (horizontale) Achse des Modells von Thoma enthält drei Definitionen, die als interessenbestimmte Ebenen die Medien der Vergesellschaftung – wiederum im Geiste der Frankfurter Schule – ‚wertfrei, ideologisch und kritisch' strukturieren. Im Blick auf das Medium ‚Arbeit' bedeutet dies z. B. die Unterscheidung der Begriffe ‚Leistung, Freizeit und Muße'. Bei genauerer Betrachtung fällt unschwer auf, wie sehr das Strukturgittermodell von Thoma in der Konzeption und Terminologie dem marxistisch geprägten Denken der Frankfurter Schule verhaftet ist. Diese historisch bedingte und entsprechend einzuordnende Engführung darf jedoch nicht dazu verleiten, das Modell als ganzes zu verwerfen. Thoma selbst legt eine kritische Haltung dem Modell gegenüber nahe, wenn er schreibt: „Die Erwartung an das Gitter war [...], dass es ein der kritischen Intention des Bildungsbegriffs folgendes Kriterium pädagogischer Verantwortung darstellt, welches sich für politische Bildung spezifisch qualifiziert und sich auf die Aussagen der relevanten Wissenschaften bezieht. [...] Wenn es sich als ‚pädagogisch' und ‚politisch' qualifiziert, so darf jedenfalls doch nicht versucht werden, aus den angeführten Kategorien Ziele und Inhalte für den Unterricht positiv abzuleiten."[40] Was aber leistet das Modell? „Das Strukturgitter ermöglicht die Entwicklung von Fragen und kritischen Rückfragen an die einschlägigen Wissenschaften, nicht aber deren Beantwortung."[41] In diesem Sinne ist es auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Mittels der beiden Achsen werden tatsächlich die

[38] G. Thoma: Entwicklung und Funktion, 78.
[39] Vgl. Abschnitt 10.2.
[40] G. Thoma: Entwicklung und Funktion, 81.
[41] Ebd. 82.

entscheidenden Dimensionen miteinander verbunden, die pädagogisch intentionale und die fachspezifische; letztere Bedarf jedoch noch einer weiteren Klärung.

### 8.2.5 Die Grundbildung (Kutscha 1976)

Das Strukturgittermodell für die Planung der wirtschaftswissenschaftlich kaufmännischen Grundbildung im integrierten Sekundarbereich II (Kollegstufe), wie es 1976 von Kutscha vorgelegt wurde, weist in eine ganz andere Richtung.[42]

| Fachdidaktische Bezugssysteme und Kategorien<br>----------<br>Erkenntnisinteresse | Medien<br>ökonom. kaufmänn. Systemleistung<br>----------<br>Fundierungsebenen | Ware | Geld | Information |
|---|---|---|---|---|
| Technisches Interesse | Praxisbezug<br>Kompetenzen<br>Wissenschaftsbezug | | | |
| Praktisches Interesse | Praxisbezug<br>Kompetenzen<br>Wissenschaftsbezug | | | |
| Emanzipatorisches Interesse | Praxisbezug<br>Kompetenzen<br>Wissenschaftsbezug | | | |

Strukturgittermodell für die wirtschaftswissenschaftlich Grundbildung nach G. Kutscha

In diesem Ansatz wird das Konstruktionsinstrument Strukturgitter reduziert zum Instrument der reinen Stoffverteilung. Somit ist dessen theoretische Grundorientierung gekappt und der damit verbundene entscheidende Erklärungswert aufgehoben. Ein solches Modell ist demnach auf der pragmatischen Ebene anzusiedeln. Im theoretischen Kontext hilft es nicht weiter.

### 8.2.6 Die Grundhaltung (Kross 1976)

| Fachanliegen<br>----------<br>Gesellschaftliche Grundhaltung | Raumstruktur | Raumgestaltung | Raumgefährdung |
|---|---|---|---|
| Herrschaft<br>ökonomisch<br>technologisch<br>individualistisch<br>konkurrierend | | | |
| Gerechtigkeit<br>sozial-polisch<br>integrativ<br>solidarisch<br>ethisch | | | |

Strukturgittermodell nach E. Kroß

[42] Vgl. G. Kutscha: Das politisch-ökonomische Curriculum. Kronberg 1976, 128.

Von ähnlicher Qualität ist auch das Modell von Kross, das er in dem 1979 erschienenen Sammelband zu Strukturgittern in der Geografiedidaktik vorgelegt hat.[43] Dieses Modell kann insofern als ein rein didaktisches Strukturgitter bezeichnet werden, da es der Konzeption und Durchführung bestimmter Unterrichtseinheiten und somit dem konkreten Unterricht dient. Konstruktionstheoretischen Erklärungswert besitzt es nicht.

### 8.2.7 Situations- und Problemfelder (Birkenbauer 1978)

Als einer der entscheidendsten Schwachpunkte in der Konzeption didaktischer Strukturgitter hat sich die Realisierung des Postulates der Erhebung der tatsächlichen Lebenssituationen der SchülerInnen erwiesen. Daher hat Birkenbauer dieses Problem als Ansatzpunkt seines Modells im Kontext der Geografiedidaktik gewählt.[44] „Da in der Tat die Lebenssituationen nie vollendet ausgelotet und daher auch nicht umgesetzt werden können und wir damit aus dem Zirkelverhältnis, wie *Meyer/Oestreich*[45] es nennen, von Lebenssituationen, Qualifikationen und Inhalten überhaupt nicht herausfinden, ist zu überlegen, in welcher Weise man diese Klippe umschiffen kann."[46]

| | Raumorientierung | Raumaufteilung | Raumnutzung | Raumbelastung | Raumgestaltung |
|---|---|---|---|---|---|
| Verstädterungsräume | | | | | |
| Ergänzungsräume | | | | | |
| Naturgebundenheit | | | | | |
| Kulturelle und politische Räume | | | | | |
| Dritte Welt – Austausch- und Verflechtungsräume | | | | | |
| Geozonen – Naturausstattung | | | | | |
| Industrialisierungs-Probleme | | | | | |
| Disparitätsprobleme | | | | | |
| Probleme aus Konsumansprüchen | | | | | |

Strukturgittermodell mit Situations- und Problemfeldern nach J. Birkenbauer

[43] Vg. E. Kroß: Industriegeografie in der S I – Ein Strukturierungsvorschlag. In: E. Kroß: Geografiedidaktische Strukturgitter, 165.
[44] Vgl. J. Birkenbauer: Geografiedidaktische Voraussetzungen einer didaktischen Matrix. In: E. Kroß: Geografiedidaktische Strukturgitter, 29-52.
[45] Vgl. H. Meyer / H. Oestreich: Anmerkungen zur Curriculumrevision Geografie. In: A. Schultze (Hg.): Dreißig Texte zur Didaktik der Geografie. Braunschweig 1975, 204-222.
[46] J. Birkenbauer: Geografiedidaktische Strukturgitter, 38.

Die prinzipielle Offenheit bzw. ‚Unabgeschlossenheit' von Lebenssituationen ist für Birkenbauer quasi die Legitimation für ein pragmatisches Vorgehen, das in Kenntnis seiner eigenen Begrenzung diese zwar nicht überspielt, dafür aber relativiert. „Der Gedanke der Lebenssituationen als solcher ist grundsätzlich nicht falsch, wie ja auch *Meyer/Oestreich* betonen. Man muss nun überlegen, wie man zu einer pragmatischen Lösung des Problems kommen kann. (Dass pragmatisch verfahren werden muss, das fordern ja auch *Meyer/Oestreich*.) Ich glaube, dass es möglich ist, dieses Problem zu lösen, indem man ganz *spezifische Situations- und Problemfelder* benennt, in denen sich heute und auch zukünftig menschliches Leben abspielen wird und in denen die Inwertsetzung im Rahmen der geografischen Kategorien, je spezifisch abgewandelt wird und ist."[47] Birkenbauer unterscheidet in seinem Modell drei Stufen spezifischer Situations- und Problemfelder:

1. einfachere räumliche Ordnungsvorstellungen (5 / 6)
2. umfassendere räumliche Ordnungsvorstellungen (7 / 8)
3. in schwierigen Problemsituationen leben (9 /10)

In der von Birkenbauer vorgelegten Matrix sind diese Situations- und Problemfelder (als leitendes Interesse) in lernpsychologisch begründeter Anordnung (Schwierigkeit, Motivationslage) altersstufengemäß auf der vertikalen Schiene, die geografischen Kategorien auf der horizontalen abgebildet. Mit dem Strukturgittermodell von Birkenbauer wird nicht nur explizit die Situation der SchülerInnen aufgenommen, erstmals findet auch die notwendige lebensgeschichtlich-biografische Orientierung Eingang in die Überlegungen zur Konstruktion von Lehrplänen und Curricula.[48] Wenngleich Birkenbauer auf eine detaillierte Angabe seiner lernpsychologischen Begründung verzichtet.

### 8.2.8 Ermittlung von Qualifikationen (Oestreich 1978)

Die grundsätzliche Problematik der Ermittlung von Qualifikationen in bezug auf Lebenssituationen ist auch Ausgangspunkt der Überlegungen von Oestreich.[49] Für ihn ist evident, dass die Forderung nach einer umfassenden Erhebung wissenschaftstheoretisch nicht haltbar ist und in unaufhebbare Aporien führt. Damit formuliert er einen entscheidenden Kritikpunkt am Globalmodell von Robinsohn. „Jegliche Revisionstätigkeit müsste verschoben werden, wollte man die Ergebnisse einer Qualifika-

[47] Ebd.
[48] Vgl. dazu die Abschnitte 5.4 und 7.4.
[49] Vgl. H. Oestreich: Didaktische Auswahlkriterien für ein Strukturgitter ‚Geografie'. In: E. Kroß: Geografiedidaktische Strukturgitter, 53-71.

tions-Untersuchung abwarten, deren Analyse etwa die Form der „Wenn-dann-Relation" haben würde:

| Anlass | | Folge |
|---|---|---|
| Lebenssituation | → | Qualifikation |
| Lx | | Q1 |

„Soll die Bewältigung der Lebenssituation Lx ermöglicht werden, dann muss die Qualifikation Q1 (Q2 ..., Qn) erworben werden."

Verhältnis Lebenssituation – Qualifikation nach H. Oestreich

Eine derartige Auflistung wäre noch empirischen Falsifikationsversuchen auszusetzen, um einen möglichst adäquaten Qualifikationskatalog zu erhalten. Neben der Erfassung sämtlicher Lebenssituationen müsste noch das Problem der Verknüpfung von Qualifikation und potentiellen Inhalten gelöst werden, die nach entsprechenden Optimierungskriterien zu ermitteln wären."[50] Dennoch kann es einen Modus geben, plausibel begründete Ansatzpunkte zur Auswahl und Strukturierung von Lebenssituationen und Qualifikationen zu gewinnen. Oestreich rekurriert in diesem Zusammenhang auf Luhmann und dessen systemtheoretisches Konzept.[51] Systeme reduzieren die Komplexität der Wirklichkeit. Dabei bedienen sich einzelne Teilsysteme spezifischer Medien: Die Wissenschaft bedient sich der Wahrheit, das politische System der Macht, die Wirtschaft des Geldes, die Familie der Liebe [...].[52] Anhand dieser Medien wird Wirklichkeit erschlossen. Demnach wäre es für die Konzeption eines (geografie-) didaktischen Strukturgitters entscheidend, „für (raumbezogene) Handlungsbereiche und deren funktionale Strukturen die grundlegenden Medien zu identifizieren und Inhalte darauf zu analysieren, ob durch den Erwerb bestimmter Kompetenzen der Umgang mit systemspezifischen Medien gefördert wird."[53] Oestreich identifiziert und definiert drei solcher Medien. „Geografische Systemleistungen konstituieren und konkretisieren sich in der sachkompetenten Verfügung über Raum, durch die Prozesse der Bewertung, Inwertsetzung [...] und Nutzung."[54] Damit ergibt sich der folgende Aufbau eines didaktischen Strukturgitters für den Geografieunterricht.

Im Rückgriff auf Habermas bedient Oestreich sich der drei Erkenntnisinteressen bzw. Grundorientierungen, die schließlich das Strukturgitter in der Horizontalen gliedern.

[50] H. Oestreich: Geografiedidaktische Strukturgitter, 54f.
[51] Vgl. N. Luhmann: Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: J. Habermas / N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, 291-405; ders.: Wirtschaft als soziales System. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. Opladen $^{3}$1972, 204-231.
[52] Vgl. N. Luhmann: Systemtheoretische Argumentationen, 361.
[53] H. Oestreich: Geografiedidaktische Strukturgitter, 55.
[54] Ebd. 56.

1. Das *technische* Erkenntnisinteresse als wertfrei bzw. zweckrational ist das in menschlicher Erkenntnis nachweisbare Interesse an der Verfügung über Natur und Menschen.
2. Das *praktische* Erkenntnisinteresse ist das in menschlicher Erkenntnis nachweisbare Interesse an der Orientierung unter gemeinsamen (ideologischen) Normen des Handelns und der Verständigung über diese Normen.
3. Das *emanzipatorische* Erkenntnisinteresse ist das in menschlicher Erkenntnis zumindest angelegte Interesse am Abbau überflüssiger natürlicher und sozialer Zwänge und damit gewissermaßen als kritisches dem technischen und praktischen Erkenntnisinteresse gemeinsam.[55]

| Medien geografischer Systemleistung | erkenntnis-leitendes Interesse | technisch, ‚wertfrei' zweckrational | praktisch, ‚ideologisch' | emanzipatorisch, ‚kritisch' |
|---|---|---|---|---|
| Bewertung | Situation<br>Legitimation<br>Disposition | | | |
| Inwertsetzung | Situation<br>Legitimation<br>Disposition | | | |
| Nutzung | Situation<br>Legitimation<br>Disposition | | | |

Strukturgitter ‚Geografie' nach H. Oestreich

Dieses didaktische Strukturgitter mit seinem systemtheoretisch begründeten Konzept der Reduktion von Komplexität sieht sich – so Oestreich – konfrontiert mit einem anachronistischen fachwissenschaftlichen Curriculumverständnis, das dem diametral entgegensteht. „Ein Ausweg aus dem festgefahrenen Dogmengebäude der Geografie gelingt nur über die Aufgabe eines jahrhundertlangen Irrglaubens an Universalitäts- und Ganzheitsansprüche [der universitären Fachwissenschaft], die in ihrer Totalität weder haltbar noch einlösbar sind".[56] Im Blick auf die Frage nach den Möglichkeiten eines Paradigmenwechsels bleibt Oestreich skeptisch. „Für die Schule hat die fachwissenschaftliche Agonie nun die Konsequenz, eine Entscheidung hinsichtlich der Schwerpunktbildung eindeutig auf der sozialwissenschaftlichen Seite der Geografie gegenüber naturwissenschaftlichen Schwerpunkten zu treffen, weil gesellschaftlich relevant werdende Forschungsergebnisse bei einer solchen Orientierung eher zu erwarten sind. Gleichzeitig impliziert dies eine Parteinahme für die subjektiven Lernansprüche, die auf diese Weise ‚die Chancen der Teilnahme des Schülers am politisch-gesellschaftlichen Leben' (Blankertz 1972, 91.) sichert."[57] Hier zeichnet sich in ersten Linien jenes Konzept von Pandel ab, das dieser 1997 vorgelegt hat, und das im wei-

[55] Vgl. D. Lenzen / H. Meyer: Das didaktische Strukturgitter, 207.
[56] H. Oestreich: Geografiedidaktische Strukturgitter, 62.
[57] Ebd.

teren Verlauf der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle spielen soll.[58] Die große Affinität dieses geschichtsdidaktischen Ansatzes einerseits zur Geografiedidaktik, andererseits aber auch zur Theologie, lässt sich unschwer festmachen an den vergleichbaren wenn nicht gar identischen hermeneutischen Gegebenheiten aller drei Disziplinen.

### 8.2.9 Operationale Strukturierung (Rhode-Jüchtern 1982)

Rhode-Jüchtern formuliert sein Modell eines didaktischen Strukturgitters aus einem primär pragmatischen Interesse heraus.[59] Ihm geht es darum, „dass wissenschaftliche Prinzipien verständlich gemacht werden, damit sie von Praktikern überhaupt erst wirksam gemacht werden können."[60]

| | | Didaktische Kriterien / Leitlinien | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Deskriptiv | Analytisch prospektiv | Kritisch – präskriptiv (divergente Ansätze) |
| Gesellschaftstheoretisch (angeleitete) fachwissenschaftliche Kriterien | Arbeit | | | |
| | Produktion | | | |
| | Technologie | | | |
| | Auseinandersetzung Mensch – Natur | | | |
| | Verfügung über Ressourcen | | | |
| | Soziale Struktur / Disparitäten | | | |
| | Regionale Struktur / Disparitäten | | | |
| | Konkurrenz räumlicher Funktionen | | | |
| | Gesellschafts-Organisation | | | |
| | Herrschaftsrahmen | | | |
| | Machtrealität | | | |
| | Konflikte | | | |

Strukturgitter als operrationalisiertes Strukturierungsinstrument nach T. Rhode-Jüchtern

[58] Vgl. H.-J. Pandel: Strategien geschichtsdidaktischer Richtlinienmodernisierung. Reduktion – Strukturierung – Konstruktion. In: J. Keuffer (Hg.): Modernisierung, 106-133; siehe auch Abschnitt 10.1.2.

[59] T. Rhode-Jüchtern: Konstruktion und Funktion eines geografischen Strukturgitters. In: Kroß, E.: Geografiedidaktische Strukturgitter, ebd. 73-79. Unter dem Titel ‚Didaktisches Strukturgitter – Für die Geografie in der Sekundarstufe II.' wurde dieser Ansatz zuerst veröffentlicht in der Geografischen Rundschau 1977, 340-343.

[60] T. Rhode-Jüchtern: Konstruktion und Funktion, 74.

Die Liste der in der Vertikalen angeführten Kategorien entspringt „einer Kette von [umgangssprachlichen] Grundgedanken zur Existenzweise einer Gesellschaft; darin eingebunden befinden sich dann die räumlichen Probleme dieser Gesellschaft."[61] Diese Kategorien lauten ‚Arbeit, Verfügung über Ressourcen und Gesellschaftsorganisation'. Die Horizontale repräsentiert „didaktische Leitlinien [...] als unterschiedliche Verhaltensweisen, in denen man einem Gegenstand, einem Problem begegnen kann."[62] Ihre Differenzierung (deskriptiv, analytisch, kritisch) weist eine interessante Analogie zum methodischen Dreischritt (sehen, urteilen, handeln) auf, der in der praktischen Theologie Eingang gefunden hat und der weiter unten aufgegriffen werden wird.[63] Rhode-Jüchtern hat sein Modell eines didaktischen Strukturgitters eindeutig pragmatisch orientiert konzipiert. Als operrationalisiertes Strukturierungsinstrument liegt es daher „zwischen der Ebene der Inhaltsentscheidung und der Ebene der didaktischen Realisierung einer Problemlösung im konkreten Unterricht".[64]

## 8.3 Religionspädagogische Modelle

Anknüpfend an die vorangegangene chronologische Darstellung der Entwicklung der Strukturgittermodelle unterschiedlicher Provenienz werden nun religionspädagogische Konzepte vorgestellt, die – wiederum innerhalb ihrer reflektierten Grenzen – den Versuch unternehmen, Lehrplanziele und -inhalte mittels eines Strukturgitters zu konstruieren. Zwar ist auch hier eine Chronologie gegeben, im Mittelpunkt des Interesses stehen jedoch die unterschiedlichen Ansätze der Entwürfe.

### 8.3.1 Schlüsselqualifikationen (Konukiewitz 1973)

Unter dem unmittelbaren Eindruck der Ansatzpunkte und Ergebnisse der Arbeitsgruppe Didaktik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster um Blankertz rekurriert Konukiewitz auf diese.[65] Wie schon Blankertz so weist auch er zu Beginn seines Konzeptes auf die Notwendigkeit einer umfassenden Bedingungsanalyse hin.[66] Im weiteren Verlauf skizziert er sein Vorgehen wie folgt: „Die entscheidende Rolle in diesem Strategie-Konzept spielt nun das >didaktische Strukturgitter<. Allgemein lässt sich dieses Strukturgitter nicht beschreiben, weil es entsprechend den

[61] Ebd.
[62] Ebd. 75.
[63] Zum methodischen Dreischritt vgl. J. Cardijn: Laien im Apostolat. Kevelaer 1964; vgl. dazu den Hinweis im Zusammenhang mit der Analyse des Zielfelderplans, bei dem der Dreischritt offenbar auch konzeptionell maßgeblich war. Vgl. Abschnitt 9.1.1.
[64] T. Rhode-Jüchtern: Konstruktion und Funktion, 74.
[65] W. Konukiewitz: Entwurf einer Strategie zur Entwicklung des Curriculum für den Religionsunterricht (Grundschule). In: Ders. (Hg.): Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht in der Grundschule. Essen 1973, 76-96.
[66] Vgl. H. Blankertz: Strategie, 17-34.

Anforderungen der einzelnen Fächer ganz verschieden aussehen muss. So viel lässt sich aber sagen, dass es vorgegebene Themen auf ihre Relevanz für das Fach prüfen bzw. als Lehrinhalte für dieses Fach qualifizieren soll. Dazu müssen in dem Strukturgitter die das jeweilige Fach konstituierenden Aspekte, die sich aus der Frage nach seinen Aufgaben ergeben, entsprechend angeordnet sein."[67]

Diese zunächst rein formale Umschreibung erweitert Konukiewitz inhaltlich, indem er auf die von Blankertz vorgeschlagene Lösung der Frage eingeht, wie Themen und Inhalte gewonnen werden können, die für die SchülerInnen von Bedeutung sind. Blankertz hatte eine Analyse der Arbeits- und Berufssituation, sprich der seitens der Praxis geforderten (Schlüssel-) Qualifikationen durch Experten gefordert.[68] Inwieweit dabei allerdings das tatsächliche Interesse der SchülerInnen getroffen wird, ist auch für Konukiewitz fraglich.[69] Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der an die geforderte hinreichende Beachtung des Interesses der SchülerInnen anschließt, ist die erklärte Absicht, „den Emanzipationsgedanken so in die Strategie zu integrieren, dass er nicht nur deklamatorischen Wert hat, sondern sie konstitutiv bestimmt. Dazu dient ihr die kritische Theorie, die als Maßstab der Forschungsstrategie und der im Strukturgitter geleisteten Wertungen fungiert".[70]

Seitens der Religionspädagogik sieht Konukiewitz eine signifikante Entsprechung nun darin, dass es auch und gerade im Religionsunterricht um Emanzipation im Sinne einer Auseinandersetzung mit religiösen, weltanschaulichen und philosophischen Fragen geht, die es den SchülerInnen ermöglichen soll, einen eigenen Standpunkt zu formulieren. „Emanzipation, zu der die bewusste und begründete Bejahung oder Ablehnung bestimmter Grundüberzeugungen gehört, muss didaktisch gewollt sein."[71] Diese ‚didaktische Intention' hat allerdings drei Bedingungen: „Die erste Bedingung geht dahin, dass über den Wahrheitsanspruch der verschiedenen Überzeugungen nicht vorweg entschieden werden darf. [...] Die zweite Bedingung für ein begründetes Urteil über eine Grundüberzeugung besteht darin, dass man den Zusammenhang ihrer Intentionen mit ihren Normen und Wertvorstellungen offen legt. Die dritte Bedingung ist erfüllt, wenn aufgezeigt wird, wie von den jeweiligen Normen und Wertvorstellungen einer Grundüberzeugung her tatsächliches Verhalten bzw. konkretes Engagement aussieht. Diese Kette von Grundüberzeugungen/Lebenseinstellungen – Werte / Normen – Verhalten / Engagement bildet die erste horizontale Spalte des

[67] W. Konukiewitz: Entwurf einer Strategie, 78.
[68] Vgl. H. Blankertz: Strategie, 30 (s. o. Abschnitt 8.2.2).
[69] Diese Problematik wird in der vorliegenden Arbeit mehrfach thematisiert (vgl. Abschnitte 2.4; 3.3 u. 10.3.1).
[70] W. Konukiewitz: Entwurf einer Strategie, 79f.
[71] Ebd. 85.

didaktischen Strukturgitters für das Fach Religion."[72] Der horizontalen Achse gegenübergestellt ist die vertikale mit den drei Bereichen individuell, interpersonal und gesellschaftlich. Deren Bezugswissenschaften sind die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften. Die Theologie, Religionswissenschaft und Anthropologie werden für die Analyse der horizontalen Achse benannt. Ganz im Sinne der elementaren curricularen Forderung betont Konukiewitz weiter: „Als didaktisches Strukturgitter lässt sich das Ganze nur ausweisen, wenn in jedem Fall die Schülerinteressen und -bedürfnisse berücksichtigt werden."[73]

| | | Grundüberzeugungen Lebenseinstellungen | Werte Normen | Verhalten Engagement |
|---|---|---|---|---|
| | | Theologie, Religionswissenschaft, Anthropologie | | |
| Individueller Bereich | Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften | | | |
| Interpersonaler Bereich | | | | |
| Gesellschaftlicher Bereich | | | | |
| | | Schülerinteresse und -bedürfnisse | | |

Strukturgittermodell nach W. Konukiewitz

Die Funktion dieses Modell besteht nun darin, „dass es Kriterien bereitstellt einerseits für die Frage, ob Inhalte und Lernziele der Aufgabenstellung des Faches entsprechen, und andererseits für die Frage, wie man die Inhalte strukturieren und die Lernziele bestimmen muss, damit sie der Aufgabenstellung des Faches entsprechen."[74] Abschließend geht Konukiewitz noch auf die Gewinnung von Inhalten ein, indem er ein Expertengremium fordert, das entsprechend der leitenden Bezugswissenschaften besetzt sein soll. „Die Religionspädagogen bringen als Fachdidaktiker die Aufgabenstellung des Religionsunterrichts ein und sorgen für die Koordination der Arbeit. Durch diese Zusammensetzung des Expertengremiums soll sichergestellt werden, dass die den Aufgaben des Faches entsprechenden Inhalte sowohl den Anforderungen der Fachwissenschaften als auch der gegenwärtigen und zukünftigen Situation der Schüler gerecht werden und ihren Bedürfnissen entsprechen."[75]

Das Modell von Konukiewitz besticht zunächst einmal durch seinen stringenten Ansatz, der jedoch in der Durchführung schon bald an seine Grenzen stößt. Den zen-

[72] Ebd.
[73] Ebd. 86.
[74] Ebd.
[75] Ebd. 91.

tralen Anliegen der Kritischen Theorie entsprechend wird eine besondere Bedeutung der horizontalen Achse beigemessen, welche die pädagogische Intentionalität mit dem primären Ziel der Emanzipation repräsentiert. Die vertikale Achse mit ihren drei Bereichen fällt demgegenüber kaum ins Gewicht. Es stellt sich auch die Frage, ob die (ausschließliche) Zuordnung dieser Bereiche zu den angeführten Bezugswissenschaften überhaupt sinnvoll ist. Zudem wirkt das im unteren Bereich ausgewiesene Schülerinteresse (nicht nur) in der grafischen Darstellung doch eher wie ein Appendix und ist somit keinesfalls integraler Bestandteil der Curriculumkonstruktion. Alles in allem sind die verschiedenen Elemente, Aspekte und Instanzen zwar durchaus treffend analysiert und benannt, ihre jeweilige Zuordnung jedoch erweist sich als nicht sehr plausibel.

### 8.3.2 Theologie und Curriculum (RPI Baden 1975)

In seiner Studie von 1996 verweist Eilerts auf ein Strukturgitter des Religionspädagogischen Instituts Baden, das als ‚Hilfe zur Lernzielformulierung' vorgestellt wird.[76] In diesem Modell werden drei Dimensionen miteinander in Beziehung gebracht:

- Die Kategorien der theologischen Reflexion
- Die Bereiche möglicher Wirklichkeitserfahrung
- Die Tendenzen möglichen Schülerverhaltens

| Kategorien der theologischen Reflexion ---------- Bereiche möglicher Wirklichkeits-erfahrung | Identität Entfrem-dung Sinn | Entwicklung Vernichtung Leben | Selbstbe-stimmung Fremdbe-stimmung Freiheit | Teilhabe Ausschluss Frieden | Vertrauen Skepsis Glaube | Kategorien der theologischen Reflexion ---------- Tendenzen Möglichen Schülerverhaltens |
|---|---|---|---|---|---|---|
| natürlicher Bereich | | | | | | Selbstbestimmung Fremdbestimmung Selbstrechtfertigung Selbstkritik |
| geschichtlich politischer Bereich | | | | | | Selbstfindung Selbstentfremdung Anpassung Widerstand |
| gesellschaftli-cher Bereich | | | | | | Relativität Verbindlichkeit Introvertiertheit Offenheit |
| personaler Bereich | | | | | | Aggressivität Friedensfähigkeit Teilnahme –Engagement Verweigerung |
| religiös sozialer Bereich | | | | | | Integration / Isolation |

Curriculares Arbeitsschema des RPI Baden

[76] Vgl. W. Eilerts: Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Idstein 1996, 43. Vgl. seine Darstellung dieses ‚curricularen Arbeitsschemas' ebd. 32-55.

Deutlich erkennbar ist das Bemühen, die Situation der SchülerInnen in die Lehrplankonstruktion strukturell miteinzubeziehen. Es bleibt jedoch zu fragen, ob vor allem die dritte Dimension diesem Anspruch gerecht wird. Denn die Formulierung von sogenannten Tendenzen möglichen Verhaltens der SchülerInnen sagt über die Situation der SchülerInnen noch nicht viel aus. Auch die benannten Bereiche möglicher Wirklichkeitserfahrungen lassen jenen Unterschied erkennen, der zwischen einer systematischen Beschreibung möglicher Bereiche und den tatsächlichen Situationen der SchülerInnen besteht. An dieser Stelle erweist sich wiederum eines der Hauptprobleme im Kontext der Lehrplan- resp. Curriculumkonstruktion.

### 8.3.3 Theologie im Lehrplan (Biemer / Biesinger 1976)

Für den Bereich der katholischen Theologie resp. des katholischen Religionsunterrichts stellt der Beitrag von Biemer / Biesinger einen Meilenstein in der religionspädagogischen Diskussion dar.[77] Schon allein der Titel ‚Theologie im Religionsunterricht' verweist auf den spezifischen Ansatzpunkt, der ihn von anderen Entwürfen unterscheidet. Neben dem Bemühen um die Feststellung der Lebenssituationen (Lebensrelevanz) steht vor allem die Absicht im Vordergrund, auf dem Weg über das didaktische Strukturgitter die Fachrepräsentanz zuallererst inhaltlich differenziert und umfassend zu begründen. „Im Unterschied zu anderen curricularen Konzepten scheint es uns als grundlegend wichtig, bei der Inhaltsbestimmung von einem systematischen Begriff der Sache, also des Anspruchs von Religion und Religionsunterricht auszugehen und erst von da aus kritisch eine Bewertung der Abnehmerbedürfnisse (S. B. Robinsohn), der dynamisch veränderten Situation der Industriegesellschaft (H.v.Hentig), der Bestandsaufnahme bestehender Lehrpläne (K. Frey) usw. vorzunehmen."[78] Dieses Vorhaben wird von Biemer / Biesinger in der Weise realisiert, dass in Anlehnung an Fink[79] einerseits fünf Grundphänomene des Menschen (Arbeit, Herrschaft/Konflikt, Eros/Sexualität, Tod, Spiel) mit andererseits sieben Handlungsdimensionen (Kirche, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst, Technik, Erfahrungswissenschaften) und mit dem Anspruch Jesu (Sinn, Liebe, Hoffnung) verschränkt werden. Auf diese Weise entsteht das angeführte Strukturgittermodell. Als Begründung für dieses Vorgehen führen Biemer / Biesinger pragmatische Gründe an: „Mittelfristig setzt sich in der deutschen Curriculumforschung das Verfahren durch, die menschlichen Lebenssituationen durch entsprechende Kategorien für eine didaktische Strukturierung (der Inhalte und Ziele) einzubringen. Im Vergleich zur empirischen Situationserhebung,

[77] Vgl. G. Biemer / A. Biesinger: Theologie im Religionsunterricht. München 1976.
[78] Ebd. 20.
[79] Vgl. Th. Franz: Der Mensch und seine Grundphänomene. Eugen Finks Existentialanthropologie aus der Perspektive der Strukturanthropologie Heinrich Rombachs. Freiburg 1999, 77-130; G. Biemer: Die Botschaft von der Menschwerdung, Mainz 1974. Vgl. Abschnitt 10.2.2.

die bisher noch in keinem Fall zufriedenstellend geleistet worden ist, hat dieser Versuch den Vorteil, dass durch Curriculumplanung Lebenssituationen nicht isoliert, sondern in übergreifendem Verbund als Konstitutiva menschlicher Grundbefindlichkeit didaktisch ausgewiesen werden."[80]

| Anspruch | | | | | | Entfremdete Verwirklichung | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Arbeit | Herrschaft Konflikt | Eros Sexualität | Tod | Spiel | Handlungs-dimensionen | Arbeit | Herrschaft Konflikt | Eros Sexualität | Tod | Spiel |
| Sinn Liebe Hoff-nung | | | | | Kirche | | | | | |
| | Sinn Liebe Hoffnung | | | | Ethik | | | | | |
| | | Sinn Liebe Hoffnung | | | Pädagogik | | | | | |
| | | | Sinn Liebe Hoff-nung | | Politik | | | | | Sinn Liebe Hoff-nung |
| | | | | Sinn Liebe Hoff-nung | Kunst | | | | Sinn Liebe Hoff-nung | |
| | | | | | Technik | Sinn Liebe Hoff-nung | | Sinn Liebe Hoffnung | | |
| | | | | | Erkenntnis-wissenschaf-ten | | Sinn Liebe Hoffnung | | | |

Strukturgitter nach Biemer / Biesinger

Dieses allgemeine Modell wird im weiteren Verlauf exemplarisch angewandt auf die zentralen Kategorien einiger theologischer Disziplinen (Religionsgeschichte, Biblische Theologie des Alten und Neuen Testamentes, Kirchengeschichte, Dogmatik, Theologische Ethik, Praktische Theologie), die dahingehend befragt wurden, welches ihre unverzichtbaren Inhalte, ihre Kurzformeln sowie die Strukturen ihrer wissenschaftlichen Argumentation sind.[81] Ein kritischer Blick auf eben diese fachdidaktischen Strukturgitter lässt sogleich die Grenzen des Entwurfs von Biemer / Biesinger erkennen.[82] Die Auflistung von acht bzw. zwölf zentralen Begriffen der jeweiligen Fachdisziplin lässt im Strukturgitter mit seinen fünf Koexistentialien 40 bzw. 60 Schnittpunkte entstehen, die als Themenfelder benannt werden können. Zwar handelt es sich hierbei sicher nicht um einen reinen Stoffverteilungsplan. Dennoch ist der Primat der Inhaltsorientierung unschwer zu erkennen. Es wird deutlich, dass dahinter nach wie

[80] G. Biemer / A. Biesinger (Hg.): Theologie im Religionsunterricht, ebd. 28.
[81] Vgl. ebd. 34-107.
[82] Diese exemplarischen Darstellungen der fachdidaktischen Strukturgitter zum Bibelunterricht, zur Kirchengeschichte und zur Moralerziehung im Religionsunterricht finden sich ebd. 110ff.

vor der Versuch steht, eine „vollständige Repräsentanz jener Inhalte [zu gewährleisten], die die zuständige Fachwissenschaft [Theologie] als relevant einstuft".[83]

Zwei wesentliche Kritikpunkte, die gleichsam der bleibende Stachel im Fleisch einer solchen Matrix sind, benennt Birkenbauer, wenn er schreibt: „Die ‚Structure of the discipline' als Grundlage für eine fachdidaktische Matrix und Strukturierung muss abgelehnt werden, weil man nicht einfach die Wissenschaften als solche auf die Schule transportieren kann. [...] Man darf auch nicht in den Fehler der Willkürlichkeit verfallen, wie es Groth (1968) vorgeworfen worden ist."[84] Auf diese Weise greift das universitäre Curriculum erneut mit Macht nach dem schulischen Lehrplan. Das aber kann nicht die Absicht und das Ziel eines didaktischen Strukturgitters sein. Zumal curriculare oder fachwissenschaftliche Vollständigkeit prinzipiell nie erreicht werden können. Schließlich müssen Fachrepräsentanz und Lebensrelevanz in einem paritätischen Verhältnis zueinander stehen. Diese Anfragen werden auch dadurch nicht relativiert, dass die Autoren bezüglich des allgemeinen Strukturgittermodells in der Koordinierung der Handlungsdimensionen (bzw. der wissenschaftsorientierten Vermittlung von Wirklichkeit) mit den menschlichen Grundbefindlichkeiten mittels der von ihnen benannten ‚Reduktivformel' des Anspruchs Jesu (Sinn-Liebe-Hoffnung) reduzierte bzw. objektivierte Felder der Lebensrelevanz bestimmt sehen wollen. Damit ist zwar ein adäquates (weil theologisches) und operationalisierbares Auswahlkriterium benannt, die vorgegebenen Koordinaten überfordern jedoch.

Andererseits ist der Entwurf von Biemer / Biesinger dahingehend zu würdigen, dass darin ein Rekurs auf die philosophische Anthropologie mit ihren Konstitutiva menschlicher Grundbefindlichkeit realisiert wird. Die Autoren greifen diese nicht nur auf, sie formulieren sie auch in ihren (theologischen) Kontext hinein: „Arbeit bedeutet jene Auseinandersetzung mit der Welt, bei der der Mensch aus der Natur künstliche Produkte herstellt. Unter Herrschaft verstehen wir Ordnungsstrukturen, die Macht legalisieren, aus Konflikten hervorgegangen sind und stets von neuem Gegenstand von Konflikten werden können. Unter Eros verstehen wir jene Zuwendung zum Du, bei der leib-seelische Identität erfahren wird. Unter Tod verstehen wir die Endgültigkeit menschlicher Existenz, die darin liegt, dass im Sterben die Möglichkeit einer Umschrift und Neubestimmung des Lebens aufhört. Unter Spiel verstehen wir jenen Horizont menschlicher Spontaneität, in welchem sich der Mensch zweckfrei entfalten kann."[85]

[83] W. Nastainczyk: Religion unterrichten. Freiburg 1979, 43.
[84] J. Birkenbauer: Geografiedidaktische Strukturgitter, 42.
[85] G. Biemer / A. Biesinger: Theologie im Religionsunterricht, ebd. 30f.

Die Zielsetzung ihres Beitrags haben Biemer / Biesinger wie folgt formuliert. „Nicht um Handlungsanweisung in der Praxis, wohl aber um Handlungsorientierung, also Theorie für die Praxis, geht es in diesem Versuch, Inhalte für den Religionsunterricht argumentativ aufzuweisen."[86] Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Autoren mit ihrem Entwurf insofern einen entscheidenden Beitrag geleistet haben, als dass sie die Theologie als Bezugswissenschaft für den Religionsunterricht fachwissenschaftlich plausibel strukturiert und didaktisch in Ansätzen rekonstruiert haben. Der Rekurs auf die philosophische Anthropologie mit den Konstitutiva menschlicher Grundbefindlichkeit wird für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit von richtungweisender Bedeutung sein.

### 8.3.4 Konsequente Konsekutivität (Halbfas 1982)

In der religionsdidaktischen Diskussion ist der Name Halbfas in erster Linie verbunden mit dem Vermittlungsmodell der Symboldidaktik. Gleichsam als Antithese zum problemorientierten Religionsunterricht mit seinem kognitiv-rationalen Primat postuliert Halbfas als wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichts die Entwicklung eines ‚dritten Auges'.[87] „Darunter versteht er das Eintauchen in die ‚Tiefe der Wirklichkeit'. Das geschieht nicht in argumentierender, interpretierender, rationaler oder kognitiver Weise. Es handelt sich vielmehr um die metawissenschaftliche Erschließung einer nicht rationalen Tiefenschicht im Menschen."[88]

Halbfas ist sicher nicht als Lehrplantheoretiker zu bezeichnen. Seine Arbeiten weisen ihn primär als einen Religionspädagogen und -didaktiker aus. Dennoch finden sich an entscheidenden Stellen seines Werkes deutliche Hinweise und Postulate, die für die Lehrplankonstruktion auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Bedeutung sind. In dem soeben zitierten symboldidaktischen Entwurf ‚Das dritte Auge' führt Halbfas in die von ihm profiliert vertretene und im Kontext seiner Schulbücher deutlich erkennbare Längsschnitt-Systematik ein.[89] Damit ist ein spezifisches Strukturprinzip seiner Konzeption von Religionsunterricht benannt, das Halbfas an anderer Stelle zunächst einmal ganz pragmatisch begründet: „Jede Lehrplanarbeit muss von der gesamten Schulzeit ausgehen. Sie ist am wenigsten auf eine Schulstufe oder gar eine spezifische Schulart zu begrenzen. Die Grundschule muss wissen, wohin – über ihre eigene Zeit hinaus – der Weg weiterführen soll. Sekundarschulen müssen wissen, an

[86] Ebd. 10.
[87] Vgl. H. Halbfas: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf (1982) $^{7}$1997, 86. Diese Monografie kann mit guten Gründen als grundlegende Programmschrift für den symboldidaktischen Ansatz gelten.
[88] W. Sturm: Religionspädagogische Konzeptionen. In: G. Adam / R. Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen $^{5}$1997, 79.
[89] Vgl. H. Halbfas: Das dritte Auge, 41-50.

welche Lerngeschichte sie anknüpfen können. Schaut der Lehrplan aber nur auf einen Zeitausschnitt und eine Schulform, so sind didaktische Kontinuitäten ausgeschlossen. Dann kommt es zu Brüchen, Beliebigkeiten, unreflektierten Sequenzen, die sich in einer zusätzlichen Flüchtigkeit der Lernerfolge niederschlagen. Für den Religionsunterricht gilt diese Unverbundenheit der Lehrpläne seit jeher."[90] Der Ausfall einer konsistenten Systematik in der Lehrplankonstruktion für den Religionsunterricht stellt für Halbfas ein eklatantes Desiderat dar. „Da die Religionslehrpläne aber auch ansonsten nur Inhalte sortieren, während sie die dafür notwendigen sprachlichen Verstehensvoraussetzungen ignorieren, kommt es immer noch zu folgenschweren Beliebigkeiten. Wer eine neue Klasse übernimmt, gewinnt stets den Eindruck, mit völliger Voraussetzungslosigkeit arbeiten zu müssen. Man ist sich in einem 9. Schuljahr bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten nicht sicherer als in einem 7. oder 5. Schuljahr."[91]

Halbfas argumentiert jedoch nicht nur pragmatisch. Sein Postulat einer Längsschnitt-Systematik ist primär didaktisch begründet. „Es geht um die innere Folgerichtigkeit der Lernprozesse, um Anknüpfung und Weiterführung im Sinne einer strukturellen Konsekutivität. [...] Das ist nicht in erster Linie ein Verteilungsproblem, sondern eine Aufgabe gründlicher didaktischer Analyse und einer darauf basierenden Strukturierung."[92] Anhand der ‚Gotteslehre' – von ihm als basic concern[93] bezeichnet – weist Halbfas die aus dieser didaktischen Analyse hervorgegangenen Strukturierungsprinzipien für alle Klassenstufen der Elementar-, Primar- und Sekundarschulen auf. Demnach sollen die folgenden didaktischen Erschließungswege sukzessive beschritten werden, was entsprechende Auswirkungen auf die Lehrplankonzeption hat:

1. Zunächst ist ein ‚Handeln in Ganzheit' gefordert. (Lebenszusammenhänge im Jahreszeitlauf werden thematisiert.)
   „Für die weiteren Grundschuljahre dominiert eine ikonisch-narrative Vermittlung. Sie vollzieht sich von drei verschiedenen Ausgangsebenen her:
2. von bildhaft erzählenden biblischen Texten, in denen die Gotteserfahrung zur Sprache kommt;
3. von einer symbolisch-ikonischen Ebene her, durch die sich die bis ins Unbewusste reichenden Sprach- und Erfahrungsformen erschließen;
4. von einer Deutung und Vertiefung der eigenen kindhaften spirituellen Erfahrungsmöglichkeiten her".[94]

[90] H. Halbfas: Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5. Düsseldorf 1992, 21.
[91] Ebd.
[92] H. Halbfas: Das dritte Auge, 41.
[93] Ebd.
[94] Ebd. 42.

Diese strukturierende Matrix für die ersten vier Schuljahre bleibt auch für die Sekundarschulen von konstitutiver Bedeutung. Dementsprechend ist in der 5. Klassenstufe zunächst die erneute Betrachtung des Kirchenjahres und seines integrierenden Brauchtums angesagt. „Des weiteren bestimmen die Klassen 5 bis 10 folgende Ausgangsebenen (die hier alle paradigmatisch auf die Gottesthematik hin beschrieben werden):

1. Die biblische Gotteserfahrung, unter vertiefter Aufnahme zentraler Texte, die bereits der Grundschulunterricht vermittelt hat, jedoch um weitere Zeugnisse ergänzt.
2. Der weiterführende Umgang mit symbolischen Werkzeugen (Yantras) der Selbst- und Gotteserfahrung.
3. Die Einbeziehung nichtchristlicher Weisen der Gotteserfahrung und Gottesvorstellung. Die Voranstellung von Erfahrung bedeutet hier einen Verweis auf den Vorrang spiritueller Wege vor dogmatischen Formeln.
4. Eine schrittweise erfolgende Anleitung zur Selbsterfahrung als eines mystischen Weges der Gotteserfahrung.
5. Die analytisch-kritische Klärung der wichtigsten Gottesvorstellungen und ihrer Bestreitungen, der Relationen zwischen Gottesbild und Menschenbild, des Missbrauchs als auch der Notwendigkeit der Gottesidee.“[95]

Ganz offensichtlich hat die erkennbare Konsekutivität im Ansatz von Halbfas einen überaus bedeutsamen Stellenwert. Sie ist jedoch nicht einfachhin als Stoffverteilungsplan zu verstehen, sondern bedarf einer expliziten Formulierung. „Die genannten Ausgangsebenen stellen keine inhaltlichen Curriculumsequenzen dar, allenfalls thematische Dominanten einer Sequenz. Die didaktische Struktur einer Sequenz ergibt sich erst aus der Verschränkung der verschiedenen Ausgangsebenen. [...] Eine inhaltliche Konkretisierung und vertikale Systematik ist also mit den genannten Strukturierungsansätzen noch nicht geleistet. [Außerdem] ist nicht jede Curriculumthematik in vertikaler Konsekutivität zu entwerfen. Geboten ist diese Aufgabe allein für die ‚Essentials’ des Religionsunterrichts wie Gott, Gebet, Jesus, Kirche, Liturgie, Schöpfung, Religionen.“[96]

Als weitere ‚Elemente’ einer Längsschnitt-Systematik benennt Halbfas drei ‚formalreligiöse Fähigkeiten’ (Sprachverständnis, Symbolverständnis, Bibelverständnis). Sie repräsentieren die von ihm immer wieder postulierte elementare religiöse Sprachlehre, die als Symboldidaktik im ursprünglichen, eigentlichen Sinn verstanden werden kann. Diese – so Halbfas – ist um so mehr gefordert, als Kinder und Jugendliche der

[95] Ebd.
[96] Ebd. 43.

Gegenwart sich mehr und mehr als Analphabeten in Sachen Religion erweisen. Ein Lehrplan muss diesem Befund Rechnung tragen. Ebenso ist für Halbfas die geschichtliche Dimension von erheblich Bedeutung; ihr werden in der Längsschnitt-Systematik drei Elemente zugewiesen (Kirchengeschichte, Kirchenbau, Menschen der Kirche).Schließlich führt Halbfas die ‚Wiederholung und Weiterführung' als konstitutives Element seines Konzeptes ein. „Die Wiederaufnahme und Wiederholung früherer Unterrichtsinhalte ist [...] als Anforderung an die didaktische Struktur des Curriculums selbst zu verstehen. Würden unserer Religionscurricula stärker als bisher von tatsächlichen Strukturansätzen bestimmt und weniger von Zielfeldern, die dann lediglich mit funktional verstandenen Einzelthemen angefüllt werden, könnten alle bisher genannten Desiderate leicht realisiert werden. Vertikale Systematik, didaktische Folgerichtigkeit, Wiederholung und vertiefende Weiterführung wären ein Gewinn."[97]

| | 1. Schuljahr | 2. Schuljahr | 3. Schuljahr | 4. Schuljahr |
|---|---|---|---|---|
| Schule | | | | |
| Sprachverständnis | Religiöse Sprachlehre | | | |
| Symbolverständnis | | | | |
| Bibelverständnis | | | | |
| Altes Testament | Der christliche Glaube erzählt gespielt gesungen gefeiert gelebt – ganzheitlich erfahren im Kirchenjahr | | | |
| Gott | | | | |
| Neues Testament | | | | |
| Jesus | | | | |
| Welt | | | | |
| Das eigene Leben | | | | |
| Gebet, Sakrament | | | | |
| Kirche | | | | |
| Religionen | | | | |
| Kirchengeschichte | Geschichte | | | |
| Kirchenbau | | | | |
| Menschen der Kirche | | | | |

Strukturgitter für die Grundschule nach H. Halbfas

Aus alledem ergeben sich für die Lehrplankonstruktion drei grundlegende Konsequenzen.

1. „Der soziale und der theologische Bereich (die Kategorien Ich/Wir und Religion/Kirche) sollten nicht nebeneinander gestellt und lediglich durch Querverweise verbunden, sondern vom Ansatz her verschränkt werden.
2. Die jeweiligen ‚Themenfelder' sind nicht aus der traditionellen theologischen Systematik zu deduzieren, aber ebenso wenig von einer vordergründigen schülerorientierten Didaktik her zu postulieren. Die theologische Deduktion führt ins katechetische Getto. Die ebenso platte Schülerorientierung verkennt durchweg deren unbewusste geistige und geistliche Bedürfnisse hinter ihren konventionellen oberflächlichen Bedürfnisvorstellungen. Die Begründung der Lehrplanin-

[97] Ebd. 47.

halte durch eine originär didaktisch reflektierte Analyse ist darum für den Lehrplan grundlegend.

3. Lehrpläne sind mehr als Stoffverteilungspläne. Darum genügen nicht Themenangaben ohne gleichzeitiges Bedenken der Vermittlungsproblematik. Die voranstehend geforderten formalreligiösen Fähigkeiten gehören in diesen Kontext. Sie leisten keineswegs nur eine religiöse Alphabetisierung der Schüler, sondern auch eine fundamentale Bildung – und zumal sprachliche Sensibilisierung – der Lehrer. Ohne dieses didaktische Vermittlungsprogramm ist eine Verschränkung von Theologie und Anthropologie nicht zu leisten."[98]

Die Konkretionen dieses überaus stringenten Ansatzes, wie sie von Halbfas in seinen Schulbüchern vorgelegt wurden, bestechen durch die Konsequenz, mit der die leitenden Grundgedanken und Postulate durchgehalten werden. Zugleich jedoch erwecken sie den Eindruck einer gewissen ‚Totalität', die für aktuelle oder situationsbezogene Fragestellungen und Themen allein schon zeitlich kaum Platz lässt.[99] So ergeben sich bei einem Schuljahr mit 35 Unterrichtswochen für das zweistündige Fach Religionslehre 70 Unterrichtsstunden, die auf die von Halbfas konzipierten 16 Themen zu verteilen sind; die Problematik ist offensichtlich.

| | 5. Schuljahr | 6. Schuljahr | 7. Schuljahr | 8. Schuljahr | 9. Schuljahr | 10. Schuljahr |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Schule | | | | | | |
| Sprachverständnis | Religiöse Sprach-lehre | | | | | |
| Symbolverständnis | | | | | | |
| Bibelverständnis | | | | | | |
| Altes Testament | | | | | | |
| Gott | | | | | | |
| Neues Testament | | | | | | |
| Jesus | | | | | | |
| Welt | | | | | | |
| Das eigene Leben | | | | | | |
| Gebet, Sakrament | | | | | | |
| Kirche | | | | | | |
| Religionen | | | | | | |
| Kirchengeschichte | Geschichte | | | | | |
| Kirchenbau | | | | | | |
| Menschen der Kirche | | | | | | |

Strukturgitter für die Sekundarstufe I nach H. Halbfas

Das Strukturgitter von Halbfas weiß sich zuallererst dem Prinzip der Konsekutivität verpflichtet. Die dieser Grundentscheidung innewohnende Voraussetzung – die Idee des ‚aufbauenden Lernens' oder ‚Spiralcurriculums' ist ja als solche nicht neu – wird jedoch bei weitem nicht von allen ReligionspädagogInnen und -didaktikerInnen geteilt. Es wird dabei immer wieder kritisch eingewandt, dass ein derartig stringentes Konzept nicht nur allein schon aus vielerlei pragmatischen Gründen an der Wirklich-

[98] Ebd. 49f. (Gliederung W.M.L.)
[99] Vgl. H. Halbfas: Religionsunterricht in Sekundarschulen, ebd. 24f.

keit des Religionsunterrichts scheitern muss. Es sind aber auch inhaltliche Bedenken anzumelden. So ist beispielsweise ein theologisches ‚Essential' wie der Begriff ‚Sakrament' nicht in gleicher Weise erlernbar oder zu vermitteln, wie dies zentrale Begriffe in anderen Fächern sein mögen. Dagegen steht die (religions-) didaktische Struktur des Sakramentenbegriffs, die konstitutiv auf der Erfahrung und der existenziellen Verankerung aufbaut. Halbfas sieht diese Problematik durchaus, spricht er doch von einem ‚verstehenden Ansatz', dem sein Entwurf verpflichtet ist.[100] Es ist jedoch fraglich, inwieweit sein Curriculum damit realisierbar ist.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ergeben sich noch weitere Anfragen. Hubertus Halbfas benennt zwar die Elemente zur Konstruktion seines Strukturgitters, indem er die Themenschwerpunkte (Essentials) vorgibt und dabei fordert, diese in ein aufbauendes Spiralcurriculum hinein auszuformulieren. Er bleibt jedoch die Antwort schuldig, wie er zu diesen Essentials kommt, sofern sie nicht doch Abbild eines universitären Curriculums sind. Zudem erscheinen die thematischen Sequenzen wegen ihrer konsekutiven Stringenz dann doch lediglich als Stoffverteilungsplan. Der entscheidende Kritikpunkt ist jedoch, dass die curriculare Grundforderung der Orientierung an den SchülerInnen im Konzept von Hubertus Halbfas tatsächlich nicht berücksichtigt ist, obwohl er dies selbst einfordert.[101] Demgegenüber ist der Primat der Inhaltsorientierung im vorgelegten Modell unschwer zu erkennen.

## 8.4 Zur Diskussion um den Strukturgitteransatz

Der Strukturgitteransatz war und ist bis heute nicht unumstritten. Auf der einen Seite wird durchaus die Notwendigkeit wie auch die Möglichkeit gesehen, anhand eines solchen Modells konstruktionstheoretische Orientierung für die Lehrplanarbeit zu gewinnen. Auf der anderen Seite werden immer wieder die prinzipiellen wissenschaftstheoretischen Probleme angeführt, die kaum zu lösen sind. Diese Diskussion soll nun abschließend kurz skizziert werden.

### 8.4.1 Anfragen und Probleme

Am Ende seines einleitenden Beitrags zum Bochumer Symposium (1978) ‚Geografiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme' stellt Schrand eine Reihe von Fragen, die insofern von Bedeutung sind, als sie auch an die in der vorliegenden Arbeit zitierten Modelle gerichtet sein könnten.

[100] Vgl. ebd. 23.
[101] Vgl. H. Halbfas: Das dritte Auge, 49f.

1. „Wie ist sicherzustellen, dass die direkt am Unterricht Beteiligten und von Unterricht Betroffenen auch wirklich ihre Kompetenz einbringen können?
2. Wie sind die Bedürfnis- und Interessenlagen der Schüler kritikfest zu ermitteln? Wie soll sich der Curriculumkonstrukteur als Sachwalter von Schülerinteressen verhalten, solange diese nicht eindeutig identifiziert sind?
3. Welche Funktion können in diesem Zusammenhang didaktische Strukturgitter übernehmen?
4. Wie kann ein Strukturgitter, das ja auch das auf Leitbegriffe verdichtete Gesellschaftsverständnis seines Autors bzw. seiner Autoren widerspiegelt, für eine möglichst große Gruppe von Betroffenen verbindlich gemacht werden? Ist dies nur über eine kritische Gesellschaftstheorie möglich? Sind also fachdidaktische Strukturgitter nichts anderes als die fachbezogene Konkretisierung der kritischen Theorie der Frankfurter Schule oder sind auch andere Interpretationsrahmen möglich?
5. Welche Chancen hat der Strukturgitteransatz bei seiner Bindung an eine kritische Gesellschafts- und Bildungstheorie [...] einen Paradigmenwechsel herbeizuführen? Wie hoch ist der Anteil derjenigen anzusetzen, die aufgrund dieser Vorgaben noch nicht einmal bereit sind, sich auf eine ernsthafte Diskussion einzulassen?“[102]

Neben diesen Anfragen sind im Kontext der vorliegenden Arbeit jene vier Kritikpunkte von besonderer Bedeutung, die Kell gut zwanzig Jahre später in seiner summarischen Zusammenschau der curricularen Strukturgitterentwicklung (1995) formuliert. Auf diese ist im Folgenden näher einzugehen: „Vier Ansatzpunkte der Kritik sind hervorzuheben:

1. Die pädagogische Intentionalität des kritisch neu gefassten Bildungsbegriffs ist als bildungstheoretische Option nicht unumstritten; das gleiche gilt für die Inanspruchnahme der kritischen Theorie der Frankfurter Schule zum Zwecke der Konkretisierung der bildungstheoretischen Voraussetzungen des Ansatzes.
2. Es ist eingewandt worden, dass schon der systematische Ort des Strukturgitters in der Curriculumstrategie deutlich mache, dass hier von ‚abstrakten', gesellschaftstheoretisch überformten Kriterien der Analyse und Konstruktion ausgegangen werde; es sei aber besser, eine ‚praxisnahe' Curriculumentwicklung zu betreiben, die sich stärker am Alltagsbewusstsein der Lehrer orientiere.
3. Die Wiedergabe der Strukturgitter in Form einer Matrix täusche formal eine sachlogische Stringenz vor, die inhaltlich gar nicht einzulösen sei; außerdem werde die Zweidimensionalität der Matrix der Komplexität des curricularen und unterrichtspraktischen Entscheidungsprozesses nicht gerecht, insbesondere

[102] H. Schrand: Probleme und Möglichkeiten, 24. (Gliederung W.M.L.)

werde der selbstgesetzte Anspruch, das lernende Subjekt zum didaktischen Bezugspunkt zu machen, zu wenig eingelöst.

4. Die im Strukturgitteransatz formulierten Ansprüche an guten Unterricht seien zu hoch, so dass es für den unterrichtenden Lehrer nahezu unmöglich sei, einen Mittelweg zwischen den theoretisch begründeten Ansprüchen und den alltäglichen Praxiszwängen zu finden."[103]

Schließlich gibt es gegenüber dem Strukturgitteransatz auch aus der aktuellen und konkreten Lehrplankonstruktion resp. Lehrplanfortschreibung erhebliche Bedenken. Strukturgittermodelle – so der Vorwurf – seien weder konstruktionstheoretisch plausibel noch praktisch tauglich. Sie würden mit ihren Vorgaben die Arbeit der Lehrplankommissionen behindern und ihnen ein Korsett aufzwingen, das weder an der Praxis des Unterrichts noch an den ohnehin schon engen und festgelegten fachlichen, administrativen und politischen Vorgaben orientiert sei. Alles in allem werden auf diesem Wege die vielfältigen prinzipiellen Probleme einer konsistenten Theorie zur Lehrplankonstruktion, die tatsächlich bestehen, als Argument angeführt, eben diese Theorie – weil erfahrungsgemäß fruchtlos – zu vernachlässigen und in der konkreten Lehrplanarbeit den reichen Erfahrungen aus der Praxis den Vorzug zu geben.[104]

### 8.4.2 Kritische Würdigung

Ausgehend vom Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, unter Berücksichtigung der bislang dargestellten curricularen, bildungstheoretischen, pädagogischen und didaktischen Aspekte sowie vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung des Strukturgitteransatzes ist zu den angeführten Anfragen und Kritikpunkten eine differenzierte Stellungnahme möglich.

1. Die zahlreichen zitierten Strukturgittermodelle erweisen sich bei näherer Betrachtung als Instrumente, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind. Sie müssen daher im Blick auf ihre Funktionen unterschieden werden. Demnach dienen Strukturgitter als
   - *didaktische* Instrumente zur Aufbereitung der Inhalte für den konkreten Unterricht;
   - *Darstellungsinstrumente* zur Präsentation und Gliederung von Lehrplanthemen;
   - *Konstruktionsinstrumente* zur Generierung von Lehrplanthemen;

[103] A. Kell: Didaktisches Strukturgitter, 590f. (Gliederung W.M.L.)

[104] Die angesprochenen Widerstände wurden zum Beispiel massiv artikuliert auf einer Fachtagung in der staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung Comburg vom 25.-27. Oktober 2000 zum Thema: Grundlagen für einen Lehrplan Evangelische Religion.

- *Metainstrumente* zur Legitimierung von Lehrplankonzepten.

Diese Unterscheidung erleichtert nicht nur den Zugang zu den beschriebenen Modellen. Es verhindert zugleich auch Missverständnisse, die nicht selten daher rühren, dass die jeweiligen Strukturgitter im Blick auf ihren theoretischen Anspruch überfordert werden. Dagegen ist mit Siller zu betonen, dass „der Anspruch an das Strukturgitter nicht überzogen werden [darf]".[105]

2. Der immer wieder kritisierte Begriff der pädagogischen Intentionalität ist zweifelsohne insofern anzufragen, als er nicht nur bildungstheoretische Probleme[106] aufwirft, sondern auch dem primären curricularen Bemühen um Objektivität entgegen zu stehen scheint. Jedwede Intentionalität beruht auf Grundannahmen und Prämissen, die letztlich dezisionistisch sind und unbegründbar bleiben. Auch der Rekurs auf das eine oder andere Menschenbild (z. B. die kritische Theorie) kann keine Letztbegründung leisten. Diese Erkenntnis verliert auch dadurch nicht an Bedeutung, dass seitens der Münsteraner Schule um Blankertz betont wird, dass die „unterstellte Koinzidenz des pädagogischen Interesses mit der als Schlüssel zur historischen Situation verstandenen Gesellschaftstheorie keiner willkürlichen Dezision entspringt".[107] Immer liegen politische Entscheidungen vor, die in ihrer Reichweite zum Teil auch über das Ziel hinausschießen.[108] Gerade aus der geschichtlichen Distanz von mehr als dreißig Jahren muten manche im Geist der kritischen Theorie verfassten Passagen bisweilen auch ein wenig befremdlich an. Es ist aber auch andererseits zu fragen, ob das (curriculare) Bemühen um (eine z. T. positivistisch enggeführte) Objektivität sachgemäß ist. Im Prozess des intersubjektiven Verstehens kann dann von Objektivität die Rede sein, wenn die hermeneutischen Voraussetzungen hinreichend transparent gemacht werden. Dies wäre in Bezug auf den Strukturgitteransatz zu leisten. Zumal an erster Stelle ja nicht die Entscheidung für die eine oder andere ‚Ideologie' steht, sondern diejenige, die sich um einen begründeten Orientierungsrahmen bemüht, der dem engagierten Bildungsbemühen dienlich ist. „Fachdidaktische Strukturgitter lenken den Blick ausdrücklich auf die normativ intentionale Seite des Unterrichts und wirken dadurch der Gefahr entgegen, [...] sich vornehmlich der methodischen Organisation von Unterricht zuzuwenden und die schwierigen, aber notwendigen Werteentscheidungen wissenschaftlich nicht mehr kontrollierbaren Außenkräften zu überlassen."[109]

[105] H. P. Siller: Handbuch der Religionsdidaktik. Freiburg 1991, 34.
[106] Vgl. H. Schrand: Probleme und Möglichkeiten, 12-15; zur bildungstheoretischen Problematik vgl. Abschnitt 3.3.2.
[107] H. Blankertz: Curriculumforschung, 12.
[108] Vgl. H. Lange: Kritik der didaktischen Matrix, 53-65.
[109] H. Schrand: Probleme und Möglichkeiten, 23.

3. Im Blick auf die kritisierten ‚abstrakten', gesellschaftstheoretisch überformten Kriterien der Analyse und Konstruktion im Strukturgitteransatz ist anzumerken, dass das Modell auf der Metaebene angesiedelt ist. Es geht hier nicht um konkret zu benennende Lehrplanthemen oder gar -inhalte. Eine vordergründige Orientierung am Pragmatischen würde dem Anspruch des Strukturgitters insofern nicht gerecht, als es um die Reflexion auf die der Praxis innewohnenden Voraussetzungen geht. Die eingeforderte Orientierung am Alltagsbewusstsein der LehrerInnen (und SchülerInnen) übersieht die weitreichende Relevanz bildungstheoretischer Konzepte für eben diese Praxis.

4. Strukturgitter sind Modelle. Als solche sind sie immer vorläufige, mehr oder weniger taugliche Konstrukte mit prinzipiell nur begrenztem Erklärungswert. Die angeführte Kritik, der Strukturgitteransatz entspräche nicht der Komplexität des curricularen und unterrichtspraktischen Entscheidungsprozesses, überschätzt von vornherein den Anspruch des Modells. Dass sich die Wirklichkeit oft (ganz) anders darstellt, ist eine Plattitüde. Die angesprochene formale und sachlogische Stringenz im Strukturgitter ist methodisch oder funktional zu sehen.

5. Einer der angeführten Kritikpunkte bezieht sich auf die vermeintlich zu hohen ‚Ansprüche an guten Unterricht'. Wiederum wird die Kritik dem spezifischen Anspruch des Strukturgitteransatzes nicht gerecht. Im Gegensatz zum überzogenen Optimismus der Curriculumbewegung, auf dem Wege umfassender Planung den Lehr-Lern-Prozess uneingeschränkt steuern zu können, muss betont werden, dass ‚guter Unterricht' per se von weitaus mehr Faktoren abhängig ist, als dies eine eindimensionale Betrachtung weismachen will. In diesem Sinn ist der Strukturgitteransatz im Kontext der Lehrplankonstruktion ein Element unter vielen anderen. Diese Grenze muss deutlich gesehen werden.

6. Im Blick auf den geforderten Theorieverzicht seitens der Praktiker aus der konkreten Lehrplanarbeit ist zu betonen, dass die Schwierigkeiten, die unter dem Stichwort ‚Theorie-Praxis-Problem' gehandelt werden, nicht dadurch aufgehoben oder beseitigt sind, dass sie im ‚Alltagsgeschäft' lediglich ignoriert und damit ausgeblendet werden. Wissenschaftstheoretisch ist außerdem darauf hinzuweisen, dass jede noch so praxisorientierte und pragmatische Vorgehensweise implizite Theorien voraussetzt. Diese nicht zur Sprache zu bringen und gleichzeitig Theorieverzicht einzufordern, ist zumindest ideologieverdächtig. Eine Theorie des Lehrplans versteht sich insofern als praktische, da sie in Reflexion auf konkrete Praxis die dieser zugrunde liegenden Theoreme aufspürt und transparent macht.

### 8.4.3 Ergebnis

Ausgehend vom nach wie vor gebotenen curricularen Interesse, Lehrplanentscheidungen aus dem Bereich pragmatischer ‚Beliebigkeit', traditionaler ‚Befangenheit' und technokratischer Begrenzung herauszuholen und statt dessen plausibel zu begründen, wurden einige Modelle didaktischer Strukturgitter vorgestellt, wie sie in den 70er Jahren angestoßen durch die Schule um Blankertz entwickelt wurden.[110] Für die vorliegende Arbeit lässt sich daraus das folgende Fazit ziehen.

1. Die vielfältige Kritik an den unterschiedlichen Entwürfen didaktischer Strukturgitter mag zunächst den Eindruck erwecken, dieses Instrument sei für künftige Konzepte zur Lehrplankonstruktion ungeeignet. Dem ist sicher nicht so. Die in weiten Teilen berechtigten Anfragen haben zum einen die konkreten Schwachstellen dieser Modelle benannt, zum anderen aber auch zu deren Weiterentwicklung beigetragen.[111]
2. Strukturgitter sind sicher keine Global- oder Universalmodelle, wie sie seitens der Curriculumbewegung vielleicht zunächst erhofft worden waren. Wie bei allen theoretischen Modellen zur Strukturierung und Erklärung von Wirklichkeit darf auch hier die grundlegende wissenschaftstheoretische Grenze nicht übersehen werden, dass Modelle eben nur Modelle sind und keinesfalls die Realität abbilden. Insofern sind Strukturgitter – auf ihrer jeweiligen funktionalen Ebene – immer nur ein begrenzt dienliches Instrument, das in seiner Tragweite nicht überbewertet werden darf. Als didaktisches Instrument haben sie zum Beispiel einen hohen heuristischen Wert. „Strukturgitter eignen sich gut zur Auffindung, Überprüfung und Strukturierung von Unterrichtsaspekten."[112]
3. Zudem muss betont werden, dass das Strukturgitter, wie es im Kontext der vorliegenden Arbeit verstanden wird, nicht verwechselt werden darf mit Konzepten zur Generierung konkreter Inhalte von Unterricht. Vielmehr dient es als Instrument im Vorfeld der Konstruktion von Lehrplänen den LehrplanautorInnen auf der Metaebene der Konstruktion als bildungstheoretisch begründetes Modell zur Überprüfung der Kriterien im Lehrplankonstruktionsprozess. Es ist gleichsam die Brille, durch die hindurch die fachwissenschaftlichen wie auch die gesellschaftlichen und subjektiven Aspekte im Blick auf den zu konstruierenden Lehrplan betrachtet werden können.
4. Als wesentliche Schwachstelle des Strukturgitteransatzes wurde schon in den ersten Anfängen recht bald die prinzipielle Schwierigkeit der Erhebung der au-

[110] Ergänzend sei an dieser Stelle hingewiesen auf die Rezeption des Modells bei W. Tzscheetzsch: Lernprozess Jugendarbeit. Freiburg 1985, 200-215.
[111] Vgl. dazu die Rezeption des Ansatzes von Pandel in Abschnitt 10.1.2.
[112] D. Stonjek: Diskussion Oestreich und Rhode-Jüchtern. In: E. Kroß: Geografiedidaktische Strukturgitter, 81.

thentischen Situation von SchülerInnen benannt. Diese wissenschaftstheoretische Grenze darf aber nicht dazu führen, dem berechtigten Postulat eine grundsätzliche Absage zu erteilen. Vielmehr wird es darauf ankommen, Ausschau nach Konzepten zu halten, die geeignet sind, eine größtmögliche Annäherung an die Situation der SchülerInnen zu erreichen. Dabei wird auch ein pragmatisch orientiertes Vorgehen in Betracht gezogen werden müssen.[113]

[113] Vgl. Abschnitt 10.4.

# 9 Die Rezeption des Strukturgitters in der Lehrplanentwicklung für den RU

Die Plausibilität des Strukturgitteransatzes ist auch in der Religionspädagogik auf vielfache Resonanz gestoßen. Das lassen verschiedene Lehrpläne erkennen, die in den vergangenen Jahrzehnten erstellt wurden. Der Charakter und die jeweilige Qualität dieser Lehrpläne sind zweifelsohne sehr unterschiedlich. Sie werden sich an Kriterien messen lassen müssen, wie sie sich aus dem Strukturgitteransatz selbst ergeben. Als solche Kriterien können gelten:

1. In welchem Maße werden die dem Lehrplan zugrunde liegenden hermeneutischen Voraussetzungen (z. B. die pädagogische Intentionalitäten) hinreichend transparent gemacht? (Kulturinterpretation / Bildungsrelevanz)
2. Wie werden die gesellschaftlichen und subjektiven Gesichtspunkte erhoben und begründet? (Lebensrelevanz / SchülerInnenorientierung / Lebenssituationen)
3. Erweist sich die in didaktischer Absicht formulierte fachwissenschaftliche Struktur als plausibel? (Wissenschaftsbezug)
4. Besteht ein paritätisches Verhältnis zwischen der fachwissenschaftlichen Orientierung einerseits und den gesellschaftlichen resp. subjektiven Aspekten andererseits?

Diese Kriterien entsprechen dem curricularen Ansatz von Robinsohn mit seinen drei Postulaten für die Erhebung von Bildungsintentionen für die Lehrpläne resp. das Curriculum. Es sind dies

- die Identifikationen von Situationen der SchülerInnen (Lebensrelevanz / SchülerInnenorientierung),
- die Identifikationen von Qualifikationen (Kulturinterpretation / Bildungsrelevanz) und
- die Identifikationen von Curriculum-Elementen resp. Bildungsinhalten und Gegenständen (Wissenschaftsbezug).[1]

Die nachfolgende Durchsicht einiger Lehrpläne (in chronologischer Reihenfolge) stößt zunächst auf ein terminologisches Problem. Während im ursprünglichen Strukturgitteransatz von einer ‚zweidimensionalen Matrix' die Rede ist (die Dimension der gesellschaftlichen und subjektiven Aspekte und die Dimension der fachwissenschaftlichen Struktur), verwenden die angeführten Lehrpläne unterschiedliche Begriffe für jene Strukturierungselemente, die mit den beiden genannten Dimensionen der Matrix korrespondieren können: Zielfelder, Sequenzen, Bildungsbereiche, Grundperspekti-

[1] Vgl. S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum, 44-47.

ven, Lernfelder, Prinzipien, Leitmotive, Themenkreise und Leitlinien. Auch wird der Strukturgitterbegriff der ‚Dimension' selbst benutzt und mitunter unterschiedlich gefüllt. Zugleich zeigt sich, dass in den meisten Fällen die Strukturgitter lediglich als Darstellungsinstrument fungieren und nicht als Konstruktionsprinzip. Trotz dieser begrifflichen Unschärfen können die formulierten Kriterien als Maßstab im Blick auf die curriculare Qualität der Lehrpläne gelten.

## 9.1 Lehrpläne im deutschen Sprachraum

Zunächst werden vier Lehrplanentwürfe der vergangenen drei Jahrzehnte aus dem deutschen Sprachraum untersucht. Die Auswahl orientiert sich an der Bedeutung, die den jeweiligen Konzepten zugewiesen werden kann. Der Zielfelderplan (1973) stellt das erste konsistente Modell im Kontext der Curriculumdiskussion dar. Insofern kommt ihm mit Recht eine besondere Bedeutung zu. Der Curriculare Lehrplan (CuLp) aus Bayern (1974ff.) beschreitet einen länderspezifischen Weg, bei dem die curricularen Innovationen aufgenommen wurden, ohne die Vorzüge des Lehrplans preiszugeben. Der Grundlagenplan (1984) ist – wie der Name schon sagt – mit dem erklärten Anspruch erstellt worden, in der Revision des Zielfelderplans generelle Orientierungshilfe zu geben für künftige Lehrplankonstruktionen. Schließlich soll der für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) geltende Lehrplan aus Österreich (2000) vorgestellt werden, dessen besondere Bedeutung darin zu sehen ist, dass er im Rückblick auf gut dreißig Jahre Curriculumdiskussion angereichert ist mit vielfältigen religionspädagogischen Erfahrungen.

### 9.1.1 Der Zielfelderplan (1973)

Erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung, ist im Herbst 1973 der Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 erschienen.[2] Im Zuge der allgemeinen Curriculumrevision aller Bildungsbereiche – angestoßen durch Robinsohn – wurde somit auch für den Religionsunterricht ein Curriculum vorgelegt, das den neu gesetzten Standards von Wissenschaftsbezug, Kulturinterpretation und Lebensrelevanz entsprechen sollte. Ausgangspunkt dafür war das vielfach artikulierte Unbehagen im religionspädagogischen Bereich gegenüber den bis dahin geltenden Lehrplänen. „Der Religionsunterricht der jüngsten Vergangenheit setzte sich häufig dem Vorwurf der Einseitigkeit aus. Orientierte er sich an den bisherigen Büchern und Plänen, musste er sich sagen lassen, er erreiche trotz theologi-

[2] Bischöfliche Hauptstelle für Schule und Erziehung: Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I). Grundlegung. München 1973.

scher Abgewogenheit nicht sein Ziel, er überfordere die Schüler und führe zu noch größerem Unverständnis oder gar zu Ablehnung. Versuchte er die Interessenlage der Schüler zu berücksichtigen und deren Fragestellung aufzugreifen, handelte er sich – oft nicht unbegründet – den Verdacht ein, die Theologie zu verraten und sein Spezifikum gegenüber anderen Fächern preiszugeben."[3] Um diesem Dilemma zu entgehen und um den curricularen Standards gerecht zu werden, wurden mit dem Zielfelderplan plausible Begründungs- und Ordnungsstrukturen formuliert, die einen zeitgemäßen Religionsunterricht ermöglichen sollten. „Im Unterschied zu bisherigen Lehrplänen bietet der Zielfelderplan einen Bezugsrahmen für die Anordnung aller Themenfelder und ein Instrument für die didaktische Strukturierung eines Themas. Auf diese Weise ist für die didaktischen Entscheidungen ein Begründungszusammenhang gegeben und eine innere Beziehung hergestellt zwischen der Anordnung aller Themenfelder und der didaktischen Strukturierung der Einzelthematik."[4]

Ausgangspunkt der Überlegungen für die Planung von Religionsunterricht war gemäß der curricularen Forderung die Situation der SchülerInnen. „Ein Religionsunterricht, der als Unterricht auch dem Ziel der Schule verpflichtet ist und den Schüler für die Situation des Lebens qualifizieren will, geht zweckmäßig von den Lebensbereichen der Schüler aus. Als Lebensbereiche der Schüler lassen sich benennen:

- der Bereich (I) des eigenen Lebens,
- der Bereich (II) des Lebens mit anderen,
- der Bereich (III): Religion und Religionen und
- der Bereich (IV): Kirche.

Diese Bereiche sind der Ort, an denen der Schüler religionspädagogisch bedeutsame Erfahrungen macht oder machen kann. Deshalb bieten sich die Erfahrungsbereiche des Schülers als Einteilungskriterien (Koordinaten) für die Planung des Religionsunterrichts an: in ihnen verknüpfen sich die Erfahrungen, die der Schüler mitbringt, mit den Erfahrungen, die der Religionsunterricht ihm ermöglichen soll."[5]

Als Frucht der religionspädagogischen Diskussion zu Beginn der 70er Jahre formulierte die Deutsche Bischofskonferenz bereits 1972 die von den neuen didaktischen Einsichten geprägten Zielvorstellungen, wie sie wenig später auch im Beschluss der Würzburger Synode aufgenommen wurden. Der Religionsunterricht

- „weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;

[3] Ebd. 11.
[4] Ebd. 7.
[5] Ebd. 11.

- er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt und hilft, den Glauben denkend zu verantworten;
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer;
- er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft".[6]

Diese – bis heute maßgeblichen und bei weitem noch nicht zufriedenstellend umgesetzten – Aufgaben des Religionsunterrichts werden im Zielfelderplan in modifizierter Form den vier Erfahrungsbereichen der SchülerInnen zugeordnet.

- Der Bereich (I) des eigenen Lebens:
  Er reflektiert und weckt die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und dem Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen; er motiviert zu religiösem Leben.
- Der Bereich (II) des Lebens mit anderen:
  Er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft. Er fördert Verständnis und Toleranz gegenüber anderen.
- Der Bereich (III) Religion und Religionen:
  Er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien. Er fördert Verständnis und Toleranz gegenüber anderen.
- Der Bereich (IV) Kirche:
  Er ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche; er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.[7]

Zwischen den vier Lebensbereichen der SchülerInnen – so der Zielfelderplan – besteht ein innerer Zusammenhang, der lediglich aus methodischen Gründen aufgelöst ist. In der Realisierung des Lehrplans im konkreten Unterricht muss stets die Einheit der Bereiche im Blick bleiben. Zudem wird durchaus realistisch und selbstkritisch bereits hier eine entscheidende Einschränkung dieser strukturierenden Koordinaten genannt: „Wie in den übrigen Fächern soll auch im Religionsunterricht weitgehend von der Situation des Schülers und seinen konkreten Erfahrungen ausgegangen werden (vgl. Erfahrungsbereiche I und II). Erfahrungen in den Bereichen III und IV sind

[6] Gemeinsame Synode: Der Religionsunterricht in der Schule. In: L. Bertsch u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Band1. Freiburg 1976, 139f. Vgl. auch die Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zur Zielsetzung des katholischen Religionsunterrichts vom 22./23.11.1972.

[7] Vgl. Zielfelderplan, 12.

oft nur anfanghaft vorhanden und müssen im Religionsunterricht erst entsprechend erschlossen werden. Es legt sich deshalb nahe, die Bereiche I und II unter dem Arbeitstitel ‚Erfahrungssituationen' (denen Erfahrungen zugrunde liegen) enger zusammenzurücken; während man die Bereiche III und IV unter der Klammer ‚Erschließungssituationen' (die erschlossen werden müssen) zusammensehen könnte."[8]

Der Zielfelderplan entwirft nun als inneres Ordnungsprinzip zur Lehrplankonstruktion ein didaktisches Strukturgitter. Neben den vier Erfahrungsbereichen in der Horizontalen werden in der Vertikalen drei didaktische Lernstufen angesetzt. „Auf einer ersten Lernstufe soll der Schüler religiös bedeutsame Erfahrungen in allen vier Bereichen wahrnehmen und kennen lernen (Kommunikative Information). Diese Erfahrungen werden auf einer zweiten Stufe in allen vier Bereichen befragt und gedeutet, damit der Schüler verstehen und unterscheiden lernt (Interpretative Entfaltung). Je reicher informiert und je angemessener interpretiert wurde, umso zwingender wird der Schüler in allen vier Bereichen die dritte Lernstufe erreichen: hier wird angestrebt, daß Verhaltensweisen und Einstellungen überprüft, bewertet und auch geändert werden (Engagierte Stellungnahme)."[9] Diese Lernstufen weisen nicht nur eine innere Affinität zum ‚methodischen Dreischritt' (sehen – urteilen – handeln) auf.[10] „Auch in der Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz finden sich Hinweise auf diese Stufen, wenn man aus dieser Erklärung die folgenden didaktischen Funktionen heraushebt:

- zeigen – kennen lernen – deutlich machen – Fragen wecken (1. Lernstufe)
- reflektieren – bewusst machen – sich auseinandersetzen (2. Lernstufe)
- eine Antwort ermöglichen – zur Entscheidung befähigen – zum verantwortlichen Handeln motivieren (3. Lernstufe)."[11]

Mit diesem didaktischen Strukturgitter skizziert der Zielfelderplan einen konsistenten Begründungszusammenhang zur Lehrplankonstruktion. Dabei wird für das didaktische Strukturgitter eine doppelte Funktion postuliert: „Es liefert die Kriterien für die Einteilung des ganzen Plans. Die horizontale Koordinate des Strukturgitters ist identisch mit dem Einteilungsprinzip (Erfahrungsbereiche) für die Festlegung der Zielfelder und damit auch Themenfelder. Das Strukturgitter dient, wenn zur horizontalen

[8] Ebd. 13. In der zitierten Passage liegt offensichtlich eine wie auch immer entstandene Verwechslung der Texte in den beiden Klammern vor, die hier jedoch korrigiert wurde.

[9] Ebd. 14.

[10] Dieses zuerst von J. Cardijn beschriebene praxologische Prinzip kann mittlerweile als Grunddatum der praktischen Theologie im Allgemeinen wie auch der Religionspädagogik im Speziellen verstanden werden. Vgl. dazu J. Cardijn, Laien im Apostolat. Kevelaer 1964; Paul VI, Mater et magistra Nr.236ff.; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kongregation für das katholische Bildungswesen. Leitlinien für das Studium und den Unterricht der Soziallehre der Kirche in der Priesterausbildung (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 91.). Bonn 1989, 27.

[11] Vgl. Zielfelderplan, 14.

die vertikale Koordinate dazugenommen wird, vor allem als Instrument für die theologische und didaktische Analyse des einzelnen Themenfeldes und die Strukturierung der Unterrichtsziele."[12] Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Frage nach plausiblen Konstruktionsprinzipien von Lehrplänen. Deswegen soll nun noch einmal etwas genauer auf die Gesamtstruktur des Zielfelderplans eingegangen werden.[13] Als primäres Ordnungsprinzip sind unverkennbar die vier Erfahrungsbereiche der SchülerInnen benannt. Zur weiteren Einteilung des Gesamtplans werden zehn Qualifikationen eingeführt, die dadurch die sogenannten Zielfelder definieren, jene spezifischen Gliederungselemente, die diesem Plan seinen Namen gegeben haben. „Von den Qualifikationen bestimmt sind die Zielfelder. Entsprechend den zehn Qualifikationen des Plans weist er auch zehn Zielfelder aus. Sie alle durchlaufen die Schuljahre 5-10 der Sekundarstufe I; in jedem Schuljahr wird also aufs neue versucht, die Qualifikation auf eine stufengemäße Weise anzugehen."[14] Die zehn Qualifikationen, die den vier Erfahrungsbereichen zugeordnet sind (den Bereichen I, II, III jeweils zwei und dem Bereich IV vier Qualifikationen), umschreiben Fähigkeiten, die der Religionsunterricht anstrebt. „Sie sollen den Schüler instand setzen, sich für ein Leben als Christ zu entscheiden."[15] Diese Qualifikationen sind im einzelnen wie folgt ausgewiesen:

I Eigenes Leben
- 1. Fähigkeit, sich selbst zu verstehen
- 2. Fähigkeit, sein Leben zu gestalten

II Leben mit anderen
- 1. Fähigkeit, mit anderen zusammenzuleben
- 2. Fähigkeit, sich im öffentlichen Bereich zu engagieren

III Religion und Religionen
- 1. Fähigkeit, religiöse Erscheinungsformen wahrzunehmen
- 2. Fähigkeit, den Anspruch von Religionen und Weltanschauungen zu bewerten

IV Kirche
- 1. Fähigkeit, die Bibel als Buch der Kirche in ihrem Anspruch zu verstehen
- 2. Fähigkeit, Erscheinungsformen der Kirche und ihre Geschichte zu verstehen
- 3. Fähigkeit, die Glaubensaussagen der katholischen Kirche darzulegen und zu interpretieren
- 4. Fähigkeit, sich zum Engagement in der Kirche zu entscheiden.[16]

[12] Ebd. 15f.
[13] Vgl. ebd. 26-30.
[14] Ebd. 28.
[15] Ebd. 26.
[16] Vgl. ebd. 27.

Die wesentliche Bedeutung dieser zehn Qualifikationen als maßgeblich strukturierendes Element im Gesamtzusammenhang des Plans legt nahe, ihnen besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Hier geht es um die spezifische Aufgabe des Religionsunterrichts in seinen Zielen und Inhalten. Wie bereits auf den ersten Blick erkennbar, nimmt der Erfahrungsbereich IV mit seinen vier Qualifikationen offensichtlich einen besonderen Stellenwert ein. Bedenkt man die im Vorfeld der Entstehung des Zielfelderplans vielfach geäußerte Kritik, der Religionsunterricht würde die Theologie verraten und das Spezifikum des Faches bis zur Unkenntlichkeit verwässern, so verwundert es nicht, wenn bereits in der Grundlegung des Zielfelderplans quasi apologetisch argumentiert wird: „Die im Plan angestrebten Qualifikationen stimmen teilweise in der Formulierung mit pädagogischen Zielsetzungen anderer Fächer überein. Das bedeutet nicht, dass die Qualifikationen nur im allgemein pädagogischen Rahmen bleiben. Der spezifische Beitrag des Faches katholischer Religionsunterricht wird dadurch ausgewiesen, dass diese Zielsetzungen theologisch begründet und in Teilzielen und Themenzuordnung theologisch entfaltet werden. So erst wird die Aufgabe des Religionsunterrichts deutlich, Glauben und Selbstverständnis der Kirche darzustellen und den Schüler zu befähigen, zu einer persönlichen Glaubensentscheidung zu finden. Die im Plan genannten Qualifikationen sind insgesamt als Ausfaltung der generellen Zielsetzung des Religionsunterrichts zu verstehen, wie sie in der Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zum Ausdruck kommt."[17]

Diese Passage gibt ein beredtes Zeugnis davon, mit welchen Problemen und Widerständen die Autoren des Textes offensichtlich zu kämpfen hatten. Als ginge es primär um die Wahrung fachtheologischer bzw. kirchlicher Interessen, wird mit aller Entschiedenheit die theologische Validität und explizit kirchliche Orientierung der Qualifikationen hervorgehoben. Damit schießen die Autoren jedoch – wenn auch aus erklärbaren Gründen – über das Ziel hinaus. Dies tun sie vor allem insofern, als dass die zuvor sicher zutreffend beschriebene Lebenswirklichkeit der SchülerInnen nun nicht mehr beachtet wird. „Erfahrungen in den Bereichen III und IV sind oft nur anfanghaft vorhanden und müssen im Religionsunterricht erst entsprechend erschlossen werden."[18] Mittlerweile ist es allgemeine Erkenntnis, dass es nicht die Aufgabe des Religionsunterrichts sein kann, kompensatorisch das nachzuholen, was andernorts – in der Familie oder der Gemeinde – nicht geleistet wurde; er wäre hoffnungslos überfordert, wollte er an diesen ‚Fronten' kämpfen. Insofern erweisen sich auf der Suche nach plausiblen Konstruktionsprinzipien für den Zielfelderplan die zehn Qualifikationen nicht unbedingt als stichhaltig, sind sie doch in einem nicht unerheblichen Maße apologetisch geprägt.

[17] Ebd. 26.
[18] Ebd. 13.

Die spätere massive Kritik, der Zielfelderplan sei anthropologisch einseitig ausgerichtet, konnten die Autoren auch dadurch nicht verhindern, dass sie quasi im Stil eines Stoffverteilungsplans die theologischen Grundaussagen des Zielfelderplans in sogenannten Lehrgangsvorschlägen zusammenstellten. Diese Lehrgangsvorschläge orientieren sich an den klassischen Traktaten universitärer Theologie.[19] Wie ‚rote Fäden' sollen sie die sechs Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I durchziehen. Insgesamt sieben Lehrgänge werden aufgelistet: Wort Gottes, Gottesfrage, Schöpfungslehre, Christologie, Kirche, Sakramentenlehre und Sittenlehre.[20] Damit ist nicht nur ein fragwürdiges Strukturelement benannt, das insofern problematisch ist, als ginge es im Religionsunterricht um systematische Stoffvermittlung. Zudem fällt selbst bei flüchtiger Betrachtung unschwer auf, dass nahezu alle theologischen Inhalte dieser Listen fast ausschließlich dem Erfahrungsbereich IV (Kirche) zugeordnet sind. Der Bereich I (eigenes Leben) wird nicht ein einziges Mal berücksichtigt und der Bereich II (Leben mit anderen) kommt nur im Blick auf die ‚Sittenlehre' vor. An dieser Stelle zeigt sich die größte Schwachstelle des Zielfelderplans. Ganz offenbar war es nicht gelungen, das in der didaktischen Diskussion allgemein akzeptierte Korrelationsprinzip als konstitutives Element in die Lehrplankonstruktion zu integrieren. Insofern schien die bereits angesprochene Kritik am Zielfelderplan berechtigt. Inwieweit sie jedoch dazu beigetragen hat, die positiven Ansätze (eine klare Orientierung an den SchülerInnen, die Benennung eindeutiger Qualifikationen und das didaktische Strukturgitter sowohl als Konstruktions- wie auch als Realisierungsinstrument) gleichfalls wieder zurückzunehmen, sollte die weitere Entwicklung der Lehrplanfortschreibung zeigen.

### 9.1.2 Der Curriculare Lehrplan (CuLp) in Bayern (1974ff.)

Eine äußerst kritische Darstellung der konkreten Lehrplanarbeit in Bayern findet sich bei Meier.[21] Meier formuliert seine Kritik im Rückgriff auf den curricularen Ansatz von Robinsohn. Diesen Ansatz sieht er in der katholischen Religionspädagogik zunächst durchaus rezipiert, so z. B. durch den Organisationsplan für eine konstruktive Curriculumforschung, wie ihn Langer zusammen mit Knab, Horstkemper und Miller entwickelt hat.[22] Darin finden sich zum einen die Grundfragen einer curricularen Lehrplanarbeit:

- Unter welchen Bedingungen soll und kann in der Schule RU stattfinden?
- Welche Ziele soll und kann der RU in der Schule haben?

[19] Folgende Gesichtspunkte werden benannt: 1.Wort Gottes, 2.Gotteslehre, 3.Schöpfungslehre, 4.Christologie, 5.Ekklesiologie, 6.Mariologie, 7.Sakramentenlehre, 8.Sittenlehre, 9.Eschatologie. Vgl. ebd. 48.

[20] Vgl. ebd. 46-55.

[21] U. J. Meier: Zwölf Jahre Curricularer Lehrplan in Bayern. St. Ottilien 1989.

[22] Vgl. W. Langer: Die Organisation der Curriculumentwicklung für den katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik. KatBl 98 (1973), 21f.

- Unter welchen Voraussetzungen (Inhalte, Methoden, Unterrichtsbedingungen) können diese Ziele angestrebt werden?[23]

Auch sind zentrale curriculare Forderungen für die konkrete Lehrplanerstellung benannt, die als solche nur in Kooperation zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis zu realisieren sei. Diese Forderungen lauten:

- Information und Erfahrungsaustausch der Beteiligten
- grundlegende Forschung
- Entwicklung von Teilcurricula in Schulverbindung
- Rückkopplungsprozesse zwischen Ergebnissen der Wissenschaft und der Praxis
- Wechselwirkung im Meinungsbildungsprozess zwischen curricularer Praxis und den jeweiligen Entscheidungsträgern.[24]

Die Realität resp. die Realisierung der sich anschließenden Lehrplanarbeit zu Beginn der 70er Jahre – so Meier – sah freilich ganz anders aus: „Es wurden in herkömmlicher Weise von staatlichen und kirchlichen Stellen verdienstvolle Lehrer der entsprechenden Schulstufe zusammen mit einigen kirchlichen Verwaltungsbeamten und vielleicht noch einem wissenschaftlich tätigen Religionspädagogen in eine Lehrplankommission berufen, diese nahm sich alte Stoffverteilungspläne sowie auf dem Markt befindliche Unterrichtsmodelle als Quelle vor und wählte daraus das aus, was ihr heute noch als brauchbar und notwendig erschien; die Praktiker in den Kommissionen erzählten dann von der Schulsituation, wie sie von ihnen erlebt wurde, und von daher wurden einige wünschbare Ziele formuliert und – weitgehend assoziativ – mit den als noch brauchbar erachteten Inhalten in Verbindung gebracht; das ganze wurde dann ein wenig in der Praxis ausprobiert und von den Religionspädagogen und Pädagogen der zentralen Curriculumkommission und/oder einigen anderen Wissenschaftlern ein wenig durchforstet; dann wurde ein solcher Plan den kirchlichen und staatlichen Organen zur Genehmigung vorgelegt."[25]

Noch schärfer urteilt Stachel über die real existierenden Lehrplanmacher und deren Leistungen: „Es handelt sich um eine Leistung einer Schicht engagierter Katechetiker, die aus der Praxis kommen, auf einem gewissen theoretischen Niveau planen, ohne Zeit zu haben, den wissenschaftlichen Problemen [...] ruhig nachzugehen, und die zugleich die Intensität ihres Praxiskontaktes nicht durchhalten können."[26] Meier sy-

[23] Vgl. U. J. Meier: Curricularer Lehrplan, 8.
[24] Vgl. ebd. 8.
[25] G. Baudler: Lehrpläne, Zielfelderpläne, Curriculumarbeit. Eine Zwischenbilanz. In: KatBl 102 (1977), 363f. Hier zitiert nach U. J. Meier: Curricularer Lehrplan, 16.
[26] G. Stachel: Theorie und Praxis des Curriculum. In: E. Feile u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik. Band 2. Gütersloh 1974, 50; vgl. dazu auch ders.: Curriculum und Religionsunterricht. Zürich 1971.

stematisiert diese kritischen Beschreibungen und benennt zusammenfassend die folgenden Kritikpunkte, indem er konstatiert:

- „Fehlende theoretische Grundlagen,
- mangelnde Zusammenarbeit mit der Wissenschaft,
- fehlende Situationsanalyse,
- defiziente Evaluation [und]
- [eine] problematische Generalisierung individueller Unterrichtserfahrungen"[27]

kennzeichnen die Entstehung und die Qualität der existierenden Lehrpläne für den Religionsunterricht.

Vor dem Hintergrund dieser geradezu vernichtenden Kritik bereits an den Anfängen curricularer Lehrplanarbeit ist der Rekurs auf den bayerischen Lehrplan CuLp deswegen von besonderem Interesse, da dieses Instrument einen ganz eigenen Weg der Lehrplankonstruktion bezeichnet.[28] „Im Gegensatz zu den meisten Bundesländern orientierte sich Bayern nicht am Konzept des Zielfelderplans, sondern ging eigene Wege. Für alle Fächer und Schularten gab das Institut für Schulpädagogik (ISP) ein allgemeines curriculares Lehrplanmodell vor, das bei der Arbeit an Lehrplänen zu berücksichtigen war. Ihm lag ein lernzielorientiertes Konzept zugrunde."[29] Diese Lernzielorientierung manifestiert sich im Aufbau des Lehrplans, bei dem die Ziele vor den Inhalten an erster Stelle stehen.

| Lernziele | Lerninhalte | Unterrichtsverfahren | Lernzielkontrolle |
|---|---|---|---|
| Grobziele verpflichtend | Themen und Inhalte verpflichtend z. T. beispielhafte Verdeutlichung | Lernorganisation als Anregung | als Anregung |

Damit ist, auf den ersten Blick evident, eine Akzentverschiebung gegenüber klassischen Lehrplänen gegeben. Die curriculare Forderung nach dem Vorrang der Lehr-Lern-Ziele hat Eingang gefunden in die Lehrplankonstruktion, so scheint es. Bei näherer Betrachtung jedoch ist ein Strukturgitterkonzept hier nicht erkennbar. Vielmehr dienen die angeführten Spalten lediglich der Präsentation der unterschiedlichen Kategorien. Ein konsistentes Konstruktionsprinzip fällt demnach aus. Entsprechend kritisch beschreibt Meier die konkrete Genese und Konzeption des

[27] U. J. Meier: Curricularer Lehrplan, 16f.

[28] Vgl. Katholisches Schulkommissariat II in Bayern: Curricularer Lehrplan Katholische Religionslehre für die Jahrgangsstufen des Gymnasiums. München 1974ff.

[29] B. Ort : Lehrplan – Curriculum. In: F. Weidmann (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Donauwörth (1979) [5]1988, 293; zum curricularen Lehrplanmodell Bayerns vgl. K. Westphalen: Praxisnahe Curriculumentwicklung. Eine Einführung in die Curriculumentwicklung am Beispiel Bayerns. Donauwörth (1973) [6]1978.

bayerischen curricularen Lehrplans (CuLp).[30] Er wird dabei nicht müde, immer wieder zu betonen, dass dieses Konzept trotz seines hohen curricularen Anspruchs hinter den selbst gesetzten Zielen zurückbleibt, weil es letztlich doch nicht ausreichend theoretisch begründet, sondern primär pragmatisch orientiert ist.

- „Situationen wurden nicht erhoben (wenn auch nicht selten ‚intuitiv' wohl zutreffend erschlossen).
- Curriculum-Elemente wurden de facto vor einer Reflexion auf kindgemäße ‚christliche Qualifizierungen' konstruiert.
- Der ‚andere' curriculare Weg – von den Inhalten zu den in diesen liegenden möglichen Zielen – war zwar angelegt, ist aber mangels empirischer Prüfung (respektive Expertenbefragung) nicht durchgeführt worden."[31]

Insbesondere die konsequente Ausblendung der Situationen der Kinder und Jugendlichen ist für Meier der Hauptkritikpunkt am Curricularen Lehrplan. Die curricularen Intentionen Robinsohns sind demnach zunächst durchaus in der Lehrplanarbeit rezipiert worden. Zugleich jedoch muss festgestellt werden, dass sie bereits in ihren Ansätzen stecken geblieben sind. „Insgesamt darf man den bayerischen Curricularen Lehrplan von seiner theoretischen Konzeption her durchaus als Versuch einer Realisierung der im Gefolge Robinsohn'scher Bildungsrevision entstandenen Neubegründung von Bildungstraditionen erkennen, wenngleich mit der gewichtigen Einschränkung, dass man auf Situationserhebung, oder im weiteren Sinne, auf empirisch fundierte Klärung der Schülersituation verzichten zu können glaubte, jedenfalls so im Fach Katholische Religionslehre."[32]

### 9.1.3 Der Grundlagenplan (1984)

„Der neue ‚Grundlagenplan' ist vor allem als Orientierungshilfe für Lehrplanentwicklung und Lehrerfortbildung in den einzelnen Bundesländern gedacht. Er bildet einen gemeinsamen Bezugsrahmen für eine schulart- / formspezifische Ausformulierung von Länderplänen und soll so zu einer Vereinheitlichung der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien beitragen. Es ist daher zu wünschen, daß er als ‚Plan für Plänemacher' die zukünftige Lehrplanarbeit in den Bundesländern günstig beeinflusst."[33] Ausgehend von dieser erklärten Absicht steht zu erwarten, dass besagter Grundlagenplan gut begründete Ordnungsprinzipien zur Konstruktion weiterer Lehrpläne liefert.

[30] Vgl. U. J. Meier: Curricularer Lehrplan, 17-33.
[31] Ebd. 23.
[32] Ebd. 29.
[33] Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Lernfelder des Glaubens. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan. Köln 1984, 3.

Tatsächlich werden als zentrale Ordnungsprinzipien des Grundlagenplans zehn sogenannte Lernfelder und sechs Leitmotive angeführt. „Im vertikalen Aufbau von der Klasse 5 bis zur Klasse 10 werden im Plan Lernfelder ausgewiesen, die einen kontinuierlich fortschreitenden Lernzuwachs ermöglichen sollen. Sie berücksichtigen Fachinhalte, die teils theologisch, teils anthropologisch begründet sind".[34]
Folgende zehn Lernfelder werden angeführt:

| | |
|---|---|
| 1. Lernfeld Bibel: | Bibel - Gotteswort im Menschenwort |
| 2. Lernfeld Glaubenslehre: | Im Glauben für das Leben lernen |
| 3. Lernfeld Kirchengeschichte: | Wirkungsgeschichte des Glaubens |
| 4. Lernfeld Ethik: | Gott hat uns zuerst geliebt |
| 5. Lernfeld Spiritualität: | Beten und Handeln |
| 6. Lernfeld: | Welt und Leben deuten |
| 7. Lernfeld: | Ein eigener Mensch werden |
| 8. Lernfeld: | Zusammenleben mit anderen |
| 9. Lernfeld: | Leben in Gesellschaft und Kultur |
| 10. Lernfeld: | Handeln in Staat und Gesellschaft. |

„Im horizontalen Aufbau des Plans stehen die Themen eines Schuljahres unter einem gemeinsamen religionspädagogischen Leitmotiv".[35] Als Leitmotive der sechs Schuljahre werden genannt:

| | |
|---|---|
| 5. Schuljahr: | Unterwegs – von Gott geführt |
| 6. Schuljahr: | Miteinander leben – Gemeinde werden |
| 7. Schuljahr: | Umbruch und Aufbruch – Mensch werden aus dem Geist Jesu |
| 8. Schuljahr: | Wirklichkeit verstehen – Welt aus Glauben deuten |
| 9. Schuljahr: | Angst und Vertrauen – Gott befreit |
| 10. Schuljahr: | Aufgaben sehen und übernehmen – als Christ handeln. |

Nicht nur formal, sondern auch inhaltlich bestimmen zunächst diese sechs Leitmotive die Struktur des Grundlagenplans, denn als inhaltlich richtungsweisende Überschriften gliedern sie den Grundlagenplan entsprechend der Jahrgangsstufen. „Ein Lehrplan kann nicht nur aus einer Abfolge von Einzelthemen bestehen. Lernzusammenhänge müssen ein theologisches Grundmuster transparent werden lassen. Der Grundlagenplan sieht für jedes Schuljahr ein Leitmotiv vor. Diese Leitmotive wollen vor allem der Vernetzung der Themen innerhalb eines Jahres dienen. Sie formulieren ein theologisches Leitthema und stellen es – in wechselseitiger Zuordnung – dem Erfahrungszusammenhang heranwachsender Schüler gegenüber. Da die Leitmotive also an der Schülersituation mitorientiert sind, können sie nicht einseitig aus syste-

[34] Ebd. 14.
[35] Ebd.

matisch-theologischen Zusammenhängen hergeleitet werden. Dennoch sind sie repräsentativ für einen biblisch begründeten Glauben. Das lässt sich an der Erschließung der Leitmotive unschwer ablesen."[36]

Dieser Ansatz ist ganz offensichtlich dem Bemühen verpflichtet, entsprechend der curricularen Forderung die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen in die Konstruktion des Lehrplans konstitutiv miteinzubeziehen. Dementsprechend benennt der jeweils erste Teil der Leitmotive Lebenssituationen, wie sie tatsächlich von Kindern und Jugendlichen erfahren und bewältigt werden müssen.[37] Dennoch erhebt sich zum einen die Frage, ob die angeführten Lebenssituationen die den SchülerInnen entwicklungspsychologisch gestellten Aufgaben hinreichend beschreiben (dies umfassend zu tun, kann kein sinnvoller Anspruch sein), und zum zweiten, ob die formulierten theologischen Leitthemen tatsächlich geeignet sind, diesen Aufgaben (resp. Fragestellungen) Lösungswege oder ‚Antworten' zu deren Bewältigung aufzuzeigen. Mit anderen Worten: Ist die an gleicher Stelle des Grundlagenplans postulierte Korrelation als bestimmendes religionspädagogisches und didaktisches Prinzip[38] tatsächlich konstitutiv in die Lehrplankonstruktion miteingeflossen, oder werden nicht doch wiederum theologische und anthropologische Themen einfach nur unverbunden nebeneinander gestellt?

Der Blick auf die Ausführungen im Grundlagenplan zu dessen Gesamtaufbau legt zweierlei Antworten nahe.[39] Wie die dort beschriebene Aufzeichnung der 36 Kernthemen zeigt, wird das korrelative Prinzip konsequent angewendet. „Zunächst werden Schuljahr, Thema und Leitmotiv genannt. Sodann wird die Beziehung zum Leitmotiv erläutert. Diese Überlegungen verdeutlichen, dass jedes Thema in den größeren Rahmen eines Schuljahres eingebunden ist und nicht isoliert stehen kann. In diesem Abschnitt wird auch auf den Schüler eingegangen, auf seinen möglichen Zugang, aber auch auf seine Schwierigkeiten hinsichtlich des Themas. Die darauf folgenden Intentionen verknüpfen theologische und anthropologische Zielrichtungen und geben die Richtung des Lernprozesses für das ganze Themenfeld an. In den theologischen und anthropologischen Akzenten wird jedes Thema von den beiden korrelativen Größen her bedacht. Der Ausdruck ‚Akzente' macht darauf aufmerksam, dass es nicht um die Abbildung einer fachwissenschaftlichen Systematik gehen kann, sondern dass jeweils entsprechende Schwerpunkte ausgewiesen werden. Da die Didaktik des Grundlagenplans einem korrelativen Ansatz verpflichtet ist, werden in den theologi-

[36] Ebd. 248.
[37] Vgl. dazu die empirischen Aspekte sowie Darstellung der entwicklungspsychologischen Eckdaten in den Abschnitten 2.4 u. 5.1.
[38] Vgl. Grundlagenplan, 241-243.
[39] Zum Gesamtaufbau des Plans vgl. ebd. 14-18.

schen und anthropologischen Akzenten die beiden konstitutiven Vermittlungsgrößen einander gegenübergestellt und bilden, je auf ihre Weise, den hermeneutischen Horizont, in dessen Schnittpunkt – unter Berücksichtigung der Bildungsaufgaben der Schule – die zentralen Inhalte stehen."[40]

Im Blick auf die oben bereits zitierten zehn Lernfelder des Glaubens legt sich jedoch auch eine andere Antwort nahe. Diese Lernfelder dienen gleichsam als „roter Faden des Lernens durch die Abfolge der Schuljahre hindurch".[41] Dabei werden je fünf theologische und anthropologische Lernfelder deutlich voneinander getrennt und unterschieden. Dies mag zuallererst pragmatische Gründe haben. Soll doch auf diese Weise der Lehrerin oder dem Lehrer die Möglichkeit gegeben werden, „übergreifende Zusammenhänge, in denen ein Thema steht, zu erfassen".[42] So soll der Unterricht in einem größeren Rahmen und Zusammenhang gesehen und gestaltet werden. Die Trennung der zehn ‚roten Fäden' jedoch verleitet nicht nur die BenutzerInnen des Grundlagenplans dazu, das korrelative Prinzip zu vernachlässigen. Sie ist zugleich auch ein Ausdruck dafür, dass die Realisierung dieses Prinzips in der Konstruktion des Grundlagenplans selbst an Grenzen stößt. Gleichsam ‚entschuldigend' heißt es daher im einleitenden Kommentar zu den Lernfeldern des Glaubens: „Wichtige Bezugswissenschaften des Religionsunterrichts sind neben der Theologie und ihren Fachdisziplinen verschiedene Humanwissenschaften (besonders Pädagogik, Psychologie, Soziologie). Die Inhalte dieser theologischen und anthropologischen Fachdisziplinen kann ein korrelativ angelegter Lehrplan für den Religionsunterricht nicht unmittelbar abbilden, aber er hat sie angemessen zu berücksichtigen."[43] Die konzeptionelle Crux des Grundlagenplans manifestiert sich an dieser Stelle in der Unterscheidung zwischen dem Können und dem Sollen. Schließlich muss hier ebenfalls danach gefragt werden, wie die gegebene Auswahl der je fünf anthropologischen und theologischen Lernfelder begründet wird. Zwar werden die einzelnen Lernfelder – ausgehend von ihrem jeweiligen Gesamtziel – in ihrer Entfaltung vom 5. bis zum 10. Schuljahr dargestellt, plausibel begründet werden sie jedoch nicht. Somit muten sie gleichsam doch als Abbild fachwissenschaftlicher Setzungen an, die hier scheinbar unhinterfragt übernommen werden.[44]

‚Lernfelder des Glaubens', so lautet der programmatische Titel des Grundlagenplans für den katholischen Religionsunterricht von 1984. Sein ausdrückliches Ziel ist es, die Engführungen des Zielfelderplans von 1973 zu weiten. „Der Plan verzichtet auf eine

[40] Ebd. 16f.
[41] Ebd. 250.
[42] Ebd.
[43] Ebd.
[44] Vgl. ebd. 251-261.

Aufteilung der Themen nach ‚Erfahrungsbereichen', wie sie der Zielfelderplan von 1973 vornahm, und weist statt dessen für jedes einzelne Themenfeld ‚theologische und anthropologische Akzente' aus. Damit wird der Forderung Rechnung getragen, theologische und anthropologische Themen nicht mehr unvermittelt nebeneinander zu stellen, sondern ihren wechselseitigen Bezug bei jedem Einzelthema deutlich zu machen."[45] Zweifelsohne ist es mit dem Grundlagenplan gelungen, das korrelative Prinzip als konstitutives Element in die Lehrplankonstruktion einzubinden. Die aufgezeigten Schwächen machen jedoch deutlich, dass bei allem Bemühen, der curricularen Forderung nach einer Orientierung an den authentischen Situationen der SchülerInnen Rechnung zu tragen, nach wie vor ungelöste Probleme bestehen. Diese können letztlich nur durch einen ganz anderen Ansatz behoben werden, wie im Laufe der vorliegenden Arbeit deutlich werden wird.

### 9.1.4 Der Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) in Österreich (2000)

Gut 25 Jahre nach dem Zielfelderplan und 15 Jahre nach dem Grundlagenplan ist in Österreich der AHS Lehrplan 2000 verabschiedet worden. Es kann davon ausgegangen werden, dass die vielfältigen curricularen, religionspädagogischen und didaktischen Erfahrungen der vergangenen drei Jahrzehnte in diese Arbeit eingeflossen sind. Insofern besteht ein besonderes Interesse dahingehend, welchen Niederschlag die Entwicklungen gefunden haben. In den grundlegenden Ausführungen zum allgemeinen Bildungsziel benennt der AHS Lehrplan 2000 neben der Aufgabe der Schule (die Vermittlung von Sachkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz) für alle Fächer fünf sogenannte Bildungsbereiche als strukturbildende Bestimmungselemente:

1. Sprache und Kommunikation
2. Mensch und Gesellschaft
3. Natur und Technik
4. Kreativität und Gestaltung
5. Gesundheit und Bewegung

„Sie sind als Benennung wesentlicher Segmente im Bildungsprozess zu verstehen und bilden eine Grundlage für die fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit. Die Bildungsbereiche bieten gemeinsam mit den Zielen in den Abschnitten ‚Aufgabe der Schule' und ‚Leitvorstellungen' den Bezugsrahmen für die Einordnung jener Beiträge, die die einzelnen Unterrichtsgegenstände für den gesamten schulischen Bildungsprozess zu leisten haben."[46]

[45] Ebd. 3.
[46] Bundesminister für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Verordnung zum Lehrplan 2000 [LP-Begutachtungsverfahren]. Wien 1999, 3.

Demnach haben diese Bildungsbereiche eine zweifache Funktion. Zum einen dienten sie offensichtlich als Kriterien zur Konstruktion des vorliegenden Lehrplans. Dies wird deutlich bei der Analyse der Gestalt der fachspezifischen Lehrpläne, dem die grundsätzlichen Elemente zugrunde liegen. So werden im Lehrplan zum katholischen wie zum evangelischen Religionsunterricht explizit die spezifischen Beiträge des jeweiligen Faches zu den Bildungsbereichen ausgewiesen. Wie jedoch die fünf Bildungsbereiche selbst begründet werden und auf welche Weise dieser Katalog zustande kam, wird nicht angeführt. Zum zweiten sind die Bildungsbereiche zugleich Steuerungselemente für die Umsetzung der Lehrplanvorgaben in die unterrichtliche Praxis. Dies ist daran erkennbar, dass „in den Bildungsbereichen [...] auch jene Zielsetzungen enthalten sind, die von folgenden Unterrichtsprinzipien vertreten werden: Gesundheitserziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung, Interkulturelles Lernen, Sexualerziehung, Lese- und Sprecherziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung, Vorbereitung auf die Anwendung neuer Techniken, Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt".[47]

Ein weiteres Strukturierungselement ist mit den Zielformulierungen für den katholischen Religionsunterricht benannt. Diese lenken in einer Doppelstruktur die Aufmerksamkeit auf wesentliche Aspekte des Lebens der SchülerInnen und weisen sie zugleich als genuinen Ort des Heilshandelns Gottes aus. Damit ist religionspädagogisch Bedeutsames geleistet. Wird doch die klassische Antinomie Lebensweltorientierung versus Theologie aufgehoben. So schreibt Matthias Scharer in seinem theologischen Kommentar: „Die bisweilen noch angenommene Trennung von theologischen und didaktischen Aspekten der Korrelation oder der Streit um das Verhältnis von pädagogischer oder theologischer Orientierung des Religionsunterrichtes soll dadurch überwunden werden, dass die theologische Aufmerksamkeit zum leitenden Prinzip im Verstehen religionsunterrichtlicher und schulischer Vorgänge wird. Diese theologische Orientierung führt über die (post-) moderne Trennung von Leben und Glauben und die Spaltung zwischen pädagogischem und theologischem Handeln hinaus."[48] Das Leben der Kinder und Jugendlichen, ihre spezifischen Erfahrungen, Fragen, Wünsche und Sehnsüchte werden nicht mehr als eine Größe verstanden, der die biblische Botschaft mit ihren theologischen Inhalten unvermittelt gegenüber steht. Dieses ganz konkrete Leben der SchülerInnen selbst hat theologische Dignität, ist theologischer Ort. „Wenn also im ‚Mittelpunkt des Religionsunterrichtes' die ‚jungen Menschen mit ihren Lebens- und Welterfahrungen' stehen, dann hat das nicht in erster Linie didak-

[47] Ebd. 3.

[48] Scharer, M.: Theologisch-didaktische Überlegungen zum Lehrplan. In: Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung in Österreich (Hg.): Kommentar zum Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen [AHS]. Wien 2000, 14.

tische, sondern theologische Gründe. Es geht nicht darum, die SchülerInnen bei ihren Erfahrungen ‚abzuholen', um ihnen die Welt des Glaubens besser erschließen zu können. Die Jugendlichen werden auch nicht – wie im bisherigen curricularen AHS-Lehrplan – als ‚Adressatinnen und Adressaten' der Lehr-/ Lernprozesse gesehen, welche die Religionslehrerinnen und Religionslehrer ‚für sie' geplant haben. Die jungen Menschen werden als religiöse Subjekte, als geistbeschenkte und -begabte Menschen wahr- und ernst genommen. Dies geschieht im Bewusstsein ihrer mitunter vordergründigen Gleichgültigkeit, ihrer ‚selbstgebastelten' Religiosität, ihrer Widerstände, ihres Zweifelns-Suchens-Glaubens, das sich immer seltener ausdrücklich kirchengebunden zeigt."[49]

Als strukturierende Zielformulierungen für den Religionsunterricht werden die folgenden sieben Aspekte genannt, an denen die einzelnen Thematiken der jeweiligen Jahrgänge (in dem Dreischritt: Grundanliegen – inhaltliche Analyse – exemplarische Zugänge) ausgerichtet sind:

1. Auf Sehnsüchte und vielfältige Gottesbilder aufmerksam werden und sich mit der eigenen Gottesahnung und dem dreieinen Gott auseinander setzen, wie er sich in der befreienden biblischen Botschaft offenbart: *Gottesfrage*.
2. Bewusst in einer Welt kultureller und religiöser Vielfalt leben und sich dabei mit unterschiedlichen Lebens- und Glaubensweisen auseinander setzen sowie Toleranz und Wertschätzung einüben: *Religion/en*.
3. Die Fragwürdigkeit des Lebens angesichts individueller und gesellschaftlicher Grenzsituationen wahrnehmen und dabei verschiedene Wege zur Bewältigung von Schuld, Leid und Tod kennen lernen: *Heil – Unheil; Erlösung*.
4. In einer Gesellschaft, die einerseits eine Vielfalt an Lebensmöglichkeiten bietet, andererseits Lebenschancen entzieht, sich orientieren und dabei die eigene Würde und die der anderen entdecken sowie Möglichkeiten solidarischen Lebens und Handelns entwickeln: *Freiheit – Verantwortung*.
5. In einer Welt, in der Ressourcen, Konsum- und Gestaltungsmöglichkeiten genützt und missbraucht werden, Position beziehen und dabei die Sehnsucht nach einem ‚Leben in Fülle' offen halten, sich als Geschöpf und die Welt als Schöpfung in Dankbarkeit und Verantwortlichkeit begreifen: *Schöpfung / Geschöpflichkeit*.
6. In der Bilder- und Medienwelt bewusst leben und sinnstiftende religiöse Ausdrucksformen erschließen: *Symbole – Rituale; Sakramente*.

[49] Ebd.

7. Die Beschleunigung des Lebens und das schnelle Vergessen unterbrechen und im Innehalten die Wurzeln des Christlichen und seine kirchliche Gestalt in unserer Kultur entdecken und Feste feiern: *Glaube/Kirche*.[50]

Es ist offensichtlich, dass die Orientierung am konkreten Leben der Kinder und Jugendlichen der entscheidende Maßstab zur Formulierung dieser Ziele ist. Zugleich ist in der Gesamtanlage des Lehrplans – vom allgemeinen Teil bis hin zum fachlichen – ein Strukturkonzept deutlich erkennbar, auch wenn es nicht explizit ausgewiesen ist. Von daher kann dem AHS Lehrplan 2000 attestiert werden, dass er in seiner grundlegenden Ausrichtung den curricularen Kriterien uneingeschränkt verpflichtet ist. Diese Qualifizierung wird auch dadurch nicht eingeschränkt, dass der inneren Verzahnung von Lebenswelt und Thematik ein weiterer Aspekt zugeordnet wird, nämlich der der wechselseitigen Konfrontation und Provokation. Darin ist keine nachträgliche Abkehr von curricularen Grundsätzen zu sehen, sondern vielmehr eine Zuspitzung derselben. Das Korrelationsprinzip erfährt im AHS Lehrplan eine pointierte Weiterentwicklung. In diesem Sinne schreibt Scharer: „Diesem Lehrplan liegt eine theologisch-didaktische Konzeption zugrunde, welche an die sogenannte Korrelations- und Symboldidaktik anschließt, sie weiterführt und anthropologisch wie theologisch vertieft. Die Grundstruktur des Lehrplanes zielt demnach auf wechselseitig kritische Verschränkung von Leben und Glauben und ihre symboldidaktische Weiterführung ab; darüber hinaus erhält die wechselseitige Konfrontation und Provokation von Glauben und Leben ein stärkeres Gewicht: Der Lehrplan macht nicht nur deren Mit- und Ineinander, sondern auch deren Gegeneinander bewusst. Die Grundlage für dieses erweiterte Korrelationsverständnis bildet kirchlicherseits ein stärker ausgeprägtes diakonisches Verständnis des Religionsunterrichtes als Dienst der Kirche an den Schülerinnen und Schülern und an der Schule und damit an der ganzen Gesellschaft. Die konfessionelle Prägung und die Orientierung an der biblischen Offenbarung und der kirchlichen Tradition geben dem katholischen Religionsunterricht eine klare Identität, aus der heraus die Diakonie in großer gesellschaftlicher Offenheit und ökumenischer Kooperationsbereitschaft geleistet werden kann."[51] Damit ist zugleich herausgestellt, welcher Stellenwert dem Religionsunterricht im schulischen Bildungsprozess beigemessen wird.

[50] Vgl. Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung in Österreich (Hg.): Lehrplan AHS 2000. Erläuterungen zu den sieben Zielen des Religionsunterrichts und zu den Thematiken in den einzelnen Klassen, die den Zielen zugeordnet sind. In: Ders. (Hg.): Kommentar zum Lehrplan für den Katholische Religionsunterricht an Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen [AHS], Wien 2000,18.

[51] M. Scharer: Theologisch-didaktische Überlegungen, 14; vgl. auch M. Scharer: Korrelation als Verschleierung. Zur theologischen Auseinandersetzung um das Konzept des Lehrplanes für den katholischen Religionsunterricht auf der Sekundarstufe I (Lehrplan 99). In: ÖRF 8 (1998), 8-11; M. Scharer: Gott in der Schule. Zur Theologie des Religionslehrplanes 1999. In: CPB 112 (1999), 15-18.

## 9.2 Lehrpläne in Baden-Württemberg

Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wird der Blick auf die Rezeptionsgeschichte des Strukturgitteransatzes in Baden-Württemberg gerichtet. Dabei geben die angeführten Beispiele wiederum ein beredtes Zeugnis davon, dass dieser curriculare Theorieansatz in der Praxis der Lehrplanfortschreibung kaum Beachtung gefunden hat. Die allseitige Dominanz pragmatischer Lösungen ist klar erkennbar.

### 9.2.1 Lehrplan für die Oberstufe (1977)

Im Oktober 1977 trat in Baden-Württemberg ein Lehrplan für die Oberstufe (11-13) in Kraft, der sich in seiner Grundkonzeption eng an die des Zielfelderplans anlehnt.[52] Über einige wenige und zudem geringfügige begriffliche Veränderungen hinaus bietet dieser Lehrplan keine eigenen Konstruktionsprinzipien an. In einer Veröffentlichung der beiden Diözesen Rottenburg und Freiburg vom November 1977 werden dementsprechend im Einleitungsteil zunächst die Eingangsvoraussetzungen für das Fach Katholische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe benannt. „Aufgrund des Lehrplans für den Katholischen Religionsunterricht in den Klassen 5-10 der Sekundarstufe I (‚Zielfelderplan') können von Absolventen der Sekundarstufe I gewisse fachspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet werden, die sich in dem Orientierungsrahmen bewegen, der in den nachfolgenden Abschnitten umschrieben ist."[53] Für die weitere Strukturierung dieses Lehrplans ist im Anschluss an die Erfahrungsbereiche des Zielfelderplans hier nun die Rede von sogenannten Problembereichen:

| | |
|---|---|
| Problembereich I: | Mensch |
| Problembereich II: | Gemeinschaft / Gesellschaft |
| Problembereich III: | Weltanschauung / Religion |
| Problembereich IV: | Bibel / Christentum / Kirche.[54] |

Diese Problembereiche dienen im folgenden als Raster, die Zielsetzung des Faches Katholische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe zu umschreiben. Wiederum eng angelehnt an den Zielfelderplan mit seinen fachwissenschaftlichen (theologischen) Lehrgängen werden (nun allerdings nur) sechs Themenfelder aufgelistet: Gott und Religionen, Jesus Christus, Kirche – Zeichen des Heils, menschliche Existenz – christliche Anthropologie, soziale Gerechtigkeit – theologische Ethik, Theologie und

[52] Vgl. Erzdiözese Freiburg / Diözese Rottenburg (Hg.): Lehrplan [1977] für das Fach Katholische Religionslehre für die Klasse 11 und die Jahrgangsstufen 12 und 13 der Gymnasien [Sonderdruck aus Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1977, 121-223]. Freiburg 1977.
[53] Lehrplan [1977], 7f.
[54] Vgl. ebd.

die Wissenschaften.[55] Gemäß dem intellektuellen und kognitiven Anspruch der gymnasialen Oberstufe wird die Bedeutung dieser Themenfelder skizziert. „In der Beschäftigung mit den ausgewiesenen sechs Themenbereichen geht es darum, dass der Schüler mit der sachlichen Aneignung zugleich entsprechende Fähigkeiten und verantwortliche Haltungen erlangt, um verschiedene Aspekte bzw. Dimensionen seiner Wirklichkeitserfahrung zu reflektieren und zur Sprache zu bringen."[56] Ganz offensichtlich hatten die Autoren dieses Lehrplans von 1977 das primäre Interesse, die konzeptionellen Vorgaben des Zielfelderplans für die Sekundarstufe I lediglich für die Oberstufe in Baden-Württemberg zu rezipieren. An einen eigenständigen Entwurf, der sich unter Umständen von den eventuell schon erkannten Engführungen des Zielfelderplans abheben könnte, war sicher nicht gedacht.

### 9.2.2 Der Lehrplan für die Sekundarstufen I und II (1983)

Im Herbst 1983 setzen die Bischöfe der Diözesen Freiburg und Rottenburg zum Schuljahr 1984/85 für Baden-Württemberg einen Lehrplan in Kraft, der sich vor allem dadurch deutlich vom Zielfelderplan unterscheidet, dass er primär inhaltlich, d. h. theologisch-fachwissenschaftlich ausgerichtet ist.[57] Werden im einleitenden Teil des Lehrplans unter der Überschrift ‚Katholische Religionslehre als Auftrag der Kirche' zunächst noch die ‚klassischen' Aufgaben des Religionsunterrichts benannt, wie sie die Bischöfe 1972, der Zielfelderplan 1973 und in dessen Linie die Synode 1974 umschrieben, manifestiert sich nun die neue Ausrichtung in den folgenden Passagen, die Akzentverschiebungen im Blick auf das Kriterium Kulturinterpretation / Lebensrelevanz deutlich erkennen lassen. „In der Katholischen Religionslehre gilt es, das ethisch-humane Grundanliegen der heutigen Welt, das im Bekenntnis zur ursprünglichen Würde des Menschen und im Eintreten für sie in den Menschenrechten zum Ausdruck kommt, mitzutragen. Ebenso sind das Verständnis der Welt als Schöpfung Gottes und die Stellung des Menschen als Mitschöpfer zu betonen. Andererseits müssen aber auch die Gefährdungen gesehen werden, die sich im Werterelativismus und in missverstandener Freiheit zeigen. Die daseinserschließende und sinngebende Bedeutung des Glaubens und damit sein Dienst am Menschen werden durch die Person des Lehrers sichtbar und bezeugt. Aus der Begegnung mit der modernen Lebenswelt

[55] Vgl. ebd. 10.
[56] Ebd. 11.
[57] Vgl. Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg / Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Lehrplan [1984a] für das Fach Katholische Religionslehre. Gymnasium Klasse 5-10. Rottenburg / Freiburg 1984; dies.: Lehrplan [1984b] für das Fach Katholische Religionslehre. Klasse 11 und Jahrgangsstufen 12 und 13 der Gymnasien. Grund- und Leistungskurse. Rottenburg / Freiburg 1984. Im folgenden wird aus dem Plan für die Sekundarstufe I Lehrplan [1984a] zitiert.

ergeben sich deshalb folgende weitere Anforderungen an das Fach Katholische Religionslehre:

- die Aussagen über Freiheit und Würde des Menschen, wie sie im Grundgesetz und in der Landesverfassung zum Ausdruck kommen, durch die christliche Deutung der menschlichen Person als Ebenbild und Kind Gottes zu vertiefen;
- den verkürzten eindimensionalen und ideologischen Deutungen von Welt und Mensch die christliche Auffassung der Welt als Schöpfung Gottes und die Deutung des Menschen als verantwortlicher ‚Mitschöpfer' gegenüberzustellen;
- den Schülern das Bewusstsein zu vermitteln, dass sie von Gott persönlich angenommen sind."[58]

Als Ursache für diese unmissverständliche Akzentverschiebung im neuen Lehrplan hin zur verstärkten Betonung theologischer Inhalte lassen sich zwei Motive benennen. Zum einen ist sie sicher als Antwort auf die bereits oben erwähnte massive Kritik am Zielfelderplan zu verstehen, dem vorgeworfen wurde, er sei einseitig anthropologisch ausgerichtet und würde theologische Inhalte vernachlässigen.[59] Entsprechend lesen sich auch die ausdrücklichen Hinweise auf die beiden Aspekte des Korrelationsprinzips. „Hervorzuheben ist die doppelte Bezugnahme des Religionsunterrichts auf den Bereich des Glaubens und auf den Bereich der Welterfahrung des Schülers. [...] Im Verhältnis von Glaube und Erfahrung ist theologisch der Primat der Botschaft zu beachten, wobei pädagogisch der Schüler im Mittelpunkt steht."[60]

Der Zielfelderplan hatte dagegen als konzeptionellen Ausgangspunkt ausschließlich die vier Erfahrungsbereiche der SchülerInnen genommen. Zum anderen weisen die konkret genannten Inhalte darauf hin, dass es den Autoren um ganz bestimmte Inhalte geht, die zu Beginn der 80er Jahre in Deutschland thematisiert wurden. Erinnert sei an dieser Stelle an die programmatische Formulierung nicht nur in der Politik, Deutschland bräuchte eine geistig-moralische Erneuerung (‚Wende'). Auch in der Pädagogik gab es eindeutige Bewegungen wie z. B. die Initiative ‚Mut zur Erziehung'.[61] Als strukturierendes Element zur erklärten vorrangigen Absicht der Vermittlung von christlicher Botschaft und Religion wählt der Lehrplan zunächst drei Grundperspektiven:

- für die Klassen 5 und 6
  einen sachorientierten Zugang (heilsgeschichtlicher Grundkurs);
- für die Klassen 7 und 8

[58] Lehrplan [1984a], 3f.
[59] Vgl. die Einleitung zum Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht: Grundlagenplan, 11-13.
[60] Lehrplan [1984a], 4.
[61] Vgl. Abschnitt 1.2.2.

einen individualen, identitätsorientierten Zugang;
- für die Klassen 9 und 10
  einen sozialen, gemeinschaftsorientierten Zugang.[62]

In der Oberstufe soll dann eine stärker systematisch orientierte Darstellung der Inhalte von Religion bzw. des christlichen Glaubens erfolgen. Weiter ist die Rede davon, dass Lernschwerpunkte gebildet werden können. Zu diesen werden gezählt:

1. die Erfahrung des freimachenden Glaubens;
2. das Erlebnis der Welt als Schöpfung Gottes;
3. die Erfahrung von Heil und Rettung;
4. das Erlösungsgeschehen in Jesus Christus;
5. die Verortung in der Kirche;
6. die persönliche Einbindung in das geistliche Leben der Pfarrei und Kirche;
7. die Formung des religiösen Lebens.[63]

Dieser Kanon theologischer Inhalte erhält in der konkreten Gestaltung des Lehrplans ein solches Gewicht, dass die gleichzeitig beabsichtigte Orientierung an den SchülerInnen kaum erkennbar wird. Trotzdem wird betont: „Damit der Lebens- und Erfahrungsbereich der Schüler im Religionsunterricht zur Sprache kommt, wurde er in der Lehrplanstruktur selbst verankert. So wurden bereits in den Richtungszielen sowohl theologische als auch anthropologisch-religionspädagogische Gehalte aufgenommen."[64] Eine Durchsicht der angesprochenen Richtungsziele lässt jedoch erkennen, dass die theologischen Gehalte deutlich überwiegen.[65]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Lehrplan von 1983 den curricularen Forderungen insbesondere der Orientierung an den SchülerInnen nicht gerecht wird. Im Vordergrund steht eindeutig die fachwissenschaftliche (theologische) Profilierung. Hinsichtlich der Frage nach plausiblen Struktur- und Konstruktionsprinzipien muss festgestellt werden, dass die angeführten Elemente lediglich der inhaltlichen Stoffverteilung dienen.

### 9.2.3 Der Bildungsplan (1994)

Der Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform in Baden-Württemberg vom 4.2.1994 enthält in seinen einleitenden Teilen neben den Ausführungen zu allgemei-

[62] Vgl. Lehrplan [1984a], 4.
[63] Vgl. ebd. 5.
[64] Ebd. 6.
[65] Vgl. die jeweils zu Beginn einer Lehrplaneinheit angeführten Ziele z. B. der Klassenstufe 6: Lehrplan [1984a], 31-43.

nen Grundlagen keine Ordnungs- oder Strukturelemente, die ein begründetes Konstruktionsprinzip erkennen ließen. Im Fach Katholische Religionslehre sind jedoch solche Hinweise in Ansätzen erkennbar. Dort ist die Rede von jeweils einem Jahrgangsthema pro Klassenstufe und neun Dimensionen. „Den Klassenstufen 5-11 ist ein Jahrgangsthema vorangestellt. Der Unterricht einer Jahrgangsstufe orientiert sich an diesem Thema. In allen Jahrgangstufen sind folgende Dimensionen als Leitlinien berücksichtigt:

- die biblische Dimension,
- die geschichtliche Dimension,
- die Dimension des Glaubenswissens,
- die kirchliche Dimension,
- die meditative Dimension,
- die ethische Dimension,
- die diakonische Dimension,
- die ökumenische und interreligiöse Dimension,
- die Dimension neuer Lehr- und Lernformen."[66]

Die angeführten Jahrgangsthemen erweisen sich bei näherer Betrachtung deutlich erkennbar den Vorgaben der Entwicklungspsychologie verpflichtet. Sie können somit als bestimmendes Ordnungskriterium identifiziert werden. Offensichtlich entspringen sie dem Bemühen der Lehrplankonstrukteure, die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen bei der Lehrplankonstruktion konstitutiv zu berücksichtigen. Stellenweise ist jedoch fraglich, ob die formulierten ‚Themen' tatsächlich die der Kinder und Jugendlichen sind. Vielfach – so scheint es – entsprechen sie doch eher der spezifischen Wahrnehmung der Lehrplanmacher und ihrer ‚erwachsenen' Sicht auf eben diese Welt der Kinder und Jugendlichen.[67]

Die neun Dimensionen können zwar durchaus als religionsdidaktische Vorgaben identifiziert werden, die bei der Umsetzung des Lehrplans im Unterrichtsprozess zu

[66] Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für das Gymnasium. Amtsblatt Kultus und Unterricht (KuU). Lehrplanheft 4/1994, Stuttgart 1994, 16.

[67] Die Themen lauten z. B. für die Klasse 5: „Das Vertrauen auf Gott, der Leben gibt und den Menschen auf seinem Weg begleitet, stärkt die Freude am Leben und hilft, mit Ängsten leben zu können." (Ebd. 56.). Für die Klasse 6: „Eine Gemeinschaft, die sich dem Geiste Jesu öffnet und aus ihm lebt, lädt ein, in ihr zu leben, in ihr zu streiten, sich zu versöhnen, zu teilen und zu feiern." (Ebd. 115). Für die Klasse 7: „Aus ihrem Glauben lebende vorbildhafte Menschen geben mit ihren Visionen von einer besseren Welt jungen Menschen Orientierung und Halt bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit." (Ebd. 169). Für die Klasse 10: „Vertiefte Selbsterfahrung, wachsendes Verantwortungsbewusstsein und erweiterte Beziehungen zu anderen lassen den jungen Menschen nach Prinzipien seiner Lebensgestaltung suchen. Dabei setzt er sich auch mit dem Glauben und mit Traditionen der Kirche auseinander." (Ebd. .420.). Für die Klasse 11: „Der reflektierte Umgang mit Traditionen, mit dem Phänomen Religion und mit der Bibel ermöglichen es dem jungen Erwachsenen, zu Überzeugungen zu gelangen, die er denkend und handelnd verantworten kann." (Ebd. 524.).

berücksichtigen sind. Dem formulierten Anspruch jedoch, allen Jahrgangsstufen als strukturierende Leitlinien gedient zu haben, werden sie keinesfalls gerecht. Allein schon eine erste oberflächliche Durchsicht der Lehrplaneinheiten lässt erkennen, dass von einer konsequent strukturierenden Leitlinienfunktion nicht die Rede sein kann.[68] Fast drängt sich der Eindruck auf, diese Dimensionen seien dem Lehrplan im Nachhinein vorangestellt worden, gleichsam als schmückendes Etikett.

Der Lehrplan für das Fach evangelische Religionslehre benennt in den fachspezifischen Ausführungen zum Erziehungs- und Bildungsauftrag als bestimmendes Ordnungsprinzip Grundlinien, die in einem am Ende des gesamten Lehrplans (Anhang) angefügten Raster deutlich erkennbar sind.[69] „Die einzelnen Lehrplaneinheiten sind nach zehn Grundlinien angeordnet; sie lauten:

1. Die Welt als Gottes Schöpfung sehen
2. An Lebensgeschichten erfahren, wie Gott Menschen begegnet
3. Vertrauen zu Gott gewinnen und darüber sprechen
4. Die Geschichte Jesu nach den Evangelien kennen lernen
5. Sich selbst und andere wahrnehmen und annehmen
6. Mit den Geboten Gottes Regeln für das Leben finden
7. Für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt eintreten
8. Ausdrucksformen gemeinsamen Glaubens kennen lernen [...]
9. Personen und Brennpunkte der Kirchengeschichte kennen lernen
10. Andere Religionen und Weltanschauungen kennen lernen und respektieren."[70]

Diese zehn Grundlinien erweisen sich bei näherer Betrachtung als Umformulierungen klassischer theologischer Begrifflichkeiten, die einem universitären Curriculum entnommen zu sein scheinen. Zudem haben sie offensichtlich primär eine strukturierende Funktion für den Unterrichtsalltag, gleichsam als Maßstab für eine ausgewogene Stoffverteilung oder im Sinne eines stringenten Spiralcurriculums, das ein konsequentes, aufbauendes Lernen ermöglichen soll.[71] Als plausibel begründete Konstruktionsprinzipien dieses Lehrplans sind sie weder explizit benannt, noch implizit auszumachen.

[68] Vgl. z. B. die LPE der Klasse 5, ebd. 56-60.
[69] Ebd. 816f.
[70] Ebd.15.
[71] So heißt es im erläuternden Kommentar: „Die Grundlinien erlauben kontinuierliches Arbeiten in erkennbaren thematischen Zusammenhängen über Schuljahre und Schulstufen hinweg. Bei der Auswahl der Lehrplaneinheiten sollen die Grundlinien in ausgewogenem Maße berücksichtigt werden." Ebd.15.

### 9.2.4 Der Bildungsplan für das berufliche Gymnasium (2000)

Auch der Bildungsplan für das berufliche Gymnasium (2000) enthält teils thematisch, teils unthematisch Strukturelemente und Gliederungsprinzipien, die an dieser Stelle zu prüfen sind. „Der Lehrplan umfasst 10 Themenkreise. Sie beinhalten einerseits das spezifische Profil des Faches an Beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg, zum anderen sind sie an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihren Fragen und dem Wandel gesellschaftlicher Wirklichkeiten orientiert. Damit bezeichnen die Themenkreise Lernbereiche, innerhalb derer Jugendliche mit ihren Erfahrungen und Fragen zur Sprache kommen, die zu existentiellen Fragen herausfordern und Orientierungsräume darstellen. Sie stecken jeweils einen Rahmen ab, in dem sich der RU, orientiert an der jeweiligen Lerngruppe, nach den oben genannten fachdidaktischen Grundsätzen entfalten kann."[72] Als Themenkreise werden genannt:

1. Ich-Selbst
2. Die Bibel
3. Gott
4. Soziale Gerechtigkeit
5. Jesus Christus
6. Der Mensch
7. Wirklichkeiten
8. Kirche
9. Religion
10. Zukunft

Zweifelsohne war es bei der Konstruktion des Lehrplans erklärte Absicht, von der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen auszugehen, die die AdressatInnen des Unterrichts an beruflichen Gymnasien sind. Es stellen sich jedoch auch hier Fragen. Was ist die tatsächliche und was die vermeintliche Lebenswirklichkeit der Jugendlichen heute? Entsprechen dem die aufgezählten zehn Punkte? Zugleich wird der Anspruch erhoben, die zehn Themenkreise umschrieben das Profil des Faches an eben dieser Schule. Selbstverständlich entsprechen den aufgeführten Themenkreisen theologische Begrifflichkeiten. Somit wäre eine Strukturierung seitens der Fachwissenschaft gegeben. Was aber ist damit gewonnen, wenn auch hier erkennbar das Prinzip Stoffverteilung dominiert? Schließlich wird noch betont, dass die SchülerInnengruppe selbst einen konstitutiven Einfluss auf die Realisierung des Lehrplankonzeptes hat, gleichsam im Sinne eines offenen Curriculums. Insofern sind diese zehn Themenbereiche nicht nur Konstruktionselemente des Lehrplans, sondern zugleich auch kon-

[72] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hg.): Bildungsplan für Katholische Religionslehre an beruflichen Gymnasien. In: Amtsblatt Kultus und Unterricht (KuU) 12/2000, 2.

stitutiv für dessen Realisierung in der Schulpraxis; wenn dem im Unterrichtsalltag tatsächlich Raum gegeben wird. Dies soll dadurch gewährleistet sein, dass der Lehrplan ein differenziertes Modulsystem präsentiert, das den orts- und situationsgebundenen Gegebenheiten entsprechend umgesetzt werden kann.

Im direkten Vergleich mit den bereits angeführten Plänen für den Bereich der allgemeinbildenden Gymnasien ist deutlich erkennbar, dass der Lehrplan für Katholische Religionslehre am beruflichen Gymnasium 2000 den curricularen Forderungen weitaus mehr entspricht als seine ‚Vorgänger'. Insbesondere die ansatzweise Realisierung eines offenen Curriculums durch das Modulmodell weist in diese Richtung. Damit sind die entscheidenden Fragen nach der konzeptionellen Verankerung der authentischen Situation der SchülerInnen im Lehrplan und nach einem konsistenten strukturellen Ordnungsprinzip aufgenommen und weiter geführt worden.

### 9.2.5 Der Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums (2001)

Im Zuge der ambitionierten Bemühungen um Bildungsreform und Schulentwicklung seitens des Kultusministeriums in Baden-Württemberg gegen Ende der 90er Jahre wurde auf der Ebene der KMK unter Hochdruck eine Revision der gymnasialen Oberstufe betrieben. Damit wurde ein neues Kurssystem in der Oberstufe auf den Weg gebracht.[73] In diesem Zusammenhang ergab sich die Notwendigkeit, kurzfristig (von September 1999 bis Februar 2000) und ohne theoretische Vorarbeit und Hilfestellung je einen Lehrplan für das neu einzuführende 4-stündige Neigungsfach und das 2-stündigen Nebenfach zu erstellen. Das Neigungsfach sollte vom Niveau her mit einem Volumen von vier Wochenstunden positioniert sein zwischen den nunmehr abgeschafften fünfstündigen Leistungskursen und den noch verbliebenen zweistündigen Nebenfächern. Die häufig wechselnden und teilweise konzeptionslos erscheinenden Vorgaben des Kultusministeriums gestalteten den Lehrplankonstruktionsprozess überaus schwierig.[74] Es ist offensichtlich, dass unter diesen Bedingungen eine theoretisch fundierte Lehrplanarbeit unmöglich war. Entsprechend einigte man sich auf ein pragmatisches Vorgehen unter der Maßgabe, dass eine von allen im religionspädagogischen Bereich Verantwortlichen für notwendig erachtete und dringend gewünschte grundlegende Reform des Lehrplans in Konzeption und Struktur spätestens zur anvisierten Revision 2006 erfolgen müsse. Was die katholische Lehrplankommis-

[73] Mit Schreiben vom 23.04.1998 erhielten alle baden-württembergische Gymnasien das Konzept zur neuen gymnasialen Oberstufe, in dem das künftige Kurssystem in Grundzügen vorgestellt wurde. Demnach sollten die bisherigen Leistungs- und Grundkursen wegfallen. Statt dessen werden die verbindlichen Kernfächer Deutsch, Fremdsprache und Mathematik sowie ein Profil- und ein Neigungsfach eingeführt. Vgl. dazu Abschnitt 1.2.4.

[74] Eine Dokumentation der politischen und administrativen Berg- und Talfahrten erfolgt an dieser Stelle nicht.

sion[75] in enger ökumenischer Abstimmung mit der evangelischen Kommission[76] sowie in Zusammenarbeit mit der katholischen Reflexionsgruppe für den gymnasialen Religionsunterricht[77] in knapp sechs Monaten auf den Weg brachte, ist um so erstaunlicher.[78] Der Lehrplan für das Neigungsfach ist themenorientiert konzipiert. Er geht aus von den sechs Themen des Bildungsplans (1994) für die gymnasiale Oberstufe. „Da jedoch von den 6 ausgewiesenen Unterrichtseinheiten jeweils nur 3 in festen Kombinationen rollierend als Unterrichtsstoff verpflichtend sind, wurden die Inhalte aller Lehrplaneinheiten so aufeinander abgestimmt, dass in jedem Fall die wichtigsten Bereiche dieses Weges behandelt werden können."[79] Zugleich weiß er sich dem primären curricularen Anliegen der Orientierung an der Situation der SchülerInnen verpflichtet. Diese ist didaktisch verankert im Kontext der einzelnen Themen. Entsprechend lautet die Zielformulierung in den einleitenden Hinweisen: „Der Lehrplan verfolgt zwei große Ziele:

- Die SchülerInnen sollen imstande sein, sich begründet mit der christlichen Überlieferung und ihrer Wirkung in der Gegenwart auseinander zusetzen. Sie sollen in einem interreligiösen und interkonfessionellen Dialog profilierte Gesprächspartner sein können. Dafür vermittelt der Lehrplan das notwendige profunde Wissen. Um eine Stoffüberfrachtung zu vermeiden, wird oft eine exemplarische Behandlung verlangt. Dabei bestehen Möglichkeiten, unter verschiedenen inhaltlichen Zugängen zu wählen. Neben der Sachkompetenz der Lehrenden fordert der Lehrplan durchgehend auch das selbstentdeckende und selbstverantwortete Lernen der SchülerInnen ein und weist dies ausdrücklich aus.
- Die SchülerInnen sollen als junge Erwachsene zu einer eigenen religiösen Identität finden können. Dazu gehört, dass im Unterricht außer der Wissensvermittlung auch die Erfahrungen und Fragen der jungen Menschen zur Sprache kommen. Der Lehrplan regt dazu an, Räume für existentielle Fragen, für religiöse Erfahrungen und Lebensorientierung zu eröffnen. Er verlangt deshalb häufig ganzheitliche Zugänge zu einem Stoffbereich, kreative Gestaltung eines Themas, Begegnung mit Fachleuten und Betroffenen, außerschulische Erkundungen und Arbeit in Projekten.

[75] Georg Gnandt, Eberhardt Schwefel, Rainer Herkommer und Martin Schelling.

[76] Dagmar Ruder-Aichelin, Dr. Hartmut Rupp, Michale Lauppe, Eva Rochow, Dr. Peter Kliemann, Helmut Dreher und Andreas Reinert.

[77] Barbara Dreesen, Georg Gnandt, Wolfgang Michalke-Leicht (Freiburg), Susanne Faber, Bernhard Bosold und Ulrich Schwarzmeier (Rottenburg-Stuttgart).

[78] Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums (März 2000). Da sich der Bildungsplan zum Zeitpunkt der Abfassung der vorliegenden Arbeit noch in der Anhörungsphase befindet und somit nicht in veröffentlichter Form vorliegt, sind die Zitate der Onlinefassung entnommen, wie sie auf dem Bildungsserver des Landes Baden-Württemberg zu finden ist (www.leu.bw.schule.de/allg/bildungsplan).

[79] Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan Katholische Religionslehre. Onlinefassung.

Dem Lehrplan als Ganzem liegt das didaktische Prinzip ‚Sehen – Urteilen – Handeln' zu Grunde. Methodenvielfalt und Formen erwachsenengerechten Lernens sind eigenwertige Bestandteile des Unterrichts. Die Inhalte sind eng mit dem Lehrplan Evangelische Religionslehre abgestimmt."[80] Darüber hinaus weist der Lehrplan in seiner Grundstruktur ein Modulsystem auf, das dem Konzept für den Lehrplan am beruflichen Gymnasium (2000) entlehnt ist. Vor allem diese curricular offene Struktur lässt den Neigungsfachlehrplan trotz seiner primär thematischen Ausrichtung durchaus zugleich als schülerInnenorientiert erscheinen.

## 9.3 Ergebnis

Die kritische Durchsicht der angeführten Lehrpläne im Blick auf die jeweiligen Strukturierungs- und Konstruktionsprinzipien orientierte sich an den curricularen Kriterien

1. Kulturinterpretation und Bildungsrelevanz
2. Lebensrelevanz, SchülerInnenorientierung und Lebenssituationen
3. Wissenschaftsbezug
4. Paritätische Verhältnisbestimmung.

Das Ergebnis fällt nicht sehr positiv aus. Die sinnvollen – wenn auch unausgereiften – Ansätze des Zielfelderplans werden zwar im Grundlagenplan aufgenommen, dort jedoch insofern nicht konsequent weitergeführt, als dass die Inhaltsorientierung überwiegt. Die einzelnen baden-württembergischen Lehrpläne im gymnasialen Bereich fallen hinter den Grundlagenplan zurück, insbesondere der Lehrplan von 1983. Lediglich die neuesten Entwürfe von 2000 und 2001 lassen erkennen, dass nach über dreißig Jahren die zentralen Forderungen der curricularen Bewegung an einen Lehrplan und seine Bildungsgegenstände nicht nur einseitig fachwissenschaftlich orientiert rezipiert werden, sondern zunehmend durchaus paritätisch gewichtet Eingang finden in die Lehrplankonstruktion. Dennoch bleiben Desiderate, vor allem bezüglich der Berücksichtigung der authentischen Situation der SchülerInnen.

Es muss festgehalten werden, dass der Befund im Blick auf die ‚curriculare Qualität' der Lehrpläne der vergangenen 30 Jahre für den Religionsunterricht recht dürftig ausfällt. Vor allem der Plan von 1983 für Baden-Württemberg entspricht kaum dem curricularen Ansatz Robinsohns mit den drei Kriterien Wissenschaftsbezug, Kulturinterpretation und Lebensrelevanz. Diese generelle curriculare Abstinenz im Kontext der Lehrplankonstruktion verwundert insofern, als dass religionspädagogisch bereits die Würzburger Synode 1974 deutlich gemacht hat, dass die erste Aufgabe des Religionsunterrichts nicht die Stoffvermittlung ist. „Der Religionsunterricht dient nicht

[80] Ebd.

primär einer systematischen Stoffvermittlung. Die Synode wünscht, dass er – den Ansätzen moderner Didaktik gemäß – sich auf die Situation der Schüler bezieht, sich ihren Fragen stellt, ihren Problemen nachgeht und Erfahrungen zu vermitteln sucht. Selbstverständlich muss er, wie jedes Schulfach, einen überprüfbaren Wissenszuwachs erbringen. [...] Realisierbare Rahmenrichtlinien, Curricula und zielorientierte Unterrichtsmaterialien sind Voraussetzungen für erfolgreichen Religionsunterricht."[81]

Die vielfältigen Widerstände gegen vermeintlich längst etablierte curriculare und religionspädagogische Grundpositionen stimmen nachdenklich. Es stellt sich die Frage nach der bleibenden Gültigkeit des Anspruchs, mit dem die Vertreter der Curriculumreform und in ihrem Gefolge des Strukturgitteransatzes angetreten sind. Ist dieser Ansatz, ist dieses Modell zur Lehrplankonstruktion – jenseits aller Engführungen, Einseitigkeiten und Fehlentwicklungen – für die Praxis der Lehrplanerstellung überhaupt geeignet oder ist es zu hoch angesetzt? Müsste nicht angesichts der vielfältigen Erfahrungen curricular bescheidener gesprochen, geschrieben und gearbeitet werden? Sind zudem die inzwischen immer lauter werdenden kritischen Anfragen an religionspädagogische Essentials wie zum Beispiel das Korrelationsprinzip mit seiner konstitutiven Orientierung an der Situation der SchülerInnen nicht berechtigt?[82] Sind schließlich die Pragmatiker nicht doch im Recht mit ihrem Plädoyer gegen eine Theorie, die tatsächlich fruchtlos zu sein scheint?

Andererseits hat es immer wieder vielversprechende Ansätze zur Weiterentwicklung gegeben. Zu nennen sind z. B. die Bemühungen um ein ‚offenes Curriculum'.[83] Auch zeigen die Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte, dass neue Konzepte möglich sind, die über den bisweilen engen Rahmen curricularer Prämissen hinausgehen. Von besonderer Bedeutung ist das Konzept, wie es im des AHS-Lehrplan (2000) aus Österreich realisiert ist. Die Überwindung der Dichotomie zwischen Leben und Glauben, zwischen der Orientierung an der Situation der SchülerInnen einerseits und der Fachrepräsentanz andererseits, durch die Weiterentwicklung des Korrelationsgedankens ist zukunftsweisend. Diesem Ansatz sieht sich auch die vorliegende Arbeit mit ihrem Konzept zur Lehrplankonstruktion verpflichtet. Von daher kann der zunächst negative Befund (eine große Mehrzahl der Lehrpläne genügt nicht curricularen Ansprüchen) korrigiert werden durch die Feststellung: es gibt überzeugende Modelle und Konkretionen, die für eine Weiterentwicklung des Strukturgitteransatzes sprechen.

[81] Gemeinsame Synode: Der Religionsunterricht, Nr. 3.7.
[82] Vgl. dazu die kritischen Beiträge von Th. Ruster, G. Reilly, R. Englert u. a. (s. o. Abschnitt 7.2).
[83] Vgl. Abschnitt 3.2.

# 10 Strukturgitter – Metainstrument zur Legitimierung von Modellen zur Lehrplankonstruktion

Wie die vorausgegangene Darstellung gezeigt hat, sind die etablierten Strukturgittermodelle Instrumente, die auf verschiedenen Ebenen angesiedelt werden können. Im Blick auf ihre Funktionen müssen sie wie folgt unterschieden werden.[1] Strukturgitter dienen als

1. *didaktische Instrumente* zur Aufbereitung der Inhalte für den konkreten Unterricht;
2. *Darstellungsinstrumente* zur Präsentation und Gliederung von Lehrplanthemen;
3. *Konstruktionsinstrumente* zur Generierung von Lehrplanthemen;
4. *Metainstrumente* zur Legitimierung von Lehrplanmodellen.

Die pragmatische Anwendung der Strukturgitter auf der 1. und 2. Ebene vor allem in der konkreten Unterrichts- und Lehrplanpraxis scheint unumstritten. Hier können Strukturgitter gute Dienste leisten, wenngleich einzelne Darstellungsmodelle wegen der ihnen eigenen inneren Stringenz bisweilen hermetischen Charakter haben.[2] Als Konstruktionsinstrumente zur unmittelbaren Generierung von Lehrplanthemen auf der 3. Ebene werfen Strukturgittermodelle wissenschaftstheoretische Probleme auf und erwecken daher den Eindruck, sie seien für den Lehrplankonstruktionsprozess nicht geeignet.[3] Allenfalls könnten sie der Überprüfung von Lehrplanentscheidungen dienen und haben somit lediglich einen heuristischen Wert. Diese Einschätzung führt nicht selten dazu, den Strukturgitteransatz als ganzen zu relativieren. So fasst Eilerts zusammen und schreibt: „Der Strukturgitteransatz diente letztendlich nur dazu, die eigentlichen Entscheidungen über die Lernziele und -inhalte vorzubereiten und sie dadurch zugleich überprüfbar zu machen. Zu keiner Zeit beanspruchte dieser Ansatz, dass sich aus ihm, d. h. aus den dort aufgeführten Kategorien, auch Ziele und Inhalte für den Unterricht ableiten ließen. Das Strukturgitter ist lediglich Mittel zur didaktischen Untersuchung der Sache, zur Aufhellung der Aspekte, unter denen ein Sachverhalt in das Blickfeld der Lernenden gebracht werden sollte."[4]

Andererseits drängt der in den zitierten Lehrplankonstruktionsprozessen nachgewiesene Pragmatismus mit seinen vielfältigen Defiziten danach, das bestehende Theoriedefizit durch eine Lehrplantheorie zu kompensieren, die geeignet ist, Lehrplanentscheidungen im Sinne der aufgezeigten curricularen, bildungstheoretischen und reli-

[1] Vgl. dazu die Darstellung der verschiedenen Modelle und deren Rezeption in Kapitel 8 und 9.
[2] Vgl. H. Halbfas (Abschnitt 8.3.4) oder den ev. Bildungsplan von 1994 (Abschnitt 9.2.3).
[3] Vgl. Abschnitt 8.4.
[4] W. Eilerts: Lehrplanentwicklung, 52.

gionspädagogischen Postulate zu lenken.[5] Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel der Versuch unternommen, das Strukturgitter als Metainstrument zur Begründung von Lehrplanmodellen auf einer 4. Ebene auszuweisen. Ein Metainstrument – so die zentrale These – ist das Strukturgitter insofern, als es zur Darstellung der Kriterien herangezogen werden kann, die im Prozess der Lehrplankonstruktion die Entscheidungen für ein Lehrplanmodell leiten. Damit ist das Strukturgitter dem Lehrplankonstruktionsverfahren vorgelagert. Sein Steuerungswert ist darin zu sehen, dass es Lehrplankonstrukteuren einen mehrfach begründeten Orientierungsrahmen bietet, nicht einfach nur die anstehenden oder bereits getroffenen Lehrplanentscheidungen zu prüfen, sondern vor allem die ihnen zugrunde liegenden, eigenen Kriterien, die letztendlich zur tatsächlichen Lehrplankonstruktion führen oder geführt haben.

In ersten Abschritt werden zunächst zwei neuere Strukturgittermodelle vorgestellt und auf ihren Erklärungswert geprüft. Daran knüpft der Entwurf eines Strukturgitters als Metainstrument zur Begründung von Lehrplankonzepten für den Religionsunterricht an. Die Darstellung der Funktionsweise dieses Metainstruments Strukturgitter sowie exemplarische Konkretionen schließen sich an.

## 10.1 Neuere Modelle und Konzepte in der Lehrplankonstruktion

Entgegen der Ansicht mancher Kritiker, im Kontext der Lehrplankonstruktion sei das Strukturgitter als ein museales Auslaufmodell zu betrachten, kann festgestellt werden, dass dieses Instrument nach wie vor rezipiert und weiterentwickelt wird.[6] Ähnlich wie zu Beginn der 70er Jahre[7], als die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches Arbeitslehre die prinzipielle Frage aufwarf, wie denn der neu zu erstellende Lehrplan zu entwickeln und zu begründen sei, stellte sich in den 90er Jahren[8] in den östlichen Bundesländern die Frage, wie nach der sogenannten Wende neue Lehrepläne resp. neue Rahmenrichtlinien konstruiert werden sollten. In diesem Zusammenhang sind die beiden Ansätze zu sehen, die im Folgenden referiert werden.

### 10.1.1 Das Konzept von Berg

Auf der Suche nach einem verbindlichen Fächerkanon sowie nach obligatorischen Lehrinhalten weiß Berg sich primär dem curricularen Postulat der Orientierung an den SchülerInnen bzw. der Erhebung der authentischen Lebenssituationen der

[5] Vgl. Kapitel 3-7.
[6] Vgl. den Sammelband von J. Keuffer (Hg.): Modernisierung.
[7] Vgl. H. Blankertz: Strategie, 17-34.
[8] Vgl. M. Colditz: Die Entwicklung der Rahmenrichtlinien in Sachsen-Anhalt (1990 – 1996). In: J. Keuffer (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Weinheim 1997, 95-105.

SchülerInnen verpflichtet.[9] „Es wird [...] im folgenden ein Weg beschrieben, der vom aktuellen Stand der Kenntnisse der Lebenswirklichkeit ausgeht, dabei aber die Seiten und Zusammenhänge betont, die aus heutiger Sicht für die Zukunft im besonderen Maße ‚offen' und damit bedeutungsvoll zu sein scheinen. Diese zeichnen sich durch Komplexität und vielfache Verbindungen untereinander aus, so dass es sinnvoll erscheint, ausgehend von relativ allgemeinen Lehr- und Lernzielen ‚übergeordnete Lehrinhalte' abseits der einzelnen klassischen Schulfächer zu begründen. Die Bedeutung jedes einzelnen Faches ist dann auch daran zu messen, wie es zur Vermittlung dieser Lehrinhalte beitragen kann."[10] Berg beschreibt zunächst die Einteilung der Ziele und Inhalte eines Lehrplans in vier Ebenen. Er nennt sie:

(A) die Grundbeziehungen des Menschen,
(B) die Aneignungsweisen des Menschen,
(C) die allgemeinen Ziele und Inhalte von Schule und Unterricht und
(D) die fachspezifischen Lehr- und Lerninhalte.

Diese Unterscheidungen werden wie folgt erläutert.

1. Die Grundbeziehungen des Menschen (A)

Schon auf einen ersten flüchtigen Blick – so Berg – lässt sich das In-der-Welt-Sein des Menschen als ein dreifaches Beziehungsgeschehen beschreiben:

(I) Mensch zu sich selbst (Individualität, Identität)
(II) Mensch zu Mensch (Gesellschaft)
(III) Mensch zu Natur (Kultur)

Die einzelnen Schulfächer haben im Blick auf die eine oder andere Grundbeziehung jeweils deutliche Schwerpunkte. Alle drei Beziehungen dieser Ebene sollten aber in angemessener Weise Bestandteil des gesamten Unterrichts resp. des schulischen Bildungsbemühens sein, damit sie dem In-der-Welt-Sein des Menschen gerecht werden.

2. Aneignungsweisen (B)

Die Aneignung von Welt geschieht – den je gegebenen Inhalten entsprechend – immer auf vielfältige und unterschiedliche Weise:

(I) kognitiv,
(II) ästhetisch,
(III) emotional, affektiv,
(IV) motorisch, haptisch.

[9] Die Ausführungen folgen dem Beitrag von G. Berg: Fach, Fächerkanon, fachübergreifender Unterricht – Positionen für die Curriculumentwicklung. In: J. Keuffer (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Weinheim 1997, 28-48.
[10] Ebd. 30.

Sicher tritt die eine oder andere Weise niemals in Reinform auf. Abhängig von den jeweiligen Erziehungszielen dominieren manche Aneignungsweisen mehr als andere, bis hin zu markanten Einseitigkeiten und Engführungen. So ist zum Beispiel am derzeitigen Gymnasium nach wie vor eine starke bis einseitige Betonung der kognitiven Aneignungsweise vorherrschend. Ein Umstand, der von nahezu allen Beteiligten beklagt wird. Ziel jeder Schule sollte es sein, den SchülerInnen grundsätzlich über alle vier Aneignungsweisen einen Zugang zur Welt zu ermöglichen, wobei auch die Werteorientierung eine Rolle spielen muss.[11]

3. Allgemeine Ziele und Inhalte von Schule und Unterricht (C)

Die oberste Zielebene enthält Begriffe wie: Mündigkeit, Emanzipation und Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung. Sie entspricht damit den allgemeinen Forderungen des curricularen Ansatzes und der kritisch-konstruktiven Didaktik im Sinne Klafkis. Um das möglichst umfassend zu erreichen, sind nach Berg zu vermitteln:

(I) Weltansicht,
(II) Kompetenzen (Motivation) und
(III) übergeordnete Lehr- und Lerninhalte.

Hierbei ist zu betonen, dass diese drei Ziele als paritätisch nebeneinander stehend zu sehen sind und entsprechend in der Schule zur Geltung kommen müssen. Schule ist nicht nur dazu da, rein technisch bestimmte Kompetenzen zu vermitteln. So bedarf zum Beispiel das angestrebte Ziel der Mündigkeit sowohl der Weltansicht, als auch der Kenntnisse vom Aufbau der Welt und von prinzipiellen Wirkmechanismen in ihr. Diese Kenntnisse werden von Berg als übergeordnete Lehrinhalte beschrieben, die dementsprechend über den fachlichen Lehr- und Lerninhalten anzusiedeln sind. Damit wäre die unterste Ebene der Lehrplankonzeption benannt.

4. Fachspezifische Lehr- und Lerninhalte (D)

Die Umsetzung der ‚Allgemeinen Ziele und Inhalte' für den Unterricht erfolgt im Fachunterricht, im fächerübergreifenden Unterricht und im Projektunterricht. Dabei spielen neben (CI) bis (CIII) selbstverständlich auch fachlogische Gesichtspunkte eine gewichtige Rolle, lassen sich doch gewisse Inhalte erst sinnvoll auf der Basis elementarer Inhalte vermitteln. Keinesfalls sollte die Fachlogik aber die dominierende Komponente bei der Entwicklung der Curricula sein. Die Fachrepräsentanz als Garant objektiver Wissenschaftlichkeit tritt zurück hinter die allgemeinen Lehr- und Lernziele. Zudem wird hier eine Erweiterung bisheriger fachdidaktischer Vorgehensweisen klar erkennbar. Es ist – so Berg – eine Aufgabe für die Schuldidaktik, Möglichkeiten zu erkunden und Modelle sowie Beispiele zu erarbeiten, um auch ‚schwierigen' Stoff zu vermitteln, wenn das die Bedeutung von (C) nahe legt. Die Einbeziehung aktueller

[11] Vgl. dazu die klassische Formel von Pestalozzi: Lernen mit Kopf, Herz und Hand.

Gesichtspunkte erhöht mit Sicherheit das Interesse am Unterricht. Überhaupt kommt im Bereich fachspezifischer Inhalte bei der Auswahl entsprechender Komplexe die Mitbestimmung der Lehrenden und Lernenden in einem besonderen Maße zu ihrem Recht.

5. Das Verhältnis der ‚Ebenen' zueinander

Die vier skizzierten Ebenen sind in der Weise aufeinander bezogen, dass bei der Realisierung des Inhaltes einer Ebene im Unterricht immer auch die vorhergehenden zu berücksichtigen sind. Es ist jeweils zu bedenken, wie die durch die ‚grundlegenderen' Ebenen implizierten Ziele in dem gewählten Problem ‚durchscheinen'. Besonders gilt das für die fachspezifischen Lehr- und Lerninhalte (D), die nicht ein ‚Eigenleben' losgelöst von (C) entfalten sollen.

In der nun folgenden Konkretisierung der ‚Allgemeinen Ziele und Inhalte (C)' wird exemplarisch angedeutet, wie deren Ausfüllung geschehen kann. Die oben so benannten ‚übergeordneten Lehr- und Lerninhalte' spielen dabei eine besondere Rolle.

| **(I)** | **(II)** | **(III)** |
|---|---|---|
| Weltansicht | Kompetenzen | Übergeordnete Lehr- u. Lerninhalte |
| | | Kategorie |
| (1) Globalisierung | (1) Sinndeutungskompetenz | (1) Wahrheit, Erkenntnis, Erkennbarkeit |
| (2) Individualisierung | (2) Kommunikationskompetenz | (2) Freiheit, Verantwortung, Verhalten, Handeln |
| (3) Pluralisierung | (3) Handlungskompetenz | (3) Struktur und Prozess |
| | (4) Sozialkompetenz | (4) Entwicklung, Evolution |
| | | (5) Indeterminismus, Zufall |
| | | (6) Vernetzung, Systeme, Kybernetik |

Allgemeine Ziele und Inhalte nach G. Berg[12]

1. Weltansicht (CI)

Aufgabe der Schule ist es, eine Weltansicht bei den SchülerInnen zu erzeugen. Das bedeutet nicht etwa, dass ein womöglich festgefügtes ‚Weltbild' der Lehrerin oder des Lehrer einfachhin ungefragt übernommen wird. Vielmehr geht es um eine kritische, realistische Sicht auf die Komplexität der Welt in all ihren Problemen und Widersprüchen. Die SchülerInnen sollen die Herausforderungen (Chancen und Gefahren) dieser Aspekte und deren Ambivalenz erkennen. Drei aktuelle Entwicklungen der Gegenwart werden dazu exemplarisch von Berg benannt:

(1) Globalisierung
(2) Individualisierung
(3) Pluralisierung

[12] Vgl. G. Berg: Fach, Fächerkanon, 36.

Die Auswahl dieser sicherlich relevanten Prozesse der Gegenwart ist letztendlich dezisionistisch und einseitig. Hinreichende Kriterien zu deren Begründung werden nicht benannt.

2. Kompetenzen (CII)

Unabhängig von den speziellen Inhalten eines jede Faches soll die Schule dazu beitragen, die jungen Menschen mit Kompetenzen auszustatten. Dabei geht es – so Berg – nicht nur um das theoretische Erwerben dieser Kompetenzen, sondern auch und vor allem um deren praktische Umsetzung und Anwendung. Die SchülerInnen müssen motiviert werden, ihre erworbenen Kompetenzen einzusetzen. Dazu bedarf es nicht selten Mut und Zivilcourage. Im folgenden sind den angeführten Oberbegriffen einige speziellere Kompetenzen zugeordnet. Diese reihen sich ein in die Listen gängiger Vorstellungen, wie sie im Kontext der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen immer wieder zusammengestellt werden.[13]

(1) Sinndeutungskompetenz
  - (1.1) Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit
  - (1.2) Selbständigkeit

(2) Kommunikationskompetenz
  - (2.1) Sprachkompetenz (mündlich/schriftlich)
  - (2.2) Argumentationskompetenz

(3) Handlungskompetenz
  - (3.1) Sachkompetenz
  - (3.2) Methodenkompetenz
  - (3.3) ästhetische Kompetenz (Sensibilität, Mitleidsfähigkeit, Empathie, usw.)

(4) Sozialkompetenz
  - (4.1) Werturteilsbegründungsfähigkeit
  - (4.2) Konfliktfähigkeit, Konsensfähigkeit
  - (4.3) Toleranz, Friedensfähigkeit, Kooperationsfähigkeit
  - (4.4) Demokratiebewusstsein, -fähigkeit, -bereitschaft
  - (4.5) Umweltbewusstsein (Erhaltung der Lebensgrundlagen)
  - (4.6.) Technikfolgenbewusstsein

Es war schon darauf hingewiesen worden, dass die aufgezählten Kompetenzen mit den je unterschiedlichen Aneignungsweisen zusammenhängen, denn nur so können sie erworben werden. Deswegen ist im konkreten Unterricht die Engführung auf eine rein kognitive Aneignungsweise zu vermeiden. So muss zum Beispiel die Sozialkompetenz (4) zwar kognitiv (BI) begründet, aber eben auch ästhetisch (BII) und emotional (BIII) angeeignet werden. „Alle Kompetenzen erfordern als Grundlage den

[13] Vgl. ebd. 37 (s. o. Abschnitt 3.3.2).

Erwerb von Wissen mittels aller Aneignungsweisen (B), liefern selbst dann aber wieder die Basis, mit diesem Wissen umzugehen. Unter diesem Aspekt ist es offensichtlich, dass die Auswahl des zu vermittelnden Wissens nicht bedeutungslos ist."[14]

Berg geht an dieser Stelle auch kurz auf die ‚epochaltypischen Schlüsselprobleme' bei Klafki und Hanisch ein.[15] Die exemplarische Behandlung konkreter Beispiele aus dem Bereich der Schlüsselprobleme – z. B. die Umweltfrage – und die Auseinandersetzung mit ihnen soll dazu führen, die entsprechenden Aspekte der Sozialkompetenz – z. B. das Umweltbewusstsein – zu erwerben. Jank und Meyer[16] sprechen in diesem Fall davon, dass es sich bei den epochaltypischen Schlüsselproblemen um die Ziele bzw. Kriterien handelt, auf die hin das Problem der Allgemeinbildung neu zu durchdenken sei.[17] Nach Berg tangieren die Schlüsselprobleme auch die Lehrinhalte, weshalb sie in seinem Konzept nicht als selbständige ‚Ebene' aufgenommen wurden. Die ‚Grundqualifikationen' Hanischs entsprechen, wenn auch teilweise mit anderen Bezeichnungen, im wesentlichen den angegebenen Kompetenzen. Interessant ist die selbstkritische Relativierung der eigenen Provenienz, die Berg vornimmt, indem er schreibt: „Bemerkenswert ist, dass naturwissenschaftlich-technische Gesichtspunkte trotz ihrer großen Bedeutung in unserer modernen Welt bei den ‚Schlüsselproblemen' relativ unterrepräsentiert sind."[18]

3. Übergeordnete Lehr- und Lerninhalte (CIII)

„Die Bildung der Weltansicht (CI) und der Erwerb von Kompetenzen (CII) kann natürlich nur anhand konkreter Inhalte erfolgen. Es wird hier der Standpunkt vertreten, dass diese Inhalte nicht beliebig sein dürfen, da sie ja nicht nur als Vehikel dienen, um Weltansicht und Kompetenzen zu realisieren, sondern gleichberechtigt neben (CI) und (CII) auch einen eigenen Bildungswert haben."[19] Die folgende exemplarische Auswahl der übergeordneten Lehrinhalte soll als Diskussionsgrundlage dienen. Sie ähnelt der Vorgehensweise Klafkis und Hanischs. Hier wird jedoch von einer anderen Basis ausgegangen. Nicht die Schlüsselprobleme der Welt sondern die diversen Wissensbereiche werden zusammengestellt, deren Behandlung im Zusammenhang mit den zu erwerbenden Kompetenzen (CII) auch diese Schlüsselprobleme umfasst. „Ob es sich dabei tatsächlich um die ‚Fragen der Zukunft' handelt, kann nur diese selbst

[14] Ebd. 38.
[15] Vgl. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985, 100; R. Hanisch: Vom Lehrplan zum Rahmenplan – Die Reformbemühungen in Brandenbugr. In: H. G. Holtappels (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuweid 1995, 123-133.
[16] Vgl. W. Jank / H. Meyer: Didaktische Modelle. Frankfurt (1991) $^{3}$1994.
[17] Vgl. Abschnitt 3.3.2.
[18] Ebd.
[19] Ebd. 39.

erweisen (Meyer 1995), aber die Erfahrung der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit legt zumindest deren (potentielle) Bedeutung nahe."[20]

Der leitende Grundgedanke hierbei ist, dass die übergeordneten Lehrinhalte gerade nicht fachbezogen sind, sondern Inhalte umfassen, die für viele Fächer maßgebend sein sollten. Entsprechend soll – so Berg – diese Aufstellung eine Hilfestellung sein, fächerübergreifenden Unterricht anzuregen und zu gestalten. Aufgeführt werden Kategorien und deren beispielhafte Lehrinhalte, die das je betroffene Fächerspektrum kennzeichnen.

| *Kategorie* | Lehrinhalte | Bemerkungen |
|---|---|---|
| (1) Wahrheit, Erkenntnis, Erkennbarkeit | Logik, Grundl. der Mathematik, Naturwiss. als Erfahrungswiss.; soziale Regeln, juristische Gesetze, Sinnsysteme, Geisteswiss. als Deutungswiss., Sozialwiss. als empirische und hermeneutische Disziplinen, geschichtliche Wahrheit | Es geht um Grundlagen und Anspruch von ‚Wissenschaftlichkeit' und deren fachbezogene Differenzierung |
| (2) Freiheit und Verantwortung, Verhalten, Handeln | Willensfreiheit, persönliche Freiheit, staatl. Gewaltmonopol, moral.-polit. Urteile, Individuum – Kollektiv, Aggression, Konflikt – Konsens | Im Hintergrund steht der ‚Gegensatz' persönlicher und gesellschaftlicher Interessen sowie die Bemühungen zu deren ‚Ausgleich'. |
| (3) Struktur und Prozess | Staatsformen, Gesellschaftstypen, Entscheidungsprozesse in Gesellschaften, Geschlechterrolle, Differenzierung, Integration; Gesellschaften' im Tierreich; Strukturen und Prozesse in Naturwiss.; Symmetrie, Symmetriebrechung, Gleichgewicht | Verdeutlichung der Prozesshaftigkeit allen Weltgeschehens, wobei einerseits Strukturen die Prozesse beeinflussen, diese aber andererseits jene verändern. |
| (4) Entwicklung, Evolution | Kosmologie, Zeit, Dauer, biologische Evolution, technische Entwicklung, individuelles Lernen, sozialer Wandel, geistige Evolution, historische Entwicklungen, künstlerische Entwicklungen | Es sind am Beispiel die Probleme „Fortschritt" und „Höherentwicklung" zu hinterfragen (In welchem Sinne Fortschritt? Als Zeitabfolge oder als Bewertungsmaßstab?) |
| (5) Indeterminismus, Zufall | Stochastik, Quantenphysik, Chaos, Risiko, Verzweigung von Ereignisketten, Kontingenz | Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Überzeugung, dass die Welt vorwiegend deterministisch bestimmt ist, muss begreiflich gemacht werden, dass zufällige Prozesse wesentlich sind. |
| (6) Vernetzung, Systeme, Kybernetik | Teilsysteme (Modelle), gesell. Teilsysteme (Recht, Wirtschaft, Kultur) und ihre Integration, Internationalisierung, Energie- und Stoffströme, Kreisläufe, Problem der Skalierung (Grenzen der linearen Vergrößerung von Systemen) | Die Welt ist ein System, es ist aber zulässig, Teilsysteme zu betrachten (Kriterien!). Stabilität einer Summe kleiner Systeme ist oft größer als die eines umfassenden (zentralen) Systems. |

Übergeordnete Lehr- und Lerninhalte nach G. Berg[21]

Wie die Übersicht zeigt, bleibt Berg mit dieser Zusammenstellung hinter seinem Anspruch, Fächerkanon und Lehrinhalte in einer fächerübergreifenden Gesamtschau darzustellen, zurück. Die Auswahl der beschriebenen Inhalte ist zwar in sich durchaus schlüssig. Sie bleibt jedoch begrenzt. Ganz offensichtlich folgt sie einem vorgegebenen, eingeschränkten Fächerkanon, der in seiner vorliegenden Form letztlich nicht begründet wird. Gerade an dieser Aufstellung ist sehr gut erkennbar, welcher fachspezifischen Herkunft (Experimentalphysik) der Autor ist. Somit erweist sich die-

[20] Ebd. 40.
[21] Vgl. ebd. 40.

ses Konzept von Berg als im Grunde wenig hilfreich. Die eigenen Grenzen erkennend[22] gelingt es ihm nicht, den durch seine fachwissenschaftliche Prägung vorgegebenen Rahmen zu weiten. Dabei wäre gerade das gefordert. Im Sinne der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, eine plausible und konsistente Begründungsstruktur für Kriterien im Lehrplankonstruktionsprozess zu entwickeln, ist der Entwurf von Berg nicht weiterführend.

### 10.1.2 Das Konzept von Pandel

Als zweites Modell soll nun das von Hans-Jürgen Pandel zitiert werden, dessen Ansatzpunkt zur Curriculumkonstruktion mit seiner Bestimmung von Inhalten und Zielen für den Geschichtsunterricht für die vorliegende Arbeit vielversprechend ist. Zudem schient dabei eine größere Offenheit zur Fächerverbindung zu bestehen. Pandel beschreibt in seinem Beitrag einen Weg, wie er in der Geschichtsdidaktik beschritten wird.[23] Auch ihm geht es um die Frage, „auf welche Weise man zu lehr- und lernbaren Themen und Inhalten gelangt. [Dabei] sollen die Grundlagen, Prämissen und Bedingungen analysiert werden, die das Zustandekommen von Curricula beeinflussen."[24] Pandel geht aus von dem Bemühen, auf dem Wege der Fachrepräsentanz (in diesem Fall) historisches Wissen in solch einer Form auszuwählen, dass es „weder ein verkleinertes Abbild noch eine homöopathische Dosis" dessen ist, was Geschichte meint.[25] Dieser Ansatz geht von zwei (quantitativen und qualitativen) Differenzen aus. Zum einen ist die Fülle des eventuell zu vermittelnden Wissens immens, gleichzeitig sind die Ressourcen an Zeit (im Unterricht) und an Aufnahmekapazität (bei den SchülerInnen) begrenzt. Es muss also eine quantitative Auswahl getroffen werden. Zum anderen ist das Wissenschaftswissen keinesfalls identisch mit dem im Bildungsprozess anzustrebenden Aufklärungswissen. Welches Wissen wissenswert ist, muss entschieden werden. Dazu braucht es Kriterien. Die wiederum müssen ausgewählt und begründet werden. Dies ist das qualitative Problem. Aufgabe der Geschichtsdidaktik ist es, „Kriterien für die Befragung [des historischen Wissens] und Kategorien für [deren] Durchdringung [...] auszuweisen sowie dann Grundsätze für die Anordnung der Befragungsergebnisse in einem Lehrplan bereitzustellen".[26] Pandel konzentriert sich in seinem Beitrag auf die Erhebung von Kriterien, die das historisch Wissenswerte vom Wissensmöglichen scheiden.

[22] Vgl. ebd. 38.
[23] H.-J. Pandel: Richtlinienmodernisierung, 106-133. Die größere Affinität dieses geschichtsdidaktischen Ansatzes zur Religionsdidaktik lässt sich unschwer festmachen an den vergleichbaren wenn nicht gar identischen hermeneutischen Gegebenheiten beider Disziplinen.
[24] Ebd.106.
[25] Vgl. ebd.
[26] Ebd. 107.

In einem zweiten Schritt benennt Pandel vier Einwände und Hemmnisse, die trotz der sachlichen Notwendigkeit gegen die Möglichkeit (geschichts-) didaktischer Auswahltheorien formuliert werden und die gewissermaßen deren Rahmenbedingungen darstellen.

- Der erste Einwand ist *geschichtstheoretischer* Natur. Wer von Kriterien zur Auswahl von Inhalten spricht, setzt voraus, dass eindeutig und klar definiert sei, woraus ausgewählt wird. Im Blick auf die Geschichte ist das jedoch bei weitem nicht so eindeutig, wie es zunächst scheint. Denn schließlich ist das, was als Geschichte gehandelt wird, nur das Ergebnis der Prozesse, anhand derer die Geschichtswissenschaft mit der Geschichte umgeht. Einen direkten Zugang zur Geschichte, die ja vergangen ist, kann es nicht geben. Diese Ergebnisse sind zudem dynamisch und veränderbar, unterliegen also selbst dem historischen Wandel. Schließlich ist die jeweilige kulturelle Gewichtung nicht kongruent mit den Ergebnissen der historischen Wissenschaft. „Manchmal ist eine Geschichtskultur aufgrund von Vorurteilen und Mythen lernunwillig, forschungsgesichertes Wissen zu akzeptierten."[27]
- Der zweite Einwand ist *historiographischer* Natur. „Die Annahme, dass man einem historischen Ereignis so neutral wie einem dinglich-natürlichen Gegenstand gegenübertreten könne, hat sich als objektivistisches Selbstmissverständnis des Historismus erwiesen."[28] Damit sind vor allem konventionelle resp. naive Modelle des exemplarischen Lernens in Frage gestellt. Denn die geschichtswissenschaftliche Deutung eines historischen Phänomens hängt immer an Begriffen, die sich – so Pandel – pädagogischen Transfermöglichkeiten verschließen. Die Theorie des Exemplarischen greift daher im historischen Kontext nicht. „Das Gemeinsame, auf das sich die einzelnen historischen Ereignisse beziehen, ist keine durch abstrakte Begrifflichkeit hergestellte Allgemeinheit, sondern der kritisch geprüfte historisch-kulturelle Zusammenhang, in dem die Schüler stehen."[29] (Hervorhebung von W.M.L.)
- Weiter werden *politische* Bedenken gegen eine didaktische Auswahltheorie angeführt. Wer Inhalte auswählt, verfügt immer schon über maßgebliche Leitideen, die – so der Vorwurf – von außen an die Geschichte herangetragen werden. Diese historistische Sicht verkennt jedoch die hermeneutische Gebundenheit jedes Auswahlprozesses. Gegen die Forderung, der Staat und nicht die Vertreter der Fachdidaktik solle – gleichsam als Garant der Objektivität – die auszuwählenden Inhalte bestimmen, verweist Pandel zurecht auf die Missbrauchserfahrungen der deutschen Vergangenheit.

[27] Ebd. 109.
[28] Ebd.
[29] Ebd. 110. Damit ist ein Umstand beschrieben, der über die Frage nach der Auswahl der Inhalte hinaus besonders den Vermittlungsprozess im Lehr-Lern-Geschehen maßgeblich beeinflusst.

- Schließlich ist als nicht zu unterschätzendes Hemmnis nach einer wie auch immer erfolgten Auswahl die Notwendigkeit zu benennen, aus den erarbeiteten Inhalten ein Ganzes zu schaffen. „Sie entlang der Chronologie anzuordnen, erfüllt diese Forderung nicht. Lücken, Sprünge, Ebenenverschiebungen sind die Folge, die den Schülern nicht bewusst werden und bei ihnen eine Vorstellung von Ganzheit erzeugen, die so nicht vorhanden ist."[30]

Im dritten Schritt seines Beitrags differenziert Pandel drei typologische Repräsentationsansätze der Geschichtsdidaktik zur Auswahl von Inhalten. Der erste Ansatz ist der der Reduktion. Maßgebliches Kriterium der Auswahl von Inhalten ist dabei die prinzipielle Begrenzung der Unterrichtssituation durch zahlreiche Faktoren. „Auswählen bedeutet hier weglassen."[31] Eine positive Inhaltsbestimmung findet nicht statt. Die (negativen) Rahmenbedingungen werden zum alleinigen Kriterium. Angesichts der Tatsache, dass der stets vorausgesetzte Bereich ‚Geschichte' immer größer und dichter wird, stößt dieser Ansatz schnell an seine Grenzen. Neue Fragestellungen und Problemfelder können gar nicht erst ins Blickfeld geraten. Pandel sieht dahinter eine materiale Bildungstheorie, „die stets unreflektiert und sozialwissenschaftlich unaufgeklärt bleibt."[32] Für sie ist der Kanon des bislang Unterrichteten entscheidend. „Der alltagskommunikative Aspekt steht im Vordergrund, traditionelle Inhalte dominieren."[33] Zudem besteht eine große Ideologieanfälligkeit insofern, als die Inhalte affirmativ oder – so Pandel – sogar doktrinär vermittelt werden. Geschichtsbewusstsein wird hier fälschlicherweise als die Akkumulation von Wissen angesehen und nicht als das Erlernen eines adäquaten Verarbeitungsmodus desselben.

Den zweiten Ansatz umschreibt Pandel als das Konzept der Strukturierung. Dabei wird mit einer Vielzahl von Kriterien das in historisierender Engführung als verfügbar gedachte Geschichtswissen differenziert strukturiert. Eine Auswahl findet auch hierbei nicht statt. „Die eigentliche Leistung der Kriteriensätze, die die Strukturierungskonzeption entwirft, ist die Bereitstellung von Legitimationswissen. Sie hält für jedes Thema ein passendes legitimierendes Kriterium bereit, das das vorhandene Thema als Unterrichtsthema begründet."[34] Vor allem kritisiert Pandel an dieser Vorgehensweise, dass jegliche Öffnung der Geschichtswissenschaft zu den Sozialwissenschaften als unzulässige Politisierung abgelehnt wird, so als sei die Geschichte an sich objektiv zugänglich und vermittelbar.

[30] Ebd. 110f.
[31] Ebd. 112.
[32] Ebd.
[33] Ebd.
[34] Ebd. 114.

Der dritte Ansatz einer Auswahltheorie ist der der Konstruktion. Hier können anhand ihrer Konstruktionskriterien (systematisch, historisch) mehrere Richtungen differenziert werden. Allen ist gemeinsam, „dass sie davon ausgehen, dass Geschichte als darstellbarer Sachverhalt erst durch Fragen aus der jeweiligen Gegenwart entsteht."[35] Maßgeblich ist demnach die Situation der SchülerInnen und ihre Fragen an die Geschichte. Sie konstruieren die konkrete Geschichte, die Inhalt des Unterrichts sein kann. Der Kanon der Themen ändert sich daher ständig, weil sich die Gegenwart ständig ändert. „Die Konstruktionstheorie, die Position eines kritischen Konstruktivismus, geht nämlich von der Annahme aus, dass Erkenntnistheorie, also auch eine Theorie der historischen Erkenntnis, heute nur noch unter Einschluss von Gesellschaftstheorie zureichend betrieben werden kann. Die Konstruktionstheorie betrachtet deshalb Gesellschaftstheorie konsequenterweise als primäres didaktisches Entscheidungsfeld."[36]

Die derart konstruierten Curricula unterscheiden sich inhaltlich und strukturell erheblich von konventionellen Lehrplänen. Im Mittelpunkt des didaktischen Bemühens stehen nicht so sehr die Aneignungsprozesse historischen Wissens als vielmehr historische Denkprozesse. Das hat – so Pandel – einen Kommunikationsabbruch zwischen den Generationen zur Folge. Ist doch in der Wahrnehmung der älteren Generation die jüngere bei einem solchen Geschichtsunterricht nicht mehr in der Lage, z. B. klassisches historisches Faktenwissen zu reproduzieren. So wird es dann schnell heißen: ‚Heutzutage wird in der Schule nichts mehr gelernt!'

„In den drei Konzeptionen spiegelt sich nicht nur der Wandel im Lehrplanmachen, sondern auch ein veränderter Umgang mit ‚Geschichte' wieder. Im Reduktionskonzept drückt sich sowohl ein kultureller wie didaktischer Traditionalismus aus. Das Strukturierungskonzept geht mit Geschichte traditionsbewahrend um, öffnet sich aber der neueren didaktischen Diskussion. Der Konstruktionsansatz steht Geschichte kritisch gegenüber und versteht Geschichtsdidaktik als Teil einer historischen Sozialwissenschaft."[37] Auch Pandel weist in seinem Beitrag darauf hin, dass die Rezeption der jeweiligen Ansätze primär abhängig ist von den jeweiligen politischen Gegebenheiten. Weil in diesem Kontext nahezu alle Beteiligten ihre Stimme erheben, „hat

[35] Ebd. 115.

[36] Ebd. 116. Zur Geschichtstheorie vgl. H. W. Blanke (Hg.): Dimensionen der Historik – Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute. FS für J. Rüsen. Böhlau 1998. Zur Geschichtsdidaktik vgl. J. Rüsen: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Böhlau 1994; J. Rüsen: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Böhlau 1994.

[37] H.-J. Pandel: Richtlinienmodernisierung, 117. In den Lehrplänen und Curricula muss nach Ansicht von Pandel sowohl die traditionswahrende als auch die traditionskritische Funktion der Geschichtswissenschaft in jeweiliger Ergänzung rezipiert werden, um dem Charakter der Geschichte gerecht zu werden.

eine prinzipienlose Repräsentation von Geschichte auf didaktischer Ebene die größte Chance auf Realisierung in der Schulpraxis"[38], da jede Gruppe danach strebt, ihre als wichtig und unverzichtbar erachteten Desiderata im Lehrplan zu verankern. Solch ein pragmatischer Weg kann jedoch nicht der richtige sein.

Ausgehend von diesen Überlegungen beschreibt Pandel im weiteren seine Konkretion eines konstruktionstheoretisch begründeten Curriculums, dessen Struktur bestimmt ist durch die wechselseitige Beziehung von historisch-gesellschaftlichen Problemen (Schlüsselproblemen)[39] und den Dimensionen historischer Wahrnehmung, wie sie im strukturgeschichtlichen Verfahren gewonnen werden. „Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass Geschichte aus den Antworten besteht, die durch Fragen aus der Gegenwart hervorgerufen werden."[40] Diese Fragen resp. deren Beantwortung vermitteln Sinnorientierung. Die Antworten auf diese Fragen müssen durch Kategorien strukturiert werden, die von den Sozialwissenschaften erhoben werden (Gesellschaftsorientierung). Im Blick auf diese Kategorien spricht Wehlers von Dimensionen: Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, soziale Ungleichheit.[41] Habermas nennt sie die Medien: Arbeit, Sprache, Herrschaft.[42] Weber nannte sie Grundbegriffe: rationale, traditionale, charismatische Herrschaft, Wirtschaft, Religion.[43] Auf Burckhardt gehen die geschichtlichen Potenzen zurück: Staat, Religion, Kultur.[44] Pandel selbst nennt sie Dimensionen: Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, wobei er die Dimension Kultur in Identität und Moral unterteilt.[45] „Die Kategorie ‚Identität' soll das Selbstverständnis sozialer Gruppen thematisieren und die Kategorie ‚Moral' die Normen und Werte der Gesellschaft. [...] Aus pragmatischen Gründen könnte man für die Richtlinienkonstruktion die Kategorien Genus, Umwelt, Alltag hinzuzählen. Es sind diejenigen Kategorien, die

[38] Ebd. 118.

[39] Wie viele andere Autoren so bezieht sich auch Pandel hier auf Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim [5]1996, 43-81; vgl. dazu zuletzt ders.: Bürgergesellschaft und politischer Bildungsbegriff. In: G. Hepp / H. Schneider (Hg): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach / Ts. 1999, 33-39. Klafki zählt dort sieben Problemkreise auf, die er als ‚epochaltypische Schlüsselprobleme' kennzeichnet. Für sie postuliert er eine „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner zukünftigen Möglichkeiten und Risiken." (Ebd. 34.) Klafki benennt die folgenden Problembereiche: die Umweltfrage und die ökologische Frage, das Wachstum der Weltbevölkerung, die gesellschaftlich verursachte Ungleichheit, die Frage von Krieg und Frieden, die Frage nach Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien sowie schließlich das Problem der Subjektivität des Einzelnen (s. o. die Abschnitte 2.3, 2.4 u. 3.3).

[40] H.-J. Pandel: Richtlinienmodernisierung, 120.

[41] Vgl. H.-U. Wehlers: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Band 1. München 1987.

[42] Vgl. J. Habermas: Geschichte und Evolution. In: ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976, 200-258.

[43] Vgl. M. Weber: Wirtschaft und Gesellschaft. Köln 1956.

[44] Vgl. J. Burckhardt: Über das Studium der Geschichte. München 1982.

[45] H.-J. Pandel: Dimension und Struktur des Geschichtsbewusstseins. In: H. Süßmuth (Hg.): Geschichtsunterricht im vereinigten Deutschland. Band 1. Baden-Baden 1991, 55-73.

in der gegenwärtigen Lehrplanarbeit eine Rolle spielen."[46] Das auf diese Weise gewonnene Strukturgitter stellt sich nach Pandel wie folgt dar.

| Dimensionen<br>----------<br>Schlüsselprobleme | Herrschaft | Wirtschaft | Kultur | Genus | Umwelt | Alltag |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Weltgesellschaft | | | | | | |
| Friede und Krieg | | | | | | |
| Fremde und Migration | | | | | | |
| Menschenrechte | | | | | | |
| Gleichberechtigung der Frau | | | | | | |
| Umwelt | | | | | | |
| Marktwirtschaft | | | | | | |
| Armut und soziale Ungleichheit | | | | | | |

Schlüsselprobleme und Dimensionen historischer Wahrnehmung nach H.-J. Pandel[47]

Unter Berücksichtigung der relevanten curricularen und didaktischen Aspekte erscheint der von Pandel beschriebene Weg zur Konkretion eines konstruktionstheoretisch begründeten Curriculums plausibel. Das Strukturgitter erweist sich als zweckmäßiges Instrument zur Curriculumkonstruktion. Einerseits sind die von den Sozialwissenschaften erhobenen Dimensionen historischer Wahrnehmung (Herrschaft, Wirtschaft, Kultur, Genus, Umwelt, Alltag) geeignet, die fachwissenschaftliche Repräsentanz in angemessener weil reduzierter Weise zu gewährleisten. Andererseits stellen die im Rückgriff auf Klafki formulierten Schlüsselprobleme der Gegenwart – bei aller ‚Vorläufigkeit' – einen tauglichen Kriteriensatz zur Strukturierung des Fragehorizontes der SchülerInnen dar. Zudem ist die in diesem Konzept erkennbare Weitung über die Fächergrenzen hinaus zukunftsweisend, sind doch die ‚epochalen Schlüsselprobleme' einer sich zunehmend vernetzenden Welt nur auf dem Wege der Vernetzung der Wissenschaften, resp. der an der Schule zu unterrichtenden Fächer zu lösen.

### 10.1.3 Ergebnis

Ein Vergleich der beiden vorgestellten Modelle und Konzepte, die den Versuch unternehmen, Lehrplanziele und -inhalte auf dem Wege eines Strukturgitters zu konstruieren, führt zu der Erkenntnis, dass das Modell von Pandel mit seinem konstruktionstheoretischen Ansatz am meisten überzeugt. Berg dagegen bleibt weit hinter seinem Anspruch zurück. Bei Pandel findet die bereits angedeutete innere Affinität des ge-

[46] H.-J. Pandel: Richtlinienmodernisierung, 125.
[47] Ebd. 128f.

schichtsdidaktischen Konzeptes zu religionsdidaktischen Überlegungen hinsichtlich der Konstruktion und Strukturierung von Lehrplänen ihre Bestätigung im Verweis auf Schütz, wie er von Biemer/Biesinger rezipiert wurde.[48] In seinen ‚Überlegungen zu einer existential phänomenologisch ‚lebensweltlich' orientierten Didaktik und Curriculumarbeit' skizziert Schütz im Anschluss an Fink eine Struktur, die auf den ersten Blick mit dem Modell von Pandel nahezu identisch zu sein scheint.[49]

| Konkrete (historisch, situative) Lebenswelt (personal, sozial) ---------- -Positive Wissenschaften (empirische, hermeneutische) | Arbeit | Herrschaft | Liebe | Spiel | Tod |
|---|---|---|---|---|---|
| Politik | | | | | |
| Ökonomie | | | | | |
| Soziologie | | | | | |
| Pädagogik | | | | | |
| Theologie | | | | | |

Konkrete Lebenswelt und positive Wissenschaften nach E. Schütz

Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass es bedeutsame Unterschiede gibt. Während Pandel die von ihm so benannten Dimensionen der menschlichen Existenz mit den epochalen Schlüsselproblemen der Menschheit verknüpft, verbindet Schütz die Kategorien menschlicher Existenz (konkrete Lebenswelt) mit den positiven Wissenschaften, um auf diese Weise einen Begründungszusammenhang für den Religionsunterricht an der Schule aufzuweisen. Er rekurriert dabei – wie schon erwähnt – auf Fink und dessen Entwurf der Existentialien und Koexistentialien.[50] Wir haben es hier insofern mit zwei unterschiedlichen Entwürfen zu tun, als Pandel sich auf die (empirischen) Sozialwissenschaften beruft, wohingegen Schütz der (phänomenologischen) Philosophie und deren (ontologisch-metaphysischen) Anthropologie verpflichtet ist. Die bisweilen ideologisch bedingten Antagonismen und Engführungen beider Positionen sind mittlerweile bei weitem nicht mehr so bedeutsam wie noch vor wenigen Jahren. Weder ist die Metaphysik ‚am Ende', noch sind die Sozialwissenschaften ‚überlegene Sieger' im Wissenschaftsdisput.

[48] Vgl. E. Schütz: Überlegungen zu einer existential phänomenologisch ‚lebensweltlich' orientierten Didaktik und Curriculumarbeit. In: G. Biemer / D. Knab (Hg.): Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982, 27-36 (s. die Abschnitte 8.3.3 u. 10.2.2).

[49] Vgl. ebd. 36.

[50] Vgl. E. Schütz / F.-A. Schwarz (Hg.): Eugen Fink – Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg $^{2}$1995; Th. Franz: Der Mensch und seine Grundphänomene. Eugen Finks Existentialanthropologie aus der Perspektive der Strukturanthropologie Heinrich Rombachs. Freiburg 1999; H. Meyer-Wolters: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie. Würzburg 1992.

| Existentialien ---------- Koexistentialien | Arbeit | Herrschaft | Liebe | Spiel | Tod | Kult |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Vernunft | | | | | | |
| Freiheit | | | | | | |
| Sprache | | | | | | |
| Leiblichkeit / Geschichte | | | | | | |

Existentialien und Koexistentialien nach E. Fink

In seinem Beitrag ‚Neuzeitliche Bildung zwischen Wissenschaft und Metaphysik'[51] stellt Pleines dementsprechend die fundamentale Bedeutung der Metaphysik für den neuzeitlichen Bildungsbegriff jenseits der überkommenen Polemik heraus. „Die Gleichsetzung von Wissenschaft mit Rationalität und die gegenläufige Gleichsetzung von Metaphysik mit dem Irrationalen geht rückblickend auf die Ursprünge metaphysischen Denkens schon bei der Interpretation vorsokratischer Fragmente so wenig auf wie bei der Analyse Platonischer oder Aristotelischer Texte. Deshalb fragt sich heute im Vergleich mit älteren Traditionen, ob wir uns heute nicht bei einem weiteren Verständnis von Wahrheit und Wissenschaft genötigt sehen, ohne Beeinträchtigung wissenschaftlicher Strenge und ohne Verlust an Objektivität Fragen der anfänglichen Metaphysik zu wiederholen. Die Aufgabe der Metaphysik und einer sie reflektierenden Bildung bestünde dann nochmals im Sinne von Kant darin, das derzeitige Wissen über die natürliche und sittliche Welt in sich schlüssig darzustellen. In diesem Fall hätten Metaphysik und Bildung die Pflicht, das gegenwärtige Wissen hinsichtlich seiner Möglichkeiten und Grenzen über sich aufzuklären und im Zusammenhang gegliedert zu entwickeln. Und eben diese Aufgabe fiel der Bildungstheorie innerhalb der nachkantianischen, spekulativen Philosophie nach Form, Inhalt und Prinzip gleichermaßen zu. Wenn man den ‚Standpunkt der Bildung' solchermaßen als den denkenden Auftrag von Wissenschaft und Metaphysik begreift, dann gemahnt uns das idealistische Erbe der neuzeitlichen Philosophie daran, im Zusammenhang der Wissenschaft metaphysische Fragen außerordentlich ernst zu nehmen."[52]

Ähnlich sieht es der Bonner Philosoph Honnefelder. Seiner Ansicht nach wird sich die moderne Philosophie insgesamt, die ja nicht unerheblich über die Sozialwissenschaf-

[51] J.-E. Pleines: Neuzeitliche Bildung zwischen Wissenschaft und Metaphysik. In: B. Frischmann / G. Mohr (Hg.): Erziehungswissenschaft, Bildung, Philosophie. Weinheim 1997, 149-166 (s. o. Abschnitt 4.2.1).

[52] J.-E. Pleines: Wissenschaft und Metaphysik, 150f.

ten definiert ist, in Zukunft der ‚klassischen' Metaphysik mehr und mehr annähern.[53] Dem entspricht auch, dass sich deren Selbstverständnis – wie bereits angemerkt – gewandelt hat, so dass Pleines schreiben kann: „Die zunehmende Trübung und die wohlfeile Negation aller Metaphysik hatte in Wahrheit gar nicht zu deren tödlichem Ende, sondern zu einer Verwandlung geführt, die vielfach nicht bemerkt wurde."[54] Die vorliegende Arbeit nimmt diesen bildungstheoretischen Ansatzpunkt auf und versucht ihn für das zu entwerfende Lehrplankonzept fruchtbar zumachen.

## 10.2 Entwurf eines Strukturgitters als Instrument zur Legitimierung von Lehrplankonzepten für den Religionsunterricht

Es hat sich gezeigt, dass die bisherigen Ansatzpunkte religionspädagogischer Konzepte zur Lehrplankonstruktion, wie sie z. B. in den aktuellen Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien in Baden-Württemberg realisiert wurden, nicht genügen können, da sie primär themenorientiert konzipiert sind. In der Regel gehen sie davon aus, dass ein wie auch immer zu beschreibendes Depositum an Fachwissen an die SchülerInnen herangebracht werden muss. Einem solchen Vorgehen muss auf Grund der bis hierher dargestellten Aspekte eine klare Absage erteilt werden. Ein grundlegender Perspektivenwechsel ist notwendig. Das leitende Paradigma zur Lehrplankonstruktion muss sich konsequent am bildungstheoretisch begründeten Auftrag der Schule orientieren. Ausgangspunkt bei der Suche danach, welchen spezifischen und begründeten Beitrag der Religionsunterricht im Rahmen des schulischen Bildungsauftrages leisten kann, ist daher die grundsätzliche Fragestellung, welche Hilfestellung die Schule geben kann und muss, damit junge Menschen die geeigneten Mittel und Möglichkeiten (Kompetenzen und Qualifikationen) erwerben können, um als emanzipierte und mündige Menschen ihr eigenes Leben und die Welt verantwortlich gestalten zu können. Die entscheidenden curricularen Kriterien hierfür sind und bleiben der Gegenwartsbezug, die Bildungsrelevanz und die Orientierung schulischer Bildungsziele und -inhalte an den SchülerInnen. Als Anknüpfungspunkt bietet sich das Konzept von Pandel mit seinen Überlegungen für ein Strukturgitter zur Konstruktion und Begründung von Lehrplanthemen an. Diese wird jedoch nicht einfach nur zitiert, sondern theologisch resp. fachwissenschaftlich fortgeschrieben. Dabei kommt – ähnlich wie im Konzept des AHS Lehrplans 2000 aus Österreich – allen Dimensionen des Strukturgitters eine theologische Dignität zu, so

[53] Vgl. M. Dreyer (Hg.): Natur und Person im ethischen Disput (FS Ludger Honnefelder). Freiburg 1998; L. Honnefelder (Hg.): Philosophische Propädeutik. Band 1. Sprache und Erkenntnis. Paderborn 1994; Honnefelder, L. (Hg.): Transzendenz. Zu einem Grundwort der klassischen Metaphysik (FS Klaus Kremer) Paderborn 1992.

[54] J.-E. Pleines: Wissenschaft und Metaphysik, 164.

dass der in zahlreichen Modellen bislang kaum überwundene Gegensatz zwischen Erfahrungsorientierung und Wissenschaftsorientierung aufgehoben ist.

Das Konzept eines Strukturgitters als Metainstrument zur Legitimierung von Lehrplanmodellen orientiert sich an folgenden, im Verlauf der vorliegenden Arbeit erhobenen Grunddaten:

- Sowohl aus bildungstheoretischen als auch aus curricularen Gründen sind fachwissenschaftlich begründete Kerncurricula nicht geeignet zur Lehrplankonstruktion. Universitäre Fachcurricula können und dürfen nicht weiterhin Ausgangspunkt der Lehrplankonstruktion sein.
- Bei der Lehrplankonstruktion ist von den Themen, Fragen und Problemen der Gegenwart auszugehen ist; sie werden unter dem Begriff ‚Lebenswelt' zusammengefasst. Diese ist zu erheben und zu systematisieren. Dadurch wird die erste Dimension des Strukturgitters formuliert, die in den konventionellen Modellen als ‚deskriptive' beschrieben wird. Inwieweit diese Qualifizierung zu modifizieren ist, soll später aufgezeigt werden.
- Entsprechend dem Grundkonzept didaktischer Strukturgitter und der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie wird in einem zweiten Schritt die ‚normative' Dimension des Modells formuliert. Diese konstituiert sich aus den Grunddaten einer existential-theologischen Anthropologie. ‚Normativ' ist diese Dimension insofern, als sie im Bildungsprozess sowohl den SchülerInnen als auch den LehrerInnen als Leitbild pädagogischen Handelns gegenüber tritt.
- Da das zu entwerfende Strukturgitter als Metainstrument auf der vierten Ebene angesiedelt ist, kann es dabei weder um die Formulierung von Kriterien einer wie auch immer gearteten Stoffverteilung, noch um eine umfassende Darstellung resp. Repräsentanz des Faches gehen kann. Gefordert sind vielmehr elementarisierte Grundstrukturen eines religionspädagogischen Bildungskonzeptes. Diese Grundstrukturen sollen dazu dienen, den spezifischen Beitrag der Religionspädagogik im Kontext schulischer Bildung begründet darzulegen.
- Die im Schnittfeld der beiden Dimensionen entstehenden Felder (Module) geben einen zweifach begründeten Orientierungsrahmen vor, innerhalb dessen spezifische Fragestellungen und Probleme benannt werden, die als Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen identifiziert werden können. Bei der Formulierung dieser Module werden Erkenntnisse entwicklungspsychologischer Theorien und Konzepte religiöser Entwicklung rezipiert.
- Den formulierten Modulen werden in einem letzten Schritt die von der Würzburger Synode benannten Ziele des Religionsunterrichts zugeordnet. Sie stellen die spezifischen Beiträge der Religionspädagogik dar, die im schulischen Bildungsprozess als Hilfestellung zur Bewältigung der erhobenen Themen, Fragen

und Probleme der Gegenwart im Rahmen des Religionsunterrichts angeboten werden können.

- Die Erhebung von Lehrplanthemen und deren Formulierung schließlich ist in die Verantwortung der LehrplanautorInnen gestellt, die sich dieses Strukturgitters als Instrument im Lehrplankonstruktionsprozess bedienen.

### 10.2.1 Lebensweltbeschreibung in Beziehungskategorien

Im Sinne der curricularen Forderung nach Lebensrelevanz muss in dieser Dimension gesucht werden nach den Themen, Fragen und Problemen der Gegenwart. Das hat nichts zu tun mit einer oftmals vermuteten, oberflächlichen Anbiederung an die jeweilig schwankende Bedürfnislage von SchülerInnen im Kontext des konkreten Unterrichtalltags.[55] Dort ist zweifelsohne ein pädagogisches Gegenüber im Sinne eines erzieherischen Widerstandes mehr denn je gefordert. Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf, Grenzen zu erfahren und gesetzt zu bekommen. Auch die mancherorts geforderte Konfrontation mit (theologischen) Inhalten steht nicht zur Debatte.[56] Hier geht es vielmehr um die Suche nach den Themen, die den (jungen) Menschen in ihrem Leben als Aufgabe gestellt sind und zu deren Bewältigung sie mit Kompetenzen und Qualifikationen ausgestattet werden müssen, damit sie als emanzipierte Personen und Mitglieder der Gesellschaft ihr eigenes Leben und die ihnen aufgegebene Welt verantwortlich gestalten können. Im theologischen resp. religionspädagogischen Kontext gibt es die Rede von den ‚Zeichen der Zeit', denen eine besondere theologische Bedeutung zukommt, insofern sie eine heilsgeschichtliche Schnittstelle darstellen. In diesem Sinne liest sich der Beitrag von Neuenzeit. In seiner Abschiedsvorlesung 1999 verweist er auf die bleibende Bedeutung der Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen für den Religionsunterricht und auf die unabdingbare Notwendigkeit soziokultureller Forschung als Grundlage für das religionspädagogische Handeln. „Die Katholische Kirche, die auf dem 2. Vatikanischen Konzil, Anfang der 60er Jahre, und auf der Würzburger Synode, Anfang der 70er Jahre, ihren Beschlusstexten noch eingehende Situationsanalysen voransetzte, stellt inzwischen wieder recht vordergründig die Analyse der Zeichen der Zeit abwertend einem sich Unterwerfen unter den sogenannten Zeitgeist gleich. Ähnlich hat man in den konservativ regierten südlichen Bundesländern alle schulischen Lehrpläne von den angeblich unsinnigen curricularen Situationsbeschreibungen gesäubert. Überall hier steht Ideologie gegen didaktische Einsicht."[57]

[55] Vgl. dazu die Vorwürfe, die Schule sei eine Spaßschule, in der eine Kuschelpädagogik betrieben würde (s. o. die Abschnitte 1.1 u. 3.3.3).
[56] Vgl. dazu z. B. die Beiträge von Th. Ruster, E. Nordhofen u. a. (s. o. Abschnitt 7.2).
[57] P. Neuenzeit: Zum soziokulturellen Bedingungsfeld religiösen Lernens. In: rhs 42 (1999), 392-395.

Wie aber lassen sich diese Themen erheben, die Zeichen der Zeit erkennen? „Grundlage [einer solchen Erhebung] ist selbstverständlich ‚die geschichtlich fassbare, heutige Welt', nicht eine ‚Welt der antizipierten Zukunft' (Meyer 1995), die mit Gewissheit gar nicht zu prognostizieren ist."[58] Damit ist eine erste Grenze aufgezeigt. Es wurde bereits deutlich, dass das dahinter stehende, grundsätzliche wissenschaftstheoretische Problem, wie es von Oestreich formuliert wurde, nach wie vor ungelöst ist.[59] Für ihn ist evident, dass die Forderung nach einer umfassenden Erhebung der Lebenswelt- und SchülerInnensituation wissenschaftstheoretisch nicht haltbar ist und in unaufhebbare Aporien führt. „Jegliche Revisionstätigkeit müsste verschoben werden, wollte man die Ergebnisse einer Qualifikations-Untersuchung abwarten, deren Analyse etwa die Form der ‚Wenn-dann-Relation' haben würde:

| Anlass | | Folge |
|---|---|---|
| Lebenssituation | → | Qualifikation |
| Lx | | Q1 |

„Soll die Bewältigung der Lebenssituation Lx ermöglicht werden, dann muss die Qualifikation Q1 (Q2 ..., Qn) erworben werden."

Eine derartige Auflistung wäre noch empirischen Falsifikationsversuchen auszusetzen, um einen möglichst adäquaten Qualifikationskatalog zu erhalten. Neben der Erfassung sämtlicher Lebenssituationen müsste noch das Problem der Verknüpfung von Qualifikation und potentiellen Inhalten gelöst werden, die nach entsprechenden Optimierungskriterien zu ermitteln wären."[60]

Dem gegenüber ist zu betonen, dass es bei der Erhebung von Lebenssituation nicht um Vollständigkeit oder Abgeschlossenheit gehen kann. Das muss es auch nicht, denn Lehrpläne sind keine hermetischen Gebilde.[61] Einerseits sind sie stets ein nur begrenzt wirksames Steuerungsinstrument im Lehr-Lern-Prozess, der bekanntlich von zahlreichen (auch externen) Faktoren und Imponderabilien beeinflusst wird. In der Praxis sind sie zudem ein enorm elastisches Instrument angesichts der großen Bedeutung der pädagogischen Verantwortung der Unterrichtenden. Schließlich sind Lehrpläne gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Dynamik. Lehrplanrevisionen und Lehrplanfortschreibungen in überschaubaren Zeiträumen sind essentiell. Dementsprechend müssen und dürfen auch die den Lehrplänen zugrundeliegenden Konzepte

[58] G. Berg: Fach, Fächerkanon, 30. Die Ausführungen knüpfen an die wesentlichen Gedanken dieses Aufsatzes an.
[59] Vgl. Abschnitt 8.2.8.
[60] H. Oestreich: Didaktische Auswahlkriterien für ein Strukturgitter ‚Geografie'. In: E. Kroß u. a. (Hg.): Geografiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979, 54f.
[61] Vgl. Abschnitt 3.1.3.

nicht hermetisch sein. Deren Plausibilität wird sich u.a. auch an ihrer jeweiligen Operatonalisierbarkeit messen lassen müssen.

Bei der Erhebung und Systematisierung der Lebenswelt wird daher mit guten Gründen eine Vorgehensweise beschrieben, die die ihr gesetzten Grenzen anerkennt jedoch auch nicht überbewertet. Als maßgebliches Kriterium für den gegebenen religionspädagogischen Zusammenhang kann ein theologisches dienen. Dem gleichfalls wissenschaftstheoretisch berechtigten Einwand, damit in einen hermeneutischen Zirkel einzutreten, kann entgegnet werden, dass schließlich und endlich entschieden werden muss, wie in den vorgegebenen (begrenzenden) Kategorien von Raum und Zeit und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen umgegangen werden kann. Dieser einschränkenden Voraussetzungen ist sich die fachwissenschaftliche Orientierung, wie sie hier vorgenommen wird, bewusst. Jene können in dem Maße billigend in Kauf genommen werden, wie diese transparent und plausibel gemacht wird.

Zur Erhebung und Strukturierung der Lebenswelt bieten sich drei Möglichkeiten an. Da sind zunächst die von Klafki formulierten epochalen Schlüsselprobleme. „Im Schulunterricht geht es nicht – auch nicht in der gymnasialen Oberstufe – um die verkleinerte Abbildung des Erkenntnisstandes, der in bestimmten Wissenschaften erreicht ist, und schon gar nicht um stofflich möglichst vollständige Überblicke, sondern um prägnante Exempla dafür, was Wissenschaften für die Aufklärung von individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Lebensproblemen leisten können und wo ihre Grenzen sind. In erheblichem Umfang sollten es heute m. E. ‚Schlüsselprobleme' unserer in weltweite Zusammenhänge verflochtenen Existenz sein, die – im Horizont der jeweiligen Erfahrungs-, Erkenntnis-, Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen – zentrale Themen des Lehrens und Lernens bilden müssten: *die Friedensproblematik, die Umweltfrage, Möglichkeiten und Gefahren des technischen und ökonomischen Fortschritts, Arbeit und Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen, neue Technologien und ihre Möglichkeiten und Gefahren, Deutsche und Ausländer in Deutschland, Massenmedien und ihre Wirkungen u.ä.* [Hervorhebung W.M.L.] Das sind keineswegs ausschließlich oder vorwiegend Erwachsenenprobleme, vielmehr Fragenkomplexe, die in die kindliche und jugendliche Erfahrungswelt hineinreichen und hineinwirken und, gerade auch in unaufgeklärter, problematischer Weise Verhaltensweisen, Urteile, Vorurteile und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen nachhaltig prägen."[62]

[62] W. Klafki: Bildungstheorie und Didaktik, 58 (s. o. die Abschnitt 2.3 u. 2.4).

Klafki selbst gibt keine Auskunft darüber, wie er zu diesen Themen kommt.[63] Vermutlich geht er von einer Selbstevidenz aus, die sich einstellt, wenn ZeitgenossInnen mit gesundem Menschenverstand ihre Umwelt wahrnehmen und analysieren. Fraglich ist, ob die von Klafki an dieser Stelle formulierte Behauptung, die genannten Schlüsselprobleme seien „keineswegs ausschließlich oder vorwiegend Erwachsenenprobleme, vielmehr *Fragekomplexe, die in die kindliche und jugendliche Erfahrungswelt hineinreichen und hineinwirken*"[64], nicht doch ein Postulat darstellt, das weitaus eher dem Optimismus eines engagierten Pädagogen entspricht als der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, für die er sich einsetzt. Die Sichtung aktueller Jugendstudien berechtigt durchaus zu kritischen Anfragen. Ein intensiv ausgeprägter Individualismus, ein nahezu unüberschaubarer Pluralismus, die große Skepsis gegenüber jeglichen Formen von Weltanschauung resp. Ideologie (Utopie) wie auch die zurückgehende Bereitschaft sich auf institutionell verfasste Verbindlichkeiten einzulassen, alle diese Entwicklungen – die in ihren Folgen durchaus positiv wie negativ zu bewerten sind – lassen vermuten, dass die Themen der Jugendlichen heute doch nicht so ohne weiteres diejenigen sind, von denen Klafki sagt, sie seien es.[65] Trotz aller Bedenken schließt sich die vorliegende Arbeit im Grundsatz seiner Behauptung an. Zumal es signifikante Untersuchungen gibt, die hinreichend belegen, dass Kinder und Jugendlichen sich diesen Fragen stellen, wenn auch nicht unbedingt in der Weise und in den Formen, wie das bisweilen von Erwachsenen erwartet wird. Tatsächlich gibt es hier markante Vermittlungsprobleme zwischen den Generationen. Eine Dekadenztheorie jedoch, die in ein allgemeines Lamento über den Verfall der sittlich-moralischen Werte der heutigen Jugend mündet[66], ist sicher ebenso abwegig, wie die euphorische Zuversicht, eben diese Jugend werde mit Engagement und Elan den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft begegnen.[67]

Neben Klafki könnte auch von Hentig einen Kanon von – wie er sagt – ‚geeigneten Anlässen bieten', der als Grundlage zur Bestimmung der Lebenswelt dient.[68] Diese ‚geeigneten Anlässe' sind von ihm „so gewählt, dass sie in der Schule veranstaltet werden können. Andere, die ganz außerordentliche und oft außerordentlich positive Wirkungen tun wie Krise und Krankheit, Leid und Tod, Schuld und Entbehrung, Ge-

[63] Zwar bezieht er sich an anderer Stelle auch auf die Analysen des Club of Rome, doch letztlich scheint die von ihm getroffene Auswahl dezisionistisch zu sein (s. o. Abschnitt 2.4.1).

[64] W. Klafki: Bildungstheorie und Didaktik, 58.

[65] Vgl. dazu den Abschnitt 2.2.

[66] So z. B. liest sich der larmoyante Beitrag von H.-J. Silberberg: Heilsame Erkenntnisse. In: rhs 43 (2000), 299-310.

[67] „Jugendliche nehmen sehr deutlich die Herausforderungen der modernen Gesellschaft, in der sie leben, wahr, die Anstrengungen, die deren Meisterung erfordert, die Leistungsbereitschaft, die abverlangt wird, die Beharrlichkeit und Ausdauer, ohne die man zuversichtlich gesetzte Ziele nicht erreichen kann." (Jugend 2000. Band 1, 13.)

[68] Vgl. H. v . Hentig: Bildung. Weinheim 1999.

fahr und Leidenschaft kann ich hier nicht behandeln, weil sie einer ausgreifenden Begründung bedürfen".[69] Von Hentig listet zehn solcher ‚geeigneter Anlässe' auf: Geschichten, Gespräch, Sprache und Sprachen, Theater, Naturerfahrungen, Politik, Arbeit, Feste feiern, Musik, Aufbruch.[70]

Sowohl die Terminologie als auch die Semantik dieser Liste sperrt sich zunächst einer unmittelbaren Rezeption für das zu entwerfende Strukturgitter. Dennoch ist der Vorschlag von Hentigs bedenkenswert, geht es ihm doch ganz wesentlich um die Beantwortung der Frage, wie der behaupteten oder tatsächlichen Orientierungslosigkeit unserer Zeit begegnet werden kann. Die zehn Quellen, Anlässe oder Mittel der Menschenbildung, die er vorschlägt, haben zum einen den Vorzug, dass sie prinzipiell allen unabhängig der Schulart zugänglich sind und somit keine Zweiklassengesellschaft konstituieren. Zum zweiten kann mit ihnen auch kein Bildungs-Einheitsbrei angerührt werden, denn jede Schülerin und jeder Schüler wird sich ganz individuell auf solche Anlässe einlassen oder auch nicht; gleiches gilt selbstverständlich für die LehrerInnen.

Bildung ist für von Hentig ein individueller, nicht-institutioneller und stets unabgeschlossener Prozess, gleichsam der Vollzug bewusst gelebten Lebens.[71] Hier zeigt sich eine bedeutsame Affinität zum theologischen Bildungsbegriff, wie er z. B. in der jüngsten Veröffentlichung der katholischen Kirche zum Tragen kommt.[72] Gleichwohl ist zu bemerken, dass von Hentig sich deutlich von solchen Konzepten distanziert, wie sie in der vorliegenden Arbeit präsentiert werden. „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat, nicht ein Mehr an Selbsterfahrung und Gruppendynamik, nicht die angestrengte Suche nach Identität. Für die Bestimmung der Bildung, die dies leistet, sind die Kanonisierung von Bildungsgütern, die Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild, die Analyse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensverhältnisse (zur Ermittlung der geforderten ‚Qualifikationen') gleichermaßen untauglich."[73] Bei allem Respekt und bei aller Sympathie für den großen Pädagogen, der mit seinem Essay und der darin enthaltenen zentralen These („Die ‚Rückkehr' zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt.")[74] seine eigenen wissenschaftlichen Posi-

[69] Ebd. 101f. Mit seinem Vorschlag rezipiert er O. F. Bollonow: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart (1959) [5]1977. Dessen Liste lautet: Krise, Erweckung, Ermahnung, Beratung, Begegnung, Wagnis und Scheitern; vgl. ebd. 7f.
[70] Vgl. H. v. Hentig: Bildung, 102-135.
[71] Vgl. ebd. 135.
[72] Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Bonn 1996.
[73] H. v. Hentig: Bildung, 9.
[74] Ebd. 53.

tionen korrigiert, muss gesagt werden, dass ein solcher Rundumschlag, eine derart pauschale Verwerfung, die im Blick auf die vergangenen dreißig Jahre in manchen Punkten sicher ein fundamentum in re hat, sowohl dem gegenwärtigen Bemühen vieler PädagogInnen als auch den bildungstheoretischen Neuansätzen nicht gerecht wird.[75]

Aus religionspädagogischer resp. theologischer Sicht schließlich kann bei der Suche nach einer adäquaten Beschreibung der Lebenswelt eine Alternative in den drei Überlebensthemen der Menschheit gesehen werden, wie sie im Zusammenhang des konziliaren Prozesses benannt worden waren: Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung.[76] Diese drei Kategorien erfassen und beschreiben die Themen und Probleme der Gegenwart und Zukunft in einem umfassenden Sinn. Zum einen lassen sich alle relevanten Themen und Probleme diesen drei Bereichen zuordnen. Zum andern bieten die genannten Begriffe durch die ihnen in Verbindung mit dem biblischen Begriff „Schalom" eigene Konnotation der Beziehungskategorie eine Verknüpfung an zu den authentischen Lebensthemen und Fragen der Kinder und Jugendlichen im Bildungsprozess. Insofern sind sie besonders geeignet, als Grundraster die Themen und Probleme der Gegenwart darzustellen. Diese Beziehungskategorie lässt sich wie folgt differenzieren.

| | |
|---|---|
| Beziehung | Zu mir<br>Zu anderen<br>Zu Gott<br>Zur Umwelt<br>Zum Recht<br>Zur Gerechtigkeit |

Die Beziehungskategorie im biblischen Schalom-Begriff

Die Konzeption der ersten Dimension des zu entwerfenden Strukturgitters und die Darstellung der damit verbunden Problematik haben deutlich gemacht, dass mit der Qualifizierung dieser Dimension als ‚deskriptiver' primär nicht ein empirischer Zugang zur Lebenswelt gemeint sein kann. Entscheidend dafür sind die wissenschaftstheoretischen Aporien einer solchen Engführung sowie die postulierte innere Verbindung zwischen dem Erheben und Systematisieren der ‚Zeichen der Zeit' als Überle-

[75] Vgl. dazu den Abschnitt 4.2. – Als ein weiteres ‚Konzept', das im Kontext curricularen Denkens allerdings an Plausibilität sehr zu wünschen übrig lässt, wäre eventuell noch der Beitrag von Schwanitz zu nennen, in dem dieser einen quasi universalistischen Kanon von Bildungsinhalten aufstellt, den er für obligat hält. Seiner Anlage und Diktion nach ist dieser Beitrag von Schwanitz allenfalls als ein ironischer Seitenhieb auf jene Bildungskonzepte zu bezeichnen, die er zu rehabilitieren sucht. Vgl. D. Schwanitz: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt 1999.

[76] Vgl. die Abschnitte 2.4.2. u. 2.4.3.

bensthemen im theologisch interpretierten Kontext des konziliaren Prozesses.[77] Wegen dieser begrifflichen Unschärfe soll im Gegensatz zu den konventionellen Modellen die erste Dimension des Strukturgitters nicht als ‚deskriptive' beschrieben werden. Statt dessen wird an dieser Stelle im weiteren Verlauf der Arbeit die Rede sein von den ‚*Beziehungsdimensionen des biblischen Schalom*'.

### 10.2.2 Elemente einer existential-theologischen Anthropologie

In allen zitierten Strukturgitteransätzen galt die zweite Dimension der fachwissenschaftlichen Strukturierung in didaktischer Absicht. Seitens der einzelnen Disziplinen wurde dargelegt, welche Struktur des jeweiligen Fachgebietes als Gliederungselement sinnvoll erschien – so auch seitens der Religionspädagogik resp. der Theologie. Damit war per se die Gefahr einer Engführung auf eine primär inhaltlich umfassende Darstellung oder aber einen schlichten Stoffverteilungsplan verbunden.[78] Zugleich wurde dadurch dem Korrelationsprinzip, das als maßgebliches didaktisches Prinzip in der Religionspädagogik angesehen werden muss, bereits im Lehrplankonstruktionsprozess das Wasser abgegraben, mit entsprechenden Folgen: „Die erste Generation nachsynodaler Curricula, Lehrbücher und Modelle für den Religionsunterricht gelangte [...] mehrheitlich nur zu einem ‚dualen System' von Zielvorgaben und Themenblöcken, zum Nebeneinander von Glaubenswissen einerseits, Lebenswissen andererseits. Wechselseitige Durchdringung und Erhellung beider Bereiche blieb Glücksfall."[79]

Das neu zu entwerfende Strukturgitter geht über dieses unverbundene Nebeneinander von Fachrepräsentanz und Lebensrelevanz hinaus. Das Korrelationsprinzip wird so zum konstitutiven Bestandteil des Strukturgitters. So wie die Lebenswelt (zuvor: ‚deskriptive Dimension') anhand der Beziehungsaspekte des konziliaren Prozesses begrifflich gefasst und systematisiert wird, können nun in der zweiten (‚normativen') Dimension Aspekte eines bildungstheoretisch begründeten Leitbildes mit den elementaren Konstitutiva einer existential-theologischen Anthropologie beschrieben werden. Damit wird dem weiter oben formulierten Postulat eines Paradigmenwechsels Rechnung getragen. Nicht mehr fachwissenschaftlich erhobene, unverzichtbare Inhalte (Kerncurricula) werden auf der zweiten Dimension des Strukturgitters abgebildet, sondern ein religionspädagogisches Leitbild. Auf diese Weise erfährt die

[77] Darüber hinaus ist im Rückgriff auf die sozialwissenschaftliche Praxis zu betonen, dass jede Kategorisierung empirischer Daten immer schon hermeneutisch eingebunden ist (vgl. Jugend 2000. Band 1, 99-105.

[78] Vgl. die sog. ‚unverzichtbaren Inhalte' der verschiedenen theologischen Fachdisziplinen, wie sie bei G. Biemer / A. Biesinger: Theologie im Religionsunterricht, 34-107 aufgelistet werden.

[79] W. Nastainczyk: Geschichte und Zukunft, 22.

SchülerInnenorientierung in diesem Modell eine weitere Aufwertung. Zur adäquaten Formulierung des Leitbildes bieten sich die Konstitutiva einer theologischen Anthropologie an, wie sie richtungsweisend von Rahner vorgelegt wurden.[80] Als eine Kategorie dieser Anthropologie ist der Begriff des Existentials auszumachen.[81] Dieser wird von Rahner in vielfältiger Bedeutung verwendet und ist deswegen zunächst genauer zu definieren.[82]

Den Begriff des Existentials übernimmt Rahner von Heidegger.[83] Dieser hatte ihn 1927 in seinem frühen Hauptwerk ‚Sein und Zeit' eingeführt.[84] Dort steht er im Zusammenhang seiner Analyse der menschlichen Existenz. Den Menschen bezeichnet Heidegger als ‚Dasein'.[85] Das Dasein hat vor dem übrigen Seienden einen Vorrang. Es ist nämlich „dadurch ontisch ausgezeichnet, daß es diesem Seienden in seinem Sein *um* dieses Sein selbst geht."[86] Es hat ein ‚Seinsverhältnis' und ein ‚Seinsverständnis'.[87] „Die ontische Auszeichnung des Daseins liegt darin, daß es ontologisch *ist*."[88] Dieses Dasein nun verhält sich in der einen oder anderen Weise zu seinem Sein als seiner Existenz.[89] Die Frage nach der ontologischen Struktur der Existenz „zielt auf die Auseinanderlegung dessen, was Existenz konstituiert. Den Zusammenhang dieser Strukturen nennen wir die *Existenzialität*."[90] Die Explikate, die im Hinblick auf seine

[80] Vgl. K. Rahner: Anthropologische Voraussetzungen für den Selbstvollzug der Kirche. Grundentwurf einer theologischen Anthropologie. In: K. Rahner: Sämtliche Werke (hgg. von K. Lehmann u. a.) Band 19. Freiburg 1995, 181-196; ders.: Hörer des Wortes. München 1941; ders: Geist in Welt. München [2]1957; ders.: Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums. Freiburg 1976, 35-53.

[81] Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich an einem Beitrag von T. Licht: Das übernatürliche Existential bei Karl Rahner. (Unveröffentlichte) Zulassungsarbeit zur theologischen Hauptprüfung. Freiburg 1986, 8-13. Zur allgemeinen Bedeutung des Begriffs ‚Existential' bei Karl Rahner vgl. F. Greiner: Die Menschlichkeit der Offenbarung. Die transzendentale Grundlegung der Theologie bei Karl Rahner. München 1978, 186-191; L. Gruber: Transzendentalphilosophie und Theologie bei Johann Gottlieb Fichte und Karl Rahner: Frankfurt 1978, 230-231; B. van der Heijden: Karl Rahner. Darstellung und Kritik seiner Grundpositionen. Einsiedeln 1973, 27-29; N. Schwerdtfeger: Gnade und Welt. Zum Grundgefüge von Karl Rahners Theorie der ‚anonymen Christen'. Freiburg 1982, 169-173.

[82] Vgl. dazu insbesondere die Aufzählungen bei B. van der Heijden: ebd. 27-28; L. Gruber, ebd. 231; F. Greiner ebd. 188, Anm. 871; N. Schwerdtfeger, ebd. 169 (Anm. 15) und die Verweise bei K. H. Neufeld (Hg.): Rahner-Register. Ein Schlüssel zu Karl Rahners ‚Schriften zur Theologie I-X' und zu seinen Lexikonartikeln. Zürich 1974, 102.

[83] Zur Bedeutung M. Heideggers für des Denken K. Rahners vgl. P. Eicher: Die anthropologische Wende. Karl Rahners philosophischer Weg vom Wesen des Menschen zur personalen Existenz. Fribourg 1970, 13 - 22. Zum Begriff ‚Existential' vgl. auch: F.-K. Mayr: Art. Existential (1). Der philosophische Begriff. In: K. Rahner: Sacramentum Mundi. Theologisches Lexikon für die Praxis. Band 1. Freiburg 1967, 1295-1298.

[84] Vgl. M. Heidegger: Sein und Zeit. Tübingen (1927) [17]1993.

[85] „Dieses Seiende fassen wir terminologisch als *Dasein*." Ebd. 11.

[86] Ebd. 12.

[87] Ebd.

[88] Ebd.

[89] Vgl. ebd. 12: „Das Sein selbst, zu dem das Dasein sich so oder so verhalten kann und immer irgendwie verhält, nennen wir *Existenz*."

[90] Ebd. 12.

Existenzstruktur aus der Analytik des Daseins gewonnen werden, heißen, weil sie sich aus der Existenzialität bestimmen, ‚*Existenzialien*'.[91] Als ‚Seinscharaktere des Daseins' sind sie streng zu unterscheiden von den *Kategorien* als „den Seinsbestimmungen des nicht daseinsmäßigen Seienden."[92] ‚Existenzialien und Kategorien' sind somit „die beiden Grundmöglichkeiten von Seinscharakteren".[93]

| Existential | Bedeutungsvarianten |
|---|---|
| Abbild & Würde | Der Mensch ist ein ...<br>♦ leiblich - materielles Lebewesen,<br>♦ geistig - personales Kulturwesen,<br>♦ religiöses, gottbezogenes Wesen,<br>♦ Christus - bezogenes Wesen. |
| Grenze & Tod | Er ist gekennzeichnet durch ...<br>♦ Endlichkeit, Krankheit, Tod,<br>♦ Leid und alle Mächte der Bitterkeit des Daseins,<br>♦ Erlösungsbedürftigkeit und Erlöstheit. |
| Sinn | Dem Menschen eignet ...<br>♦ Anamnese und Prognose,<br>♦ Offenheit in das Unberechenbare,<br>♦ Heimat,<br>♦ Zweideutigkeit und Bedrohtheit. |
| Freiheit & Scheitern | Sein Leben ist bestimmt durch ...<br>♦ Scheitern, Schuld, Sündigkeit,<br>♦ nicht integrierte Triebhaftigkeit,<br>♦ persönlichen schuldlosen Irrtum,<br>♦ die Erbsünde. |

Synopse der Bedeutungsvarianten des Begriffs ‚Existential' bei K. Rahner

Rahner selbst definiert den Begriff des Existentials als „eine dauernde, bleibende Verfasstheit einer endlichen Geistperson, die die Ermöglichung und ontologische Vorbestimmung eines personalen Handelns ist (das also, was in der freien Tat an der Person ins Spiel kommt)."[94] Nach Rahner gibt es eine „Pluralität von Existentialien des Menschen."[95] Er fasst darunter etwa die Gegebenheiten, dass der Mensch ein „leiblich - materielles Lebewesen [...], geistig - personales Kulturwesen [...], religiöses, gottbezogenes Wesen [...], Christus - bezogenes Wesen"[96] ist. Als Existentialien werden weiter genannt „das ‚Heimathaben'",[97] „Anamnese und Prognose",[98] „Krankheit, nicht integrierte Triebhaftigkeit, Tod, persönlicher schuldloser Irrtum",[99]

[91] Vgl. ebd. 44.
[92] Ebd.
[93] Ebd. 45.
[94] K. Rahner: Über das Verhältnis des Naturgesetzes zur übernatürlichen Gnadenordnung. In: Orientierung 20 (1956), 9.
[95] K. Rahner: Schriften. II, 253.
[96] Ebd.
[97] Schriften II, 313.
[98] Schriften IV, 410.
[99] Schriften IV, 490.

„Schuld, Tod, Leid und alle Mächte der Bitterkeit des Daseins",[100] „Kampf und Krieg",[101] „Endlichkeit, Bedrohtheit, Sündigkeit, Zweideutigkeit, Offenheit in das Unberechenbare, Erlösungsbedürftigkeit und Erlöstheit",[102] „die ‚Erbsünde'",[103] und das Scheitern.[104]

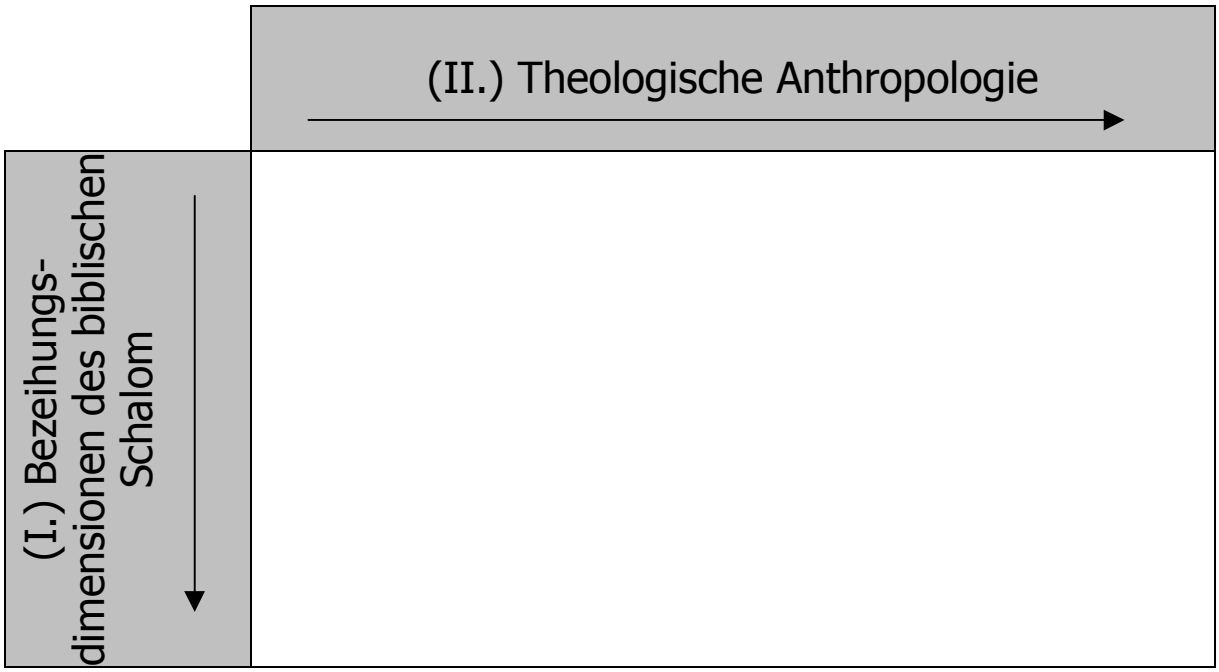
Die kurze Darstellung macht deutlich, dass es nicht möglich ist, jede Begriffsvariante des Existentials zu berücksichtigen. Es ist daher angezeigt – ausgehend von einer synoptischen Zusammenschau – eine Zusammenstellung von Oberbegriffen zu formulieren, die für das zu entwerfende Strukturgitter als Grundkategorien gelten können. Die synoptische Auflistung der Bedeutungsvarianten legt eine Unterscheidung von vier Begriffspaaren nahe, die als Existentialien zur Grundbestimmung der menschlichen Existenz unter der zweiten Dimension in das Strukturgitter aufgenommen werden können, die in den konventionellen Modellen als die ‚normative' qualifiziert wurde. Der normative Stellenwert dieser Existentialien, ihre Leitbildfunktion im Kontext des Bildungsprozesses bleibt erhalten, wenn an dieser Stelle im Strukturgitter künftig von ‚*theologischer Anthropologie*' die Rede sein wird.[105]

## 10.3 Die Funktionsweise des Strukturgitters

Bis hierher ist ein zweidimensionaler Orientierungsrahmen beschrieben. Zum einen ist mit der ersten Dimension die Lebensrelevanz religionspädagogischen Handelns in theologischer Deutung insofern ausgewiesen, als die Lebenswelt konstitutiv im Strukturgitter verankert ist. Die zweite Dimension mit ihren Existentialien theologischer Anthropologie formuliert ein pädagogisches Leitbild, dem das religionspädagogische Handeln verpflichtet ist. Beide Dimensionen berücksichtigen zugleich das curriculare Postulat der Orientierung an den SchülerInnen. Für sich allein ergeben sie aber noch kein Strukturgitter, das im Konstruktionsprozess von Lehrplänen als Metainstrument in dem beschriebenen Sinne einsetzbar wäre. Die im Schnittfeld der beiden Dimensionen entstehenden Felder (Module) stellen zwar einen begründeten Orientierungsrahmen dar, doch ist dieser noch zu unspezifisch. Es stehen noch zwei

[100] Schriften VII, 319.
[101] Schriften VII, 698.
[102] K. Rahner / H. Vorgrimler: Kleines Theologisches Wörterbuch. Freiburg (1961) [14]1983, 249.
[103] Ebd. 124.
[104] Vgl. K. Rahner: Sacramentum Mundi, II/1,35.
[105] Ergänzend sei erwähnt, dass sich im Band 19 der sämtlichen Werke Rahners der Grundentwurf einer ‚theologischen Anthropologie' findet. Diese ist gekennzeichnet durch fünf Konstitutiva: 1. Menschsein als Verweis auf das Geheimnis Gottes, 2. Ursprünglichkeit und Kreatürlichkeit menschlicher Freiheit, 3. Geschichtliche Mitmenschlichkeit als Grundbestimmung des Menschen, 4. Zukunftsplanung und Zukunftserwartung des Menschen, 5. Menschliches Scheitern und Weltverhältnis des Christen (vgl. K. Rahner: Sämtliche Werke Band 19, 181-196). Diese Kategorisierung wird hier nicht übernommen, da die Konzeption des Strukturgitters geleitet ist vom Begriff des Existentials.

weitere Schritte aus. Zunächst ist es notwendig, die authentischen Fragestellungen der SchülerInnen zu formulieren. Diese sind – wie bereits erwähnt – nicht zwingend identisch mit den in der ersten Dimension aufgewiesenen Lebensweltbeschreibungen. Erst wenn es gelingt, die authentischen Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen zu beschreiben, können den präzisierten Modulen des Strukturgitters jene Ziele und Inhalte des Religionsunterrichtes zugeordnet werden, die als spezifische Beiträge der Religionspädagogik im schulischen Bildungsprozess zur Bewältigung der im Strukturgitter ausgewiesenen Themen, Fragen und Probleme der Gegenwart angeboten werden können. Das Modell des Strukturgitters zur Lehrplankonstruktion für den Religionsunterricht wird in seiner Grundstruktur wie folgt aussehen. Die beiden Dimensionen sind dabei als Vektoren ausgewiesen, um den prozessualen Charakter des Modells anschaulich zu machen.[106]



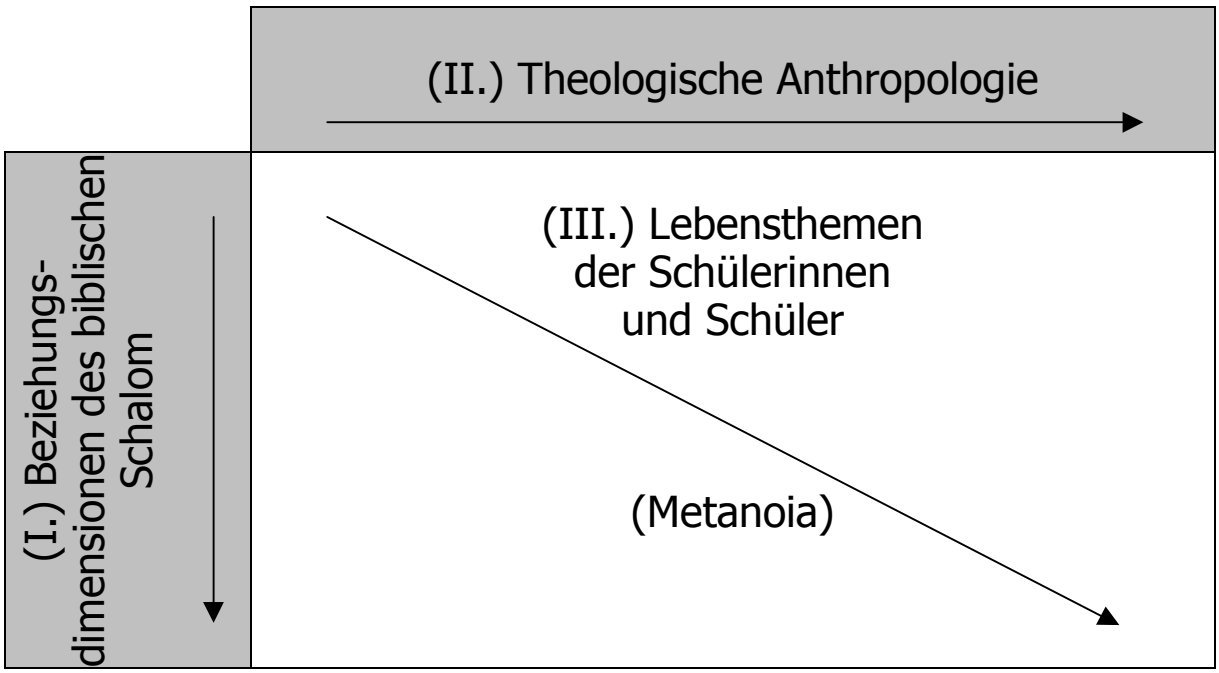

Grundmodell eines Strukturgitters

### 10.3.1 Die authentischen Lebensthemen der SchülerInnen

Es ist zu unterscheiden zwischen den *authentischen* und den *vermeintlichen* Fragen und Themen der Kinder und Jugendlichen. Nicht selten besteht im religionspädagogischen Kontext die Gefahr, SchülerInnen Themen und Fragestellungen zuzuweisen, die sie tatsächlich nicht bewegen oder die ihrer Lebenswelt nicht entsprechen. Andererseits kommt das authentische Leben der SchülerInnen im Religionsunterricht oftmals nicht vor. Schon ein flüchtiger Blick in verschiedene Lehrpläne der Vergangenheit ist zur Stützung dieser These geeignet. Wie also lassen sich unter der Maß-

[106] Vgl. das Strukturgitter-Grundmodell nach A. Keil (s. o. Abschnitt 8.1).

gabe der erwähnten Einschränkungen die tatsächlichen und authentischen Lebensthemen und -fragen der heutigen Jugend zumindest ansatzweise erheben? Ganz ohne Zweifel stellen hier die Daten der verschiedenen empirischen Studien eine bedeutsame Quelle dar.[107] Gleichwohl tut sich auch an dieser Stelle das grundsätzliche Problem auf, dass eine umfassende Antizipation sämtlicher Lebensthemen nicht möglich ist. Eine wichtige Hilfestellung sind daher die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie insbesondere der Lebenslaufforschung. Als religionspädagogisch orientiertes Konzept rezipiert das Strukturgittermodell in diesem Zusammenhang das Motiv der Umkehr und Bekehrung (Metanoia), wie es in der integrativen Theorie religionspädagogischer Entwicklung von Moran vorgelegt wurde.[108]




Die drei Dimensionen des Strukturgitters

Metanoia (Umkehr und Bekehrung) ist immer durch Begegnung und Beziehungen geprägt, sie ist deswegen wesentlich dialogisch. Zugleich ist sie eine lebenslange Entwicklung. Es gibt keine Endstufe, kein Ziel, das abschließend erreicht werden kann. „Menschliche Entwicklung meint nicht Bewegung zu einem dinglichen Ziel, sondern die Bewegung eines Gesprächs."[109] Dem Begriff der Metanoia als zentrale Metapher der Entwicklung eignet jenes dynamische Potenzial, das die klassischen Entwicklungsmodelle und -theorien vermissen lassen. Er wird somit zum Focus auf der Suche nach den authentischen Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen bei der Anwendung des Strukturgittermodells im Lehrplankonstruktionsprozess. Ausge-

[107] Vgl. Abschnitt 2.2.
[108] Vgl. Abschnitt 5.1.4 u. 5.4.
[109] G. Moran: Alternative Bilder, 175.

hend von den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie ist für die Jahrgangsstufen (5/6 ◇ 7/8 ◇ 9/10 ◇ 11/12) jeweils ein eigenes Raster zu entwerfen.[110]

### 10.3.2 Ein regulatives Prinzip zur Inhaltsbestimmung?

Biemer/Biesinger entfalten für ihr Konzept eines didaktischen Strukturgitters ein regulatives Prinzip, das sie die Reduktivformel ‚Sinn-Liebe-Hoffnung' nennen. Sie „soll den ‚Anspruch Jesu' als Maßstab für die Erschließung des Christlichen im Religionsunterricht deutlich machen: Der Anspruch befreiender Gottesnähe heißt *Sinn*. Der Anspruch der Solidarität angesichts der Gottesnähe heißt *Liebe*. Der Anspruch der Heilsgeschichte in der Weltgeschichte gibt den Menschen *Hoffnung*. Sinn, Liebe und Hoffnung machen zusammen den Anspruch des Glaubens aus".[111] Damit ist dem formalen Raster ein inhaltlicher Maßstab hinzugefügt, der zweifelsohne insofern dienlich ist, als er ein *spezifisch Christliches* explizit thematisiert und einfordert. Demgegenüber wird jedoch für das Konzept der vorliegenden Arbeit in Anspruch genommen, dass die drei konstituierenden Strukturelemente des Strukturgitters bereits eine theologische Dignität besitzen, die nicht eigens aufgewiesen oder ausgeführt werden muss.[112] Die ganz konkrete, alltägliche Situation der SchülerInnen, deren Lebensgeschichte ist der eigentliche und originäre Ort göttlichen Heilshandelns. Im Kontext der Diskussion um den Lehrplanentwurf für den AHS-Lehrplan 2000 Österreich und dessen theologischer Grundlegung stellt Scharer fest: „Welche strukturellen und systemischen Gegebenheiten also eine Schule und eine Schulklasse [wie auch den Lehrplan bzw. dessen Konstruktionsprinzipien] bestimmen und wie sie verändert werden, ist in hohem Maße theologisch relevant."[113] Religionspädagogisches Handeln ist immer als ein Ganzes zu betrachten. Es lässt sich nicht trennen in ein Hier und ein Dort, in Profanes und Sakrales, in Anthropologisches und Theologisches. Solche Aufspaltung wird der dem Korrelationsprinzip zugrunde liegenden inkarnatorischen Struktur nicht gerecht.[114]

Eine inkarnationstheologisch orientierte Religionspädagogik muss sich zudem von der Frage leiten lassen: Was lehren mich die SchülerInnen? Nicht die Lehrenden sind im Besitz einer wie auch immer beschreibbaren Wahrheit, die zu vermitteln ist. Wahrheit und Erkenntnis ereignen sich im unterrichtlichen Begegnungsgeschehen. Dass auch die Lehrplankonstruktion von dieser Grundannahme geleitet wird, gewährleistet das

[110] Vgl. Kapitel 11.
[111] G. Biemer / A. Biesinger: Theologie im Religionsunterricht, 27.
[112] Vgl. M. Scharer: Gott in der Schule (s. o. die Abschnitte 7.1 u. 7.2).
[113] Ebd. 17.
[114] Vgl. Kl. Hemmerle: Vermittlungsgeschehen. An dieser Stelle ist noch einmal kritisch hinzuweisen auf die problematischen Versuche der ‚Wirklichkeitsspaltung' im Sinne eines Offenbarungspositivismus, wie sie in den Beiträgen von Th. Ruster und D. Berger zum Vorschein kommen.

zu entwerfende Strukturgitter, indem die Lebensweltbeschreibungen und die authentischen Lebensthemen der SchülerInnen in Beziehungskategorien gefasst sind. Ein regulatives Prinzip zur inhaltlichen Bestimmung ist daher im zu entwerfenden Strukturgittermodell mit guten Gründen nicht zu erheben. Im Blick auf die Formulierung ihrer theologischen Reduktivformel ‚Sinn-Liebe-Hoffnung' muss zudem kritisch angefragt werden, ob es Biemer/Biesinger dabei tatsächlich primär um die Gewährleistung *des Christlichen* geht, drängt sich doch die Vermutung auf, dass auf diesem Wege vielmehr ein *spezifisch Christliches* resp. eine ganz bestimmte Theologie eingeführt und dementsprechend gegen andere Theologien abgegrenzt werden soll. Das ist auf den ersten Blick sowohl erklärbar als auch verständlich. Erneut erweist sich hier die bleibende Gültigkeit der grundlegenden Erkenntnis von Weniger, dass Lehrplanentscheidungen zuallererst politische Entscheidungen sind. Zwar ist es nachvollziehbar, dass Vertreter einer ‚liberalen', ‚modernen' resp. anthropologischen Theologie bemüht sind, jeglichen Missbrauch ihres Konzeptes seitens konservativer oder gar fundamentalistischer Positionen zu verhindern, zugleich zeigen sich in diesem Bemühen die prinzipiellen Grenzen des Modells.

### 10.3.3 Die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts

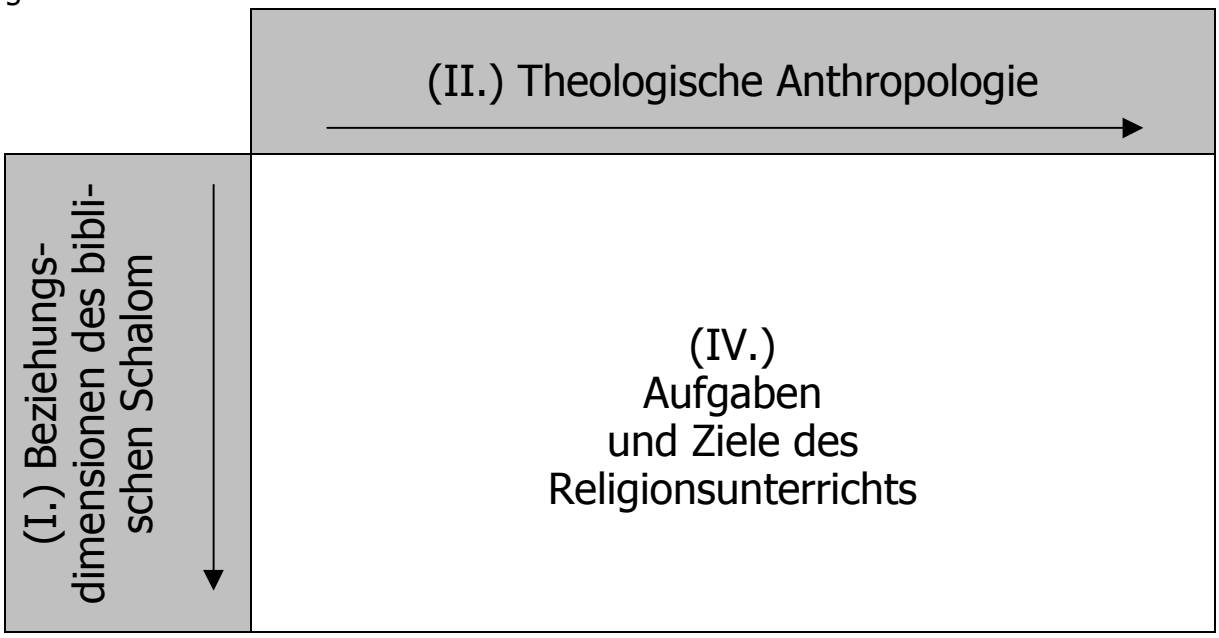
Zur Formulierung der Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts im Blick auf das zu entwerfenden Strukturgitter bedarf es einer erneuten Rückbesinnung auf die bildende Kraft des Religionsunterrichts sowie auf dessen Ziele und Aufgaben, wie sie in den einschlägigen Quellen grundgelegt sind.[115] Als Frucht der religionspädagogischen Diskussion zu Beginn der 70er Jahre – so war festgestellt worden[116] – formulierte die Deutsche Bischofskonferenz bereits 1972 die von den ehedem neuen didaktischen Einsichten geprägten Zielvorstellungen, wie sie wenig später auch im Beschluss der Würzburger Synode aufgenommen wurden. Da diese Zielvorstellungen kaum rezipiert, geschweige denn in der Praxis zufriedenstellend umgesetzt wurden,[117] können und müssen sie nach wie vor als uneingeholter Maßstab dienen. Ihnen kommt auch insofern an dieser Stelle bevorzugte Aufmerksamkeit zu, als sie in demselben theologischen Kontext stehen, aus dem heraus die anthropologischen Konstitutiva erarbeitet wurden.

[115] Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft, ebd. 61-66 (Das Bildungspotential des katholischen Religionsunterrichts); ders.: 20 Jahre; ders.: Aktuelle Situation.
[116] Vgl. Abschnitt 6.1.1.
[117] „Neuerdings drängen Trends in Kirche und Bildungspolitik mit restaurativen Interessen den korrelationsdidaktischen Elan augenscheinlich sogar zurück." W. Nastainczyk: Geschichte und Zukunft, 22-23; vgl. auch Abschnitt 6.2.

Im Synodenbeschluss werden zwölf Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts benannt. Der Religionsunterricht

- „weckt und reflektiert die Frage *nach Gott* (1), nach der *Deutung der Welt* (2), nach dem *Sinn und Wert des Lebens* (3) und nach den *Normen für das Handeln* (4) des Menschen und ermöglicht eine *Antwort aus der Offenbarung* (5) und *aus dem Glauben der Kirche* (6);
- er macht vertraut mit der *Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft* (7), die ihm zugrunde liegt und hilft, den *Glauben denkend zu verantworten* (8);
- er befähigt zu persönlicher *Entscheidung in Auseinandersetzung* (9) mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert *Verständnis und Toleranz* (10) gegenüber der Entscheidung anderer;
- er *motiviert zu religiösem Leben* (11) und zu *verantwortlichem Handeln* (12) in Kirche und Gesellschaft" (Hervorhebung und Nummerierung W.M.L).[118]

Die Aufgaben und Ziele repräsentieren das Gesamt des religionspädagogischen Bemühens. Damit stellen sie den mehrfach begründeten spezifischen Beitrag des Religionsunterrichts im schulischen Bildungsprozess dar und entsprechen insofern den im Strukturgittermodell ausgewiesenen authentischen Lebensthemen der SchülerInnen, den Aspekten der theologischen Anthropologie sowie den Lebensweltbeschreibungen.




Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts im Strukturgitter

Der immer wieder eingeforderte, längst überfällige Perspektivwechsel von der Themen- zur SchülerInnenorientierung wird hier deutlich erkennbar vollzogen. Waren

[118] Gemeinsame Synode: Der Religionsunterricht, 139f. Vgl. auch die Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zur Zielsetzung des katholischen Religionsunterrichts vom 22./23.11.1972.

themenorientierte Konzepte bislang bemüht, durch den Focus dieser Aufgaben und Ziele hindurch die SchülerInnen in ihrer Situation und mit ihren Lebensfragen zu entdecken, so betrachtet das neu zu entwerfende Strukturgitterkonzept aus der Perspektive der SchülerInnen durch die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts hindurch die dahinter stehenden Themen und theologischen Inhalte.[119]

### 10.3.4 Spezifische Kompetenzen und Qualifikationen

Gegenwartsbezug, Bildungsrelevanz und Orientierung an den SchülerInnen kennzeichnen das bildungstheoretische Paradigma schulischer Lehr-Lern-Prozesse sowie deren Bildungsziele und -inhalte. Die intensive Diskussion über den Stellenwert und die Bedeutung von Kompetenzen und Qualifikationen in diesem Bildungsprozess legen es nahe, die zwölf Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts in diesen Zusammenhang einzubinden. Im Kontext der vorliegenden Arbeit, die ihren Blick auf den Religionsunterricht am Gymnasium richtet, können daher spezifische Kompetenzen und Qualifikationen benannt werden, wie sie aus der Profilierung des Faches im Synodenbeschluss zum Religionsunterricht hervorgehen. Demnach ist der besondere Beitrag des Faches darin zu sehen, dass SchülerInnen die folgenden Kompetenzen und Qualifikationen erwerben können:

(1) Formulierung der Frage nach Gott
(2) Deutung der Welt
(3) Bestimmung von Sinn und Wert des Lebens
(4) Formulierung von Normen für das Handeln
(5) Interpretation der Offenbarung
(6) Interpretation des Glaubens der Kirche
(7) Wahrnehmung der Wirklichkeit des Glaubens
(8) Glauben denkend verantworten
(9) Entscheidung in Auseinandersetzung
(10) Verständnis und Toleranz
(11) Motivation zu religiösem Leben
(12) Motivation zu verantwortlichem Handeln

Damit ergeben sich zugleich bedeutende Anknüpfungspunkte zur Frage nach dem prinzipiellen Stellenwert des Religionsunterrichts im Kontext der ‚neuen Schule'.[120] Denn nicht nur Ziele und Inhalte oder Qualifikationen und Kompetenzen stehen im-

[119] Vgl. dazu das Konzept von R. Arnold / I. Schüssler: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998.
[120] Vgl. W. Tzscheetzsch: Der Religionsunterricht in der ‚neuen' Schule. Überlegungen zu ‚Kompetenzen' und ‚Schlüsselqualifikationen'. In: Kirche + Schule 25/110 (1999), 1-12.

mer wieder zur Disposition, sondern auch die Gliederung und Ausgestaltung des Fächerkanons der Schule.

Der spezifische Beitrag des Religionsunterrichts zum schulischen Bildungsauftrag

## 10.4 Zusammenfassung

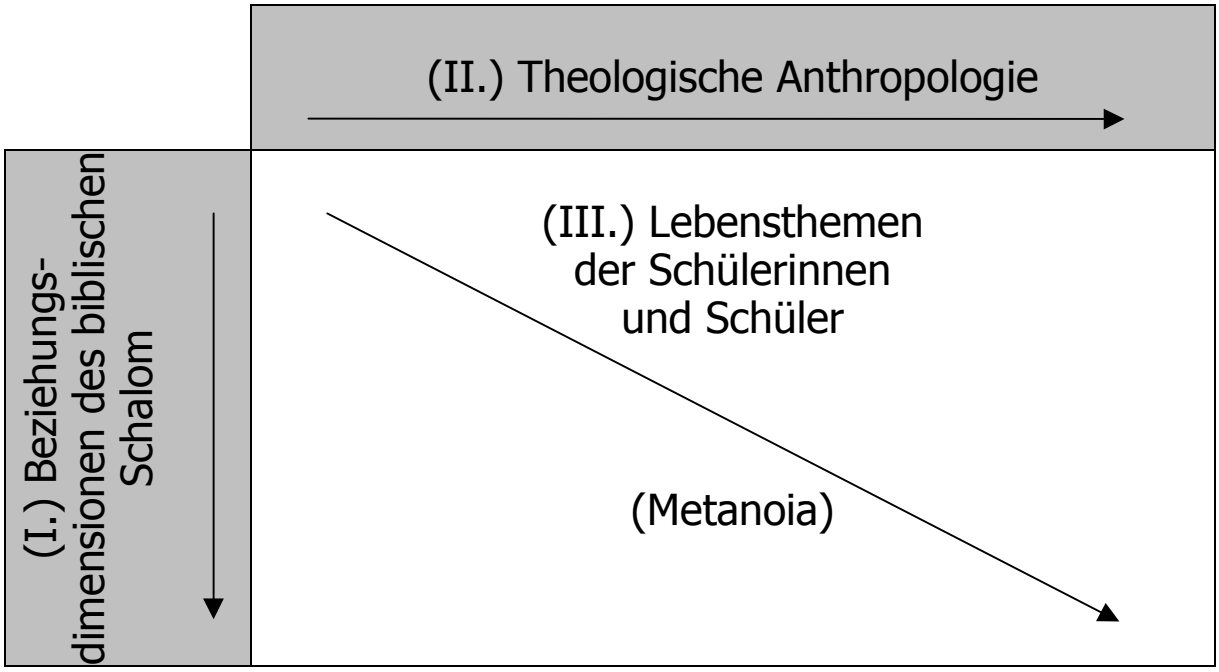
Was ist mit dem neu formulierten Strukturgitter gewonnen? Angesichts des weit verbreiteten Theoriedefizits in Lehrplankonstruktionsprozessen und ausgehend von der bildungstheoretischen Konzeption der vorliegenden Arbeit ging es vor allem darum, im Kontext einer Lehrplantheorie ein Instrument zu entwickeln, das geeignet ist, Lehrplanentscheidungen im Sinne der aufgezeigten curricularen, bildungstheoretischen und religionspädagogischen Postulate zu lenken. In diesem Sinne ist das Strukturgitter als Metainstrument zur Begründung von Lehrplanmodellen auf der oben beschriebenen 4. Ebene angesiedelt. Damit ist es dem Lehrplankonstruktionsverfahren vorgelagert. Sein Steuerungswert ist darin zu sehen, dass es Lehrplankonstrukteuren einen mehrfach begründeten Orientierungsrahmen bietet, nicht einfach nur die anstehenden oder bereits getroffenen Entscheidungen im Lehrplankonstruktionsprozess, sondern die ihnen zugrunde liegenden Kriterien zu prüfen. Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Das Instrument stellt eine bislang nicht vorhandene, theoretische Grundlegung zur Lehrplankonzeption dar. Damit setzt es der vorherrschenden Tendenz zum theorievergessenen Pragmatismus ein begründetes Konzept entgegen.
- Das Instrument integriert den im Blick auf Lehrplanentscheidungen curricular wie bildungstheoretisch geforderten Primat der Orientierung an den SchülerInnen.

- Das Instrument überwindet mit seinem konstruktionstheoretischen Ansatz die wissenschaftstheoretischen Probleme, die sich in den Rückgriffen auf ‚bislang Bewährtes' in den gängigen Reduktions- und Strukturierungskonzepten manifestieren.
- Das Instrument formuliert im Kontext der Lehrplanfortschreibung einen prinzipiellen Paradigmenwechsel: Leitendes Prinzip der Lehrplanfortschreibung ist nun nicht mehr die fachwissenschaftliche enggeführte Inhalts- oder Themenzentrierung, sondern die Orientierung an den SchülerInnen.
- Das Instrument vollzieht auf diese Weise – religionspädagogisch (resp. theologisch) gesprochen – eine Vertiefung des diakonischen Religionsunterrichts hin zum kenotischen.
- Das Instrument nötigt die LehrplanautorInnen im Konstruktionsprozess zur Selbstkontrolle und dient so der Überprüfung von Lehrplanentscheidungen.
- Schließlich eignet dem Instrument auch eine heuristische Funktion.

## 11 Konsequenzen für den Lehrplankonstruktionsprozess 2004

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit waren die Desiderate bisheriger Lehrplanfortschreibungsprozesse im Kontext des Religionsunterrichts. Auf der einen Seite zeichnen sich nahezu alle Lehrpläne der Vergangenheit dadurch aus, dass sie der curricular wie bildungstheoretisch begründeten Forderung nach einer Orientierung an der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen kaum oder nicht ausreichend entsprechen. Leitendes Strukturierungsprinzip war und ist in den meisten Fällen die Fachrepräsentanz, so dass sich der Eindruck verfestigt, es gehe – vor allem im gymnasialen Kontext – um die Konzeption einer Abbilddidaktik. Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass über die politischen, ökonomischen und administrativen Determinanten hinaus die Prozesse der Lehrplanfortschreibung durch ein stellenweise eklatantes Theoriedefizit gekennzeichnet sind. Vor diesem Hintergrund wurden die Rahmenbedingungen der Lehrplankonstruktion ebenso wie deren Grundlagen dargestellt, um schließlich ein Struktugitter zu entwerfen, das als Metainstrument geeignet ist, Entscheidungen für ein Lehrplanmodell zu legitimieren. Soweit im Kontext der anstehenden Lehrplanfortschreibung für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg für den gymnasialen Religionsunterricht die benannten Desiderate beseitigt werden sollten, kann das vorgelegte Strukturgitter hilfreich sein.




Die drei Dimensionen des Strukturgitters

Um die Plausibilität des Modells zu demonstrieren, wird im Folgenden am Beispiel der Jahrgangsstufe 5 dargestellt, wie das Strukturgitter in der Praxis der Lehrplankonstruktion eingesetzt werden kann. Ausgangspunkt der Überlegungen sind zunächst

die Lebensthemen der SchülerInnen, wie sie seitens der Entwicklungspsychologie für die Jahrgangsstufe 5 benannt werden können.[1] Danach ist die Situation der SchülerInnen gekennzeichnet durch folgende Stichworte:

- *Fehlende Geborgenheit*
  Der Eintritt in die Klasse 5 des Gymnasiums stellt für die SchülerInnen einen bedeutsamen Einschnitt in ihrer Schullaufbahn dar. Die neue Klassengemeinschaft, die durch den Fachunterricht bedingte Vielzahl der LehrerInnen, die neuen Unterrichtsfächer, die ungewohnte Lernumgebung und auch der neue Schulweg können Unsicherheiten und das Gefühl fehlender Geborgenheit zur Folge haben.
- *Herausforderungen*
  Die neuen Umstände können andererseits aber auch als Herausforderung erlebt werden und der Entwicklung des Kindes förderlich sein.
- *Klassengemeinschaft*
  Die Entwicklung einer guten Klassengemeinschaft ist von großer Bedeutung für das Heimisch-Werden in der neuen Schule.
- *Umgang miteinander*
  Zugleich ist es wichtig, die Notwendigkeit von Regeln für Verhalten und Mitarbeit deutlich werden zu lassen und die Einhaltung dieser Regeln zu fordern.
- *Beziehung zu den LehrerInnen*
  Die persönliche Beziehung zu den LehrerInnen ist bei den SchülerInnen der 5. Klasse von großer Bedeutung. Sie sind für das Kind Vorbild und Autorität. Ihre Zuwendung ist wichtig, ihre Ermunterung baut auf, ihr Lob erzeugt Freude und Stolz.
- *Erhöhte Anforderungen*
  Die Anforderungen sind im Vergleich zur Grundschule in vielfacher Weise höher. Das hat für die Kinder zur Folge, daß sich ihre Stellung im Leistungsfeld ändert.
- *Enttäuschungen*
  Enttäuschungen bleiben nicht aus. Manche Schwierigkeiten hängen mit den unterschiedlichen Voraussetzungen zusammen, die die Kinder von der Grundschule mitbringen. Kinder, die sich schwer tun, bedürfen besonderer Förderung und Ermutigung.
- *Stärkung der Persönlichkeit*
  Leistungsstärkere Kinder werden besonders gefordert und ermuntert, ihre Fähigkeiten in die Arbeit der Klasse einzubringen.
- *Neugier*

[1] Vgl. hierzu z. B. die pädagogischen Hinweise im derzeit gültigen Bildungsplan. Ministerium für Kultus und Sport (Hg.): Bildungsplan für das Gymnasium. In: Kultus und Unterricht Lehrplanheft 4/1994. Stuttgart 1994, 43.

Die meisten SchülerInnen der 5. Klasse sind neugierig, begeisterungsfähig und in hohem Maße lern- und leistungswillig.

- *Phantasie und Spontaneität*
  Sie äußern sich gern spontan, sie erzählen gern und zeigen viel Phantasie. Sie haben Lust an schöpferischem Gestalten.
- *Konkrete und anschauliche Problemlösungen*
  Geht es in der Schule darum, Probleme zu lösen, so müssen diese den SchülerInnen konkret vorgegeben und anschaulich gemacht werden.

Diese Stichworte werden in die entsprechend ausgewiesene Dimension (III.) des Strukturgittermodells übernommen, wobei die Existentialien der ‚theologischen Anthropologie' wie auch die Beziehungsdimensionen des biblischen Schalom operationalisiert und in zwei Kategorien gefasst werden können. Damit ergibt sich die folgende Darstellung, in der vier Module ausgewiesen sind, die zusammen die Situation und Lebensthemen der SchülerInnen im Sinne der Metanoia (Krise und Umkehr) als dialogischer Kategorie religionspädagogischer Entwicklung repräsentieren:

| | Abbild – Würde – Grenze / Freiheit – Scheitern – Sinn → | |
|---|---|---|
| Beziehung<br>zu mir<br>zu anderen<br>zu Gott<br>&<br>Beziehung<br>zur Umwelt<br>zum Recht<br>zur Gerechtigkeit | A<br>Umgang miteinander<br><br>Stärkung<br>der Persönlichkeit | B<br>Fehlende Geborgenheit<br>Klassengemeinschaft<br>Beziehung zu den<br>LehrerInnen |
| | C<br>Konkrete und anschauliche<br>Problemlösungen<br>Neugier, Phantasie und<br>Spontaneität | D<br>Erhöhte<br>Anforderungen<br>Herausforderungen<br>Enttäuschungen |

Strukturgitter für die Jahrgangstufe 5

Nachdem somit die Lebensthemen der SchülerInnen erhoben und kategorisiert wurden, erfolgt im Zuge der exemplarischen Veranschaulichung nun die Weiterführung, indem aus den vier Modulen das erste aufgenommen wird: (A) *Umgang miteinander – Stärkung der Persönlichkeit*. Die leitende Fragestellung lautet jetzt: Welchen spezifischen Beitrag kann der Religionsunterricht leisten im Blick auf die beiden Aufgaben, wie sie sich aus dem Modul im Spannungsfeld der ‚Beziehungsdimensionen des biblischen Schalom' und der ‚theologischen Anthropologie' ergeben:

1. In der Beziehung zu anderen und zu Gott stellt sich den Menschen als gottebenbildliche und begrenzte Wesen die Aufgabe, den Umgang miteinander zu leben und zu gestalten.
2. Die Stärkung der Persönlichkeit des Menschen, dem eine unveräußerliche Würde eignet, vollzieht sich im Blick auf sein Selbstverhältnis, seine Beziehung zu Gott und zu anderen.

Entsprechend dem vierten Schritt des Konstruktionsmodells sind dazu die zwölf Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts anzuführen, wie sie der Beschluss der Würzburger Synode benennt.[2] Diese werden dem Modul A gegenübergestellt. Aus ihnen sind jene Aufgaben und Ziele auszuwählen, die den beiden formulierten Fragestellungen entsprechen. Für das gegebene Beispiel bieten sich die folgenden Beiträge an:

| | Abbild – Würde – Grenze → | |
|---|---|---|
| Beziehung zu mir, zu anderen, zu Gott ↓ | Umgang Miteinander<br><br>Stärkung der Persönlichkeit | • Der Religionsunterricht „ weckt und reflektiert die Frage nach den Normen für das Handeln (4) des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung (5) und aus dem Glauben der Kirche (6).<br>• Der Religionsunterricht weckt und reflektiert die Frage nach dem Sinn und Wert des Lebens (3) und er motiviert zu religiösem Leben (11). |

Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts

Ausgehend von diesem Orientierungsrahmen können nun fachwissenschaftliche Inhalte benannt werden. Für die Frage nach der Gestaltung des Umgangs miteinander bieten sich jene *Normen für das Handeln* als Thema an, wie sie in den biblischen Zeugnissen des AT (z. B. Ex 20) und des NT (z. B. Mt 5-7) vorliegen. Im Blick auf die zweite Aufgabenstellung liegt es nahe, den Sinn und Wert des Lebens und somit schöpfungstheologische Aspekte (z. B. Ps 8) zu thematisieren. Darüber hinaus könnte die Einmaligkeit der christlichen Gottesbeziehung angesprochen werden (z. B. Joh 15). Die didaktische Aufbereitung und Ausdifferenzierung dieser Inhalte – besonders auch im Blick auf eine lehrplangerechte Sprache – wäre in einem abschließenden Schritt zu leisten.

[2] Gemeinsame Synode: Der Religionsunterricht, 139f.

Das Kreuz mit den SchülerInnen – unter diesem Titel wurde mit der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, bildungstheoretische Dimensionen im Lehrplankonstruktionsprozess für den gymnasialen Religionsunterricht aufzuweisen. Im Anschluss an curriculare, bildungstheoretische und religionspädagogische Postulate wurde ein prinzipieller Perspektivenwechsel dargestellt: Konstitutiver Maßstab im Lehrplankonstruktionsprozess sind nun nicht mehr primär fachwissenschaftliche Aspekte, sondern die SchülerInnen, deren Lebensentwürfe und Alltagserfahrungen, die sich konventionellen resp. pragmatischen Lehrplanfortschreibungsmodellen (z. B. der Reduktion und Strukturierung) z. T. sperrig entgegenstellen und diese durchkreuzen. Damit wird einerseits ein plausibler Beitrag zu einer stringenten Lehrplantheorie geleistet. Andererseits wird auf diesem Wege die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts an der Schule voran getrieben. Das Diktum von Weniger, nach dem Lehrplanentscheidung primär politische resp. ideologische Entscheidungen sind, ist dadurch sicher nicht aufgehoben. Insbesondere für den Religionsunterricht gilt, dass oftmals kirchenpolitischen und -administrativen Kriterien ein höherer Stellenwert beigemessen wird als bildungstheoretisch oder religionspädagogisch begründeten Konzepten. Hierfür scheinen vor allem zwei Umstände verantwortlich zu sein. Zum einen hat die (religions-) soziologische Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte bei den Verantwortlichen der Kirche dazu geführt, dem wachsenden Glaubensschwund der jungen Generation mit einem durch entschiedene Glaubensaussagen profilierten (materialkerygmatischen) Lehrangebot an den Schulen bzw. im Religionsunterricht zu begegnen. Solange die Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht noch präsent sind – so die Annahme – , ist eine glaubensbildende Einflussnahme möglich. Als zweiter Umstand mag die kirchenpolitische Wende unter dem Pontifikat von Johannes Paul II. gelten. Dem durch seine Vorgänger in Gang gesetzte Prozess der optimistischen Öffnung der Kirche zur Moderne (Aggiornamento) wurde im zunehmenden Maße die aus einem negativ bestimmten Kulturpessimismus erwachsene Sorge um die Bewahrung des christlichen resp. katholischen Glaubensgutes entgegengesetzt. Heute erweist sich dieses Konzept als problematisch und wenig hilfreich. Die Zukunft des Religionsunterrichts wird davon abhängen, ob und inwieweit dieser in der Lage ist, jenseits ängstlicher binnenkirchlicher Verengung den Blick zu weiten auf die Menschen, für die er gedacht ist: SchülerInnen, die kaum oder höchst sporadisch einen nennenswerten Kontakt zu kirchlichen (resp. gemeindlichen) Strukturen haben, deren Leben jedoch nach wie vor – wenn auch verschüttet oder nur sehr rudimentär – religiöse Dimensionen aufweist. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten.[3]

[3] Vgl. H. Kohler-Spiegel / A. Loretan (Hg.): Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierung und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht. Zürich 2000; K. Lehmann, (Hg.): Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft. Ein Symposion im Bonner Wasserwerk. Stuttgart 1998; Ch. Th. Scheilke (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster 1997.

## Literatur


Achtenhagen, F. / Meyer, H.L. (Hg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München [2]1971.

Adam, G. / Lachmann, R. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen [5]1997.

Adam, G.: Beruf: ReligionslehrerIn. In: ders.: Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I (StTh 6). Würzburg [2]1994, 242-262.

Adam, K.: Der böse Wolf will in die Schule. In: FAZ vom 15. August 1998 (Nr.188) Beilage, 3.

Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: ders.: Soziologische Schriften I. Frankfurt 1972.

Albers, B. / Kiefer, R. (Hg.): Problem- oder bibelorientierter Religionsunterricht? Aachen 1978.

Angermeier, W. F.: Lernpsychologie. München [2]1991.

Apel, H. J.: Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991). München 1991.

Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-DozentInnen (Hg.): Religionspädagogik feministisch. In: RPB 43 (1999).

Arndt, H.: Der aktuelle Anspruch von Bildung und Erziehung. In: Strittmatter-Haubold, V. / Häcker, Th. (Hg.): Das Ende der Erziehung? Lehren und Lernen für das nächste Jahrtausend. Weinheim 1998, 53-74.

Arnold, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler 1999.

Arnold, R. / Schüssler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.

Aselmeier, U. (Hg.): Der Faktor Zeit im Unterricht. Beispiele und Perspektiven zu einem pädagogischen Zeitverständnis. Rheinfelden 1991.

Aselmeier, U. (Hg.): Lehrplan ohne Schüler. Rheinfelden 1990.

Ästhetische Bildung. In: ZfPäd 36 (1990), 465-550.

Ästhetische Bildung. In: ZfPäd 39 (1993), 257-294.

Baier, L.: Keine Zeit. 18 Versuche über die Beschleunigung. München 2000.

Baldermann, I. / Kittel, G.: Die Sache des Religionsunterrichts. Göttingen 1975.

Baldermann, I. / Nipkow, K. E. / Stock, H. (Hg.): Bibel und Elementarisierung. Frankfurt 1979.

Baldermann, I.: Die Bibel – Buch des Lernens. Göttingen 1980.

Ballauff, Th: Pädagogik als Bildungslehre (hgg. von Poenitsch, A./ Ruhloff, J.). Hohengehren [3]2000.

Baltes, P. B. (Hg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart 1979.

Bastian, J.: Auf dem Weg zum Schulprogramm. Schulpädagogische und Bildungspolitische Anmerkungen. In: Pädagogik 2/1998, 6-8.

Bastian, T.: Tödliche Eile. Ein Essay über die neue Religion von Tempo und Beschleunigung. Oberursel 1993.

Bätz, K. u. a. (Hg.): Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht. Tübingen 1978.

Baudler, G. / Beinert, W. / Kretzer, A.: Den Glauben bekennen. Formel oder Leben. Theologie im Fernkurs. Band 4. Würzburg 1975.

Baudler, G.: Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. In: KatBl 125 (2000), 426-431.

Baudler, G.: Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen. Paderborn 1984.

Baudler, G.: Lehrpläne, Zielfelderpläne, Curriculumarbeit. Eine Zwischenbilanz. In: KatBl 102 (1977), 363-370.

Baumann, R.: Gottes Gerechtigkeit – Verheißung und Herausforderung für diese Welt. Freiburg 1989.

Baumgart, K. / Mergner, B.: Alle Lernen. Entwicklung und Unterstützung einer Regelschule. In: Pädagogik 11/1998, 10-13.

Bechter, H.: Korrelationsdidaktik am Ende? Zur Auseinandersetzung mit J. Werbicks Korrelationstheorie. In: Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen (rabs) 25/3 (1993), 73-76.

Beck, Ch.: Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, Deutsche, Französische Aspekte. Bad Heilbrunn 1993.

Becker, H. u. a. (Hg.): Das Curriculum – Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1974.

Becker, H.: Fragen zum Problem der Zeit in Erziehung und Bildung. In: Link, Ch. (Hg.): Die Erfahrung der Zeit. Gedenkschrift für G. Picht. Stuttgart 1984, 172-178.

Becker, S / Nord, I. (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart 1995.

Beinert, W.: Kurzformeln des Glaubens – Reduktion oder Konzentration. In: Theologische praktische Quartalschrift 122 (1974), 105-117.

Berg: G.: Fach, Fächerkanon, fachübergreifender Unterricht – Positionen für die Curriculumentwicklung. In: Keuffer, J. (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Weinheim 1997, 28-48.

Berger, D.: Natur und Gnade in systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Regensburg 1998.

Bergner, J.: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Eine Analyse der Lehrpläne von 1984 bis 1994 im Vergleich mit der curricularen Situation der siebziger Jahre. Tübingen 1998.

Bertsch, L. u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Band1. Freiburg 1976.

Biehl, P.: Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik. Düsseldorf 1994.

Biehl, P.: Religionspädagogik und Ästhetik. In: JRP 5 (1988), 3-44.

Biehl, P.: Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre. In: Grözinger, A. (Hg.): Gelebte Religion. Rheinbach 1997, 380-411.

Biehl, P.: Zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik bei K. E. Nipkow. In: EvErz 28 (1976), 302-314.

Biehler, A.: Das Denken der Zweigeschlechtlichkeit in der Praktischen Theologie. In: Pastoraltheologie 88 (1999), 272-286.

Biemer, G. / Biesinger, A. (Hg.): Theologie im Religionsunterricht. München 1976.

Biemer, G. / Knab, D.: Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982.

Biemer, G.: Die Botschaft von der Menschwerdung. Mainz 1974.

Biemer, G: Ist die Offenbarung in religiösen Lernprozessen gleichrangig mit der Erfahrung? Für und gegen Georg Baudlers Auffassung von Korrelationsdidaktik. In: Diakonia 18 (1987), 419-421.

Biesinger, A. / Schreijäck, Th. (Hg.): Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte. Freiburg 1989.

Birkenbauer, J.: Geographiedidaktische Voraussetzungen einer didaktischen Matrix. In: Kroß, E. u. a. (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979, 29-52.

Bischöfliche Hauptstelle für Schule und Erziehung (Hg.): Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I). Grundlegung. München 1973.

Bitter, G.: Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen. In: Lebendige Katechese 18 (1996), 1-8.

Bitter, G.: Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umrisse eines diakonischen Religionsunterrichts. In: Pädagogische Rundschau 43 (1989), 639-658.

Blanke, H. W. (Hg.): Dimensionen der Historik – Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute. FS für J. Rüsen. Böhlau 1998.

Blankertz, H. (Hg.): Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen [2]1974.

Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.

Blankertz, H.: Curriculumforschung – Strategie, Strukturierung, Konstruktion. Essen [2]1971.

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München (1969) [13]1991.

Blankertz, H: Strategie zur Entwicklung für das Fach ‚Arbeitslehre'. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung – Strategie, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971, 17-34.

Blasberg-Kuhnke, M.: Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss. Bonn 1993, 105-130 [zugleich: rhs 36 (1993), 261-273].

Bleistein, R. / Hornstein, W. / Tzscheetzsch, W.: Jugend. In: Kasper, W. u. a. (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Band 5. Freiburg 1996, 1055-1058.

Bleistein, R.: Die Jugend von heute und der Glaube von morgen. Würzburg 1970.

Bleistein, R.: Eine Kurzformel des Glaubens für Jugendliche. In: ders.: Die Jugend von heute und der Glaube von morgen. Würzburg 1970, 54-73.

Bleistein, R.: Kurzformel des Glaubens. 2 Bände. Prinzip der modernen Religionspädagogik. Würzburg 1971.

Bleistein, R.: Urkerygma und Konzentration des Glaubens. In: ders.: Die Kirche von gestern und die Jugend von heute. Würzburg 1972, 51-79.

Bloch, E.: Pädagogica. Frankfurt 1971.

Bloth, H. G.: Die Elementare Struktur der Evangelischen Unterweisung. Zur Frage des Elementaren in der heutigen Theologie. In: EU 15 (1960), 65ff.

Böhnke, M. (Hg.): Erwachsen im Glauben. Beiträge zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und religiöser Erwachsenenbildung. Stuttgart 1992.

Bohnsack, F.: Schulkultur - Zeitkultur. In: Scheilke, Ch. Th. u. a (Hg.): Handbuch Evangelische Schulen. Gütersloh 1999, 221-242.

Bollonow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart (1959) $^{5}$1977.

Bonne, L.: Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in die Didaktik. Weinheim $^{2}$1980.

Bönsch, M.: Die Weiterentwicklung der Didaktik in der BRD von 1966 bis 1989. In: Pädagogik und Schulalltag 50 (1995), 261-276.

Bönsch, M.: Praxishandbuch Gute Schule. Hohengehren 2000.

Bosold, I. / Bosold, B.: Meine Zeit. Materialien und Anregungen für ein ‚Zeit-Projekt' im Religionsunterricht (Klasse 5 und 6). In: Materialbrief Religionsunterricht. 4/1997, 1-16.

Bovet, G. / Huwendiek, V. (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 1994.

Braun, W.: Zeit und Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 53 (1999), 563-575.

Brecht, B.: Kalendergeschichten. Hamburg (1953) 1984.

Bredull Gerschwiler, K. (Hg.): Ökumenische Theologie in den Herausforderungen der Gegenwart. Lukas Vischer zum 65. Geburtstag. Göttingen 1991.

Breun, R.: Zeit haben – Zeit brauchen – Zeit teilen. Das Thema Zeit im Ethikunterricht der Grundschule. In: Ethik und Unterricht 1/1995, 33-36.

Brezinka, W.: Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der neuen Linken. München 1974.

Brezinka, W.: Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungsziels. München 1987.

Brezinka, W.: Über den Wissensbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: ZfPäd 13 (1967).

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd 18 (1972).

Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim (1971) $^{3}$1975.

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967.

Brügelmann, H:: Offene Curricula. In: ZfPäd 18 (1972), 95-118.

Bucher, A.: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 2000.

Buggle, F.: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets Stuttgart $^{3}$1997. Literaturverzeichnis 119–121.

Bühler, Ch.: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Göttingen (1932) $^{2}$1959.

Bundesminister für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.): Verordnung zum Lehrplan 2000 [LP-Begutachtungsverfahren]. Wien 1999.

Bundschuh-Schramm, Ch.: Einheit und Vielheit der Kirchen. Ökumene im konziliaren Prozess. Stuttgart 1993.

Burckhardt, J.: Über das Studium der Geschichte. München 1982.

Büttner, G. / Dieterich, V.-J. (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Stuttgart 2000.

Cardijn, J.: Laien im Apostolat. Kevelaer 1964.

Casper, B.: Denken im Angesicht des Anderen. In: Henrix, H.. H. (Hg.): Verantwortung für den Anderen und die Frage nach Gott. Zum Werk von Emmanuel Lévinas. Aachen 1984, 17-36.

Claußen, B.: Kritische Theorie und Bildung in der Risikogesellschaft. Zur Pädagogischen Aktualität emanzipatorischer Sozialwissenschaften in der Spätmoderne. In: Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, 374-404.

Coenen, L. (Hg.): Unterwegs in Sachen Zukunft. Das Taschenbuch zum konziliaren Prozess. Stuttgart 1990.

Colditz, M.: Die Entwicklung der Rahmenrichtlinien in Sachsen-Anhalt (1990-1996). In: Keuffer, J.(Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Weinheim 1997, 95-105.

Comenius, J. A.: Große Didaktik [übers. und hrsg. von Flitner, A.]. Düsseldorf (1954). Stuttgart [9]1992.

Comenius, J. A.: Pampaedia – Allerziehung [in dt. Übers. hrsg. von Schaller, K.]. Schriften zur Comeniusforschung. Band. 20. St. Augustin 1991.

Dalin, P. / Rolff, H-G. / Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Soest 1995.

Dalin, P.: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997.

Daschner, P.: Schule auf dem Prüfstand. In: Pädagogik 6/1998, 6-8.

Delp, A.: Im Gefängnis Tegel, 17.11.1944. Aus den Schriften. In: An unserer Freunde. Informationen der Süddeutschen Jesuiten. 1/1995, 23-27.

Derbolav, J.: Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Didaktik. In: Kochan, D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Darmstadt 1972, 31-74.

Dietrich, J. / Tenorth, H.-E.: Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung. Berlin 1997.

Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen (1959) [3]1971.

Dormeyer, D. / Mölle, H. / Ruster, Th. (Hg.): Lebensgeschichte und Religion. Münster 2000.

Dornes, M.: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt 1998.

Dressler, B. / Johannsen, Fr. / Tammeus, R. (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945. Neukirchen-Vluyn, 1999.

Dreyer, M. (Hg.): Natur und Person im ethischen Disput (FS Ludger Honnefelder). Freiburg 1998.

Durner, H.: Gymnasiale Bildung. Qualität für Welt und Wissenschaft von morgen. In: Marotzki, W. u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996, 363-368.

Eccles, J.: Das Gehirn des Menschen. München 1990.

Edelmann, W.: Lernpsychologie. Weinheim [5]1996.

Edler, K.: Die multifunktionale Schule – ein pädagogischer Leviathan? In: Fauser, P. (Hg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze 1996, 31-37.

Ehmann, R. (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels Freiburg 1998.

Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts. Opladen 1998.

Eicher, P.: Die anthropologische Wende. Karl Rahners philosophischer Weg vom Wesen des Menschen zur personalen Existenz. Fribourg 1970 (=Dokimion 1).

Eilerts, W.: Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Idstein 1996.

Eimer, M.: Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. In: Roth, G. / Prinz, W. (Hg.): Kopf-Arbeit. Heidelberg 1996, 281-308.

Einsiedler, W. / Härle, H. (Hg.): Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth 1976.

Enders-Dragässer, U.: Mädchen erkunden die Welt der Frauen. Zum Verständnis der alltäglichen sozialen Konstruktion von Geschlecht im Kindesalter. In: S. Becker / I. Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart 1995, 13-22.

Engelmann, P. (Hg.): Emmanuel Lévinas. Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Wien [3]1996.

Engemann, W.: Die Erlebnisgesellschaft vor der Offenbarung – ein ästhetisches Problem? Überlegungen zum Ort und zur Aufgabe der Praktischen Theologie heute. In: Grözinger, A. (Hg.): Gelebte Religion. Rheinbach 1997, 329-351.

Englert, R.: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang. In: Hilger, G. / Reilly, G.: Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, 97-110.

Englert, R.: Glaubengeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München 1985.

Erikson, E. H.: Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt 1988.

Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus Frankfurt 1966.

Erzdiözese Freiburg / Diözese Rottenburg (Hg.): Lehrplan [1977] für das Fach Katholische Religionslehre für die Klasse 11 und die Jahrgangsstufen 12 und 13 der Gymnasien [Sonderdruck aus Kultus und Unterricht, Lehrplanheft 8/1977, 121-223]. Freiburg 1977.

Euler, P.: Kritische Bildungstheorie im Formationsprozess technologischer Zivilisation. In: Koch, L. / Marotzki, W./ Schäfer, A. : Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, 143-168.

Exeler, A.: Kurzformeln – Konzentration – Leitidee? In: KatBl 97 (1972), 442-447.

Failing, W.-E.: Der kleine Alltag und die großen Geschichten. Bildung als Kunst der Wahrnehmung. In: Kirche und Schule 24 (1998), 1-12.

Falcke, H.: Mit Gott Schritt halten. Biblische Aspekte des Prozesses gegenseitiger Verpflichtung (Bund) für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. In: Junge Kirche 47 (1986), 260 - 261.

Fauser, P.: Schule und Demokratie In: Kunert, K. (Hg.): Schule im Kreuzfeuer. Baltmannsweiler 1993, 129-149.

Feifel, E.: Altersspezifische Funktion einer Kurzformel des Glaubens. In: Knoch, O. u. a. (Hg.): Das Evangelium auf dem Weg zum Menschen. Frankfurt 1973, 231-243.

Feifel, E.: Die anthropologische Grundsicht des Glaubens in Kurzformeln. In: Fleckenstein, H. (Hg.): Ortskirche – Weltkirche. Festgabe für Julius Kardinal Döpfner. Würzburg 1973, 557-571.

Feifel, E.: Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik. In: Paul, E. / Stock, A. (Hg.): Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS Günter Stachel). Mainz 1987, 21-32.

Feifel, E.: Was ist ästhetische Erfahrung? Prolegomena einer religionspädagogischen Ästhetik. In: RpB 30 (1992), 3-18.

Feige, A. / Nipkow, K. E.: Religionslehrer sein heute. Münster 1988.

Felten, M. (Hg.): Neue Mythen in der Pädagogik. Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Donauwörth 1999.

Fend, H.: Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern 1998.

Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969.

Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern 1992.

Festinger, L.: The psychological effects of insufficient rewards. In: American Psychologist 16 (1961), 1-11.

Fink, E.: Die Bildungstheorie der technischen Bildung. In: Pleines, J.-E.: Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg 1978, 40-54.

Fink, E.: Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels. Freiburg 1975.

Fischer, D. / Schratz, M. / Seidel, G.: Schulentwicklung – weiblich / männlich? In: Pithan, A. / Elsenbast, V. / Fischer, D. (Hg.): Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch. Münster 1999, 37-41.

Flechsig, K. H.: Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart [5]1970.

Flechsig, K. H.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Achtenhagen, F. / Meyer, M. C. (Hg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, 243-282.

Flitner, W.: Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe. Heidelberg (1959) [2]1960.

Foitzik, A.: Ansatzpunkt. Hat die 13. Shell-Jugendstudie eine Botschaft für die kirchliche Jugendarbeit? In: HerKorr 54 (2000), 221-222.

Foitzik, A.: Autonomie gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche. In: HerKorr 47 (1993), 411-417.

Foitzik, A.: Bildung für die Wissensgesellschaft. In: HerKorr 53 (1999), 595-597.

Foitzik, A.: Einfach glauben. In: HerKorr 51 (1997), 595-597.

Foitzik, A.: Lernort oder Lebensort? Die Diskussion über Aufgabe, Funktion und Rolle der Schule. HerKorr 53 (1999), 85.

Fortmüller, R.: Lernpsychologie. Grundkonzeptionen, Theorien, Forschungsergebnisse. Wien 1991.

Fowler, J. W.: Eine stufenweise geschehende Einführung in den Glauben. In: Concilium 20 (1984), 312.

Fowler, J. W.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn (New York 1981). Gütersloh 1991.

Fraas, H.-J. / Heimbrock, H.-G. (Hg.): Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie. Göttingen 1986.

Fraas, H.-J.: Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse. Göttingen 1983.

Franz, Th.: Der Mensch und seine Grundphänomene. Eugen Finks Existentialanthropologie aus der Perspektive der Strukturanthropologie Heinrich Rombachs. Freiburg 1999.

Frey, K. (Hg.): Curriculumhandbuch. Bände 1-3. München 1975.

Frey, K. (Hg.): Kriterien der Curriculum-Konstruktion. Weinheim 1970.

Frey, K.: Theorien des Curriculum. Weinheim 1971.

Frischmann, B. / Mohr, G. (Hg.): Erziehungswissenschaft, Bildung, Philosophie. Weinheim 1997.

Fuchs, G. / Handke, P: Die Langsamkeit der Welt. Graz 1993.

Fuchs, G.: Einweisung ins Unglaubliche und Selbstverständliche. Zur Kunst des Korrelierens. In: rhs 38 (1995), 84-91.

Fuchs, G.: Glaubenserfahrung – Theologie – Religionsunterricht. In: KatBl 103 (1978), 190-216.

Fuchs, O.: Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!? In: KatBl 114 (1989), 848-855.

Fuchs, R.: Einführung in die Lernpsychologie. Ein Überblick über den gegenwärtigen Stand der Forschung. Darmstadt 1980.

Funk, R.: Sprache und Transzendenz im Denken von Emmanuel Lévinas. Zur Frage einer neuen philosophischen Rede von Gott. Freiburg 1989.

Gaebe, B.: Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen. Frankfurt 1985.

Gaebe, B.: Zur Legitimation und Konstruktion von Lehrplänen. In: Berg, Ch. u. a. (Hg.): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Köln 1976, 89-124.

Gassmann, L.: Der Traum von der einen Welt. Bad Liebenzell 1996.

Geissler, K. A.: Zeit leben. Weinheim (1985) [6]1997.

Gemeinsame Synode: Der Religionsunterricht in der Schule. In: Bertsch, L. u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Band 1. Freiburg 1976, 123-152.

Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim 1999.

Giesecke, H.: Pädagogische Illusionen. Stuttgart 1998.

Giesecke, H.: Wozu ist Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996.

Gilligan, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau (Cambridge 1982). München 1984.

Gindt, J.-L.: Credo. Oberursel o.J..

Gonschorek, G. / Wölfing, W. (Hg.): Schule und Bildung. Argumente – Anstöße – Beispiele. Weinheim 1993.

Gözinger, A.: Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie. München 1987, 122-125.

Graf, E. G.: Systemisches Denken und Lehrplanarbeit. Was können neuere wissenschaftliche Ansätze zu einer Innovation der Lehrpläne Biologie und Chemie im Hinblick auf die Problematik der heuti-

gen Lebenswelt beitragen? Eine Pilotstudie zu den Lehrplänen der Fächer Biologie und Chemie für die Realschule in Baden-Württemberg. Freiburg 1993.

Graf, F. (Hg.): Eugen-Fink-Symposion. Freiburg 1985.

Greiner, F.: Die Menschlichkeit der Offenbarung. Die transzendentale Grundlegung der Theologie bei Karl Rahner. München 1978.

Grethlein, Ch.: Momo – oder die religionspädagogische Bedeutung der neuen Frage nach der Zeit. In: Loccumer Pelikan 2/1996, 59-64.

Grom, B.: Religionspädagogische Psychologie. Düsseldorf 1981.

Groth, G.: Entwurf eines didaktischen Strukturgitters. In: Kledzik, V.-J. (Hg.): Arbeitslehre als Fach. Hannover 1972.

Groth, G.: Unterrichtsziele im Arbeitslehreunterricht in der differenzierten Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 12: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969, 61-69.

Groth, G.: Zur Didaktik der Arbeitslehre. In: Blankertz, H.: Arbeitslehre in der Hauptschule. Neue pädagogische Bemühungen 29. Essen [3]1969, 53-90.

Gruber, L.: Transzendentalphilosophie und Theologie bei Johann Gottlieb Fichte und Karl Rahner. Frankfurt 1978.

Günzler, C.: Anthropologische und ethische Dimensionen der Schule. Freiburg 1976.

Gutiérrez, G.: Von Gott sprechen in Unrecht und Leid – Ijob. München 1988.

Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. In: ders.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie'. Frankfurt 1968.

Habermas, J: Geschichte und Evolution. In: ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976, 200-258.

Hahn, W.: Das Programm der Pädagogisierung im Jahre 1977/78. In: Lehren und Lernen 11 (1977), 4-12.

Halbfas, H.: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf (1982) [7]1997.

Halbfas, H.: Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5. Düsseldorf 1992.

Hameyer, U. / Aregger, K. / Frey, K. (Hg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976.

Hameyer, U. / Frey, K. / Haft, H. (Hg.): Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970-1981. Weinheim 1983.

Hameyer, U.: Stand der Curriculumforschung - Bilanz eines Jahrzehnts. In: Unterrichtswissenschaft 3/1992, 209-232.

Hanisch, H.: Kirche und Religionsunterricht in der ‚postmodernen' Gesellschaft. In: Büttner, G. u. a. (Hg.): Wegstrecken. Stuttgart 1998, 94-107.

Hanisch, R.: Vom Lehrplan zum Rahmenplan – Die Reformbemühungen in Brandenbugr. In: Holtappels, H. G. (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Neuweid 1995, 123-133.

Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989.

Hättich, M.: Der Polisgedanke und seine Anwendung auf die Schule. Kritische Anmerkungen. In: Hepp, G. / Schneider, H. (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach 1999, 178-183.

Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen (1927) [17]1993.

Heimbrock, H.-G.: Religiöse Entwicklung und die rituelle Dimension. In: Nipkow, K. E. u. a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988, 193-210.

Heimbrock,H.-G. (Hg.): Religionslehrer – Person und Beruf. Göttingen 1982.

Heinen, N.: Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik. Köln 1988.

Heintel, P.: Innehalten. Gegen die Beschleunigung – für eine andere Zeitkultur. Freiburg 1999.

Heizer, M.: Fragen zu weiblicher religiöser Sozialisation. In: KatBl 113 (1988), 875-883.

Heldmann, Werner: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule. Bildungstheoretische Studie zum Schulkonzept „Die soziale Leistungsschule" des Philologen-Verbandes Nordrhein-Westfalen. Krefeld 1990.

Hellekamps, St. / Musolff, H.-U.: Bildungstheorie und ästhetische Bildung. In: ZfPäd 39 (1993), 275-292.

Hemmerle, K.: Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip [bearb. v. Groten, B. ]. In: KatBl 119 (1994), 304-311.

Hemmerle, K.: Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip. In: ders.: Ausgewählte Schriften [hgg. v. Feiter, R.]. Band 4. Freiburg 1996, 369-381.

Henrix, H. H. (Hg.): Verantwortung für den Anderen und die Frage nach Gott. Zum Werk von Emmanuel Lévinas. Aachen 1984.

Hepp, G. / Schneider, H. (Hg): Schule in der Bürgergesellschaft, Schwalbach 1999.

Hepp, G.: Der Einfluss des Wertewandels auf schulpolitische Innovationen. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1996, 247-263.

Herrlitz, H.-G. / Hopf, W. / Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein [2]1986.

Herzog, R.: Aufbruch in der Bildungspolitik. In: Rutz, M. (Hg.): Aufbruch in der Bildungspolitik – Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München 1997, 13-33.

Heydorn, H. J.: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. In: ders.: Bildungstheoretische Schriften. Band 3. Frankfurt 1980, 95-184.

Heydorn, H.-J. / Sünker, H.: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, 447-470.

Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften. Band 2. Frankfurt (1970) 1979.

Heydorn, H.-J.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften. Band 1. Frankfurt 1980.

Heydorn, H.-J.: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972.

Hilger, G. / Reilly, G.: Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993.

Hilger, G.: Achte auf den rechten Augenblick! (Sir 4,20). Zum Umgang mit der Zeit in Religionsunterricht und Christenlehre. In: Christenlehre-Religionsunterricht-Praxis 52/2 (1999), 9-18.

Hilger, G.: Ästhetik und Religion. In: cpb 111 (1998), 2-12.

Hilger, G.: Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit. In: Hilger, G. / Eilly, G. (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, 261-279.

Hilger, G.: Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: Schmuttermayr, G. u. a. (Hg.): Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation (FS Ratzinger). Regensburg 1997, 399-420.

Hilger, G.: Religionsunterricht und Ästhetik. In: KtBl 121 (1996), 315-318.

Hilger, G.: Wahrnehmen und gestalten: Ästhetisches Lernen. In: Münchner Theologische Zeitschrift 51/3 (2000), 201-210.

Hilger, G.: Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorie. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik. In: Heimbrock, H.-G. (Hg.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Weinheim 1998, 138-157.

Hilger, G.: Wenn Form und Inhalt stimmen. Religionsunterricht als Wahrnehmungs- und Ausdrucksschule. In: ru 30 (2000), 42-45.

Hoffmann, D.: (Hg.):Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim 1999.

Hoffmann, D.: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform. Weinheim 1996.

Hofmann, B. F.: Kognitionspsychologische Stufentheorien und religiöses Lernen. Freiburg 1990.

Höhmann, K. / Vollstädt, W.: So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik 5/1996, 9-12.

Holzbrecher, A.: Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen 1997.

Honnefelder, L. (Hg.): Philosophische Propädeutik. Band 1. Sprache und Erkenntnis. Paderborn 1994.

Honnefelder, L. (Hg.): Transzendenz. Zu einem Grundwort der klassischen Metaphysik (FS Klaus Kremer). Paderborn 1992.

Hopmann, St. / Riquarts, K. (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. ZfPäd 33. Beiheft. Weinheim 1995.

Hopmann, St.: Der Lehrplan als Maßstab öffentlicher Bildung. In: Oelkers, J. / Osterwalder F. / Rhyn, H.: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. ZfPäd 38. Beiheft. Weinheim 1998, 165-190.

Hopmann, St.: Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel 1988.

Hörner, H.: Erziehung wohin – Bildung wozu? In: Wölfing, E. (Hg.): Schule im Wandel. Veränderte Gesellschaft – Kindheit – Jugend. Heidelberg 1995, 13-20.

Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.

Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg / Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Lehrplan [1984a] für das Fach Katholische Religionslehre. Gymnasium Klasse 5-10. Rottenburg / Freiburg 1984.

Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg / Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart (Hg.): Lehrplan [1984b] für das Fach Katholische Religionslehre. Klasse 11 und Jahrgangsstufen 12 und 13 der Gymnasien. Grund- und Leistungskurse. Rottenburg / Freiburg 1984.

Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung in Österreich (Hg.): Lehrplan AHS 2000. Erläuterungen zu den sieben Zielen des Religionsunterrichts und zu den Thematiken in den einzelnen Klassen, die den Zielen zugeordnet sind. In: ders. (Hg.): Kommentar zum Lehrplan für den Katholische Religionsunterricht an Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen [AHS], Wien 2000.

Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung in Österreich (Hg.): Kommentar zum Lehrplan für den Katholische Religionsunterricht an Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen [AHS]. Wien 2000.

Jank, W. / Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt (1991) $^{3}$1994.

Joerger, K.: Einführung in die Lernpsychologie. Freiburg $^{13}$1989.

Kant, I.: Was ist Aufklärung?: Thesen und Definitionen (hgg. von E. Bahr). Stuttgart 1986.

Karrer, L.: Der Glaube in Kurzformeln. Mainz 1978.

Kasper, W.: Konzentration, nicht Reduktion. In: ders.: Einführung in den Glauben. Mainz 1972.

Katholisches Schulkommissariat II in Bayern (Hg.): Curricularer Lehrplan Katholische Religionslehre für die Jahrgangsstufen des Gymnasiums. München 1974ff.

Kaufmann, H. B. / Ludwig, H. (Hg.): Die Geistesgegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozess der Praxis (Hausveröffentlichung des Comenius-Instituts Münster). Münster 1979.

Keck, R. W.: Zielorientierte Unterrichtsplanung. Bochum 1975.

Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben (Harvard 1982). München $^{2}$1991.

Kell, A.: Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971, 35-52.

Kell, A.: Didaktisches Strukturgitter. In: Haller, H.-D. / Meyer, H. (Hg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Band 3. Stuttgart 1995, 584-593.

Keller, H.: Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern 1998.

Kerstiens, L.: Erziehungsziele neu befragt. Bad Heilbrunn 1978.

Keuffer, J. (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Beiträge zur Rahmenrichtlinienentwicklung. Weinheim 1997.

Keuffer, J. / Trautmann, M.: Rahmenrichtlinien und ihre Modernisierung – Einleitende Anmerkungen zu den Diskussionsergebnissen des Arbeitskreises Curriculum und Didaktik. In: Keuffer, J. (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Beiträge zur Rahmenrichtlinienentwicklung. Weinheim 1997, 10-27.

Keuffer, J.: Zur Bedeutung allgemeiner Lehr-Lern-Ziele in der gymnasialen Oberstufe. In: Keuffer, J.: (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Beiträge zur Rahmenrichtlinienentwicklung. Weinheim 1997, 242-262.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD. Gütersloh (1994) [3]1995.

Kirchmann, K.: Verdichtung, Weltverlust und Zeitdruck. Grundzüge einer Theorie der Interdependenzen von Medien, Zeit und Geschwindigkeit im neuzeitlichen Zivilisationsprozess. Opladen 1998.

Klafki, W. u. a. (Hg.): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim 1982.

Klafki, W.: Bildung in Europa in internationaler Perspektive: Schlüsselprobleme als ein Zentrum zukunftsorientierter Bildungsarbeit. In: Kubina, C. (Hg.): Europaschule in Hessen. Wiesbaden [2]1994, 3-12.

Klafki, W.: Bürgergesellschaft und politischer Bildungsbegriff. In: Hepp, G. / Schneider, H. (Hg): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach 1999, 30-49.

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim (1959) [4]1964.

Klafki, W.: Der Bildungswert des Elementaren. In: Blätter für Lehrerbildung 19 (1958), 273-282.

Klafki, W.: Didaktische Analyse. Fünfte Studie. In: ders.: Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, 126-153.

Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: ZfPäd 32 (1986), 455-476.

Klafki, W.: Die Bedeutung des Elementaren für die Bildungsarbeit der Volksschule. In: Die Deutsche Schule 50 (1958), 6-21.

Klafki, W.: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: Blumenthal, A. u. a. (Hg.): Handbuch für Lehrer. Band 2. Gütersloh 1966, 120-139.

Klafki, W.: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ders. u. a. (Hg.): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim 1982.

Klafki, W.: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim (1985) [5]1996, 43-81.

Klafki, W.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: ders. u. a. (Hg.): Funkkolleg Erziehungswissenschaft 3. Frankfurt 1971.

Klafki, W.: Ideologiekritik. In: Roth, L. u. a. (Hg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1978.

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Weinheim (1985) [4]1994.

Klafki, W.: Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert, N. / Serve, H. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München [2]1996, 135-161.

Klafki, W.: Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgabe der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler / interkultureller Perspektive. In: Gogolin, I. / Krüger-Potratz, M. / Meyer, M. A. (Hg.): Pluralität und Bildung. Opladen 1998, 235-249.

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim [9]1973.

Klafki, W.: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim (1985) [4]1994, 83-138.

Klafki, W.: Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Hopmann, St. u. a. (Hg): Weinheim 1995, 91-102.

Klafki, W.: Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Hopmann, St. / Riquarts, K. (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. ZfPäd 33. Beiheft. Weinheim 1995, 91-102.

Kleefass, P.: Anmerkungen zur Inneren Schulentwicklung in Baden-Württemberg. In: Schulverwaltung 12/1997, 263-265.

Kleefass, P.: Schule in einer Bürgergesellschaft und Schulentwicklung in Baden-Württemberg. In: Hepp, G. / Schneider, H. (Hg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Schwalbach 1999, 184-195.

Klein, I.: Gruppen leiten lernen – Didaktik und Praxis der Ausbildung. München 1976.

Klemm, K.: Bildung im Binnenmarkt. Zur weiteren Ökonomisierung der bildungspolitischen Debatte. In: päd extra & demokratische erziehung 2/1991, 23-26.

Klemm, K.: Lohnt sich Schule? Reinbek 1997.

Klemm, K.: Vom Nutzen der Bildung. In: Pädagogik 6/1998, 9-11.

Klemm, K.: Was die Erziehungswissenschaft zu tun hat. In: päd extra & demokratische erziehung 2/1991, 32-36.

Klippert, H.: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim (1995) [4]1997.

Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim (1994) [7]1997.

Knab, D.: Ergebnisse aus der Curriculumdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf der Lehrplanebene. In: Biemer, G. / Knab, D.: Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982, 55-71.

Knab, D.: Verändert der europäische Binnenmarkt das Schulsystem? In: Kunert, K. (Hg.): Schule im Kreuzfeuer. Baltmannsweiler 1993.

Koch, L. / Marotzki, W. / Peukert, H. (Hg.): Pädagogik und Ästhetik Weinheim 1994.

Koch, L. / Marotzki, W. / Schäfer, A. (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997.

Koch, L.: Ist Mündigkeit operationalisierbar? In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), 486-493.

Kohler-Spiegel, H. / Loretan, A. (Hg.): Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierung und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht. Zürich 2000.

Kohler-Spiegel, H.: Zur Theorie von Lehrplänen. Ein vergessenes Thema der Religionspädagogik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Schulfach Religion 8 (1989), 421-436.

Kohpeiß, R.: Sten Nadolny: ‚Die Entdeckung der Langsamkeit'. Interpretation von Ralph Kohpeiß. München 1995.

Koneffke, G.: Zur Authentizität von Bildung. In: Hansmann, O / Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989, 435-446.

Konrad, H. (Hg.): Pädagogik und Anthropologie. Kippenheim 1982.

Konukiewitz, W.: (Hg.): Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht in der Grundschule. Essen 1973.

Konukiewitz, W.: Entwurf einer Strategie zur Entwicklung des Curriculum für den Religionsunterricht (Grundschule). In: Ders. (Hg.): Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht in der Grundschule. Essen 1973, 76-96.

Kozdon, B. (Hg.): Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse. Bad Heilbrunn 1981.

Kraul, M. / Lüth, Chr. (Hg.): Erziehung der Menschengeschlechter. Studien zur Religion, Sozialisation und Bildung in Europa seit der Aufklärung. Weinheim 1996.

Krauss, J.: Spaß-Pädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik. München 1998.

Kreienbaum, M. A. / Teworte-Dodt, G. / Gemein, E. / Glagow-Schicha, L. / Wanzeck-Sielert, Ch. (Hg.): Was ist eine gute Schule? Weinheim 1993.

Kroß, E. u. a. (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979.

Kroß, E.: Industriegeographie in der S I – Ein Strukturierungsvorschlag. In: Kroß, E. u. a. (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979, 161-174.

Kuld, L.: Entwicklungsstufen des Glaubens? Eine kritische Hinführung zur Theorie von James W. Fowler. In: rhs 35 (1992), 313-320.

Kuld, L.: Glaube in Lebensgeschichten. Ein Beitrag zur theologischen Autobiographieforschung. Stuttgart 1997.

Kundera, M.: Die Langsamkeit. München1995.

Küng, H.: Credo. München 1992.

Kunze, I.: Zum Gutachten der KMK - Expertenkommission vom Oktober 1995. In: Marotzki, W. u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996, 303-319.

Kutscha, G.: Das politisch-ökonomische Curriculum. Kronberg 1976.

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Innere Schulreform – Schulen brechen auf. Dokumentation des Workshops in Stuttgart und Ulm. In: Lehren und Lernen 1-2/1996.

Lange, G.: Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion. In: Ziebertz, H.-G. (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf 1995, 339-350.

Lange, G.: Religionsunterricht in der Schule. Der Synodenbeschluss und unsere gegenwärtige Situation. In: rhs 35 (1992), 134-147.

Lange, H.: Kritik der didaktischen Matrix. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971, 53-65.

Langer, M.: Der Religionsunterricht in der Diskussion. Versuch einer Aufgabenbestimmung In: Langer, M. (Hg.): Wertorientierung im Wandel. Kevelaer 1998, 131-149.

Langer, W.: Die Organisation der Curriculumentwicklung für den katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik. KatBl 98 (1973), 21-26.

Lehmann, K. (Hg.): Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft. Ein Symposion im Bonner Wasserwerk. Stuttgart 1998.

Lehmann, K.: Bemühungen um eine ‚Kurzformel' des Glaubens. In: HerKorr 23 (1969), 32-38.

Leimgruber, St. / Langer, M. (Hg.): Religiöse Erziehung im Umbruch. München 1995.

Lemke, D.: Lernzielorientierte Unterricht – revidiert. Frankfurt 1981.

Lenk, H. / Moser, S. (Hg.): Techne, Technik, Technologie. Philosophische Perspektiven. Pullach 1973.

Lenzen, A.: Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen. Heidelberg 1998.

Lenzen, D. (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990.

Lenzen, D. / Meyer, H.: Das didaktische Strukturgitter – Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung für die Kollegschule. Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt 1975, 185-251.

Lévinas, E.: Die Spur des Anderen (1983). Freiburg [4]1999.

Lévinas, E.: Die Zeit und der Andere. Hamburg 1984.

Licht, T.: Das übernatürliche Existential bei Karl Rahner. (Unveröffentlichte) Zulassungsarbeit zur theologischen Hauptprüfung. Freiburg 1986.

Link, Ch. (Hg.): Die Erfahrung der Zeit. Gedenkschrift für G. Picht. Stuttgart 1984.

Lübbe, H.: Religion nach der Aufklärung. In: Oelmüller, W. u. a. (Hg.): Philosophische Arbeitsbücher 3. Diskurs Religion. Paderborn 1980.

Luhmann, N.: Systemtheoretische Argumentationen. Eine Entgegnung auf Jürgen Habermas. In: Habermas, J. / Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, 291-305.

Luhmann, N.: Wirtschaft als soziales System. In: ders.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. Opladen [3]1972, 204-231.

Lukatis, I. / Sommer, R. / Wolf, Chr. (Hg.): Religion und Geschlechterverhältnis. Opladen 2000.

Lurija, A. R.: Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek 1992.

Mackert, R.: Lehrplanrevisionsprozesse. Empirische Untersuchungen zur Revision baden-württembergischer Lehrpläne in der Zeit von 1972-1983. Frankfurt 1992.

Marcuse, H. : Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. (Frankfurt 1967) Darmstadt [15]1980.

Marotzki, W. / Masschelein, J. / Schäfer, A. (Hg.): Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens. Weinheim 1998.

Marotzki, W. u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996.

Marotzki, W.: Das Gymnasium und seine Entwicklung. In: Marotzki, W. u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996, 273 – 410.

Marotzki, W.: Lernen, Erziehung und Bildung. Weinheim 1996.

Marrou, H.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. München 1977.

Mayr: F.-K.: Art. Existential (1). Der philosophische Begriff. In: Rahner, K. u. a.(Hg.): Sacramentum Mundi. Theologisches Lexikon für die Praxis. Band 1. Freiburg 1967, 1295-1298.

Meier, U. J.: Zwölf Jahre Curricularer Lehrplan in Bayern. St. Ottilien 1989.

Menck, P.: Anmerkungen zum Begriff der ‚Didaktik' in Deutschland. In: Hopmann, St. / Riquarts, K. (Hg.): Didaktik und / oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. ZfPäd 33. Beiheft. Weinheim 1995,115-126.

Menck, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt 1975.

Menzel, B.: Spurensuche. Ästhetische und interreligiöse Bildung als Wahr-Nehmung. In: RpB 43 (1999) 207-216.

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Buttler, F. / Reyher, L. (Hg.): Wirtschaft – Arbeit – Beruf – Bildung. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987. Nürnberg 1991.

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Überlegungen in ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Hamburg 1974.

Messner, R.: Die ‚Bildungstheorie' von Norbert Elias. In: Gorzka, G. / Messner, R. / Oehler, Ch. (Hg.): Wozu noch Bildung? Wissenschaftliches Zentrum I. Gesamthochschule Kassel 1990, 33-58.

Mesters, C.: Vom Leben zur Bibel – von der Bibel zum Leben. Ein Bibelkurs aus Brasilien für uns. 2 Bände. Mainz 1983.

Mette, N.: Welche Kompetenzen und Qualifikationen braucht die Lehrerschaft? In: Adam, G. / Schweitzer, F. (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996, 370-382.

Meyer, H. / Oestreich, H.: Anmerkungen zur Curriculumrevision Geographie. In: Schultze, A. (Hg.): Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. Braunschweig 1975, 204-222.

Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculummethodologie. München 1972.

Meyer, H. L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt $^{12}$1991.

Meyer, M. A.: Die ‚lernende Schule' als Antwort auf den kulturellen Wandel. In: Keuffer, J. / Meyer, M. A. (Hg.): Didaktik und kultureller Wandel. Weinheim 1997, 33-66.

Meyer-Wolters, H.: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks Anthropologie und Bildungstheorie. Würzburg 1992.

Michalke-Leicht, W.: Das bildungstheoretische Selbstverständnis des Religionsunterrichts als Herausforderung für die Lehrplanfortschreibung. In: Ehmann, R. u. a. (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels. Freiburg 1998, 228-238.

Mietzel, G.: Kindheit und Jugend. Weinheim $^{2}$1995.

Miller, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt 1980.

Miller, G.: Immer wieder neu anfangen. Religionspädagogik als Kunst, Gottes Wirken im Alltag zum Vorschein zu bringen. In: Lachmann / Rupp: Lebensweg und religiöse Erziehung. Band I. Weinheim 1989, 189-215.

Miller, G.: Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille beurteilt. In: 400 Jahre Kösel-Verlag 1593-1993. München 1993, 108-129.

Miller, P. H.: Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg 1993.

Miller, R.: Beziehungsdidaktik. Weinheim 1997.

Miller-Kipp, G.: Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim 1992.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für das Gymnasium. In: Kultus und Unterricht. Lehrplanheft 4/1994. Stuttgart 1994.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums [Entwurf März 2000]. Onlinefassung: (www.leu.bw.schule.de/allg/bildungsplan).

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan für Katholische Religionslehre an beruflichen Gymnasien. In: Kultus und Unterricht. Lehrplanheft 12/2000. Stuttgart 2000.

Mollenhauer, K.: Ist ästhetische Bildung möglich? In: ZfPäd 34 (1988), 443-461.

Mollenhauer, K: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: ZfPäd 36 (1990), 481-494.

Moltmann, J.: Gerechtigkeit schafft Frieden. In: Zeichen der Zeit 42 (1988),138 - 143.

Mönks, F. J. / Knoers, A. M. P.: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie (Nijmegen 1993). München 1996.

Mönks, F. J.: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München 1996.

Moran, G: Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums. In: Nipkow, K. E. u. a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988, 165-181.

Mounier, E.: Einführung in die Existenzphilosophie. Bad Salzig 1949.

Musolff, H.-U.: Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. Weinheim 1989.

Nadolny, St.: Die Entdeckung der Langsamkeit. München (1983) [32]1987.

Nastainczyk, W.: Religion unterrichten. Freiburg 1979.

Nastainczyk, W: Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss. Dokumentation eines Symposions vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach / Bensberg. Bonn 1993, 13-28.

Neuenzeit, P.: Zum soziokulturellen Bedingungsfeld religiösen Lernens. In: rhs 42 (1999), 392-395.

Neufeld, K.-H. (Hg.): Rahner-Register. Ein Schlüssel zu Karl Rahners ‚Schriften zur Theologie I-X' und zu seinen Lexikonartikeln. Zürich 1974.

Neuhaus, G.: Was ist aus der Korrelationsdidaktik geworden? In: Kontexte 1-2/1995, 13-15.

Nickel, H.: Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern. München [5]1995.

Nipkow, K. E. / Schweitzer, Fr. / Fowler, J. W. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh (1988) [3]1992.

Nipkow, K. E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Gütersloh 1990.

Nipkow, K. E.: Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts. In: Biemer, G. / Knab, D. (Hg.): Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982.

Nipkow, K. E.: Das Problem der Elementarisierung des Religionsunterrichts. In: Biemer, G. / Knab, D.: Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982, 73-96.

Nipkow, K. E.: Die Frage der Elementarisierung im Religionsunterricht. Vortrag in Gomadingen am 31.5.1976. Unveröffentlichtes Manuskript.

Nipkow, K. E.: Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung der Eliasüberlieferung. In: Braunschweiger Beiträge 10 (1986), 3-14.

Nipkow, K. E.: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: KatBl 101 (1986), 600-608.

Nipkow, K. E.: Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik. In: Baldermann, I. / Nipkow, K. E. / Stock, H. (Hg.): Bibel und Elementarisierung. Frankfurt 1979, 35-73.

Nipkow, K. E.: Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. In: ZfPäd. 33 (1987), 149-165.

Nipkow, K. E.: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München 1987.

Nipkow, K. E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3. Gütersloh [5]1992.

Nipkow, K. E.: Schule und Religionsunterricht im Wandel. Heidelberg 1971.

Nipkow, K. E.: Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie. In: ders. u. a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988, 270-289.

Nipkow, K. E.: Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie. In: Nipkow, K. E. u. a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988, 270-289.

Nipkow, K. E.: Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie in Religion und Kirche. In: Hansmann, O. / Marotzki, W.: Diskurs Bildungstheorie I. Weinheim 1988, 441ff.

Nordhofen, E.: Nicht die Standards senken. Ein Gespräch mit Eckehard Nordhofen über die Zukunft des Religionsunterrichts. In HerKorr 54 (2000), 559-564.

Nordhofen, E.: Res mixta - die Zukunft des Religionsunterrichts. In: M. Langer (Hg.): Wertorientierung im Wandel. Kevelaer 1998, 21-35.

O'Donovan, L. J.: Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung (hgg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz). Bonn 2000.

Oelkers, J. / Osterwalder, F. / Phyn, H. (Hg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. ZfPäd 38. Beiheft. Weinheim 1998.

Oelkers, J.: Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert. In: Oelkers, J. / Osterwalder, F. / Phyn, H. (Hg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. ZfPäd 38. Beiheft. Weinheim 1998, 45-70.

Oerter, R. (Hg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1999.

Oerter, R. / Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim [4]1998.

Oestreich, H.: Didaktische Auswahlkriterien für ein Strukturgitter ‚Geographie'. In: Kroß, E. u. a. (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979, 53-71.

Ort, B.: Lehrplan – Curriculum. In: Weidmann, F. (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Donauwörth (1979) [5]1988, 282-297.

Orth, G.: Differenz und Dialog. Dimensionen einer ökumenisch orientierten Religionspädagogik. Weinheim 1996.

Oser, F. / Gmünder, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Gütersloh (1984) [3]1992.

Oser, F.: Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Bewusstseins. Eine Entgegnung auf Kritiken. In: Nipkow, K. E. / Schweitzer, Fr. / Fowler, J. W. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh [3]1992, 44-88.

Oser, F.: Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. Gütersloh [2]1990.

Otto, B.: Ist Bildung Schicksal? Gehirnforschung und Pädagogik. Weinheim 1995.

Otto, G.: Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze 1998.

Otto, G.: Didaktik und Ästhetik. Seelze 1998.

Pandel, H.-J.: Dimension und Struktur des Geschichtsbewusstseins. In: Süßmuth, H. (Hg.): Geschichtsunterricht im vereinigten Deutschland. Band 1. Baden-Baden 1991, 55-73.

Pandel, H.-J.: Strategien geschichtsdidaktischer Richtlinienmodernisierung. Reduktion – Strukturierung – Konstruktion. In: Keuffer, J. (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Beiträge zur Rahmenrichtlinienentwicklung. Weinheim 1997, 106-133.

Paul VI, Mater et magistra. Nr.236ff.

Pestalozzi, J. H.: Sämtliche Werke. 12 Bände (hgg. v. L. W. Seyffhart). Liegnitz 1899-1902.

Peterßen, W. H.: Didaktik und Curriculum / Lehrplan. In: Roth, L. (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, 658-673.

Peterßen, W. H.: Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts. Ravensburg 1974.

Peterßen, W. H.: Handbuch Unterrichtsplanung. München [5]1991.

Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1973.

Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz (Zürich 1948). Freiburg 1976.

Pithan, A. / Elsenbast, V. / Fischer, D. (Hg.): Geschlecht – Religion – Bildung. Ein Lesebuch. Münster 1999.

Pleines, J.-E.: Möglichkeiten und Grenzen eines künftigen Bildungsprinzips. In: Koch, L. / Marotzki, W. / Schäfer, A.: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, 11-27.

Pleines, J.-E.: Neuzeitliche Bildung zwischen Wissenschaft und Metaphysik. In: Frischmann, B. / Mohr, G. (Hg.): Erziehungswissenschaft, Bildung, Philosophie. Weinheim 1997, 149-166.

Pleines, J.-E.: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989.

Pollak, G. / Heid, H. (Hg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Über das Verschwinden des Kritischen Rationalismus aus der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994.

Porzelt, B.: Vier Eckpunkte einer zeitgerechten Religionspädagogik. In: KatBl 126 (2001), 142-146.

Prange, K.: Die Zeit der Schule. Bad Heilbrunn 1995.

Prange, K.: Instruktion und Motivation. Zur Bedeutung einer Anthropologie des Lernens für das Zielproblem der Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 31 (1977), 1039-1054.

Preul, R.: Kategoriale Bildung im Religionsunterricht. Heidelberg 1973.

Rahner, K. / Darlapp, A. u. a. (Hg.): Sacramentum Mundi. Theologisches Lexikon für die Praxis. Band 1. Freiburg 1967, 1295-1298.

Rahner, K. / Vorgrimler, H.: Kleines Theologisches Wörterbuch. Freiburg (1961) [14]1983, 249.

Rahner, K.: Die Forderung nach einer ‚Kurzformel' des christlichen Glaubens. In: Concilium 3 (1967), 202-207. (= Schriften zur Theologie VIII, 153-164)

Rahner, K.: Geist in Welt. München [2]1957.

Rahner, K.: Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums. Freiburg 1976.

Rahner, K.: Hörer des Wortes. München 1941.

Rahner, K.: Kurzer Inbegriff des christlichen Glaubens für ‚Ungläubige'. Ein Versuch. In: Geist und Leben 38 (1965), 374-379.

Rahner, K.: Mitte des Glaubens. In: Exeler, A. / Metz, J. B. / Rahner, K. (Hg.): Hilfe zum Glauben. Theologische Meditationen 27. Einsiedeln 1971, 39-56.

Rahner, K.: Über das Verhältnis des Naturgesetzes zur übernatürlichen Gnadenordnung. In: Orientierung 20 (1956), 8-11.

Rahner, K.: Worin besteht der lebendige Kern des christlichen Glaubens? In: ders.: Wagnis des Christen. Freiburg 1974, 21-49.

Rahner, K: Schriften zur Theologie. Bände I-XV. Einsiedeln 1954ff.

Ratzinger, J.: Noch einmal: ‚Kurzformeln des Glaubens'. In: Communio (1973), 258-264.

Rauin, U. / Tillmann, K.-J. / Vollstädt, W.: Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 9. Weinheim 1996, 377-414.

Reckmann, H.: Stärkung und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen. Ein neuer Auftrag für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. In: Pollak, G. / Prim, R. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen Kritischer Reflexion und Dienstleistung (FS Helmut Held). Weinheim 1999, 387-401.

Reetz, L. / Reitmann, Th. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg. Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990.

Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/1989, 3-10 und 6/1989, 24-30.

Reheis, F.: Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. Darmstadt (1996) $^{2}$1998.

Rehfus, W. D.: Bildungsnot. Hat die Pädagogik versagt? Stuttgart $^{2}$1995.

Reilly, G.: Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung. In: RpB 22 (1988), 55-66.

Reilly, G.: Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig? In: Hilger, G. / Reilly, G.: Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion. München 1993, 16-27.

Reinhardt, S.: Erfahrungen mit der Konstruktion von Richtlinien. In: Keuffer, J. (Hg.): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Beiträge zur Rahmenrichtlinienentwicklung. Weinheim 1997, 81-94.

Reuter, L.-R.: Bildung. In: Görlitz, A. / Prätorius, R. (Hg.): Handbuch der Politikwissenschaft. Grundlagen – Forschungsstand – Perspektiven. Reinbek 1987, 29-35.

Rhode-Jüchtern, T.: Didaktisches Strukturgitter – Für die Geographie in der Sekundarstufe II. In: Geographische Rundschau 31 (1977), 340-343.

Rhode-Jüchtern, T.: Konstruktion und Funktion eines geographischen Strukturgitters. In: Kroß, E. u. a. (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979, 73-79.

Richter, St.: Kurzformeln des Glaubens. In: CiG 24 (1972), 420f.

Robinsohn, S. B. (Hg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf 1972.

Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. In: ders.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung (1967). Neuwied $^{5}$1975.

Röhrs, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim 1997.

Rolff, H.-G. / Bauer, K.-O. / Klemm, K. / Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim 1998.

Rollett, B.: Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen. Wien $^{5}$1997.

Rosenfeldt, H.: Wilhelm von Humboldt – Bildung und Technik. Zur Kritik eines Bildungsideals. Frankfurt 1982.

Rossmann, P.: Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern 1996.

Roth, G. / Prinz, W. (Hg.): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktion und kognitive Leistungen. Heidelberg 1996.

Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit – Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt 1994.

Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Achtenhagen, F. / Meyer, H. L. (Hg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, 47-56.

Roth, L. (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991.

Rothbucher, H. (Hg.): Alles hat seine Zeit - ich habe keine Zeit! Internationale Pädagogische Werktagung [Tagungsbericht der 43. Tagung 1994]. Salzburg 1995.

Ruge, E.: Sinndimensionen ästhetischer Erfahrung. Bildungsrelevante Aspekte der Ästhetik Walter Benjamins. Münster 1997.

Rummler, H.-M.: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften. Frankfurt 1991.

Rumpf, H.: Abschied vom Bescheidwissen. Über Bildung und Sterblichkeit. In: KatBl 119 (1994), 232-238.

Rumpf, H.: Schule gesucht – ein Plädoyer für vertiefendes Lernen in der Oberstufe. 30 Jahre nach dem ‚Tagebuch eines Studienrats'. In: Messner, R. / Wicke, E. / Bosse, D. (Hg.): Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung. Weinheim 1999, 81-100.

Rüsen, J.: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Böhlau 1994.

Rüsen: J.: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Böhlau 1994.

Rupp, H. / Schmidt, H. (Hg.): Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht. Stuttgart 2000.

Ruster, Th.: Christliche Religion zwischen Gottesdienst und Götzendienst. In: rhs 39 (1996), 54-62.

Ruster, Th.: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion. Freiburg 2000.

Ruster, Th.: Die Welt verstehen gemäß den Schriften. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. In: rhs 43 (2000), 189-203.

Sachs, W. / Scheilke, C. Th.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: ZfPäd 19 (1973), 375-390.

Sandherr, S.: Die heimliche Geburt des Subjekts. Das Subjekt und sein Werden im Denken Emmanuel Lévinas'. Stuttgart 1998.

Schäfer, A.: Die Bildungstheorie Wilhelm von Humbolds. In: ders.: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim 1996, 16-105.

Schaller, K.: Die Didaktik des Johan Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. In: Hopmann, St. / Riquarts, K.: Didaktik und / oder Curriculum. ZfPäd 33. Beiheft. Weinheim 1995, 47-60.

Schambeck, M.: Mystagogisches Lernen. Münchner Theologische Zeitschrift 51/3 (2000), 221-230.

Scharer, M.: Gott in der Schule. Zur Theologie des Religionslehrplanes 1999. In: cpb 112 (1999), 15-18.

Scharer, M.: Korrelation als Verschleierung. Zur theologischen Auseinandersetzung um das Konzept des Lehrplanes für den katholischen Religionsunterricht auf der Sekundarstufe I (Lehrplan 99). In: ÖRF 8 (1998), 8-11.

Scharer, M.: Theologisch-didaktische Überlegungen zum Lehrplan. In: Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung in Österreich (Hg.): Kommentar zum Lehrplan für den Katholische Religionsunterricht an Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen [AHS]. Wien 2000.

Schavan, A.: Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert. Freiburg 1998.

Scheid, G.: Verbindung von Forschung, Schulpraxis und Politik im und über das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) in München. In: Hameyer, U. / Aregger, K. / Frey, K. (Hg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976.

Scheilke, Ch. Th. (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen. Münster 1997.

Scheuerl, H.: Kriterien der Hochschulreife. In: ZfPäd 15 (1969), 21-35.

Schillebeeckx, E.: Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. In: KatBl 119 (1994), 756-762.

Schladoth, P.: Katechese und Religionsunterricht. Ansätze und Wege unterschiedlicher Verhältnisbestimmungen heute. In: Tebartz-van Elst, F.-P.: Katechese im Umbruch. Freiburg 1998, 45-68.

Schlaffke, W.: Phantombild des optimalen Absolventen. In: Die Höhere Schule 2/1993, 39.

Schleiermacher, F. D. E.: Vorlesungen zur Erziehung aus dem Jahre 1826. In: Schriften Band 1 (hgg. von E. Weniger und Th. Schulze). Düsseldorf 1957.

Schmid, G.: Entwicklung und Revision der Lehrplankonzeption für die Grundschule. Tübingen 1987.

Schmidt, S. J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt (1987) [4]1991.

Schmidt, S. J. (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt 1992.

Schmidt, S. J.: Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis. Wien 1992.

Schmidt, S. J.: Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung, Frankfurt 1991.

Schmitt, K. H: Vom Teilnehmer zum Subjekt. Mündigkeit und Lebensweltorientierung im Lernen Erwachsener. In: KatBl 117 (1992), 4-13.

Schmitthenner, U.: Der konziliare Prozess. Gemeinsam für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. Ein Kompendium. Idstein 1998.

Schneider, H.: Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule – ein Plädoyer für bürgerorientierte politische Bildung. In: Schiele, Ch. Th. / Schneider, H.: Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach 1996, 199-225.

Schneider, P.: Die Diktatur der Geschwindigkeit. Ausflüge. Zwischenrufe. Berlin 2000.

Schneider, Th.: Kurzformeln des Glaubens. Zur Problematik der Reduktion theologischer Aussagen. In: Catholika 25 (1971), 179-197.

Schrand, H.: Probleme und Möglichkeiten geographiedidaktischer Strukturgitter. In: Kroß, E. u. a. (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979, 10-28.

Schratz, M.: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim 1996.

Schroer, S.: Aus abgehacktem Baumstumpf neues Leben. Jesajas Vision von Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. In: Bibel und Kirche 44 (1989), 154-157.

Schütz, E. / Schwarz, F.-A. (Hg.): Eugen Fink – Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg (1979) [2]1995.

Schütz, E. / Schwarz, F.-A. (Hg.): Existenz und Coexistenz. Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft. Würzburg 1987.

Schütz, E. / Schwarz, F.-A. (Hg.): Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg 1978.

Schütz, E.: Macht und Ohnmacht der Bildung. Weinheim 1992.

Schütz, E.: Überlegungen zu einer existential phänomenologisch ‚lebensweltlich' orientierten Didaktik und Curriculumarbeit. In: Biemer, G. / Knab, D. (Hg.): Lehrplanarbeit im Prozess. Freiburg 1982, 27-36.

Schwanitz, D.: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt 1999.

Schwarz, A. (Hg.): Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung. Würzburg 1992.

Schwarz, H.: Die biblische Urgeschichte. Gottes Traum von Mensch und Welt. Freiburg 1989.

Schweitzer, F. / Böcher, O.: Zeit. ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik? Otto Böcher zum 60. Geburtstag In: Biehl, P. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik. Band. 11. Neukirchen-Vluyn 1995, 145-164.

Schweitzer, Fr. / Nipkow, K. E. / Faust-Siehl, G. / Krupka, B.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995.

Schweitzer, Fr.: ‚Zeit' – Modethema oder religionspädagogische Grundfrage? Perspektiven für Religionsunterricht und Gemeinde. In: Christenlehre-Religionsunterricht-Praxis 52/2 (1999), 4-8.

Schweitzer, Fr.: Lebensgeschichte und Religion. München 1987.

Schweitzer, Fr.: Mädchen im Religionsunterricht. Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion. In: Praktische Theologie 30 (1995), 22-27.

Schweitzer, Fr.: Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen. In: EvErz 45 (1993), 411-421.

Schwerdtfeger, N.: Gnade und Welt. Zum Grundgefüge von Karl Rahners Theorie der ‚anonymen Christen'. Freiburg 1982.

Schwind, G.: Das Andere und das Unbedingte. Anstöße von Maurice Blondel und Emmanuel Lévinas für die gegenwärtige theologische Diskussion. Regensburg 2000.

Seebauer, R.: Einführung in die Lernpsychologie. Wien 1987.

Seel, N. M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München 2000.

Seifert, K.: Durch Umkehr zur Wende. Leipzig 1999.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Bonn 1996.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zur Zielsetzung des katholischen Religionsunterrichts vom 22./23.11.1972.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kongregation für das katholische Bildungswesen. Leitlinien für das Studium und den Unterricht der Soziallehre der Kirche in der Priesterausbildung (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 91.). Bonn 1989.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Bonn 1989.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss. Dokumentation eines Symposions vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach / Bensberg. Bonn 1993.

Sielert, U.: Curriculum Emanzipation? – Überlegungen zu curricularen Planungsprozessen im Bereich Jugendarbeit. In: dj 22 (1974), 347-356.

Silberberg, H.-J.: Heilsame Erkenntnisse. Nachlese: Von Beruf Religionslehrer. In: rhs 43 (2000), 299-310.

Siller, H. P.: Handbuch der Religionsdidaktik. Freiburg 1991.

Sinhart-Pallin, D. (Hg.): Aufgabe der Erziehung. Essays und Biographisches zur 68er-Pädagogik und zur Jugendgewalt der 90er Jahre. Weinheim 1994.

Spies, W. / Westphalen, K.: Die Gestalt unserer Schule. Stuttgart 1987.

Splett, J.: Konturen der Freiheit. Frankfurt $^{2}$1981.

Stachel, G.: Curriculum und Religionsunterricht. Zürich 1971.

Stachel, G.: Theorie und Praxis des Curriculum. In: Feifel, E. u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik. Band 2. Gütersloh 1974, 34-72.

Steffensky, F.: Zeit ist Leben. In: Biehl, P. (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik Band 11. Neukirchen-Vluyn 1995, 96-99.

Stock, A.: Kurzformeln des Glaubens. Zur Unterscheidung des Christlichen bei Karl Rahner. Theologische Meditationen 26. Einsiedeln 1971.

Stock, H. / Kaufmann, H. B.: Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden (Hausveröffentlichung des Comenius-Instituts Münster). Münster 1977.

Stock, H.: Evangelientexte in elementarer Auslegung. Göttingen 1981.

Stonjek, D.: Diskussion Oestreich und Rhode-Jüchtern. In: Kroß, E. u. a. (Hg.): Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Braunschweig 1979, 79-81.

Strittmatter-Haubold, V. / Häcker, Th. (Hg.): Das Ende der Erziehung? Lehren und Lernen für das nächste Jahrtausend. Weinheim 1998. Struck, P.: Erziehung für das Leben. Kinder für die Zukunft stark machen. München 2000.

Struck, P./ Würtl, I.: Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft. München 1999.

Struck, P.: Die Kunst der Erziehung. Darmstadt 1996.

Struck, P.: Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996.

Struck, P.: Erziehung von gestern. Schüler von heute. Schule von morgen. München (1997) 2000.

Struck, P.: Familie und Erziehung. Pädagogik zum Anfassen für Eltern, Lehrer und Erzieher. Nürnberg 1995.

Struck, P.: Netzwerk Schule. Mit dem Computer das Lernen lernen. München 2001.

Struck, P.: Netzwerk Schule. Wie Kinder mit dem Computer das Lernen lernen. München 1998.

Struck, P.: Neue Lehrer braucht das Land. Darmstadt 1998.

Struck, P.: Schul- und Erziehungsnot. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Nürnberg 1993.

Sturm, W.: Religionspädagogische Konzeptionen. In: Adam, G. / Lachmann, R. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen $^{5}$1997, 37-103.

Sünker, H. / Heydorn, H.-J.: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik. In: Hansmann, O. / Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim 1989 (447-470).

Tenorth, E.-H.: Laute Klage, stiller Sieg. In: ZfPäd 29. Beiheft. Weinheim 1992, 129-139.

Tenorth, E.-H.: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren. In. ZfPäd 28. Beiheft. Weinheim 1992, 117-134.

Tenorth, H.-E. (Hg): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. In: ZfPäd 37. Beiheft. Weinheim 1997.

Thielemann, H.: Ästhetische Tätigkeit – Individualität – Selbstverwirklichung. In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990), 922-927.

Thoma, G.: Anwendung eines didaktischen Strukturgitters in der Entwicklung von Lehrplänen als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen. In: Frey, K. (Hg.): Curriculumhandbuch. Band 1. München 1975, 463-468.

Thoma, G.: Zur Entwicklung und Funktion eines ‚didaktischen Strukturgitters' für den politischen Unterricht. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971, 67-96.

Tillmann, K.-J.: Schule, Wirtschaft, Qualifikation – ein neuer Dialog über den Leistungsbegriff? In: Ders.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Hamburg 1995, 19-30.

Tillmann, K.-J.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Hamburg 1995.

Trautner, H. M.: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Stuttgart 1995.

Trutwin, W.: ‚Ich glaub nix – fehlt nix!' Interesselosigkeit der Schüler als Infragestellung der Religionslehrer. In: rhs 38 (1995), 357-369.

Tyson, Ph. / Tyson, R. L. (Hg.): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart 1997.

Tzscheetzsch, W. / Ziebertz, H.-G. (Hg.): Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt. München 1996.

Tzscheetzsch, W.: Auf der Suche nach den Spuren der Religion. In: cpb 110 (1997), 194-196.

Tzscheetzsch, W.: Curriculare Jugendgruppenleiterausbildung – Zur didaktischen Strukturierung offener handlungsorientierter Curricula. In: KatBl 103 (1978), 516-525.

Tzscheetzsch, W.: Der Religionsunterricht in der ‚neuen' Schule. Überlegungen zu Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. In: Kirche + Schule 110 (1999), 1-12.

Tzscheetzsch, W.: Erziehungshandeln ist Beziehungshandeln. Überlegungen zum Beziehungslernen im Religionsunterricht. In: Diakonia 25 (1994), 46-49.

Tzscheetzsch, W.: Glaubwürdigkeit und Offenheit. Der Religionsunterricht als persönliche Herausforderung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Ehmann, R. u. a. (Hg.): Religionsunterricht der Zukunft. Freiburg 1998, 28-37.

Tzscheetzsch, W.: Kinder und Jugendliche – ihre Kulturen und ihre Religiosität. Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien. Theologie im Fernkurs. Würzburg 1998.

Tzscheetzsch, W.: Lebendiges Lernen im Religionsunterricht. In: (rabs) 29 (1997), 56-61.

Tzscheetzsch, W.: Lernprozess Jugendarbeit. Freiburg 1985, 156-199.

Tzscheetzsch, W.: Personale Religionsdidaktik. In: StdZ 121 (1996), 611-620.

Tzscheetzsch, W.: Religiöse Bildung – lebenslang. Religionsunterricht in der Schule als Thema der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 46 (2000), 11-13.

Tzscheetzsch, W.: Wenn ich nur glauben könnte. Überlegungen zur Glaubenssituation junger Menschen. In: Lebendige Katechese 12 (1990), 24-29.

Uhle, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft. München 1976.

van der Heijden, B.: Karl Rahner. Darstellung und Kritik seiner Grundpositionen. Einsiedeln 1973.

Veelken, L.: Einführung in die Identitätstherapie – Vorschläge für die Praxis identitätsentfaltender Jugendarbeit. Stuttgart 1978.

Vesper, St.: Herausforderungen und Chancen katholisch-sozialer Erwachsenenbildung am Beispiel des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung. St. Ottilien 1993.

Virilio, P.: Der negative Horizont. Bewegung, Geschwindigkeit, Beschleunigung. München 1989.

Virilio, P.: Revolutionen der Geschwindigkeit. Berlin 1993.

Vischer, L.: Gottes Bund gemeinsam bezeugen. Aufsätze zu Themen der ökumenischen Bewegung. Göttingen 1992.

Vollstädt, W. / Tillmann, K.-J. / Rauin, U. / Höhmann, K. / Tebrügge, A.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen. Sekundarstufe I. Bielefeld 1998.

Volz, L.: Einleitung zum Synodenbeschluss. In: Bertsch, L. u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Band1. Freiburg 1976, 113-122.

von Foerster, H.: Wissen und Gewissen. Frankfurt 1992.

von Hentig, H.: Ach, die Werte. München 1999.

von Hentig, H.: Aufgeräumte Erfahrung. München 1983.

von Hentig, H.: Bildung. (München 1996) Weinheim 1999.

von Hentig, H.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ditzingen 1985.

von Hentig, H.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München 1993.

von Hentig, H.: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. München 1985.

von Hentig, H.: Humanisierung. Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik. München $^{2}$1993.

von Hentig, H.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. (München 1998) Weinheim 2000.

von Hentig, H.: Öffentliche Meinung, öffentliche Erregung, öffentliche Neugier. Pädagogische Überlegungen zu einer politischen Fiktion. Göttingen 1997.

von Hentig, H.: Rückblick nach vorn. Seelze 1999.

von Hentig, H.: Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart (1973) 1998.

von Humboldt, W.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: von Humboldt, W.: Werke in fünf Bänden [hrsg. von Flitner, A. und Giel, K.]. Band 1. Darmstadt $^{3}$1980, 56-233.

von Humboldt, W.: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück (1793). In: von Humboldt, W.: Werke in fünf Bänden [hrsg. von Flitner, A. und Giel, K.]. Band 1. Darmstadt $^{3}$1980, 234-240.

von Humboldt, W.: Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluss auf die organische Natur (1794). In: von Humboldt, W.: Werke in fünf Bänden [hrsg. von Flitner, A. und Giel, K.]. Band 1. Darmstadt $^{3}$1980.

von Humboldt, W.: Über Religion. In: von Humboldt, W.: Werke in fünf Bänden [hrsg. von Flitner, A. und Giel, K.]. Band 1. Darmstadt $^{3}$1980.

von Sydow, St.: Im Rausch der Geschwindigkeit. Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e.V. (Hg.). [Red. bearb. und gesetzt von St. v. Sydow]. Berlin 1999.

von Weizsäcker, C. F.: Theologie heute. Reflexionen nach der Basler Konvokation. Rede anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Theologischen Fakultät der Universität Basel am 15. Dezember 1989 in der Martinskirche zu Basel. Basel 1990.

von Wolzogen, Ch.: ‚Mitvernunft' oder ungeladener Gast? Der Andere als widerständiges Problem der Bildungstheorie. In: Koch, L. / Marotzki, W. / Schäfer, A.: Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim 1997, 83-100.

von Wolzogen, Ch.: Die eigentliche metaphysische Störung. Zu den Quellen der Ethik bei Heidegger und Lévinas. In: Endreß, M. (Hg.): Zur Grundlegung einer integrativen Ethik. (FS Hans Krämer.) Frankfurt 1995, 130-154.

Wagner, H.-J.: Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts. Weinheim 1995.

Watzlawick, P.: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München 1976.

Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Köln 1956.

Wehlers, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Band 1. München 1987.

Wehmeyer, G.: Langsam leben. Freiburg 2000.

Weidmann, F. (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Donauwörth $^{5}$1988.

Weidmann, F.: Religionsunterricht am Schüler orientiert. Donauwörth 1978.

Wendt, D.: Entwicklungspsychologie. Eine Einführung. Stuttgart 1997.

Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim (1930) 1952, $^{9}$1971.

Wenzel, H.: Die Schule der Zukunft zwischen Bürokratie und Autonomie – wohin geht die Schulentwicklung? In: Buchen, S. / Weise, E. (Hg.): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Weinheim 1995, 15-35.

Werbick, J.: Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre. München 1992.

Werbick, J.: Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie. Kann der christliche Glaube als identitätsbezogenes Wissen ausgelegt und verifiziert werden? Zürich 1983.

Werbick, J.: Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts. In: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss. Dokumentation eines Symposions vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach / Bensberg. Bonn 1993, 35-76.

Werbick, J.: Heutige Herausforderungen an ein Konzept des Religionsunterrichts. In: KatBl 118 (1993), 451-465.

Werbick, J.: Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst. In: RpB 30 (1992), 19-29.

Westphalen, K.: Lehrplan – Richtlinien – Curriculum. Stuttgart 1985.

Westphalen, K.: Lehrplanarbeit. In: Petersen, J. / Reinert, G. B. (Hg.): Pädagogische Positionen. Donauwörth $^{2}$1991.

Westphalen, K.; Praxisnahe Curriculumentwicklung. Eine Einführung in die Curriculumentwicklung am Beispiel Bayerns. Donauwörth (1973) $^{6}$1978, $^{8}$1980.

Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart $^{2}$1969.

Wimmer, K.-M.: Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Das Andere als Problem der Moderne. In: ZfPäd 29. Beiheft. Weinheim 1992.

Winkel, R.: Das Ende der Schule. München 1974.

Wohlmuth, J. (Hg.): Emmanuel Lévinas – eine Herausforderung für die christliche Theologie. Paderborn 1998.

Wölfing, W. / Strittmatter, V. (Hg.): Bildung und Erziehung in Europa. Heidelberger Pädagogischer Kongress. Weinheim 1994.

Wölfing, W.: Organisationsentwicklung und Schule. In: Strittmatter-Haubold, V. / Häcker, Th. (Hg.): Das Ende der Erziehung? Weinheim 1998, 176-194.

Wuckelt, A.: Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns. In: KatBl 123 (1998), 370-373.

Wunderlich, R.: Zeit-Proben. Tendenzen in der Religionspädagogik zum Umgang mit der Zeit. In: KatBl 122 (1997), 366-375.

Zdarzil, H.: Das Menschenbild der Pädagogik. Zum Forschungsstand der pädagogischen Anthropologie. In: Konrad, H. (Hg.): Pädagogik und Anthropologie. Kippenheim 1982, 152-165.

Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Lernfelder des Glaubens. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan. Köln 1984.

Zettlmeißl, S. / Dentler, U.: Ästhetisches Lernen. In: KatBl 121 (1996), 354-356.

Ziebertz, H.-G. / Tzscheetzsch, W.: Religiöse Suchbewegungen in modernen Religionsstilen. In: Tzscheetzsch, W. (Hg.): Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt. München 1996, 7-21.

Zisler, K.: Ästhetik und Religionspädagogik. In: RpB 38 (1996), 43-60.

Zulehner, P. M.: Ein Obdach der Seele. Düsseldorf 1994.