

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Gottfried Adam/Rainer Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried

Lehrpläne des Religionsunterrichts

in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium*, pp. 194–221

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht <sup>5</sup>1997

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried

Lehrpläne des Religionsunterrichts

in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, pp. 194–221

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht <sup>5</sup>1997

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

# Lehrpläne des Religionsunterrichts

GOTTFRIED ADAM

Wer RU unterrichtet, bekommt es mit Lehrplänen, curricularen Lehrplänen, einem Curriculum, Richtlinien, Rahmenrichtlinien, Rahmenplänen oder Bildungsplänen zu tun<sup>1</sup>.

## 1. Zur Einführung

Bis etwa zum Jahre 1920 gab es für jedes Fach Lehrpläne, welche die Stolle, die im Unterricht behandelt werden sollten, sowie deren Reihenfolge ziemlich eindeutig festlegten<sup>2</sup>. Der Spielraum der Lehrkraft war recht gering. Es ging bei der Lehraufgabe darum, in methodisch geschickter Weise die Ziele und Inhalte des Lehrplans möglichst effektiv an die Schülerinnen und Schüler zu bringen. Nach 1920 kam das Konzept der Richtlinien auf. Bei dieser Form der Lehrplan-kodifizierung war eine pädagogische Mitbestimmung der Lehrkraft im Blick auf die Inhalte vorgesehen.

In der Phase des Wiederaufbaus nach 1945, einer Phase bildungspolitischer Konstruktion (ca. 1945-1965), orientierte man sich weitgehend an der Weimarer Zeit?<sup>3</sup> Im Zusammenhang der pädagogischen Neuorientierung, der Phase

---

<sup>1</sup> Zum Thema insgesamt s. *H. Hacker*, Art. Lehrplan, in: *D. Lenzen* (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart <sup>2</sup>1995, 520-523.

<sup>2</sup> Historische Entwicklungen von Lehrplan und Lehrplantheorie skizziert *W. H. Peterßen*, Didaktik und Curriculum/Lehrplan, in: *L. Roth* (Hrsg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis, München 1991, 659-662.

<sup>3</sup> Lehrplananalysen bieten etwa: *R. Larsson*, Religion zwischen Kirche und Schule. Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Lund u.a. 1980; *H. Schultze/L. Hermanutz/B. Merten* (Hrsg.), Religion am Lernort Schule (CID 5), Münster 1984 sowie *M. Hahn*, Evangelische Religion im Lehrplan.

der Bildungsreform (ca. 1965-1975), wurde das Curriculum entdeckt. Man sprach von curricularen Lehrplänen oder Curricula. Mitte der 1970er Jahre begann die Reform zu stagnieren. Die neokonservative Tendenzwende führte zur teilweisen Rücknahme der Lernzielorientierung, die bei einigen Lehrplänen bis hin zu einem neuen Stoffmaterialismus führte. Ein Rückschritt in der Praxis der Lehrplanerstellung ist unübersehbar, wenn man an die hohen Ansprüche an Durchsichtigkeit der Prozesse, Offenlegung der Kriterien und öffentliche Diskussion in der Zeit der Reformphase Ende der 1960er Jahre denkt.

Für unseren Zusammenhang ist sicher auch die Zusammensetzung der Lehrplankommissionen interessant. Nach einer Untersuchung haben Mitglieder von Lehrplankommissionen in den einzelnen Ländern zu 77 % die Schulpraxis als ihren Wirkungsort angegeben; 3,5 % kamen aus Hochschulen; der Rest aus dem Bereich der Schulverwaltung<sup>4</sup>. Daran wird der enge Zusammenhang der Lehrplanarbeit mit der alltäglichen Praxis ersichtlich.

Die Ereignisse von 1989 mit der anschließenden Wiedervereinigung Deutschlands, die gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, die Dynamik der europäischen Entwicklung (u.a. Etablierung des Binnenmarktes) und die tiefgreifenden Veränderungen beim heutigen Aufwachsen in Kindheit und Jugendzeit zeitigen Konsequenzen, deren Auswirkungen auf Schule und Lehrpläne erst künftig voll absehbar sein werden. Gegenwärtig ist wieder vieles in Bewegung geraten. So ist die Frage von *H. Schirb* »Brauchen wir eine neue Lehrplangeneration?“<sup>5</sup> nicht als rhetorisch einzustufen, sondern ihr kommt Signalwirkung zu. Die Entwicklungen in Deutschland wie auch in anderen Teilen Europas deuten m.E. darauf hin, daß wir es gegenwärtig wiederum mit einem curricularen Paradigmenwechsel zu tun haben.

Nach Artikel 7, 1 GG steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Dies bedeutet, daß die Lehrplanarbeit in weitgehendem Maße eine Aufgabe des Staates darstellt. Konkret wird dies in den einzelnen deutschen Bundesländern in unterschiedlicher Weise praktiziert. Da der RU eine *res mixta*

---

Ideologiekritische Analyse ausgewählter Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen zwischen 1980 und 1990, Weinheim 1992.

<sup>4</sup> In: Pädagogische Führung 4/1993, Nr. 1, 21-25.

<sup>5</sup> Nach *K. Westphalen*, Lehrplanarbeit, in: *J. Petersen/G.-G. Reinert* (Hrsg), Pädagogische Positionen, Donauwörth <sup>2</sup>1991, 68-81, hier: 69.

ist, ergibt sich bei der Lehrplanerstellung die Notwendigkeit der Kooperation von Staat und Kirche.

Die Frage, wie Lehrkräfte mit Lehrplänen umgehen, ist relativ unerforscht. In einer bayerischen Untersuchung, bei der allerdings nicht der RU einbezogen war, wurde als eine durchgängige Tendenz bei den Unterrichtenden die Last des Stoffdruckes erkennbar: »Der Stoff ist nach wie vor grenzenlos.«<sup>6</sup> Eine Befragung evangelischer Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg unterscheidet sich hier deutlich. Es bietet sich ein Bild relativer Zufriedenheit. Verständlich wird dieses auffallende Ergebnis freilich auf dem Hintergrund, daß im evangelischen RU in Baden-Württemberg die Spielräume für eigene Entscheidungen erheblich sind. Die Unterscheidung in Pflicht- und Wahlthemen ist grundlegend für den Lehrplan. Dabei sind Pflicht- und Wahlthemen einander im Verhältnis von 50:50 zugeordnet<sup>7</sup>.

## 2. Lehrplan - Curriculum

### 2.1 Der Lehrplan – Was ist das?

Ein Lehrplan gibt Antwort auf die Frage, was, wann, auf welche Weise und zu welchem Zweck gelernt werden soll. Bereits hatte sich in seiner Lehrplantheorie vom Standpunkt der bildungstheoretischen Didaktik aus mit der Frage nach dem Bildungswert der Inhalte und den Kriterien ihrer Auswahl beschäftigt.

»Die Aufgabe des Lehrplans ist die Festlegung der Bildungsziele und Auswahl und Konzentration, früher sagte man des Unterrichtsstoffes, heute der Bildungsgüter oder der Bildungswerte; wir ziehen es vor, von den Bildungsinhalten zu sprechen. Der Lehrplan gibt an, was im Unterricht geschehen soll, und so muß jeder

---

<sup>6</sup> K. Kuhnert, *Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen*, Weinheim/Basel 1983, bes. 41f., vgl. 72ff.

<sup>7</sup> A. Pietzonna, *Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Lehrplan und Schulbuch im Fach Evangelische Religionslehre*, in: G. Büttner/W. Dietz /J. Thierfelder (Hrsg.), *Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse und Bewertungen einer Befragung Ev. ReligionslehrerInnen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg*, Idstein 1993, 25 u. 62, bes. 129 (Resümee).

Faktor des geistigen Lebens, jede Gruppe der Gesellschaft, jede Anschauung, die dauernd und in der Breite auf die Jugend innerhalb von Lehre und Schule wirken soll, versuchen, Anerkennung und Stellung in den geltenden Lehrplänen zu erhalten. Jede geistige Bewegung oder Richtung ist erst dadurch als Bildungsmacht auf die Dauer anerkannt und gesichert, daß ihren Bildungszielen und Bildungsmitteln eine Stellung im Lehrplan eingeräumt wird.«<sup>8</sup>

Weniger macht damit deutlich, daß die Inhalte der Lehrpläne nicht aus höchsten Werten abgeleitet werden, sondern Ergebnis eines gesellschaftlichen Kampfes darstellen. Zu den geistigen Mächten, die hier bestimmend wirken, gehören für Weniger Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft und Kirche. Der Staat hat eine ausgleichende Funktion. Das Strukturprinzip, das den inneren Kreis eines jeden Lehrplans ausmacht, sind drei Schichten. Eine *erste Schicht* »Bildungsideal« konzentriert die gesellschaftlichen Ansprüche auf gemeinsame Überzeugungen. Nur so lange bestimmte Aufgaben als gemeinsame anerkannt werden können, ist ein Lehrplan möglich. Eine *zweite Lehrplanschicht* »Die geistigen Grundrichtungen und die Kunde« geht auf die Unterrichtsfächer und die Frage, wie die Umsetzung der intendierten Ziele vollzogen werden kann. Die *dritte Lehrplanschicht* zielt auf »Kenntnisse und Fertigkeiten«. Diese nehmen in der Unterrichtspraxis den größten Raum ein, während es sich bei den ersten beiden Schichten um »Bildung der Gesinnung im weitesten Sinne und um die menschliche Haltung« handelt<sup>9</sup>.

Die Darlegungen machen klar, daß die Lehrplanentscheidungen nicht unmittelbar aus den Wissenschaften abgeleitet werden können, sondern politischer Natur sind. Die inhaltlichen Entscheidungen sind geschichtlich bedingt und so auch einer entsprechenden Analyse zugänglich. Die Lehrplantheorie Wenigers macht aber auch deutlich, daß es aus pädagogischen Gründen notwendig ist, Lehrpläne zu erarbeiten, um die Zuordnung und Strukturierung des Unterrichtsgeschehens in sinnvoller Weise zu ermöglichen. Es ist ebenfalls deutlich, daß es bestimmte Rahmenvorgaben gibt, die einem Lehrplan als Entscheidungen zugrunde liegen und die für den Unterrichtsprozeß Verbindlich-

---

<sup>8</sup> E. Weniger, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/1952), in: ders., Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1975, 216.

<sup>9</sup> E. Weniger, aaO., 281.

keit beanspruchen können - unbeschadet der Tatsache, daß die Arbeit an den Lehrplänen ständig weitergeht.

## *2.2 Vom Lehrplan zum Curriculum*

Die Lehrpläne für den evangelischen RU, die nach 1945 erarbeitet wurden, waren bis Mitte der sechziger Jahre in ihren Inhalten und Zielsetzungen relativ unumstritten.

### *2.2.1 Lehrplan als Stoffverteilungsplan*

Es handelte sich dabei durchgängig um Stoffverteilungspläne, denen in einer Präambel zwar Bildungsziele und Aufgabenbeschreibungen vorangestellt wurden, die aber nicht zu den Stoffen in Beziehung gesetzt wurden. Bibel, Kirchengeschichte, Gesangbuch und Katechismus sind die wesentlichen Quellen des Unterrichts. In den Sachbereichen dominiert die biblische Geschichte mit alt- und neutestamentlichen Texten. Das Kirchenjahr hat als Orientierungsrahmen, vor allem für die Grundschulen und die Sonderschulen, wesentliche Bedeutung. Die Kirchengeschichte kommt in den höheren Klassen als neues Gebiet hinzu. Die Glaubenslehre wird mit Hilfe von biblischen Texten, des evangelischen Kirchenliedes oder des Katechismus behandelt. In den letzten Klassen kommt es vermehrt zur Behandlung sog. Lebensfragen. Alles in allem: Wesen und Aufgabe des RU sind klar.

Zur Illustration sei eine Passage aus dem Volksschul-Lehrplan des Landes Hessen von 1965 zitiert: »Der evangelische RU ist seinem Wesen nach evangelische Unterweisung. Aufgabe evangelischer Unterweisung ist es, die Wirklichkeit Gottes, wie sie die Bibel in der frohen Botschaft vom Heil in Jesus Christus bezeugt, in jugendgemäßer Weise zu verkünden. Die Botschaft von Jesus Christus wendet sich an den ganzen Menschen mit seinen persönlichen und sachlichen Bindungen innerhalb der verschiedenen Lebensgemeinschaften und auf allen Lebensgebieten.«<sup>10</sup> Ein Transfer dieser in der Präambel gegebenen allgemeinen Zielsetzung auf die einzelnen Themenbereiche und einzelnen

---

<sup>10</sup> Ausgeführter Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in den Volksschulen des Landes Hessen, Amtsblatt des Hessischen Kultusministers, Wiesbaden, Dez. 1965. Sondernummer III/3.

Inhalte ist im Wesentlichen durch die Tradition und deren Geltung gegeben. Und so sieht das konkret aus:

5. SCHULJAHR  
(Sommerferien bis Weihnachten)  
Die Könige Israels  
Der Prophet Elia  
Vom Kommen des Heilandes  
(Weihnachten bis Ostern)  
Vom Wirken des Heilandes  
(Ostern bis Sommerferien)  
Die Anbetung des Schöpfers  
Die Erzväter  
Die Richter

6. SCHULJAHR  
(Sommerferien bis Weihnachten)  
Das Zeugnis der Apostel in der Welt  
Martin Luther  
(Weihnachten bis Ostern)  
Jesus Christus ist des Gesetzes Erfüllung usw.

Als Saul B. Robinsohn im Jahr 1967 seine Schrift »Bildungsreform als Revision des Curriculum«<sup>11</sup> veröffentlicht, beginnt in der Bundesrepublik Deutschland die Diskussion um das Curriculum.

### 2.2.2 Das Curriculum-Konzept

Robinsohns Veröffentlichung traf auf eine Situation, die für eine grundlegende Reform günstig war. Abmeldungen von Schülerinnen und Schülern vom RU, der Relevanzverlust der im Lehrplan ausgewiesenen Unterrichtsthemen im Blick auf das Schülerinteresse und die verstärkte Öffnung der RP für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen bereiteten hierfür ein gutes Klima. Der Begriff Curriculum wurde z. T. bewußt in Unterscheidung zum Begriff Lehrplan benutzt. Man meinte, damit eine neue Qualität von Lehrplan zu bezeichnen.

Grundlage der Robinsohnschen Überlegungen stellt die curriculare Entscheidungskette dar, die durch die Begriffe »Situation - Qualifikation - Inhalte« charakterisiert ist. In einem *ersten Schritt* sollen Lebenssituationen analysiert werden, zu deren Bewältigung die Schule die jungen Menschen qualifizieren soll. *Sodann* sollen die für die Bewältigung der Lebenssituationen notwendigen Qualifikationen beschrieben und als Lernziele formuliert werden. In einem

---

<sup>11</sup> Neuwied/Berlin 1967 u.ö. Vgl. zu Robinsohn auch H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München <sup>9</sup>1975, 163 ff. Zur Differenzierung der Ansätze s. G. R. Schmidt, Grundgedanken und Modelle der Curriculum-Theorie, in: K. Wegenast (Hrsg.), Curriculumtheorie und Religionsunterricht, Gütersloh 1972, 9-40.

*dritten Schritt* geht es um die Bestimmung der Curriculumelemente, d.h. der Bildungsinhalte und Lernprozesse, die zur Aneignung der Qualifikation führen.

Das Neue am Curriculumkonzept besteht darin, daß hier nicht nur die Vermittlung im Blick ist, sondern daß zugleich Lernziele formuliert und mit Hilfe von Taxonomien eindeutig klassifiziert werden sollen. Zugleich erwartet man, daß eine völlige Operationalisierung der Lernziele möglich sein würde. Unter Lernziel versteht man die sprachlich formulierte Vorstellung von der Verhaltensdisposition eines Lernenden, die durch Unterricht bewirkt werden soll. Operationalisierung meint die Präzisierung einer Lernzielbeschreibung in kleinste eindeutige Schritte, die es ermöglichen, das gewünschte Endverhalten des Lernenden zu beobachten. Mittels der Lernzielkontrolle oder Evaluation sollen die Lernerfolge auf empirischem Wege überprüft werden.

Schließlich geht es beim Curriculumkonzept insgesamt darum, die Ziel- und Inhaltsentscheidungen zu reflektieren und die getroffene Auswahl der Inhalte rational zu begründen und nicht als apodiktische Setzung irgendeiner Instanz (z.B. des staatlichen Kultusministeriums) unreflektiert zu akzeptieren. Die öffentliche Diskussion um die Ziele der Schule und ihrer Fächer war damit institutionalisiert. Die Curriculumsdiskussion hat herausgestellt, daß es drei wesentliche Determinanten gibt, die für die Bestimmung der Ziele und Inhalte des Unterrichts wichtig sind: die zuständige Fachwissenschaft, die Gesellschaft und der Schüler/die Schülerin. Mit dem Curriculum ist ein Gesamtzusammenhang von Lernzielen, Lerninhalten, Lernorganisation und Lernzielkontrolle im Blick.

*S. Vierzig* legte einen Lernzielkatalog für ein zu erarbeitendes Curriculum vor<sup>12</sup>. Man geriet in eine doppelte Euphorie im Blick auf die Lernzielorientierung: Zum einen meinte man, man könne zunächst die Lernziele formulieren und dann die entsprechenden Inhalte dazu finden; und zum anderen meinte man, nahezu alles in Form von operationalisierbaren Lernzielen fassen zu können. Der weitere Verlauf der Diskussion hat erbracht, daß Lernziele und Inhalte miteinander in einem inneren Zusammenhang stehen, daß daher Lernziele schwerlich abgesehen von den Inhalten formuliert werden können und daß keineswegs alle Lernziele des RU (wie auch anderer Fächer) im zuvor beschriebenen Sinne operationalisierbar sind, son-

---

<sup>12</sup> Lernziele des Religionsunterrichts, in: Informationen zum Religionsunterricht 2, 1970, H. 1/2, 5-16.

dem daß es wesentliche Bereiche von Bildung, Erziehung und Unterricht gibt, deren Ziele nicht im Sinne behavioristischer Operationalisierung zu fassen und durch eine entsprechende Lernzielkontrolle zu überprüfen sind. Es sei nur an hermeneutische Lernziele des RU erinnert. Diese kritischen Anfragen möchten nicht als Totalkritik des Curriculumkonzeptes verstanden werden. Es ist vielmehr hervorzuheben, daß die Einbringung der Zielfrage in die (religions-)pädagogische Diskussion einen echten Fortschritt darstellt.

Der curriculare Neuansatz brachte mit sich die Tendenz auf ein mögliches Gesamtcurriculum, in dem alle Entscheidungen vorweg getroffen sind und der Lehrer bzw. die Lehrerin lediglich zum ausführenden Organ eines bereits vorweg festgelegten Unterrichtsprozesses wird. Bevor es in der Bundesrepublik Deutschland solche Gesamtpakete gab, kam bereits die Formel vom »offenen Curriculum« auf. Hier geht es darum, daß die schwierigen curricularen Innovationsprobleme gelöst werden sollen und daß durch Kreativität und spontanes Lernen die rigiden Standards, die mit einem behavioristisch orientierten Curriculumansatz verbunden waren, überwunden werden. Freilich kann ein verwaschener Begriff von kreativem Lernen und von Spontaneität leicht dazu missbraucht werden, um unreflektierten Unterricht zu rechtfertigen. Es geht nicht um entweder geschlossenes Curriculum oder offenes Curriculum, sondern um die rechte Zuordnung von Offenheit und Lehrgangsstruktur des Unterrichts. Dazu benötigt man aber die Einsichten der Lernzieldiskussion (z.B. die Differenzierung der Ziele nach Reichweite und nach Dimensionen [→ s.u. 3.2] als analytische Instrumentarien).

Der Zielbegriff hat sich in den Lehrplänen und Rahmenplänen für den RU in der Folgezeit durchgesetzt. Er hat etwa auf der Ebene der Globalziele und Grobziele eine sinnvolle Orientierungsfunktion. Lehrpläne werden sinnvollerweise nicht in den Bereich der Fernziele vorstoßen. Globalziele, Richtziele und Grobziele sind im Ganzen noch so allgemein, daß in der Konkretisierung hinsichtlich der Unterrichtssituation genügend Spielräume vorhanden sind. Da die Planung der einzelnen Unterrichtsstunden nur im Blick auf die vorhandenen Schülerinnen und Schüler geschehen kann, kann man diesen Bereich nicht in einem Lehrplan festlegen. - Es ist im Übrigen ausgesprochen hilfreich, wenn man für ein ganzes Land für den RU in allen Schulstufen und Schulformen ein einheitliches Globalziel formulieren kann (→ s.u. 3.1).

### *2.2.3 Beispiel: Curricularer Lehrplan*

Gemeinsames Kennzeichen aller neuen Lehrpläne in den 1970er Jahren war die Zielorientierung. Sie schlug sich in den Plänen für alle Schulstufen und Schularten nieder. Im Bereich des evangelischen RU hat es aber keinen Entwurf gegeben, der das Konzept eines Curriculums im ganz strengen Sinne durchgeführt hat. Immerhin wurde im bayerischen curricularen Lehrplansystem der curriculare Impuls rasch umgesetzt. Das »Staatsinstitut für Schulpädagogik« (München) bemühte sich von Anfang an um eine Zusammenführung von wissenschaftlicher Forschung, Schulpraxis und Schulverwaltung.

Die Zusammensetzung des Wortes »Curricularer Lehrplan« macht bereits deutlich, daß der neue Typ von Lehrplan den Versuch darstellt, die guten Elemente des alten Lehrplans mit Hilfe der Einsichten der Curriculumtheorie weiterzuführen<sup>13</sup>. Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen werden in vier Spalten übersichtlich nebeneinander angeordnet. Verbindlich sind die Lernziele und die Lerninhalte, während die Unterrichtsverfahren und die Angaben zur Lernzielkontrolle Vorschläge darstellen.

Auch der »Curriculare Lehrplan für den Evangelischen RU an der Grundschule in Bayern«<sup>14</sup> liegt auf der Linie dieses Konzeptes. Der Spaltendruck des Lehrplans erfolgt nach Lernziele - Lerninhalte/inhaltliche Vorschläge - methodische Hinweise/Medien/Literatur. Die Spalte Erfolgskontrolle fehlt. Die Lernziele und Lerninhalte sind verbindlich, die Ausdifferenzierung bei den inhaltlichen Vorschlägen, die methodischen Hinweise und die Medien sind als Anregung für die Lehrkräfte gedacht<sup>15</sup>. In Klasse 3 ist das Thema »Menschen verdeutlichen die frohe Botschaft meist in Bildern« vorgesehen. Es ist ein interessantes Beispiel. Darum seien die Lernziele hier wiedergegeben:

*(Gesamtziel unter Bezug auf ein Richtziel für das 3. Schuljahr)*

»Erste Fähigkeiten entwickeln, die Mehrschichtigkeit religiöser Sprache und christlicher Symbole zu erkennen.

---

<sup>13</sup> Vgl. K. Westphalen, Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1973 u.ö., sowie: Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.), Unterrichtsplanung durch Lernziele, Donauwörth o.J. (1979).

<sup>14</sup> München 1972 = <sup>5</sup>1983. - Ebenso für die Hauptschule: Curricularer Lehrplan für den Evangelischen RU an der Hauptschule in Bayern, München 1972 = <sup>4</sup>1977.

<sup>15</sup> Im neuen »Lehrplan für den Ev. RU an Grundschulen in Bayern« (Heilsbronn 1993) findet sich nur noch die folgende Dreigliederung: (1) Religionspädagogische Zielsetzungen - (2) Lerninhalte - (3) Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung.

*(Weitere Grobziele)*

- Die eigene Vorstellungskraft entdecken.
- Fähigkeiten entwickeln, die Vorstellungen anderer wiederzuerkennen.
  - Den Zusammenhang von Zeichen und Vorstellungen begreifen lernen,
  - Nach der Aussage von Bildern und Musik fragen lernen.
- Die Fähigkeit entwickeln, zwischen Gesagtem und Gemeintem in der Sprache zu unterscheiden.
  - Laute, Wörter, Redewendungen, Sprichwörter auf ihre Aussagekraft überprüfen.
  - Anhand bedeutsamer Geschichten unterscheiden lernen zwischen vordergründiger Erzählung und hintergründiger Aussage.
- Die Fähigkeit erwerben, biblische Bildsprache zu verstehen.
  - Biblische Bildwörter verstehen lernen.
  - Erkennen, daß die Sprache der Bibel zeitgeschichtlich geprägt ist.
- Den Sinn biblischer Gleichnisse erfragen lernen.«<sup>16</sup>

Da für Lehrpläne und den Umgang mit ihnen die Frage der Ziele von besonderer Bedeutung ist, ist im folgenden Abschnitt noch etwas ausführlicher darauf einzugehen.

### **3. Lernziele - Ziele - Intentionen**

Die Bemühungen um die Frage der Ziele sind in der Pädagogik vielfältig. Es gibt kein systematisch völlig in sich stimmiges System der Lernzielsystematisierung. Aber es gibt einige aufschlussreiche Ansätze, die als heuristische Instrumentarien hilfreich sein können.

#### *3.1 Zur Frage des Globalziele*

Es war zuvor auf Formulierungen einer übergreifenden Zielbestimmung für die Aufgabe des RU am Beispiel Bayern hingewiesen worden. Dort trafen sich im Jahre 1971 Lehrer und Lehrerinnen aus allen Schulstufen und Schularten und formulierten gemeinsam ein Globalziel, das den RU und seine Aufgaben insgesamt beschreibt. Es ist seitdem fester Bestandteil eines jeden bayerischen Lehr-

---

<sup>16</sup> Curricularer Lehrplan für den Ev. RU an der Grundschule in Bayern, Heilsbronn 1972, 118-128.

planes für evangelischen RU. Dieses Globalziel wurde im Jahr 1986 noch einmal von der Synode der Evangelischen-Lutherischen Kirche in Bayern als wesentliche Orientierungshilfe bekräftigt. Es sei als ein anregendes Beispiel hier wiedergegeben.

Das Globalziel: Der Auftrag des Religionsunterrichts

1. »Der evangelische Religionsunterricht hat die Aufgabe, der Kommunikation des Schülers mit dem christlichen Glauben in der gegenwärtigen Welt zu dienen. In diesem Sinne versteht er sich als Dienst der Kirche an der Gesellschaft. Er geschieht unter den Gegebenheiten und Bedingungen der Schule. Darum müssen die Ziele des Religionsunterrichts von Kirche und Schule gemeinsam verantwortet werden.
2. Aus dem Auftrag ergeben sich folgende Ziele:
  - (a) Der Religionsunterricht soll *Antworten* von Christen auf die Fragen, Nöte und Herausforderungen unserer Zeit suchen und entfalten. Das sollte geschehen im Blick auf die Fragenden selbst, auf die Mitmenschen und die Umwelt. Dabei ist die altersspezifische Einstellung zum Glauben im Horizont des religiösen Bewußtseins unserer Zeit zu beachten.
  - (b) Der Religionsunterricht *informiert und orientiert* über die christliche Tradition, die Lebensäußerungen der Kirche und über die ökumenischen Fragen sowie über außerchristliche Daseinsauslegungen. Notwendig sind dabei sachliches Gespräch und Hinführung zur Urteilsfähigkeit in der pluralistischen Gesellschaft.
  - (c) Der Religionsunterricht schuldet dem Schüler konkrete *Lebenshilfe*, damit dieser zu sich selbst finden und in der Gesellschaft mündig werden kann. Damit ist der Religionsunterricht zugleich Einübungsfeld für die Achtung Andersdenkender. Da Glauben und Denken, Lernen und Leben, Haltung und Verhalten zusammengehören, muß der Religionsunterricht sowohl für kritische Fragen offen sein als auch Möglichkeiten der Einübung und Einführung sowie Raum zum Ausführen und Ausüben in der Schule gewähren.
  - (d) Der Religionsunterricht hat den *Anruf Gottes* in der christlichen Überlieferung gegenüber dem Menschen unserer Zeit auszusprechen. Deshalb bemüht er sich darum, daß der Schüler dem biblischen Wort begegnen, Wege zum eigenen Glauben an Jesus Christus finden und in die Gemeinschaft der Christen hineinwachsen kann.

3. Im Vollzug des Religionsunterrichts werden Fragen gestellt und Antworten gegeben. Die Antworten dürfen nicht an den Fragen der Schüler vorbeigehen. Sie müssen mit den Schülern solidarisch gesucht und erarbeitet werden - im Bewußtsein, daß auch der Lehrer ein Fragender ist.

Die Problemorientierung des Religionsunterrichtes darf dabei weder gegen die Bibelorientierung ausgespielt werden noch umgekehrt. Es geht vielmehr um die spannungsvolle Einheit von Wirklichkeitserfahrung und Glaubensauslegung.«

Es zeigt sich inzwischen an verschiedenen Stellen die Bemühung um entsprechende Globalziel-Formulierungen. So enthalten z.B. die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für Evangelischen RU Formulierungen für »verbindliche allgemeine Lernziele«, in denen es heißt:

»Der evangelische Religionsunterricht richtet sich nach folgenden verbindlichen allgemeinen Lernzielen: Die Schülerinnen und Schüler sollen

- zu einem angemessenen Umgang mit biblischer Überlieferung angeleitet werden sowie Positionen und Zeugnisse christlichen Glaubens aus ihrem jeweiligen Kontext heraus erklären können,
- die Auslegung biblischer Texte und Zusammenhänge auf dem Hintergrund gegenwärtiger Fragestellungen vornehmen können sowie grundlegende christliche Aussagen als Deutungs- und Verstehensangebote für eigene Glaubenserfahrungen erkennen,
- andere Religionen, Weltdeutungen und die Bedingungen ihrer Andersartigkeit kennenlernen, um den Menschen in seinem Eigenwert zu achten, ihn ernst zu nehmen und Formen der Begegnung zu finden,
- unterschiedliche Antworten auf Grundfragen des Menschseins und Erklärungen von Wirklichkeit aus der Sicht christlicher Glaubensaussagen erfahren und beurteilen,
- christliche Begründungen für ethisch verantwortetes Handeln kennenlernen,
- Beispiele kennenlernen, wie Christen verschiedener Kirchen und Konfessionen zu einer ökumenischen Gemeinschaft zusammenwachsen und sich für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung einsetzen.«<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> *Niedersächsisches Kultusministerium* (Hrsg.), RRL für die Realschule. Evangelischer RU, Hannover 1994, 10f. Der Text findet sich auch in den RRL für die Hauptschule (1994) und leicht verändert in den RRL für die Orientierungsstufe (1992) sowie in erweiterter

### 3.2 Richtziel - Grobziel - Feinziel

In der Lernzieldebatte wurde die Differenzierung in Richtziel, Grobziel und Feinziel vorgeschlagen. Damit wird die unterschiedliche Reichweite von Zielformulierungen herausgestellt. Diese Dreistufigkeit läßt sich in folgender Weise beschreiben:

Richtziele (auch: Leitziele)	Diese Formulierungen sind sehr abstrakt und allgemein. Dadurch wird ermöglicht, daß unterschiedliche Interpretationen unter diesem Dach Platz finden. Diese großen Zielformulierungen hat man bisweilen als »Leerformeln« diskreditiert. Sie sind aber nötig, um die generelle Richtung anzuzeigen. Es ist z.B. etwas anderes, ob ich von »Einübung in das kirchliche Leben« oder »Begegnung mit und Reflexion der christlichen Freiheit« als dem umfassenden Horizont des RU spreche.	z.B. Lernen, die religiöse Frage zu stellen
Grobziele (Gesamtziel[e] einer Einheit)	Auf dieser Ebene sind die Formulierungen konkreter gehalten. Sie ermöglichen eine gewisse Breite der Interpretation und Gestaltung des Unterrichts/der Aktionen etc. Es wird aber eine deutliche Kontur erkennbar. Bestimmte andere, ebenfalls vorstellbare Zielformulierungen werden durch die Formulierung eines Grobzieles ausgeschlossen. In der Regel liegen die Formulierungen für die Unterrichtseinheiten und auch für die einzelne Unterrichtsstunde auf dieser Ebene.	z.B. Erkennen, welche Möglichkeiten sich für die eigene Zukunft vom Schöpfungsauftrag her ergeben
einziele (Teilziele einer Einheit/ Aktion/ Stunde)	Hierbei geht es um Ziele von Teilschritten, von kurzen Sequenzen. Die Formulierungen gewähren in der Regel nur einen geringen Interpretationsspielraum	z.B. Wissen, wo die Orte Jerusalem und Genezareth in Palästina liegen

### 3.3 Lernzieldimensionen und Anforderungsniveaus

Hinsichtlich der Dimensionen der Lernziele wurde eine Differenzierung in kognitive, affektive und pragmatische (oder psychomotorische) Lernziele vorgeschlagen (vgl. die Rede vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand). Sie fand viel Aufmerksamkeit. Dabei ist zu bedenken, daß diese Zieldimensionen letztlich nicht »rein« voneinander getrennt werden können; es geht vielmehr um jeweilige Schwerpunktsetzungen. Im Prozeß des Lernens, der sich ganzheitlich vollzieht, sind die unterschiedlichen Dimensionen aufeinander bezogen. *H.-J. Frisch* hat dazu folgende Konkretisierungen im Blick auf den RU vorgelegt:

»*Kognitive Lerndimension*: Vermittlung von Sachwissen über Bibel, über christliche Glaubensstradition, über Liturgie und Sakramente, über Struktur und Dienste der Kirche und der Gemeinde ...

*Affektive Lerndimension*: Verbindung von eigener Lebenserfahrung mit der Botschaft des Glaubens, Einbringen persönlicher Betroffenheit, Fragen und Suchen nach Sinn und Werten für das eigene Leben, Bewertung von Verhalten aus der Sicht des Glaubens ...

*Pragmatische Lerndimension*: Einüben von Körperhaltungen ..., Spielen als Einüben von Verhalten, Lieder und selbstgestaltete Musik, gestaltendes Arbeiten mit verschiedenen Materialien, Exkursionen, Übernahme von selbstverantworteten Aufgaben (z.B. Aktion zu sozialer Hilfe der Entwicklungshilfe, Umweltaktion).«<sup>18</sup> Für den kognitiven Bereich wurde weiterhin eine *Stufung der Lernziele* in Reproduktion - Reorganisation - Transfer - Problemlösung vorgeschlagen<sup>19</sup>. Dabei werden die Anforderungsniveaus von der Reproduktion zur Problemlösung zunehmend höher. Ich schlage vor, die beiden mittleren Stufen zusammenzulegen und zwischen einer *Fakten-Ebene*, einer *Konzeptions-Ebene* und einer *Wert/Urteils-Ebene* zu unterscheiden. Bei der Fakten-Ebene geht es um die Wiedergabe des Gelernten (Reproduktion). Bei der Konzeptions-Ebene ist die selbständige Darstellung und Anwendung des Gelernten im Blick (Reorganisation/Transfer). Die Wert/Urteils-Ebene zielt auf problem-

---

<sup>18</sup> *H.-J. Frisch*, Leitfaden Fachdidaktik Religion, Düsseldorf 1992, 125.

<sup>19</sup> *Deutscher Bildungsrat*, Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen, Stuttgart 1970, 78ff.

lösendes Denken und die begründete Stellungnahme der Schülerinnen und Schüler.

M. E. bewegt Unterricht sich zumindest immer auf diesen Ebenen. Sie stellen zugleich Ebenen im Sinne fortschreitender Komplexität dar. Jeder Unterricht benötigt eine Balance zwischen diesen drei Ebenen. Andernfalls kommt es zu erheblichen Spannungen im Unterricht und zu einem Motivationsabfall bei Schülerinnen und Schülern. Ebenso wie die Unterscheidung in kognitive, emotionale und pragmatische Zieldimensionen kann auch die Stufung der Lernziele in Fakten-, Konzeptions- und Wert/Urteilstebene nur im Sinne eines heuristischen Schemas verstanden und benutzt werden. Wollte man jeweils die drei Ebenen bei jedem Thema gleichgewichtig durchspielen, würde die Unterrichtsplanung wegen Überkomplexität zusammenbrechen. Es geht immer auch um Schwerpunktsetzungen.

### 3.4 Intentionen

Da der Begriff des Lernziels eine starke Konnotation im Blick auf definiertes Endverhalten der Schülerinnen und Schüler hat, bildete sich als eine breitere Tendenz heraus, entweder nur von Zielen (oder auch Erziehungszielen), von didaktischen Zielen oder von Intentionen zu reden<sup>20</sup>. In einem Großteil der neueren Lehrpläne wird der Begriff der *Intention* bevorzugt. Zur Illustration sei auch hier ein Beispiel aus den niedersächsischen RRL für die Hauptschule abgedruckt.<sup>21</sup>

THEMA: »... UND VERGIB UNS UNSERE SCHULD«

#### *Intentionen*

Nach christlichem Verständnis vergibt der liebende Gott den Menschen ihre Schuld. Neben Beispielen aus dem Alten Testament (z.B. Urgeschichten) wird der Grundgedanke der Vergebung vor allem durch das Leben und Werk von Jesus Christus deutlich.

---

<sup>20</sup> Weitere Informationen zur Frage der Lernziele bietet *W.H. Peterßen* in seiner instruktiven Übersicht über die gängigen Positionen: Handbuch Unterrichtsplanung, München, 5. aktualisierte Aufl. 1992, 325-338.

<sup>21</sup> *Niedersächsisches Kultusministerium* (Hrsg.), RRL für die Hauptschule. Ev. RU, Hannover 1994, 46f.

Die Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe bemerken zuerst das Versagen anderer, empfinden aber weniger, wenn sie selbst an anderen schuldig werden. Ihr Selbstwertgefühl, das sich erst im Entstehen befindet, läßt es kaum zu, daß sie eigenes Versagen empfinden, es eingestehen, um Vergebung bitten und diese dann annehmen können. So ist auch die Einsicht in die Notwendigkeit, einander vergeben zu müssen, um den Kreislauf von Kränkung und Vergeltung aufzulösen, noch nicht ausgeprägt.

Die Schülerinnen und Schüler können lernen, unter Berücksichtigung christlicher Normen Schuld anzuerkennen, Vergebung anzunehmen und zu gewähren.

*Grundbegriffe: Gewissen / Schuld / Sünde / Vergebung*

THEMATISCHE ASPEKTE	BEISPIELHAFTE INHALTE
Umgang mit Schuld als persönliche und als gesellschaftliches Problem	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Schuldgefühle, Gewissen</li> <li>+ Verdrängungsmechanismen (Rausch, Spiel, Abschieben auf andere ...- )</li> <li>+ Strukturelle Schuld: Schuldigwerden durch Teilnahme an ungerechten Strukturen oder Duldung dieser Strukturen</li> <li>+ Umgang mit Schuld - Verdrängen, Beschönigen, auf andere abwälzen, Bekennen, Wiedergutmachen</li> <li>+ Zusammenhang von Schuld und Verantwortlichkeit</li> </ul>
Möglichkeiten zum Neubeginn	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Wunsch nach Versöhnung und Vergebung</li> <li>+ Sündenfall (1 Mose 3)</li> <li>+ Jesus vergibt Sünden, z.B.: Sünderin (Lk 7, 36-50) / Ehebrecherin (Joh 8, 1-11) / Zachäus (Lk 19. 1-10)</li> </ul>
Wunsch nach Versöhnung und Vergebung	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Vergib uns unsere Schuld (Mt 6,12)</li> <li>+ Vom Vergelten (Mt 5,38 ff.)</li> <li>+ Gott vergibt uns - darum können auch wir vergeben</li> <li>+ Aufeinander zugehen.</li> </ul>

Der Begriff »Intention/Intentionen« ist in der Verwendung einerseits gefälliger und flexibler als die Rede von den Lernzielen. Auf der anderen Seite wird freilich die Herausforderung, ja Nötigung, »präzise zu formulieren, was man im Unterricht erreichen möchte«, die vom Begriff Lernziel ausging, keineswegs auch mit dem Begriff der Intention verbunden. Insofern ist die Veränderung des Sprachgebrauchs m.E. durchaus ambivalent.

## 4. Struktur und Funktionen eines Lehrplans

Im folgenden Abschnitt wollen wir uns der Frage des konkreten Umgangs mit dem Lehrplan zuwenden. Zuvor sei noch kurz nach Struktur und Funktionen des Lehrplans gefragt.

### 4.1 Zur Struktur von Lehrplänen

Lehrpläne sind unterschiedlich. Dies zeigt sich nicht zuletzt im Umfang der jeweiligen Ausarbeitung und an der Weise, wie die Lehrpläne im einzelnen aufgebaut und durchgeführt sind. Man kann aber eine gemeinsame Grundstruktur in Form von drei Bestandteilen nennen. Da sind zum einen der programmatische, bildungspolitische Teil, zum anderen der fachliche Teil, d.h. der Lehrplan im engeren Sinne, und schließlich der Handreichungsteil zu nennen<sup>22</sup>.

#### *(1) Der programmatische Teil: Richtlinienenteil*

Ohne daß jeder Lehrplan jeweils auf alle Punkte eingehen müßte, sind im Richtlinienenteil Aussagen zu folgenden Bereichen enthalten: zu obersten Bildungszielen oder Leitvorstellungen, zu den Aufgaben der Schule oder Schulart allgemein, zu den gesetzlichen Grundlagen, zur Stellung des Faches RU in der Schule, zur Grundlegung des RU, zum Aufbau des Lehrplans und zu seinem Selbstverständnis, zum Grad der Verbindlichkeit der Lehrplanaussagen, zu den Schülerinnen und Schülern der Altersstufe, zur Zusammenarbeit mit Eltern, Gemeinde und Kommune.

Es fällt auf, daß die Ausführungen dieses Teils in den neueren Lehrplänen (z.B. auch in Ostdeutschland) relativ ausführlich gehalten sind. Hierin spiegelt sich nicht zuletzt ein Stück weit der Legitimationsdruck wider, unter dem der RU als Fach der öffentlichen Schule steht.

#### *(2) Der fachliche Teil: der eigentliche RU-Lehrplan*

Zweitens gibt es einen fachlichen Teil des Lehrplans. Dies ist sozusagen der Kern des Lehrplans. Hier werden die für den Fachunterricht wichtigen Informationen gegeben. Es gibt sehr unterschiedliche Formen, wie das geschieht. Man-

---

<sup>22</sup> K. Westphalen, Lehrplanarbeit, aaO., 81.

che Lehrpläne beschränken sich auf die Wiedergabe des zentralen Kerns: der Ziele und Inhalte. Andere enthalten Themenlisten und Leitthemen mit jeweils knappen religionspädagogischen Begründungen usw. Bei aller Unterschiedlichkeit finden sich aber fast durchgängig zwei Arten von Aussagen:

*(2.1) Verbindliche Lernziele und Lerninhalte*

Dieser Teil ist in der Regel ganz oder teilweise verbindlich. Auch hier reicht die Variationsbreite von der Verbindlichkeit aller Themen als Pflichtpensum bis zu einer ausgewogenen Aufstellung von Pflicht- und Wahlthemen, wobei die Relation von Wahl- und Pflichtthemen unterschiedlich geregelt ist. Dabei ist eine Relation von 50 % Pflichtthemen zu 50 % Wahlthemen, wie dies in Baden-Württemberg der Fall ist, optimal.

*(2.2) Nicht verbindliche Empfehlungen und Hinweise*

Dies ist die andere Kategorie von Aussagen. Hierunter fallen z.B. Angaben zur Methodik und Organisation, zur Leistungsbewertung und Überprüfung des Lernerfolgs.

*(3) Der unterstützende Teil: Handreichungen etc.*

Der dritte Teil hat im wesentlichen *Anregungscharakter*. Er enthält ganz unterschiedliche Materialien und Hilfen zur konkreten Umsetzung des Lehrplans in die Unterrichtspraxis. Dabei kann es sich um Hinweise zur Zuordnung und Vernetzung der Themen handeln, um Verweise auf Medien aller Art, um Angaben zu Unterrichtsmodellen für eine Themeneinheit, um Entwürfe zu Einzelstunden, Literaturhinweise, Prüfungsaufgaben etc.

Die Curriculumsdiskussion hat dazu geführt, daß die Lehrpläne umfangreicher geworden sind. So umfaßte der »Curriculare Lehrplan für den Evangelischen RU an der Grundschule in Bayern« von 1972 insgesamt 256 Seiten im DIN A-4-Format. Dabei war der Handreichungsteil in den Lehrplan integriert. Seit Anfang der 1980er Jahre geht die Tendenz wieder zu bedeutend kürzeren Lehrplänen. So umfaßt der nordrhein-westfälische Lehrplan für den RU in der Grundschule von 1985 insgesamt 38 Seiten, während der entsprechende NRW-Lehrplan aus dem Jahre 1980 einen Umfang von 140 Seiten aufzuweisen hatte.

Eine weitere Tendenz geht dahin, den Teil 3 (Handreichungsteil) gesondert herauszubringen: entweder durch ein staatliches Landesinstitut, das für Bildungs- und Lehrplanfragen zuständig ist, oder durch ein religionspädagogisches Institut, das von der Kirche eingerichtet ist.

Ferner hat sich in den letzten Jahren die Tendenz verstärkt, eine Abstimmung mit den übrigen Fächern vorzunehmen und auf diese Weise integratives Arbeiten an gemeinsamen Projekten und Themen zu unterstützen. Das bedeutet freilich auch, daß die Ausarbeitung der Fachlehrpläne eines Schultyps und einer Schulstufe stärker synchronisiert werden muß.

Die Auflistung der drei Bestandteile macht deutlich, daß der Lehrplan sich mit seinen Aussagen an verschiedene Adressaten, also nicht nur an die Unterrichtenden, wendet. Es liegt eine gewisse Schwierigkeit darin, daß man mit dem gleichen Text unterschiedlichen Adressatengruppen gerecht werden muß. Damit sind wir schon beim nächsten Punkt: den Funktionen des Lehrplanes.

#### *4.2 Funktionen eines Lehrplans*

Es sind vor allem drei Funktionen, die durch einen Lehrplan wahrgenommen werden. Da sind erstens die Funktion der Steuerung, Sicherung und Kontrolle von Unterrichtsvorgängen, zweitens die Anregungsfunktion und drittens die Entlastungsfunktion des Lehrplans zu nennen<sup>23</sup>.

##### *(1) Steuerung, Sicherung und Kontrolle von Unterrichtsvorgängen*

Bei dieser Funktion geht es darum, hinsichtlich der Ziele und Inhalte des Unterrichts gewisse Verbindlichkeiten zu schaffen, also zu formulieren, was denn zu unterrichten ist. Hierbei bewegt der Unterricht sich im Rahmen von gesellschaftlich konsensfähigen Lernzielen und Inhalten. Weiterhin ist es wichtig, daß in den einzelnen Schulstufen im Sinne eines aufbauenden Lernprozesses gearbeitet wird. Das macht eine Verteilung der Themen erforderlich. Es wäre nämlich unsinnig, wenn z.B. in der 2., 3. und 5. Klasse das gleiche Thema mit vergleichsweise ähnlichen Zielsetzungen behandelt werden würde. Ein solches Verfahren würde rasch zu einem berechtigten Überdrußempfinden auf seiten der Schülerinnen und Schüler führen. Auch würde unnötig Zeit vertan, was nicht zu rechtfertigen wäre. In diesem Sinne will der Lehrplan auch darüber

---

<sup>23</sup> Dazu *D. Knab*, Ergebnisse aus der Curriculumsdiskussion für das Problem der didaktischen Vermittlung auf der Lehrplanebene, in: *G. Biemer/D. Knab* (Hrsg.), Lehrplanarbeit im Prozeß, Freiburg 1982, 60f. S. auch *W.H. Peterßen*, Handbuch Unterrichtsplanung, 216f., 231f.

informieren, was jeweils in den einzelnen Klassenstufen behandelt wird. Darüber hinaus sind die Lehrpläne ein Mittel, um zu sichern, daß allen Kindern gleiche Bildungschancen eingeräumt werden.

### *(2) Anregungsfunktion*

Hierbei geht es darum, zu einem Unterricht beizutragen, der der Situation der Beteiligten und ihrer jeweiligen Interessenlage gemäß ist. Hierzu sind Beispiele für unterschiedliche Planungen sinnvoll, die Anleitungen zu einer sachgemäßen Unterrichtspraxis zu geben vermögen. Entsprechende Angaben in den Lehrplänen sind darum nicht als verbindliche Bestandteile formuliert, sondern als Hinweise zur Konkretion, als Unterrichtsempfehlungen etc.

### *(3) Entlastungsfunktion*

Mit dieser Funktion des Lehrplans ist im Blick, daß in jeden Lehrplan auch die Erfahrung von gehaltenem Unterricht eingegangen ist, so daß man nicht ständig am Punkte Null völlig neu anfangen muß. Ich kann mich z.B. darauf beziehen, daß es gewisse Erfahrungen gibt, die dafür sprechen, ein bestimmtes Thema in einer bestimmten Altersstufe zu behandeln. Ich verdeutliche das am Thema »Zeit und Umwelt Jesu«. Die zehn- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schüler sind sehr an sachkundlichen Themen und Fragen nach Neuem interessiert. Darum ist die Thematik »Zeit und Umwelt Jesu« in dieser Altersstufe, d.h. der 5. oder 6. Klasse, sinnvoll. In der 7. und 8. Klasse sind Schülerinnen und Schüler sehr stark mit sich selbst beschäftigt, so daß sich dann eher ethische und existentielle Themen persönlicher Orientierung nahelegen.

Ich muß als Lehrerin oder Lehrer nicht ständig »das Rad neu erfinden«, sondern kann von früheren Erfahrungen profitieren. Solche Art der Entlastung ist auch insofern wichtig, als sie Zeit gewährt und Energie freisetzt für das, was am Unterricht unplanbar ist. Hier benötigt der Lehrer/die Lehrerin Kraft, um in der jeweiligen Situation die Elemente des Unplanbaren wahrzunehmen, um angemessen darauf reagieren und eingehen zu können. - Schließlich ist der Lehrplan auch insofern für die Unterrichtenden entlastend, als er Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern darüber informiert und darin zugleich legitimiert, was die vorgesehenen Ziele und Inhalte des RU sind.

## **5. Lehrplan und Unterrichtsplanung**

Die weiteren Überlegungen konzentrieren sich auf den Lehrplan in seiner Bedeutung für die Unterrichtsplanung. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Jahresplanung gelegt. Sie scheint mir in ihrer positiven Bedeutung gegenwärtig nicht hinreichend im Bewußtsein der Religionspädagogik zu sein.

### *5.1 Religionsdidaktische Kompetenz und Unterrichtsplanung*

Die fachdidaktische Kompetenz der RL zeigt sich nicht zuletzt in der Arbeit mit dem Lehrplan. Die Beschäftigung mit Fragen des Lehrplans steht im Zusammenhang mit den Fragen nach den Wegen der Unterrichtsvorbereitung. Sie soll dazu befähigen, eine didaktische Mündigkeit im Umgang mit dem Lehrplan zu gewinnen. Im einführenden Artikel dieses Kompendiums hat *Rainer Lachmann* die Frage der religionsdidaktischen Kompetenz erörtert. Für unseren Zusammenhang sind besonders wichtig die Teilqualifikationen der fachdidaktischen Kritik- und Urteilsfähigkeit und die unterrichtsvorbereitende und -leitende Handlungskompetenz.

Der Umgang mit dem Lehrplan stellt uns vor die Frage, wie das Verhältnis von Freiheit und Bindung im Blick auf die Lehrplanvorgaben zu bestimmen ist. Die Frage nach der pädagogischen Freiheit der Lehrerin bzw. des Lehrers wird hier besonders brisant, Die Frage geht dahin, wie man Präzision des Unterrichts, die gelingende und gelungene Lernprozesse sichert, mit den notwendigen Handlungsspielräumen zu verbinden vermag. Die Devise von der Verbindlichkeit der Inhalte und der Freiheit der Methoden ist ein Versuch, dies Problem zu lösen. Freilich stellt sich die Schwierigkeit angesichts des Zusammenhanges von Zielen, Inhalten und Arbeitsformen, daß Freiheit und Bindung im Umgang mit dem Lehrplan nicht einfach quantitativ auf bestimmte Bereiche verteilt werden können. Dem gleichen Anliegen der Wahrung der pädagogischen Freiheit dient es, wenn im Lehrplan ein bestimmter Prozentsatz von Unterrichtszeit vorgesehen ist, der zur freien Verfügung (»pädagogischer Freiraum«) steht. Die Frage nach der pädagogischen Freiheit ist aber nicht nur eine Frage nach den pädagogischen Freiräumen neben dem Lehrplan, sondern zugleich eine Frage nach den pädagogischen Handlungsspielräumen im Lehrplan.

Religionsdidaktische Kompetenz hat auch etwas mit der Frage der Zielorientierung zu tun. Es sei noch einmal unterstrichen, daß die Zielorientierung im

Blick auf den Unterricht und die Ausarbeitung von Lehrplänen ausgesprochen wichtig ist<sup>24</sup>.

Mir scheint es wesentlich zu sein, daß man Lernziele im Sinne von didaktischen Lernzielen versteht, d.h. es geht darum, Ziele für Bildung und Erziehung für eine bestimmte Gruppe, an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit zu formulieren: was, in welchem Zeitraum, wozu von welchen Schülerinnen und Schülern gelernt werden soll. Die Lehrpläne formulieren in aller Regel ihre Lernziele/Intentionen auf der Ebene von Grobzielen. Die Frage der konkreten Unterrichtsplanung stellt die Unterrichtenden neben der Frage der Auswahl und Gewichtung der Grobziele vor die Aufgabe der Umsetzung in Feinziele.

### 3.2 Der Lehrplan und die Ebenen der Unterrichtsplanung

Unter Abschnitt 4.1 hatten wir nach der Struktur des Lehrplans gefragt. Hier geht es nun um die Stellung des Lehrplans im Gesamt der Unterrichtsplanung und die Ebenen der Planung. Die Unterrichtsvorbereitung von Einzelstunden oder einer Sequenz von Stunden ist immer auch in einem größeren Zusammenhang zu sehen. Der stellt sich etwa folgendermaßen dar.

EBENE	REICHWEITE DER AUSSAGEN	PERSONEN, VERANTWORTLICHKEITEN
Bildungspolitische Programme	Organisation, Struktur und Aufbau des Bildungswesens, Bildungspolitische Zielsetzungen	Bildungspolitiker, Bildungsverwaltung
Lehrplan/ Curriculum	Schulische Lernziele und Inhalte nach Schulstufen, Fächern und Schulformen geordnet	Experten aus der Praxis, Schulverwaltung und Wissenschaft
Jahresplan	Perspektivplanung: Lernziele und Themen für ein Fach für ein ganzes Jahr incl. Projekte, Vorhaben, Kooperationen	Lehrerin/Lehrer, evtl. Lehrerteam, Fachkonferenz
Unterrichtseinheit. Themen	Mittelfristige Umrißplanung einzelner Unterrichtseinheiten zur Konkretisierung einer Einheit der Perspektivplanung	Lehrerin/Lehrer, evtl. Lehrerteam, Fachkollegen

<sup>24</sup> Zur Zielfrage s. im Übrigen o. 3.

	nung, Lernziele und Themen für 2-3 wöchige Einheiten	
Unterrichts-entwurf	Lernziele u. Inhalte für eine Std. oder Doppelstd., Didaktische Analyse, Methodische Reflexion	

Die graphische Darstellung<sup>25</sup> läßt die unterschiedlichen Ebenen der Planung deutlich erkennen. Die Unterrichtsvorbereitung vollzieht sich insgesamt auf drei Ebenen. Einmal geht es um die Ebene der Jahresplanung, zum anderen um die Ebene der Planung einer Unterrichtseinheit, die sich über mehrere Stunden erstreckt, sowie schließlich um die Planung der einzelnen Unterrichtsstunde oder einer Doppelstunde.

In der allgemeindidaktischen universitären Diskussion trat seit 1968ff. dieser Zusammenhang zugunsten der Reflexion der einzelnen Stunden zurück. Hier muß der größere Gesamthorizont wieder stärker bewußtgemacht und reflektiert werden. Darum wird im folgenden Abschnitt ausführlicher auf den Zusammenhang von Lehrplan und Jahresplanung eingegangen, weil der Lehrplan gerade auch für die vorausschauende Perspektivplanung wichtig ist. Dabei wird herausgearbeitet, auf welche Bedingungen regionaler und kultureller Art und welche Umwelteinflüsse man dabei achten muß.

### 5.3 Lehrplan und Jahresplanung

#### 5.3.1 Zur Funktion des Jahresplanes

Früher sprach man von Stoffplan oder Stoffverteilungsplan. Angesichts der Veränderung der Unterrichtsplanung von einer Stofforientierung zu einer Zielorientierung ist es angemessener, von einem Jahresplan zu sprechen. »Der Jahresplan markiert den Übergang von vorgegebener zu eigener Planung. Es gehen zwar in überwiegender Zahl Entscheidungen von fremder Seite - durch Übernahme aus dem Lehrplan - in den Jahresplan ein, aber der schriftliche Plan ist der erste vom Lehrer im gesamten Planungsprozeß erstellte. Der Jahresplan

---

<sup>25</sup>Dazu vgl. die Hinweise bei *W.H. Peterßen*, Handbuch Unterrichtsplanung, 206 u. *W Jank/H. Meyer*, Didaktische Modelle, Frankfurt a.M.<sup>3</sup>1994, 218.

wird für die weitere eigenständige Unterrichtsplanung des Lehrers zum Dreh- und Angelpunkt; zu diesem Plan kann er immer wieder zurückkehren und einen neuen Weg einschlagen, vorausgesetzt allerdings, daß der Jahresplan überlegt und in jeder Hinsicht gerechtfertigt erstellt worden ist. Auch wenn die Unterrichtspraxis noch so fern liegt, sollte der Jahresplan aus den genannten Gründen besonders sorgfältig erstellt werden.«<sup>26</sup>

Die Funktion des Jahresplans besteht darin, für den Zeitraum eines Schuljahres den Gesamtrahmen abzustecken hinsichtlich der zu bearbeitenden Themen, wobei nach *Wolfgang Klafki* ein Thema ein zielorientierter Inhalt ist. D.h., die Ziele und Inhalte sind hier vorrangig herauszuarbeiten. Das geschieht natürlich so, daß man sich zunächst anhand des Lehrplans informiert, welche Ziele und Inhalte vorgesehen sind. Freilich: die bloße Übernahme ist nicht die Aufgabe der Lehrkräfte, es geht vielmehr darum zu präzisieren, welcher besondere Bildungs- und Erziehungsbeitrag vom Fach her gesehen geleistet werden soll und was das in den gesamtschulischen Erziehungsauftrag einbringt. Dabei ist ein ganz. wesentlicher Punkt die Gewichtung und damit die Auswahl der in Frage kommenden Ziele und Inhalte. Für die Auswahlentscheidung ist zum einen die verfügbare Zeit und zum anderen die Situation der Klasse wesentlich.

Die Jahresplanung macht damit ernst, daß die Planung des Unterrichts nicht nur im Blick auf die einzelne Unterrichtsstunde, sondern im Blick auf die Gesamtzusammenhänge geschieht. Viele Ziele sind nur in einer langfristigen Perspektive erreichbar. Auch dürfen die einzelnen 'Themen nicht von den Gesamtzusammenhängen isoliert werden, sondern die Vernetzung der Themen ist wichtig. Nur so kann gewährleistet werden, daß nicht in drei aufeinanderfolgenden Schuljahren jeweils die gleichen Themen mit den Schülerinnen und Schülern erörtert werden. Dies stellt allerdings für die Diasporasituation ein besonderes Problem dar, weil die jahrgangsübergreifenden Gruppen eine Jahresplanung eher im Zweijahresrhythmus notwendig machen.

### 5.3.2 Gesichtspunkte für die Planung

---

<sup>26</sup> *W.H. Peterßen*, Handbuch Unterrichtsplanung, 235.

Die Jahresplanung ergibt sich in starkem Maße aus den Vorgaben des Lehrplans, der ja einerseits eine Vernetzung der Themen versucht, andererseits gewährleisten will, daß in den einzelnen Klassenstufen die Themen im Sinne aufeinander aufbauender Zuordnung behandelt werden, und der zugleich auch für die Behandlung der einzelnen Themen in den Lernzielformulierungen Qualifikationen im Sinne von Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Blick hat.

Die Vorgabe des Lehrplans bindet die Religionslehrkraft aber nur begrenzt, denn neben der Sache des RU, die sich in den Lehrplanvorschlägen konkretisiert, ist die Lehrkraft auch den Schülerinnen und Schülern, die sie konkret vor sich hat, verpflichtet. Ihre Fragen, ihre Erwartungen, ihre Situation gehen entscheidend mit in die Planung ein. Es ist *Hermann-Josef Frisch* zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, daß eine Jahresplanung nicht allein von den Vorgaben der Pläne her, sondern ebenso von der konkreten Schüler- und Schülerinnensituation her bestimmt wird. »Eine Jahresplanung muß immer *offenen* Charakter haben.«<sup>27</sup> Der Lehrer muß sich die Freiheit nehmen, kreativ diese Planung den sich im Jahr noch verändernden Bedingungen anzupassen. Eine Jahresplanung kann und sollte vor allem bei den älteren Schülerinnen und Schülern in einem gemeinsamen Prozeß erfolgen, etwa in einer Art »Metaunterricht« zu Beginn eines Schuljahres.

Es ist ratsam, die Jahresplanung vor Schuljahresbeginn in einem ersten Entwurf, spätestens aber in den ersten Wochen des Schuljahres zu erstellen. Die Reihung der Themen geschieht nach sachlogischen oder lehrgangmäßigen Gesichtspunkten. Sie kann sich an jahreszeitlichen Gegebenheiten orientieren. Sie kann durch Querverbindungen zu anderen Unterrichtsfächern (z.B. Geschichtsunterricht und Reformation) mitbestimmt werden. Sie kann durch Schulveranstaltungen und eine entsprechende inhaltliche Zuordnung veranlaßt sein.

Bei der Jahresplanung sind verschiedene Erfordernisse zu berücksichtigen, die sich aus den geographischen, sozialen und kulturellen Bedingungen einer Stadt, einer Region ergeben (z.B. das Vorhandensein von bestimmten Gebäuden, das Feiern von besonderen Festtagen, die geschichtliche Herkunft usw.). In der Jahresplanung sind weiterhin zu berücksichtigen die Zeiten zur Wieder-

---

<sup>27</sup> *H.-J. Frisch*, aaO., 189.

holung, zur Einübung und Festigung. In die Jahresplanung gehen ebenso ein die Verwendung (oder Nichtverwendung) eines Lehrbuches oder anderer Unterrichtsmedien. Bei der Jahresplanung empfiehlt es sich auch zu überlegen, inwieweit ein Projektunterricht fachbezogener oder fächerübergreifender Art zum Zuge kommen kann, inwieweit Bezüge auf Schulveranstaltungen (z.B. Schülergottesdienste) und die Gestaltung von Feiern und Festen einzuplanen sind. Auch die Einbeziehung von Eltern und anderen Personen in den Unterricht bedarf der langfristigen Planung.

Das Schuljahr wird unterteilt in drei große zeitliche Blöcke, die einerseits vom Schuljahresbeginn bis Weihnachten reichen, andererseits von der Weihnachtszeit bis Ostern sich erstrecken und zum dritten von Ostern bis Schuljahresende gehen. Es ist bei der Platzierung der Themen zu berücksichtigen, daß die Zeit von Ostern bis Schuljahresende in der Regel durch vielerlei Aktivitäten wie Sportfeste, Schulveranstaltungen und Feiertage unterbrochen wird. Zum Teil sind die klimatischen Bedingungen einer intensiven Arbeit nicht zuträglich (hitzefrei), auch ist die Arbeitshaltung gegen Ende des Schuljahres weniger ausgeprägt. Es ist auch darauf zu achten, daß thematische Blöcke die Grenzen der vorhandenen Ferien zu Weihnachten und Ostern nicht überspannen sollten, sondern vor Weihnachten und vor Ostern sollten die jeweiligen thematischen Einheiten zu einem Abschluß kommen. Ebenfalls bei der Jahresplanung ist zunächst ein Freiraum von einigen Stunden vorzusehen, um wirklich flexibel sein zu können in dem Sinne, daß man aktuelle Themen aufzugreifen in der Lage ist oder den notwendigen Spielraum hat, wenn ein Thema ausführlicher behandelt wird, als es ursprünglich geplant war.

Geht man davon aus, daß ein Schuljahr etwa 39 Unterrichtswochen aufweist, so hat man damit ein Grundmaß für die mögliche Zahl realisierbarer Ziele, wobei realistischerweise einige Stunden aufgrund von Exkursionen, Projekten, Schulfesten o.ä. entfallen.

#### *5.4 Ausblick*

»Brauchen wir eine neue Lehrplangeneration?« So wurde oben gefragt. Es spricht vieles dafür, daß die »Lehrplanlandschaft« sich gegenwärtig erneut in der Phase eines deutlichen Wandels befindet. Neben der Situation in Deutschland sei nur auf die Entwicklungen in den Niederlanden, in England (National

Curriculum), Schweden (Neues Nationales Curriculum) und Österreich (Reformprojekt Lehrplan '99) verwiesen. Eine Reihe von »Trends« und Herausforderungen hat Aussicht, in der einen oder anderen Weise auf die künftige Lehrplanentwicklung einzuwirken und sie mitzubestimmen. Ich nenne

- (1) die zunehmende Vernetzung von Themen und die Kooperation der verschiedenen Fächer;
- (2) die zunehmende Berücksichtigung der Veränderungen, die im Blick auf das Aufwachen in Kindheit und Jugendzeit (u.a, Individualisierung des Lebenslaufs, Pluralisierung der Lebenslagen, multireligiöse Lebenssituation) evident sind;
- (3) eine deutlichere Würdigung der Mädchen und Frauen und ihrer Sichtweisen;
- (4) die ökologische Frage und die Anforderungen seitens der Ökonomie (Schlüsselqualifikationen) liegen zur Bearbeitung an;
- (5) zudem wird das Einräumen von größeren Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen für Schülerinner/Schüler, Lehrkräfte und Schulen/Schulträger sowie
- (6) die Orientierung der Angebote zur Bildung der Persönlichkeit und zur Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten an übergreifenderen Zusammenhängen künftig kennzeichnend sein.

## LITERATURHINWEISE

### *a) Lehrplantheorie*

*H. Schultze/L. Hermanutz/B. Merten* (Hrsg.), Religion am Lernort Schule. Dokumentation und Kommentare zu den evangelischen und katholischen Lehrplänen in der Bundesrepublik Deutschland (CID 5), Münster 1984.

*K. Goßmann* (Red.), Lehrplananalyse 1993. Berichte und Grundsatzüberlegungen für den Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien in den alten Bundesländern (Materialien und Berichte), Münster: Comenius- Institut 1993.

*K. Bürger* u.a, Bericht der Lehrplankoordinierungsgruppe Thüringen/Sachsen/Sachsen-Anhalt für Ev. Religion, in: ChL 48/1995, 246-257.

Themaheft: Lehrpläne - Fessel oder Hilfe? Pädagogik 48/1996, A. 5.

*S. Wiemann/Ch. T. Scheilke*, Evangelische Lehrpläne für den BRU. Zum Stand ihrer Entwicklung, in: Comenius-Institut u.a. (Hrsg.) Handbuch: Religion in berufsbildenden Schulen, Gütersloh 1997.

### *b) Lehrplan-Verzeichnis*

Gültige Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen (für die Fächer Religion, Ethik und Philosophie: mit Stand vom 31. September 1995), in: RJB 10/1995, Münster 1996, 325-357.

### *c) Thematische Lehrplansynopsen*

*C. Brühl*, Überblick über evangelische und katholische Religionslehrpläne, in: *F. Schweitzer/G. Faust-Siehl* (Hrsg.), Religion in der Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule 92/93), Frankfurt a.M. <sup>2</sup>1995, 326-332.

*P. Wegenast*, Lehrplansynopse für die Sekundarstufe I, in: *K. Wegenast*, Religionsdidaktik Sekundarstufe I, Stuttgart u.a. 1993, 197 ff.

*R. Schelander*, Ethische Themen in Lehrplänen. Synopse der Fächer Ethikunterricht, Evangelische und Katholische Religionslehre - am Beispiel des Gymnasiums, in: *G. Adam/F. Schweitzer* (Hrsg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 424-442.