

auf einen lebendigen Nenner zu bringen. Mit dem christlichen Geist von Versöhnlichkeit und Rücksichtnahme werde sich auch das große Problem der Entfeudalisierung und des Wandels vom Agrar- zum Industriestaat ohne revolutionäre Ausbrüche lösen lassen. Makonnen hat jetzt

Gelegenheit, diese Theorien in die Tat umzusetzen. Seine ersten Wochen als Ministerpräsident waren nicht allzu vielversprechend, doch könnte von seinem bis zum Sommer zu erwartenden Reformplan noch einiges zu erhoffen sein.

Heinz Gstrein

Kirchliche Zeitfragen

Curriculumreform – Ein Vorschlag für den Religionsunterricht

In dem folgenden Beitrag gibt Reiner Baumann, Mitarbeiter des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik in Münster einen Überblick über Probleme der Curriculumreform mit besonderem Bezug auf den Religionsunterricht. Dabei werden insbesondere die im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz erarbeiteten Vorschläge einer „Arbeitsgruppe Curriculum“ des Instituts dargestellt.

Schulreform in der BRD orientierte sich lange Zeit fast ausschließlich an Konzepten einer strukturellen Neuordnung des Schulsystems. Über Bildungsdefizite, Chancengleichheit und „Bildung als Bürgerrecht“ wurde gestritten im Blick auf Förderstufe, Gesamtschule und die Verknüpfung von „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“. Bemühungen um die Reform der Inhalte und der Formen von Unterricht fanden in der Öffentlichkeit erst Widerhall, als am Ende der sechziger Jahre die „Curriculumreform“ an den Schulen eingeläutet wurde.

Was will die Curriculumreform?

Die Curriculumforschung entwickelte sich in der BRD unter zwei einander verstärkenden Antrieben: „Der eine ist das immer raschere Veralten der Inhalte unseres Unterrichts; es erzwingt fortlaufende tiefgreifende Revisionen von Lehrplänen und Richtlinien. Der andere ist die Forderung, solche Revisionen — wie Schulreform überhaupt — wissenschaftlich zu fundieren. Das verlangt eine Überprüfung herkömmlicher Praktiken und des wissenschaftlichen Instrumentariums der Lehrplanreform mit einer doppelten Zielsetzung: es gilt, die Ziele und Inhalte, an denen der Unterricht sich orientieren soll, zu legitimieren, und es gilt, Formen des Lehrplans zu entwickeln, die besser als die herkömmlichen zur Planung von Unterricht und zur Überprüfung des Verhältnisses von Angestrebtem und Erreichtem im Unterricht taugen.“¹

„Curriculum“ steht also für die Absicht, Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen der Schule und des Unterrichts zu erneuern. Statt der Lehrpläne mit ihren oft veralteten und formelhaften Zielangaben und reinen Stoffkatalogen verspricht es Handlungsmodelle für den Unterricht, in denen die Verknüpfung von Zielen, Inhalten, Arbeitsformen und Erfolgskontrollen sichtbar werden. Inzwischen ist „Curriculum“ zum Modewort geworden. Das anfängliche Pathos von Forschung, Planung und wissenschaftlicher Begründung reizt heute niemand mehr, weder zu übertriebenen Hoffnungen noch zu großen Befürchtungen: die Sache — das Curriculum — hat zu lange auf sich warten lassen.

Aus der *Perspektive des Lehrers* wird vor allem wahrgenommen, daß durch bloße Kritik an Zielen, Inhalten, Unterrichtsmethoden, ja an der Schule und dem Unterricht selbst, das Unterrichten nur immer schwieriger wird, die Lehrer aber in dieser Situation allein gelassen werden; daß niemand so recht sagen kann, wie ein „richtiges Curriculum“ aussehen soll, auf dem Markte aber alles Mögliche als „Curriculum“ angeboten wird; daß ein großer Aufwand an neuen, nur dem Eingeweihten verständlichen Termini das Ausbleiben der geforderten Reformen verdeckt, und die wenigen Reformen nach wie vor fast nur struktureller Art sind und wie ehemals „von oben“ verordnet werden. Seine Reaktion ist mehr und mehr Resignation und passiver Widerstand gegen Reformvorhaben und Experimente, als deren Objekt er sich fühlen muß, die in immer kürzeren Abständen aufeinander folgen, aber letztlich Papier bleiben.

Lehrer, die sich im Rahmen der Curriculumreform engagierten, mußten feststellen, daß die von Spezialisten verfochtenen Theorien der Curriculumentwicklung keine Hilfe für die praktische Arbeit von (Unterricht planenden) Lehrergruppen bieten; daß solche Lehrer und Lehrergruppen kaum kontinuierlich und wirkungsvoll arbeiten können, weil die Unterstützung durch die Wissenschaftler

fehlt, weil es an finanziellen Hilfen und geeigneten Fortbildungsmöglichkeiten mangelt und die Belastung durch den laufenden Unterricht zu groß ist. Ihre Initiativen versanden oder führen auf die Dauer zu unbefriedigender Bastelei an Lernzielkatalogen oder Unterrichtsmaterialien.

Die *Schulpraxis* zeigt sich weithin als „reform- und curriculumgeschädigt“. In einigen Bundesländern ist nach der „curricularen Frustration“ nur noch die verstärkte Arbeit der Verwaltung an Richtlinien geblieben; d. h. der Einfluß der Bürokratie auf die Entscheidungen im Bildungswesen wächst, und der wirtschaftliche Engpaß tut das Seinige dazu, zentrale Planung und Organisation zu stärken. Dies ist um so bedauerlicher, als die kurze Geschichte der Curriculumreform doch einige wesentliche *Ergebnisse und Erkenntnisse* gebracht hat: Curriculumforschung macht noch keine Curriculumreform; strukturelle und inhaltliche Reformen im Bildungswesen sind nicht voneinander zu trennen; eine Schul- und Curriculumreform kommt nicht zustande, wenn Schulen und die in ihnen Tätigen, Lehrer und Schüler, nur Adressaten der Reformen sind; Curriculumreform läßt sich weder durch die Initiativen der Lehrer allein, noch durch die Planungsarbeit der Verwaltung, noch durch Curriculumprojekte von Hochschulen und Forschungsinstituten isoliert leisten.

Der Anspruch, den *Curriculumreform* erfüllen will und an dem sie auch selbst gemessen werden kann, läßt sich in *drei Forderungen* zusammenfassen: Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen von Schule und Unterricht — „das Curriculum“ — müssen rational, d. h. auch wissenschaftlich begründet, sie müssen „demokratisch“ legitimiert, d. h. von allen Betroffenen kooperativ — in einem gestuften Prozeß — verantwortet, und sie müssen realisierbar, ständig überprüfbar und revidierbar sein.

Die Anstrengungen der letzten 20 Jahre konzentrierten sich im In- und Ausland vor allem auf die wissenschaftliche Begründung von Curricula, so daß Curriculumforschung, Curriculumentwicklung und Curriculumreform fast zum Synonym wurden. Dabei übersah man zugleich, daß zur rationalen Begründung wesentlich die didaktische Kompetenz und Erfahrung der Schulpraktiker gehören muß.

Erst in jüngster Zeit beschäftigt sich die Forschung intensiver damit, wie die zwei weiteren Bedingungen einer Curriculumreform erfüllt werden könnten. Der neue Ansatz — aufgrund bisheriger Erfahrungen nach einer neuen *Curriculum-Strategie* unter dem Stichwort „schulische Curriculumentwicklung“. Damit ist der Ort angegeben, an dem die Probleme gelöst werden müssen. Zum Verfahren, wie sie gelöst werden können, wird dreierlei gefordert: „offene Curricula“, die den Lehrern und Schülern im Unterricht sowohl Anleitung als auch Spielraum bieten; „pragmatische Curriculumentwicklung“, die heute schon hilft und nicht erst für übermorgen vollkommene

Curricula verspricht; „kooperative Beteiligung aller Betroffenen“ an der Curriculumentwicklung, d. h. auch an den anfallenden Entscheidungen.

Zum anderen wird eine *neue Arbeitsbasis* für diese Curriculararbeit gefordert, die die organisatorischen Voraussetzungen für das Gelingen der Curriculumreform sichern kann. Vorschläge für solche Arbeitsstützpunkte liegen inzwischen vor². Nur wenn schulnahe Curriculumentwicklung unter diesen neuen Bedingungen auch in der BRD erprobt werden kann, scheint Schul- und Curriculumreform einen Schritt nach vorne tun zu können. Die Chancen stehen zur Zeit nicht gut: Doch dann ist die Reform wirklich am Ende!

Bemühungen um den Religionsunterricht

Eine umfassende Reform des Religionsunterrichts auf breiter Basis steht noch aus. Dies kann behauptet werden, obwohl die von *S. B. Robinsohn* in der BRD in Gang gebrachte Diskussion über „Bildungsreform als Revision der Inhalte“³ gerade von der Religionspädagogik früh aufgenommen wurde. Wie kaum in einem anderen Schulfach fanden sich Lehrer — gefördert von den Schulabteilungen der Diözesen, von religionspädagogischen Instituten und dem Deutschen Katecheten-Verein — zu Projektgruppen zusammen. Ihre Arbeit an Unterrichtsmodellen und Unterrichtshilfen brachte ein reiches Angebot an Unterrichtsmaterialien. Eben deshalb liegen gerade in diesem Feld wichtige Erfahrungen in der Curriculararbeit vor: Die Reichweite solcher Initiativen bleibt sehr begrenzt, wenn sie nicht in einen größeren Zusammenhang gestellt werden kann. Die Lehrer sind überfordert und können aus ihrer didaktischen Kompetenz allein die Begründung von Unterrichtseinheiten und Rahmenrichtlinien nicht leisten. Die Entwicklung von Curriculum-Einheiten und deren Veröffentlichung muß notwendigerweise verknüpft werden mit einem Weiterbildungsangebot, das Erfahrungen im Umgang mit solchen Bausteinen vermittelt und zeigt, wie der einzelne Lehrer sie im eigenen Unterricht verwenden kann und wo ihre Grenzen liegen. Die Probleme der Legitimierung und des Praxisbezuges erweisen sich als weithin ungelöst.

Nicht ohne Grund also beschäftigte sich die *Gemeinsame Synode der Bistümer der BRD* auf ihrer letzten Sitzung mit dem Religionsunterricht und seinen Problemen. Ziel der Synodenvorlage „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ ist es, den „unmittelbar am Religionsunterricht Beteiligten eine realistische Sicht des durch den RU in der Schule Erreichbaren“ zu bieten⁴. In dieser Vorlage wird deshalb das Konzept eines spezifisch schulischen Religionsunterrichts entwickelt, der pädagogisch und theologisch, kirchlich und schulisch begründet und von Kirche und Staat verantwortet werden kann. Es wird erwartet, daß ein entsprechender Religionsunterricht „in der Schule von heute und morgen unerlässlich und realisierbar“ sein wird⁵.

Wie ein spezifisch schulischer Religionsunterricht sich vom bisherigen Unterricht praktisch unterscheidet, wie er in der Schule von heute und morgen realisiert werden kann, darüber schweigt sich die Synodenvorlage aus. Sie beläßt es bei einer allgemeinen Begründung des Konzeptes und bietet nur wenige konstruktive Konsequenzen für eine Realisierung.

Man sollte ein solches Gremium und seine Verlautbarungen nicht überfordern; die konkreten Aussagen, die in den „Folgerungen und Forderungen“⁶ gemacht werden, lassen jedoch befürchten, daß auch in der Synodenvorlage eine Reform des Religionsunterrichts zu wenig umfassend angegangen wird, daß sie immer noch zu einseitig kirchlich-theologisch gesehen wird. Es ist mehr als ein Schönheitsfehler, daß schon in der sonst nüchternen Situationsbeschreibung mit keinem Wort auf die großen Probleme eingegangen wird, die sich dem Religionsunterricht und dem Religionslehrer aufgrund struktureller und inhaltlicher Umwandlungen des Schulwesens stellen. Nicht angesprochen werden z. B. die organisatorischen Schwierigkeiten des Religionsunterrichts an integrierten Gesamtschulen, nicht artikuliert Fragen, die sich aus dem Kursystem der Sekundarstufe II ergeben. Welche Realisierungschancen hat aber ein Religionsunterricht, wenn er diese Überlegungen ausblendet?

Eine neue Arbeitsorganisation

Voraussetzung für eine schulnahe Curriculumentwicklung, die die drei Bedingungen einer Curriculumreform (kontinuierlich, rational begründet und demokratisch legitimiert) zu erfüllen verspricht, ist der *Aufbau einer Arbeitsorganisation*. Für die Reform des Religionsunterrichtes gehen erste Planungen auf die Initiative derer zurück, die Curriculararbeit für den Religionsunterricht bisher vor allem getragen haben: die Religionslehrer und die Leiter der Schulabteilungen. Im Herbst 1972 hat die Deutsche Bischofskonferenz einen entsprechenden Organisationsvorschlag in seinen Grundzügen gebilligt⁷. Auf diese Planungen wiederum beziehen sich die Vorschläge der „Arbeitsgruppe Curriculum“ des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik⁸. Die vorliegenden Ausführungen gehen auf erste Ergebnisse aus dieser Arbeitsgruppe zurück.

Die Arbeitsorganisation soll folgendes ermöglichen: 1. Verschiedene Kompetenzen und Arbeitsebenen sollen miteinander verknüpft werden: die Erfahrungen der Religionslehrer sollen neben den Ergebnissen der Wissenschaften, der Theologie wie der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der Psychologie zum Tragen kommen. Das kirchliche Lehramt, kirchliche und staatliche Bildungs- und Schulverwaltung, und zwar lokale und überregionale Instanzen und Gremien, müssen ebenfalls einbezogen werden. 2. Alle, die in unterschiedlicher Weise an der Reform

des schulischen Religionsunterrichts teilhaben bzw. davon betroffen werden, sollen mitarbeiten: neben den Lehrern und Schülern auch Eltern und weitere schulische und außerschulische Öffentlichkeit. 3. Entwicklungsarbeit soll mit der Weiterbildung der an ihr Beteiligten verknüpft werden: neben der Weiterbildung der Lehrer ist ebenso wichtig eine solche der Eltern, der Wissenschaftler und derer aus der Verwaltung. Sie alle müssen für eine konstruktive Mitarbeit qualifiziert werden. 4. Curriculumreform für den Religionsunterricht soll mit einer entsprechenden Reform der Ausbildung künftiger Religionslehrer verbunden werden.

Die Arbeitsorganisation sieht auf *Bundesebene* ein Gremium vor, in dem alle an der Curriculararbeit Beteiligten und Interessierten repräsentiert sind, die „Curriculum-Konferenz“. Sie legt im Zusammenwirken aller die langfristig geltenden Arbeitsrichtlinien fest und bezeichnet Rahmenbedingungen und allgemeine Zielsetzungen des Religionsunterrichtes. Ein kleinerer *Planungsstab*, die zentrale „Curriculum-Kommission“, übernimmt die laufende Koordinierung der Arbeit und die ständige Vermittlung zu Wissenschaft, Entwicklungspraxis und den übrigen beteiligten Gremien und Instanzen; langfristig betreut sie die Arbeit an Rahmenrichtlinien neuerer Art. Eine *regionale Arbeitsorganisation* soll „schulnahe Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht“ sichern und die Umsetzung von Rahmenrichtlinien in Curricula ermöglichen, die den lokalen Bedürfnissen und Bedingungen entsprechen und Lehrern und Schülern Orientierung und Spielraum bieten. Diese regionale Arbeitsorganisation stützt sich auf religionspädagogische Zentren als Basis der Curriculumentwicklung. Solche Zentren arbeiten im Verbund mit Arbeitsgruppen an den Schulen, mit vorhandenen religionspädagogischen Einrichtungen und Stätten der Weiterbildung von Lehrern und anderen Beteiligten in der jeweiligen Region, mit vergleichbaren Einrichtungen der evangelischen Kirche und des Staates.

Regionale Zentren

Regionale religionspädagogische Zentren ermöglichen den Aufbau einer wissenschaftlichen Basis der Curriculararbeit für den Religionsunterricht zu vertretbaren ökonomischen Bedingungen. Dabei geht es um eine an bestimmten Standards orientierte und an der Übertragbarkeit der Ergebnisse interessierte Curriculumentwicklung. Dies bedingt eine personale Besetzung des Zentrums mit haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitern aus Schulpraxis und den relevanten Wissenschaften. Aufgabe des Zentrums ist dabei neben der eigentlichen Entwicklungsarbeit in Projekten die wissenschaftliche Unterstützung vorhandener Einzelinitiativen und Aktivitäten in der Region durch Beratung und Weiterbildung.

Regionale Zentren sichern die „demokratische“ Legitimierung der Curriculumreform durch die Beteiligung aller

von der Reform in unterschiedlicher Weise Betroffenen an der Entwicklungsarbeit und an Entscheidungsprozessen. Die Projektarbeit sieht die Einbeziehung von Lehrern, Eltern und Schülern vor. Das Zentrum vermittelt zwischen diesen lokalen Entscheidungsträgern und -ebenen in Kirche und staatlichem Bildungswesen.

Regionale religionspädagogische Zentren werden auch die Ergebnisse und Erfahrungen der regionalen Arbeit an überregionale „Instanzen“ der Arbeitsorganisation — zum Vergleich mit deren ursprünglichen Intentionen und Annahmen, zu deren Präzisierung, Ergänzung und Korrektur vermitteln. Diese Wechselbeziehung erlaubt erst eine fortlaufende Curriculumreform.

Regionale religionspädagogische Zentren stellen die Curriculararbeit für den Religionsunterricht in den Zusammenhang allgemeiner Curriculumentwicklung und Reform im Schulwesen und an den einzelnen Schulen. Nur so scheint spezifisch schulischer Religionsunterricht auch in der Schule von morgen realisierbar und wirksam.

Der Organisationsvorschlag der Arbeitsgruppe gibt detaillierte Hinweise für die Arbeitsformen, die personelle Besetzung, die Binnenstruktur und Außenbeziehungen der Zentren — im Blick auf die skizzierten Funktionen — und beschreibt den Aufbau eines Zentrums bzw. der gesamten regionalen Arbeitsorganisation in Phasen.

Überregional ist inzwischen durch die Berufung der Curriculum-Kommission ein erster Schritt zum Aufbau der Gesamtorganisation getan. *Regional* sind Entscheidungen über die Regionalgliederung gefallen. Eine Entscheidung über den Aufbau von ein oder zwei Zentren, die Modellfunktion für andere haben sollen, steht noch aus. Doch nur über solche Modellprogramme mit wissenschaftlicher Begleitung können Verfahren und Chancen einer schulnahen Curriculumentwicklung erprobt werden — theoretische Planungen stoßen hier rasch an ihre Grenzen. Das von der Arbeitsgruppe erstellte Rahmenkonzept kann und will nur ein erster Schritt sein und die Diskussion unter Beteiligten und Betroffenen einleiten; weitere Arbeiten müssen folgen.

Lohnt die Anstrengung?

Für den Religionsunterricht scheinen damit die wesentlichen Voraussetzungen einer Curriculumreform nicht nur geplant, sondern auch in Angriff genommen. Doch wird das Interesse der Verantwortlichen und Beteiligten anhalten, wenn die „Kosten“ einer solchen Reform auf dem Tisch liegen? Wird es gelingen, die Zentren mit den notwendigen Lehrern und Wissenschaftlern zu besetzen? Werden die Religionslehrer und Eltern, aber vor allem auch die Schulen und staatlichen Stellen zur Mitarbeit und Mitverantwortung bereit sein? Werden die „nach wie vor legitimierte(n) Instanzen“ der Kirche⁹ bereit sein, sich in den Prozeß einer schulnahen Curriculumentwicklung und in entsprechende Entscheidungsprozesse einzuordnen?

Der Aufbau einer solchen Arbeitsorganisation stellt große Anforderungen an die Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten; jener, die bisher von Rechts wegen allein die Entscheidungen fällten und jener, die „die Arbeit taten“ und die nun verstärkt mit Verantwortlichen in Kirche und Staat, mit Eltern und Schülern zusammenarbeiten müssen. Eine solche Reform ist nicht von heute auf morgen zu verwirklichen. Ist der lange Atem vorhanden, werden alle Beteiligten zu dieser Anstrengung fähig und willens sein?

Eine letzte Frage: Soll sich die Kirche eine solche Anstrengung gerade im Bereich des schulischen Religionsunterrichts leisten, gibt es nicht wichtigere und erfolgversprechendere Aufgaben? Die Synodenvorlage meint, die Kirche dürfe „nicht der Versuchung unterliegen, alles, was ‚unter dem Niveau‘ der Verkündigung des ewigen Heils liegt, als uninteressant zu beurteilen“¹⁰. Nimmt sie diese Aussage ernst, muß sie „in uneigennützigem Dienst am einzelnen Menschen und an der Gesellschaft“¹¹ Modelle des Handelns ersinnen und in Gang bringen, z. B. die Kooperation des Staates zur Reform des Religionsunterrichts in der Schule suchen.

In regionalen Zentren lassen sich zugleich mit der Arbeit am Curriculum für den Religionsunterricht andere Schwerpunkte kirchlicher Bildungsarbeit unterstützen: Gemeinde-Katechese, Erwachsenenbildung, die Bereiche von Ausbildung und Weiterbildung. Curriculararbeit für freie Schulen wäre ein Beispiel eines zusätzlichen Arbeitsschwerpunktes. Dieser Zugewinn einer verantworteten Kooperation zwischen bislang isolierten Ebenen und Arbeitsbereichen innerhalb der Kirche und mit staatlichen Stellen und der evangelischen Kirchen spricht für den Aufbau regionaler religionspädagogischer Zentren. Wenn man die Reform des schulischen Religionsunterrichts will, bleiben kaum Alternativen zum vorgeschlagenen Konzept einer neuen Arbeitsorganisation. Jede weniger umfassende Lösung verschiebt nur die Probleme. Sie gefährdet zudem die Chance, daß Religionsunterricht auch morgen an den Schulen realisiert werden kann.

Reiner Baumann

¹ Vgl. D. Knab: Probleme der Curriculumentwicklung. In: Strukturierung der Sekundarstufe II — Probleme und Lösungen aus der Sicht von Schule und Wirtschaft. Köln 1973, S. 1 ff. (Jahresgespräch Schule — Wirtschaft 1972, bearbeitet von Anne Beelitz); vgl. auch D. Knab: Art. Curriculum, Lehrplan. In: Wörterbuch der Schulpädagogik. Freiburg 1973, S. 56—60 (Herderbücherei 9001). ² Vgl. z. B. S. Gerbaulet, O. Herz, L. Huber, et al: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA und Schweden. Stuttgart 1972. ³ S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin 1971. ⁴ Der Religionsunterricht in der Schule. Vorlage für die gemeinsame Synode der Bistümer der BRD. Abgedruckt in: Synode 5/1973, S. 5—73—10. ⁵ Ebd., S. 5—73—1. ⁶ Ebd., S. 5—73—12 ff. ⁷ Vgl.: Organisation der Arbeit am Curriculum für den katholischen Religionsunterricht. Münster 1972 (D. I. P.-Information Nr. 2, zugleich Sonderausgabe von „dkv-inform“). ⁸ Vgl.: Arbeitsgruppe Curriculum: R. Baumann, D. Knab, G. Stapel: Regionale Religionspädagogische Zentren. Stützpunkte kontinuierlicher Curriculumentwicklung. Rahmenkonzept. Münster 1973 (D. I. P.-Diskussion Nr. 2). ⁹ Der Religionsunterricht in der Schule, a. a. O., S. 5—73—4. ¹⁰ Ebd., S. 5—73—9. ¹¹ Ebd., S. 5—73—9.