

neben dem gediegenen Fachstudium sicher nützlich sind. Das Kommunikationsgeflecht zwischen den Einrichtungen und ihren Trägern muß so ausgestaltet werden, daß Erfahrungen an einem Ort nicht nur an diesem Ort wirksam werden, sondern auch durch Positionsveränderung eines erfahrenen Erwachsenenbildners an anderem Orte in weitem Maße genutzt werden können. Heute ist es die Praxis, daß hauptamtliche Erwachsenenbildner weitgehend von der Universität lediglich aufgrund ihrer Neigung oder nebenamtlichen Erfahrung gewonnen werden. Bewerber dieser Art stehen zur Zeit in einem überreichen Maße zur Verfügung. Erfahrene Erwachsenenbildner anderswo in höherer Verantwortung einzusetzen, sozusagen zu versetzen, würde einmal bedeuten, für jüngere Kräfte Plätze an geeigneter Stelle immer wieder bereitzustellen, und zum anderen das Erfahrungsgut der Älteren mehr zum Tragen zu bringen. Auch würden vermehrte Beförderungschancen die Stabilität des winzig kleinen Berufsstandes sichern. Zudem könnte so ein Verhältnis intensiverer Kollegialität zwischen den pädagogischen Mitarbeitern

der verschiedenen Einrichtungen wachsen. Auch das könnte die mehrfach erwähnte Katholische Arbeitsstelle für Weiterbildung leisten. Ob und wann sie das wirksam tun wird, weiß niemand zur Stunde zu sagen.

Albrecht Beckel

Zitate aus:

Franz Pöggeler, Einführung in die Andragogik, Ratingen 1957; *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*, Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960; Heinz Hürten, Die Struktur der deutschen Erwachsenenbildung, Osnabrück 1966; *Deutscher Bildungsrat*, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970; Alois Sustar, Thesen über die Amtsträger in ihren Verhältnissen zur Erwachsenenbildung, X. Jahreskonferenz der FEECA 1971; Johannes-Jürgen Meister, Erwachsenenbildung in Bayern, Stuttgart 1971; *Zentralkomitee der Deutschen Katholiken*, Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft, Bonn-Bad Godesberg 1973; *Landtag Nordrhein-Westfalen*, Zur Situation der Weiterbildung im Lande Nordrhein-Westfalen, Landtagsdrucksache 7/3146, Düsseldorf 1973; Peter Weides, Erwachsenenbildung und Akademien, in: Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1974; *Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung*, Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1975; *Synode*, Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, Amtliche Mitteilungen der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik, Heft 7/1975.

Themen und Meinungen im Blickpunkt

Religionsunterricht aus der Retorte?

Zum Zielfelderlehrplan für die 10- bis 16jährigen

Auch wer nichts mit der Schule und speziell mit dem schulischen Religionsunterricht zu tun hat, sondern lediglich die Entwicklung dieses Faches mit Anteilnahme oder doch mit Interesse verfolgt, weiß darum, daß der Wandel der Lehrbücher, der Lehrpläne und der Eigenart der Erteilung dieses Unterrichts seit einigen Jahren nicht zur Ruhe kommt. Der im Herbst 1973 zur Erprobung eingeführte neue Lehrplan („Zielfelderplan“) für den RU der Sekundarstufe I darf als ein wichtiger Entwicklungsschritt betrachtet werden, der auch die Öffentlichkeit interessiert. Der folgende Beitrag von Prof. Günter Stachel (Mainz) möchte vermitteln und zur kritischen Auseinandersetzung anregen.

Zielsetzung und Kontext

Eine kurze Befassung mit dem „Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht (RU) der Schuljahre 5–10“ (ZFP) muß unter eingeschränkter Zielsetzung erfolgen. Nach einer Einordnung in den Kontext der religionspädagogischen Entwicklung im letzten Jahrzehnt werden der „Zielfelderplan“ und das „Didaktische Strukturgitter“

vorgelegt. Es wird vorausgesetzt, daß dem Leser das Heft „Grundlegung“¹ zugänglich ist, über das sämtliche Religionslehrer, Schulen und Pfarreien verfügen sollten. Auf die „Themenskizzen“² und das Religionsbuch „Zielfelder ru 5/6“³ können wir nur kurz verweisen.

Die kritische Beschäftigung mit dem ZFP und dem Strukturgitter wird von dessen Vorstellung abgehoben. Aus ihr ergeben sich Anregungen für die weitere Arbeit an Lehrplänen (Curricula) des RU. An dieser Stelle muß sich die wünschenswerte Detailkritik, die vom Standpunkt der theologischen und humanwissenschaftlichen Disziplinen aus zu leisten ist, auf exemplarische Hinweise beschränken. Sie ist in Kürze andernorts einzusehen⁴. Eine umfassende didaktisch-erziehungswissenschaftliche Kritik steht noch aus. Das Folgende ist als Anregung zu einem curricularen, didaktischen und – insbesondere – religionspädagogischen Gespräch über die gegenwärtige Arbeit an Lehrplänen des RU gemeint.

Bis 1967 wurde die Aufgabe des RU darin gesehen, in den Glauben, seine Urkunden (Heilige Schrift!) und das kirchliche Leben (Kirchenjahr) einzuführen. Der „Rahmenplan“ stellt sich noch ganz in den Dienst dieser Aufgaben und ist als die letzte offizielle Leistung der kerygmatischen

Phase der katholischen Schulkatechetik zu verstehen. Unmittelbar nach seinem Erscheinen setzt sich jedoch die Kritik an einem solchen RU auch im katholischen Raum durch⁵. Hinwendung zur menschlichen Existenz und zu den Fragen des Menschen (seit 1965: bibelkatechetische oder hermeneutische Wende des RU) tritt an die Stelle der Ableitung von Themen aus dem System theologischer Fächer. Die Abmeldungswelle bringt zum Vorschein, vor welchen Schülern RU erteilt werden muß. H. B. Kaufmanns Thesen von 1968 fordern einen RU „im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit sowie im Dialog mit dem Welt- und Selbstverständnis der heute lebenden Menschen“ und die Beachtung der hermeneutischen Kategorie des „Vorverständnisses“ auch als „didaktisches Problem“⁶. In beiden Konfessionen greift „problemorientierter RU“ zügig Raum⁷.

Seit 1969 beginnt die religionspädagogische Diskussion der Lernziele⁸, seit 1972 publiziert die religionspädagogische Projektarbeit ihre Vorschläge für (mehr oder weniger) curricular angelegte Unterrichtseinheiten, später als „Modelle“ bezeichnet⁹. Der Deutsche Katecheten-Verein (DKV) gibt diesen Leistungen zahlreicher Teams und Einzelner in der „Arbeitsgemeinschaft für religionspädagogische Projektentwicklung“ (ARPE) die organisatorische Zusammenfassung und besorgte deren Publikation. Im gleichen Jahr wird von der Deutschen Bischofskonferenz ein Schema der „Organisation der Arbeit am Curriculum für den katholischen Religionsunterricht“¹⁰ gebilligt, das seine praktische Wirksamkeit bisher noch nicht aufweisen konnte. Vielmehr ist eine Kommission des DKV, zielstrebig organisiert von Gabriele Miller, bereits dabei, Ziele und Themen des RU zu sammeln und in die Struktur eines ZFP zu bringen, der 1973 vom DKV, zusammen mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung, zur Erprobung vorgelegt und eingeführt wird. Die Revision dieses ZFP wird alsbald beschlossen und in den folgenden zwei Jahren vom „Wissenschaftlichen Beirat des DKV“ beraten¹¹.

Was bietet der Zielfelderplan

Dem Heft „Grundlegung“ entnimmt man zu einer ersten Übersicht die sogenannte „Tapete“, ein „Übersichtsblatt“ im Format von 59 mal 83 cm. In der Vertikale gliedert sie absteigend nach den Schuljahren 5–10, in der Horizontale nach den „Erfahrungsbereichen“: „Eigenes Leben“ (I), „Leben mit andern“ (II), „Religion und Religionen“ (III), „Kirche“ (IV). Unter diesen Erfahrungsbereichen findet man je zwei (I–III), beziehungsweise vier (IV) „Fähigkeiten“ (von den Autoren als „Qualifikation“ verstanden) angegeben. So findet sich zum Beispiel innerhalb des Erfahrungsbereichs Kirche notiert: „Fähigkeit, die Bibel als Buch der Kirche in ihrem Anspruch zu verstehen“. Darunter befinden sich Formulierungen, die syntaktisch den sogenannten Zielen der oben erwähnten Unterrichtsein-

heiten der ARPE entsprechen und meist mit den Verben „kennen, erkennen, verstehen“ u. ä. arbeiten. Diese heißen „Richtziele“, zum Beispiel: „Die Bibel als Buch der Kirche und als Zeugnis des Glaubens verstehen“. In darunter befindlichen Spalten, den sogenannten „Zielfeldern“, werden jedem Schuljahr zwischen einem bis drei Themenfelder zugewiesen, zum Beispiel dem 6. Schuljahr: „Gleichnisse: 1. Bildworte – Rätselworte – Beispielerzählungen. 2. Wie sind Gleichnisse zu verstehen – wie wurden sie überliefert? 3. Gleichnisse – Glauben – Handeln als Christ“.

Die Themen sind weit gespannt zwischen „Schicksal des Erzogenwerdens“ bis „Maria im Heilswerk Jesu Christi“ und „Menschen, die unsere Hilfe brauchen“ bis „Handeln des Geistes Gottes“. Das Nebeneinander der Themen in den einzelnen Schuljahren zeigt keine erkennbare Zuordnung, vielmehr ist jedes von ihnen geeignet, zu einer eigenen Unterrichtseinheit von mehr oder weniger Umfang zu werden. In den Spalten der „Zielfelder“, die den Qualifikationen zugewiesen werden, ist eine eindeutige Abfolge am ehesten bei der Bibel erkennbar; ein besonders lockerer Zusammenhang ergibt sich im „Zielfeld“ „Fähigkeit, religiöse Erscheinungsformen wahrzunehmen“. Ein durchgehender, je auf erreichte Lernziele aufbauender Lernprozeß in der Abfolge der Schuljahre wird vom „Übersichtsblatt“ und dessen Erläuterung her nicht aufgewiesen. Man hat eher den Eindruck einer Palette oder eines Spektrums von Ideen, das vielfältige „Überschneidung“ andeutet und dessen Ziele/Inhalte „einem der vier Bereiche“ nur „schwerpunktmäßig... zuzuordnen“ sind¹².

Das Strukturgitter bildet man besser ab, als daß man es beschreibt. Im Hinblick auf das zur Kritik ausgewählte Beispiel reproduzieren wir das Strukturgitter zum Themenfeld „Gleichnisse“¹³.

Didaktisches Strukturgitter		Grundlegung neue Fassung Themenfeld: Gleichnisse Ziel: Bildreden und Gleichnisse verstehen und ihre je verschiedene Aussageabsicht unterscheiden				IV 3 Schuljahr: 6
Was ist zur Erreichung der Lernstufen zu leisten? Welche Unterrichtsziele verlangt das Thema auf den einzelnen Lernstufen?		Welche Bedeutung kommt dem Themenfeld in den Erfahrungsbereichen des Schülers zu? Welche Unterrichtsziele verlangt das Thema in den einzelnen Erfahrungsbereichen?				
		I. Im eigenen Leben	II. Im Leben mit anderen	III. In der Begegnung mit Religion und Religionen	IV. In der Begegnung mit der Kirche	
Didaktische Grundfunktionen bzw. Lernstufen	1. Kommunikative Information > wahrnehmen — kennenlernen — darstellen	Einfache Bildworte der Alltagssprache aufsuchen	Bildworte und Vergleiche als Verständigungsmittel erkennen	Bildhafte Sprache als literarische Ausdrucksform orientalischen Erzählens wahrnehmen	Bildreden und Gleichnisse aus den Evangelien kennenlernen	
	2. Interpretative Entfaltung > erfahren — verstehen — unterscheiden	Die mehrschichtige Aussage von Bildworten verstehen	Den Einfluß von Bildworten in Werbung und Propaganda durchschauen	Die Bilichtheit religiöser Sprache verstehen	Verschiedene Verkündigungs-Intentionen von Gleichnissen unterscheiden	
	3. Engagierte Stellungnahme Verhaltensweisen u. Einstellungen > überprüfen — bewerten — ändern	Die unterschiedlichen Deutungen von Bildern bewerten	Die Mehrdeutigkeit von Bildworten als Quelle von Mißverständnissen abwägen	Alles Reden über Gott als bilichthafes Reden verstehen	Das eigene Handeln mit dem Handlungsmodell biblischer Gleichnisse konfrontieren	

In einem Strukturgitter kehren, auch bei einem Thema, das auf dem Übersichtsblatt dem Erfahrungsbereich IV und dem Zielfeld IV, 1 (Bibel) zugewiesen ist, in der Horizontale sämtliche „Erfahrungsbereiche“ wieder (!), während die Vertikale drei „Lernstufen“ aufweist, die den drei „Qualitätsstufen“ der Berliner Didaktik¹⁴ („Anbahnung – Entfaltung – Gestaltung“) eine bestimmte kognitive, zum Teil auch affektive Konkrektion geben. Jedes The-

menfeld ergibt mithin einen „ZFP im kleinen“, das heißt, der Plan konvergiert in allen Einheiten seines Wirksamwerdens, wenn auch nicht alle Erfahrungsbereiche und Richtziele jederzeit mit gleicher Strahlkraft beteiligt sind. In den Themenfeldskizzen wird reichliches Material zugewiesen, durch welches jedoch die Grundidee weder variiert, noch verdeutlicht wird. Es werden aber Aspekte psychologischer und fachlicher Art entfaltet, die „Ziele“ werden besser beschrieben und „Einzelthemen“ werden Einzelzielen zugewiesen. Eine Auflistung von „Medien“ und „Literatur für den Lehrer“ regt die Unterrichtsplanung weiter an.

Als entscheidende Hilfe für Lehrer und Schüler sind großzügig ausgestattete Religionsbücher gedacht. „Zielfelder ru 5/6“ liegt bereits vor¹⁵, wohl das am aufwendigsten ausgestattete Religionsbuch, das je publiziert wurde. Die Texte werden einem Arrangement zahlreicher Fotos und Grafiken zugeordnet; unterlegter Farb-Vollton steigert den Reiz; sechzehn Farbtafeln (Wiedergaben von Kunstwerken) bieten eine kostbare Beigabe. Das ganze Buch ist auf Kunstdruckpapier reproduziert. Großräumige Gestaltung wechselt mit Fotomontagen und überlappenden Anordnungen von verwirrender Vielfalt. Die Autoren selbst wissen um den ersten Eindruck eines „bunt durcheinandergewürfelten“ Buchs, verweisen aber darauf, daß es für das genauere Hinschauen „eine Ordnung gibt“¹⁶.

Der erste Teil bietet, den für das 5./6. Schuljahr vorgesehenen 29 Themenfeldern entsprechend, 29 „Problemskizzen“, denen ein „Materialteil“ von weiteren Texten, Bildern und Liedern zugeordnet ist. Der Unterricht soll mit den verschiedenen Anreizen des Buches arbeiten und aus ihnen Ordnung und Übersicht stiften. Ein Lexikonteil mit 101 Stichworten bietet komprimierte Bild- und Wortinformationen¹⁷.

Was kritisch dazu zu sagen ist

Der ZFP stellt sich der Tatsache, daß RU von heute nicht von der Fachsystematik theologischer Disziplinen oder von der institutionellen Ordnung der Kirche („Kirchenjahr“) deduziert werden kann. Er greift einen großen Teil der Themen auf, die Kinder und junge Menschen beschäftigen, aber im früheren RU nicht vorkamen, deren Lebensbedeutung jedoch in der letzten Zeit, nämlich der Phase des problembezogenen Unterrichts, von sensiblen Lehrern entdeckt wurde. Insofern ermöglicht der ZFP welfoffenen und lebensbezogenen RU.

Thematische Schwerpunkte setzt der ZFP im Bereich der Ethik – besonders der Sozialethik (politische Ethik) und der Sexualethik –, der „Religionen“ und einer mehr an der Bibel orientierten Glaubenskunde. Dabei wird resolut auf eine (in der Schule von heute ohnehin illusorische) kontinuierliche Behandlung der Schrift oder eine systematische Behandlung von Katechismusfragen, von Liturgie oder Kirchengeschichte verzichtet. Anstelle von System und

Zusammenhang tritt der (exemplarische?) Schwerpunkt mit einer Dominanz des Ausgangs von Interesse und Problembezug.

Die Absicht des Ausgangs von Situationen, ebenso der Bezug auf das Leben, für das qualifiziert werden soll, sind offenkundig. Der ZFP repräsentiert mithin eine Reihe theologischer und didaktischer Fortschritte der letzten fünfzehn Jahre: Anthropozentrik, konsequente biblische Füllung theologischer Theorien, Ausgang der ethischen Überlegung vom Konkreten, Induktion statt Deduktion, die Bereitschaft, eine Pluralität theologischer und anthropologischer Ansätze zuzulassen, Bereitschaft, auch den eigenen Standort der Kritik zu stellen, Bezug des schulischen Lernens auf das Voraus und das Nachher des Lebens, Anreicherung überlieferter Themenstellungen im Horizont des gesellschaftlichen Gesprächs, Ernstnehmen der Weltlichkeit u. a. m.

Nach einer Phase, in der unter der Voraussetzung geplant wurde, es müsse bei genügendem Einsatz von Kräften und Mitteln möglich sein, einen validierten Entwurf des Curriculums des RU im Kontext der schulischen Fächer zu ständiger Revision einzuführen, organisierten sich die Themen dieses Plans zu Zielfeldern in der Form eines relativ freien Angebots, das eine Mehrzahl offener Möglichkeiten zur Konkretisierung „vor Ort“ bereitstellt. Der ZFP zeigt gewissermaßen die Leerstellen auf, die durch Arbeit von Lehrern und Schülern mit Aussagen und Fragen zu besetzen sind. Seine Absicht ist es, Realisierungen anzuregen und möglichst wenig vorhandene freie Initiativen zu beschneiden. Die Personen des RU – Lehrer und Schüler – spielen in diesem Plan eine größere Rolle als je zuvor.

Diesen Vorzügen stehen eine Reihe prinzipieller Bedenken gegenüber:

Der ZFP spricht von „Erfahrungsbereichen“ nicht in einem eindeutigen Sinn. „Erfahrungsbereiche“ gibt es als Voraussetzungen der Unterrichtsplanung. Man kann an das anknüpfen, was die Schüler mitbringen. In diesem Sinn geht ein Unterricht im „Lebenskontext“ (= problemorientierter Unterricht) von Erfahrungen aus. – In der Linie einer Regelkreis-Konzeption des Lernens hat das Lernen „Folgen“: es befruchtet das Verhalten von Schülern in ihren „Erfahrungs“- (Situations-) Bereichen. – Der ZFP kennt die Erfahrungsbereiche „Eigenes Leben“ und „Leben mit andern“. Getrennte Zielfelder für diese Erfahrungsbereiche auszuweisen, erweist sich jedoch als ein eher äußerlich-nominalistisches Verfahren. Viele Themen sind derart multivalent, daß ihre Zuweisung an ein Zielfeld rein formale Bedeutung hat. Sachgemäßer wäre es gewesen, neben dem Bereich der sozialen Kommunikation, den des Umgangs mit der Sachwelt eigens auszuweisen und die Verflochtenheit der humanen Identitätsfindung mit beiden Erfahrungsqualitäten im Auge zu behalten sowie deren Transzendierung zu spiritueller Verarbeitung (Meditation!) als entscheidende Aufgabe des RU aufzuzeigen. Die Zuordnung der Erfahrungsbereiche („Erschließungs-

situationen“) von „Religion und Religionen“ und „Kirche“ ist inadäquat. Religiöses und kirchliches Leben bilden für den Schüler nicht zwei getrennte Bereiche, noch sind sie „Sonderbereiche“ neben dem eigenen Leben und dem Leben mit andern. Die vom Übersichtsblatt gebotene „Übersicht“ weist entweder keine echte Strukturierung auf oder sie folgt unausgesprochenen Sachstrukturen jenseits der sogenannten „Erfahrungsbereiche“, die weder den ganzen Bereich wirklich abdecken, noch an permanenter Überlappung und grundsätzlicher Unmöglichkeit gegenseitiger Abgrenzung vorbeikommen. Daß RU nach dem ZFP von einem schwer heilbaren Mangel an Zusammenhang, Klarheit der Sachstruktur und Überschaubarkeit leidet, ist eine Folge dieses „error in principio“, der „in fine“ groß wird¹⁸.

Mehrfache Validitätsmängel

Hieraus ergibt sich als zweiter Fehler die Wiederkehr aller Erfahrungsbereiche, sobald ein Themenfeld im „Strukturgitter“ entfaltet wird. War die vorhergehende Zuweisung zu einem Erfahrungsbereich eher nominalistisch, so kann sie nachträglich freilich durch eine rein formale Operation wieder aufgehoben werden. Nun ist aber vorauszusetzen, daß es eine Strukturierung der Sache (= Inhalte/Ziele) des RU gibt und daß über diese Struktur die theologischen Disziplinen Aufschluß geben können. Der fachwissenschaftlich unzureichend informierte ZFP hat diese Strukturierung nicht aufgefunden. Das muß sich auf die vom ZFP nahegelegte Lernstruktur nachteilig auswirken.

In der Tat ist die Vertikale der Strukturgitter lernpsychologisch/lernlogisch nicht auf dem Niveau der Fachveröffentlichungen, die seit einigen Jahren auch in der Fachdidaktik des RU zur Kenntnis genommen und in Publikationen vorgestellt werden. Daß es eine Hierarchie von Lernzielen gibt, in der sich in den Bereichen des kognitiven Lernens und der Gesinnungs-/Gewissensbildung sachbegründete Abfolgen des Lernens geradezu aufdrängen (TEO = taxonomy of educational objectives: Bloom, Krathwohl u. a.), wird ebensowenig zur Kenntnis genommen, wie die Ansätze, die Alexander Mitscherlich für eine Strategie des Lernens von Handeln, speziell von sozialem Handeln, bietet¹⁹. Themen des RU lassen sich lernpsychologisch reflektieren und organisieren nach den im Bereich des Wissens/Verstehens, des Wertens/Empfindens und des Realisierens/Handelns vorgesehenen Lernschritten. Es ist nicht nötig, so diffus zu unterscheiden, wie es das Strukturgitter des ZFP tut!

Seit den Vorarbeiten der entsprechenden Synodenkommission kommen Planer auch nicht mehr daran vorbei, den Konnex schulisch-religiösen Lernens mit der Breite religiösen/gläubigen Lernens in der Familie, der Gesellschaft (Medien) und besonders der kirchlichen Katechese einzuplanen. Die „Kontext-Losigkeit“ des ZFP ist rückschrittlich.

Didaktisch besteht heute ein Konsens über die Interdependenz von Inhalten/Zielen und Methoden/Medien, das heißt, über die Unmöglichkeit, Inhaltsentscheidungen ohne Zielentscheidungen und beide Entscheidungen ohne Methodenentscheidungen zu fällen. Die Autoren des ZFP zeigen, daß ihnen solche Interdependenz bekannt ist, aber sie machen von ihrer Kenntnis einen verspäteten Gebrauch, nämlich einen Gebrauch *nach* der kompletten Erstellung der Zielfelder/Themenfelder. Das Vorgehen von LOT und FAL²⁰ hätte darauf verweisen sollen, daß die Auffindung und Gewichtung von Feinzielen und Feinhalten als erste Leistung und deren spätere Einfügung in eine Global-Struktur eine größere Gültigkeit des Konzepts und einen sicheren Konnex mit der Methodik des Praktikers verbürgt.

Mangelnde Berücksichtigung des Lernfortschritts zwischen dem 5. und 10. Schuljahr und der religionspsychologischen Eigenart der Altersphasen (z. B. „Gebet“ als Themenfeld des 7. Schuljahrs) sind weitere didaktische Mängel.

Das Ungenügen der Zielformulierungen, die über den Zielfeldern stehen, wäre nach den von W. Klafki im Funkkolleg „Erziehungswissenschaften“ aufgestellten „sechs Thesen“ „zur Klärung aktueller pädagogischer Zielfragen“ aufzuweisen²¹; besonders die Sprachanalyse oder thematische Analyse der Formulierungen und deren Wertung in bezug auf „Annahmen von Wirklichkeit“ wären durchzuführen.

Daß die oben zitierte „Fähigkeit“ im biblischen Zielfeld mit dem darunterstehenden ersten Ziel inhaltlich identisch ist und nur durch eine geringe sprachliche Änderung größere Präzision suggeriert, hätte bereits bei einer inneren Validierung des Plans (Kontrolle der Richtigkeit der Planung nach inneren Kriterien) auffallen dürfen.

Wir gelangen zu dem Gesamturteil, daß der ZFP nach „Erfahrungsbereichen“, „Zielfeldern“ und „didaktischen Strukturgittern“ fachwissenschaftliche, lernpsychologische, didaktische und fachdidaktische Validitätsmängel aufweist. Die Planer haben sich davon dispensiert, einschlägige Publikationen zu berücksichtigen und/oder Experten zuzuziehen.

Solche Kritik auf knappem Raum global äußern zu müssen, ist eine bedauerliche Beschränkung. Wenigstens in einem Zielfeld sollen exemplarisch konkrete Hinweise geboten werden. Unter „IV,1“ werden den Schuljahren folgende neutestamentliche Themen zugewiesen: 5 „Das Neue des Evangeliums“ (darunter auch ‚Streitgespräche‘ und ‚Jesusworte‘ = ‚Logien‘); 6 „Gleichnisse“; 7 „Wunder und Wundergeschichten“; 8 „Passionsgeschichte“; 9 „Erscheinungsberichte“ (richtiger: Ostergeschichten) und „Kindheitsgeschichten“; 10 „Literarische Gattungen“. Die Mängel des Ansatzes liegen auf der Hand: Sind Exegese und Theologie des NT ausreichend erfaßt, wenn ich sie als Formkritik verstehe? Gibt es nicht auch Quellenkritik, Redaktionskritik, Traditionsgeschichte? Ist nicht mit dem kritischen Instrumentarium der Exegese nur die akademisch-methodologische Struktur dieser Disziplin

erfaßt, die für Kinder und junge Menschen geringe Be-
deutsamkeit hat? Welche Struktur liegt den tragenden In-
halten des NT zugrunde, Inhalte, von denen die für das
5. Schuljahr vorgesehenen Stichworte „Reich Gottes“ und
„Frohe Botschaft für Arme“ nur Spuren belegen? Geht
es nicht wesentlich um Jesus von Nazareth selber, und
nicht vorwiegend um die Formen seines Worts, bezie-
hungsweise der urkirchlichen Tradierung dieses Worts?
Geht es nicht um sein Werk, dessen Eigenart die Hingabe
für andere ist, und um die aus diesem seinem Werk sich
ergebende Forderung der Nachfolge? Wäre es nicht Auf-
gabe des schulischen RU, wenn in ihm in der Sekundar-
stufe I neutestamentlicher Bibelunterricht erteilt werden
soll, das Eigentliche des NT sichtbar zu machen?

Wird darauf hingewiesen, daß derartiges eher in die Glau-
benskatechese als in den Religionsunterricht gehört, so ist
dem entgegenzuhalten, daß die Planer besser daran getan
hätten, die Befragung der realen Möglichkeiten und des
Ist-Stands des RU zu realisieren, mithin zur Kenntnis zu
nehmen, daß „biblische Stoffe als biblische“ im 7.–10.
Schuljahr kaum oder mindestens sehr schwer zu behan-
deln sind und alles dafür spricht, den Bibelunterricht im
3.–6. Schuljahr zu halten. Warum wird das Fortschreiben
des Ansatzes alter Schulbibeln nicht aufgegeben, wenn
doch den Autoren des ZFP die Möglichkeit eines grundle-
genden Neuansatzes gegeben war?²²

Eine Alternative drängt sich auf

Daß solche Fragen entweder nicht gestellt oder nicht be-
antwortet wurden, verweist auf die Eile, mit der gearbeitet
wurde. Die Absicht, der orientierungslosen Praxis schnell
Hilfe zu leisten, hat dazu geführt, zu übersehen, daß nur
ein nach Sachstruktur und Lernstruktur richtig geplantes
Curriculum wirklich Hilfe leistet. Theologisch-humane
Offenheit, Inanspruchnahme von Freiheit in der Planung
des RU, Ernstnehmen von Schülern und Lehrern sind po-
sitive Grundlagen. Den Gegnern der Freiheit bietet man
jedoch Anlaß, diese Grundlagen zu bestreiten, wenn man
durch einen permanenten Wechsel der Lehrpläne und Re-
ligionsbücher den Unterricht verunsichert. Ein ZFP nur
für drei Jahre ist keine echte Hilfe.

Wir gelangen zu dem Schluß, daß die prinzipiellen Mängel
des ZFP davon abrateten lassen, den Plan derart zu revidie-
ren, daß sein Grundansatz fortgeschrieben wird. Vielmehr
ist unter zureichender Beratung durch Fachwissenschaft-
ler und Fachdidaktiker im Konnex mit der Erziehungs-
wissenschaft und der Psychologie/Soziologie eine Alter-
native zum ZFP zu konzipieren, die in den Erfahrungsbe-
reichen und (vom ZFP nicht markierten!) sach- und
lerngerechten Lernbereichen Ziele/Inhalte einordnet, die
von Vertretern einer Breite von Sachkundigen und Sachin-
teressierten zu nominieren wären.

Mit der Auswahl der Mitwirkenden nach offenzulegenden
Kriterien beginnt die Arbeit an einem Curriculum. Nach

einer ausreichenden Entwicklungsphase müßte vor der
Einführung eine mindestens einjährige Testphase erfolgen,
wie sie andernorts selbstverständlich ist²³. Gibt es in
Deutschland Institutionen und Personen für geduldiges,
längerfristiges Kooperieren an einer Sache, die so wichtig
ist, wie eine konsequente Gesamtkonzeption religiösen
und gläubigen Lernens in der Schule, vor und nach der
Schulzeit, und in Begleitung des schulischen RU? Haben
(hatten?) wir nur die „Mittel“ zur Planung, oder auch die
Geduld, Toleranz und Weisheit für eine umgreifende Lei-
stung?

¹ DKV, München 1973. ² 3 Hefte, München 1974. ³ München 1975. ⁴ R. Ott/G. Miller (Hrsg.), Zielfelderplan – Dialog mit den Wissenschaften, München 1976 (erscheint im Frühjahr). ⁵ Die Diskussion wurde u. a. in Gang gebracht durch H. Halbfas, „Fundamentalkatechetik“ und „RU als Information und Aufklärung“: beides 1968 vorgelegt. ⁶ Muß die Bibel im Mittelpunkt des RU stehen?, in: G. Otto/H. Stock (Hrsg.), Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Sonderheft „Theologia Practica“, 1968. ⁷ Beste zusammenfassende Begründung durch H. B. Kaufmann, in: D. Zilleßen (Hrsg.), religionspädagogisches Werkbuch, Frankfurt 1972, 102–109. ⁸ K. E. Nipkow, in: Die deutsche Schule, 1969 und S. Vierzig, in: „Informationen“, 1969 und 1970 (etwas später G. R. Schmidt) auf evangelischer Seite – E. Feifel und G. Stachel in: Katechetische Blätter, 1970. Vgl. H. Heine-mann/G. Stachel/S. Vierzig, Lernziele und RU, Zürich und Köln 1970, 1973. Literaturverweise finden sich in: Handbuch der Religionspädagogik, II. ⁹ Evangelische Initiativen in Stuttgart/Karlsruhe (RPF), Kassel (pti) und Loccum (RPN). ¹⁰ D.I.P. Information, Nr. 2, Münster, Dezember 1972. ¹¹ Deren Ergebnis s. bei R. Ott/G. Miller, a.a.O. ¹² Grundlegung, a.a.O., 13. ¹³ Grundlegung, a.a.O., 22. ¹⁴ Vgl. P. Heimann/G. Otto/W. Schulz, Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1965, 27. ¹⁵ Titel: Unterrichtswerk für den katholischen RU in der Sekundarstufe I, hrsg. v. DKV, Zielfelder ru 5/6, München 1975. ¹⁶ Ebd., 3. In dem für Religionsbücher vorgesehenen Genehmigungsverfahren wurde übrigens die Genehmigung bisher verweigert. ¹⁷ Da sich der folgende kritische Teil auf die Diskussion der Erfahrungsbe-
reiche, der Zielfelder und Strukturgitter beschränkt und die Themenfeldskizzen
und Bücher unberücksichtigt läßt, sei hier eine Bemerkung zum pro und contra
von „Zielfelder ru 5/6“ vorgebracht: Zweifellos eröffnet dieses Buch Wege zu
einem lebendigen, auf die Wirklichkeit und die menschliche Existenz bezogenen
Unterricht von vielseitigem Anspruch. Da aber die Vielfalt der Themen
bereits nach der Kraft ruft, Zusammenhang und Ordnung einzubringen, ist
zu fragen, ob die Vielfalt von Problem-Reizen, deren Einheit gestiftet werden
müßte, Lehrer und Schüler des Konsumzeitalters nicht überfordert. Ob dieses
Buch in der Regel (und nicht nur beim „Könnner“!) über das Niveau von ge-
scheitem Gerede über alles und jedes, über emanzipierte „Sprüche“ hinaus,
zu geordnetem Lernen in der Entsprechung einer erschlossenen Sachstruktur
und der ihr angemessenen Lernstruktur weiterleitet, scheint fraglich. Man muß
sich auch darüber klar sein, daß man die Erregtheit und Bewegtheit der Illu-
strierten und „Hefte“, was die Gestaltung von Text und Illustration angeht,
nicht rufen kann, ohne gleichzeitig die Kräfte der ruhigen Sammlung auszutreiben
und die meditativen Fähigkeiten zu vernachlässigen. Dieses Buch ist zu
„laut“, als daß es noch „leise“ Aussagen zwischen den Zeilen machen könnte.
Es markiert die religionspädagogische Konzession an Bild- und Wortkonsum,
aber es stellt sich (noch) nicht der Aufgabe, die Freiheit zu retten, dadurch
daß wieder Stille ermöglicht wird. ¹⁸ Darauf, daß ein kleiner Irrtum am
Anfang zu einem großen Irrtum am Ende wird, verweist Thomas von Aquin
in seiner Studie „De ente et essentia“. – Dieser Mangel des ZFP wurde von
A. Biesinger und G. H. Rummel notiert in „Zielfelderplan. Pro und Kontra“,
in: rfs, 1/1975, 36–39; sie sprechen von einer „künstlichen“ Nebeneinander-
ordnung von Themen“, die den Praktiker „verführt“, und von einem Segmen-
tieren, das unmöglich ist. ¹⁹ Mitscherlich spricht von „Imitation – Identifikation
– Selbstverwirklichung“: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft,
München 1963, 32. ²⁰ Methoden der Curriculumkonstruktion, wie sie von
K. H. Flehsig in Konstanz (LOT) und von K. Frey in Freiburg/Schweiz (FAL)
entwickelt wurden. ²¹ Studienbegleitbrief 3, 58. ²² Zielfelder ru 5/6 zeigt in
der „Problemskizze“ 6 „Reden in Bild und Gleichnis“ in der Tat, daß eine
formale Behandlung des formgeschichtlichen Typs zunächst ins Auge gefaßt
ist, nicht eine Auffindung inhaltlicher Schwerpunkte im Lebenskontext! – Daß
„Kindheitsgeschichten“ aus dem 9. Schuljahr hierher transplantiert wurden,
darf dagegen als glücklich bezeichnet werden. ²³ Der Katechismus von Iso-
lotto, das englische Programm zu „moral education“ „Lifeline“ und die vom
Katechetischen Institut der Salesianer-Universität in Rom mit dem Titel „Pro-
getto Uomo“ entwickelten Lehrpläne und Lehrbücher belegen den Erfolg
geduldigeren und zuverlässigeren Planens und Entwickelns.