

Günter R. Schmidt

## Konzeptionelle Überlegungen zum Religionsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe

0 *Grundprämisse der folgenden Überlegungen* ist, daß sich der Religionsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe wie andere Inhaltsbereiche in ihre besondere didaktische Struktur einfügen soll. Damit ist nicht gemeint, daß sich seine Kriterien aus einem Konzept der gymnasialen Oberstufe zwingend ergeben könnten. Dem steht nicht nur die Schwäche des gegenwärtigen schultheoretischen Konsens gerade hinsichtlich der gymnasialen Oberstufe entgegen, sondern auch die grundsätzliche Unmöglichkeit der stringenten Deduktion konkreter fachlicher Oberziele aus allgemeineren gesamtschulischen oder schulart- und schulstufenbezogenen Zielvorstellungen.<sup>1</sup> Wohl aber ist dies gemeint: Von gegenwärtigen konsensuellen oder mindestens konsensfähigen bildungs- und schultheoretischen Vorstellungen her läßt sich ein lockeres didaktisches Gefüge »gymnasiale Oberstufe« mit einiger Plausibilität begründen und ein Religionsunterricht konzipieren, der innerhalb dieses lockeren Gefüges kein weniger sinnvolles Teilstück bildet als andere Inhaltsbereiche auch. Es besteht also kein Anlaß, den Religionsunterricht in Texten oder Textsammlungen zur gymnasialen Oberstufe einfach zu übergehen und ihn dadurch mit dem Geruch eines nur aus positiv-verfassungs- und staatskirchenrechtlichen Gründen zu tolerierenden Fremdkörpers zu behaften.<sup>2</sup> Ein solcher plausibler Zusammenhang zwischen allgemeinen und auf das Fach Religionsunterricht bezogenen kollegstufendidaktischen Argumenten soll im folgenden dargestellt werden. Den Gang der Überlegungen kennzeichnen die Begriffe Bildung (1) – Wissenschaft(spropädeutik) (2) – Studierfähigkeit (3) – Kollegstufe (4) – RU auf der Kollegstufe (5).

1.1 In der allgemeinpädagogischen Diskussion tritt gegenwärtig der *Bildungsbegriff* wieder stärker hervor.

1 H.L. Meyer, Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972; G.R. Schmidt, Zur Problematik der Lernzielpyramiden, BuE 27 (1974) 38–48.

2 Religion als Fach fehlt etwa in B. Schenk und A. Kell (Hg.), Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegstufe, Königstein/Ts. 1978 und in BuE, Beiheft 1: Sekundarschulbildung und Hochschule, hg. von O. Anweiler und A.G. Hearnden, Stuttgart 1983.



Es hat sich gezeigt, daß man zwar eine Vokabel ideologiekritisch verdrängen kann, nicht aber die von ihr bezeichnete Problematik. Die Frage nach dem Zusammenhang der für die Aufwachsenden intentional gebotenen Lernhilfen, nach der »Persönlichkeitsstruktur«, die dadurch gefördert werden soll, bleibt bestehen. Ersatzvokabeln wie »Mündigkeit«, »Emanzipation« usw. eignen sich als Kristallisationspunkte für Ideologumena nicht weniger. So ist auch bei den folgenden Überlegungen selbstverständliche Voraussetzung, daß die Kollegstufe wie andere Schulstufen und -arten auf die Bildungsaufgabe zu beziehen ist.

Die Kriterien ihrer Gestaltung sind von einem in einer bestimmten Richtung zu spezifizierenden Bildungsbegriff her zu begründen.

1.2 Verhältnismäßig leicht stellt sich Konsens über *formale Bildungsbegriffe* ein. Danach ist Bildung »nicht der Besitz gewisser Bildungsgüter oder das jederzeitige Reproduzierenkönnen ganz bestimmter Wissensinhalte«<sup>3</sup>, sondern die Ausstattung mit bestimmten Fähigkeiten und Einstellungen, die sich in ganz verschiedene Bereiche hinein auswirken. So dürfte den von W. Klafki<sup>4</sup> genannten Triaden »Kritikfähigkeit, einschließlich der Fähigkeit zur Selbstkritik – Argumentationsfähigkeit – Empathie« und »Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit . . . , Solidaritätsfähigkeit« jedermann zustimmen.

1.3 Ebenso herrscht weithin Konsens darüber, daß in einer pluralen Gesellschaft *kein Konsens über einen verbindlichen »Kanon von Bildungsgütern«* und daran zu erwerbenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen mehr zu erzielen ist.<sup>5</sup> Gefordert wird vielmehr »Offenheit der zur Diskussion gestellten und von den Heranwachsenden im Prinzip frei, mit subjektiver Beteiligung, angeeigneten Konzepte des Welt- und Selbstverständnisses« sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, »die Last jener Konzeptoffenheit auszuhalten«.<sup>6</sup> Das Gefüge von Fähigkeiten und Einstellungen, welches Bildung ausmacht, darf den Heranwachsenden nicht bildungsorganisatorisch auferlegt werden, sondern soll sich durch die Auseinandersetzung mit einer Vielfalt inhaltlicher Angebote jeweils individuell aus ihnen selbst heraus ergeben (*Selbstverwirklichung*).

1.4 Verbieht es sich, das künftige inhaltsbezogene Dispositionsgefüge des Aufwachsenden einfach planend vorwegzunehmen, so muß doch in

3 H. Scarbath, Ideen zur Bestimmung von gymnasialer Bildung unter der Herausforderung von Zukunft, in: K. Goffmann (Hg.), Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe, Münster 1986, 27–38.

4 W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 17 und 23.

5 G. Becker, Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Lebensfähigkeit. Über Bildungsziele der allgemeinbildenden Schule angesichts veränderter Bedingungen, in: Comenius-Institut (Hg.), Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe. Protokoll einer Tagung vom 11.–13. März 1983 der Evangelischen Akademie Loccum, Münster 1983, 53–82, hier 71.

6 A. Rang, Zur Bedeutung des »Allgemeinen« im Konzept der allgemeinen Bildung, ZfPäd 32 (1986) 477–487, hier 484.



der gleichen Gesellschaft »eine Verständigung unter den Menschen über ihre Welt«<sup>7</sup> auch künftig möglich sein. Die einzige Lösung liegt darin, daß sich die pädagogisch Verantwortlichen, wenn nicht über unverzichtbare Inhalte, dann wenigstens über *Lebens- oder Inhaltsbereiche* einigen, auf die sich Bildungsbemühungen beziehen sollen. Hier fällt das Einvernehmen über Kulturbereiche als solche leichter als über das Gewicht, das ihnen im Bildungsgang zukommen soll.

1.5 Diese Quantifizierungsproblematik betrifft auch das Verhältnis von *Allgemein- und Spezialbildung*. Wie lange und in welchem Maße soll der Aufwachsende in einem durch »ausgewogene« Repräsentanz der verschiedenen Kulturbereiche gekennzeichneten »allgemeinen« Bildungshorizont festgehalten werden, in welchem Maße soll ihm die Schule ab wann die Betonung besonderer, meist auch berufsbezogener Neigungen ermöglichen (»allgemeine Bildung« – »produktive Einseitigkeit«)? Inwieweit lassen sich gerade an Neigungsschwerpunkten auf andere Gebiete transferible Fähigkeiten (z.B. logisches Denken) und Einstellungen (z.B. Abneigung gegen voreilige Schlüsse) fördern? Inwieweit beruhen nicht überhaupt viele Kontroversen in Bildungsfragen auf unterschiedlichen Transfer-Annahmen?

1.6 *Bildung ist im Kern ein ethischer Begriff*. Er meint den »verantwortlichen Gebrauch von Freiheit«.<sup>8</sup> Verantwortung und Freiheit sind vom *Wertgehalt der Grund- und Menschenrechte* her zu verstehen. Die plurale Gesellschaft ist damit in keiner Weise wertrelativistisch oder gar -nihilistisch, sondern verfügt über ein gemeinsames Ethos und ein darin impliziertes Persönlichkeitsideal. Sie ist daran interessiert, daß ihre nachwachsenden Mitglieder dieses Wertsystem in der Einsicht verinnerlichen, »daß die Freiheit des Individuums nur im Rahmen eines freiheitlich und gerecht gestalteten Gemeinwesens gewährleistet ist . . . Auf diesem Wege wird die Freiheit des einzelnen an eine soziale Verantwortung gebunden.« Das in 1.4 enthaltene Indoktrinationsverbot steht nicht der Sorge dafür entgegen, daß Nachwachsende dem Grundgesetz, der Menschenrechtskonvention der UNO von 1948 und ähnlichen Dokumenten entsprechende Werthaltungen ausbilden, beruht es doch gerade selbst auf diesem Wertkanon, der sich auf die Achtung vor der »Würde des Menschen«, vor seinem »Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit«, hin zentriert (GG Art. 1).

Bildung schließt Traditionslosigkeit und Traditionalismus gleichermaßen aus. »Bildung zielt . . . auf eine Reflexion geschichtlicher Tradition, auf

7 H. v. Hentig, *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*, Stuttgart 1980, 108f.

8 H. Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert* (stw 693), Frankfurt/M. 1988, 306.



eine kritisch-konstruktive Aneignung kulturellen Erbes«. <sup>9</sup> Sie beruht auf »Einsichten in die besonderen geistigen Grundlagen unserer Existenz, in den okzidental Entwurf des Humanen« <sup>10</sup>, wie sie nur durch interepochale und interkulturelle Vergleiche zu gewinnen sind, und besteht in einem selbstkritischen europäischen Kulturbewußtsein.

2.1 *Wissenschaft* ist die den gegenwärtigen Möglichkeiten nach sorgfältigste Bemühung um gesicherte Erkenntnis und ihr in sprachlichen oder sonstigen Zeichen niedergelegtes Ergebnis. Entsprechend der Vielfalt der Wirklichkeitsbereiche und der Erkenntnismöglichkeiten gibt es eine Vielzahl von Wissenschaften mit allerdings gemeinsamen formalen Merkmalen. Eine Wissenschaft betrachtet einen durch eine Fragestellung ausgegrenzten Wirklichkeitsausschnitt unter einer besonderen *Perspektive*. Sie verfährt *systematisch*. Ihre Aussagen sollen nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sondern sich in einem Zusammenhang wechselseitig erhellen und begründen. Wissenschaft geht *methodisch* vor. Sie gelangt zu ihren Ergebnissen durch spezifische Handlungsformen, die ihrerseits Gegenstände wissenschaftlicher Bemühungen sind. Wissenschaft ist endlich *kritisch*. Die Möglichkeit des Irrtums ist nur durch immer neue sorgfältige Überprüfung aller Voraussetzungen und Ergebnisse zu vermindern. Zum Merkmal des Kritischen gehört insbesondere, daß für Behauptungen der Grad und die Art des Gewißheitsanspruchs angegeben werden. Wissenschaftliche Aussagen gelten nicht absolut, sondern bezogen auf ihre Voraussetzungen, und nicht ein für allemal, sondern nur solange sie sich in weiterer Arbeit bestätigen und Widerlegungsversuche scheitern.

2.2 Wissenschaft ist eine *Tätigkeit von Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen*. Sie muß, wo es ihr um die allgemeinsten Grundfragen geht, von Nutzungsinteresse freibleiben und so betrieben werden, als wäre sie reiner Selbstzweck. Andererseits ist der Mensch nicht um der Wissenschaft willen, sondern die Wissenschaft um des Menschen willen. Der Mensch verhielte sich seiner rationalsten Unternehmung gegenüber irrational, wollte er ausgerechnet sie vom Bezug auf die Sinnfrage und vom Anspruch des Ethischen ausnehmen. Dies gilt besonders in einer Epoche, in der sie beträchtlicher Mittel bedarf und Menschen ungeheuerere Macht über Mensch und Natur zuspield. Ist der Mensch als Wissenschaftler dabei, sich als moralisches Wesen zu überfordern?

2.3 Für schulisches Lernen erfreut sich der Grundsatz der »*Wissenschaftsbestimmtheit*« oder auch der »*Wissenschaftsorientierung*« allge-

9 G. Pankoke, Gesellschaftlicher Wertwandel und kulturelles Erbe – Lebensperspektiven jenseits der Moderne?, in: Comenius-Institut (Hg.), a.a.O. (s.o. Anm. 5), 31–52, hier 35.

10 Fend, Sozialgeschichte, 309.



meiner Anerkennung.<sup>11</sup> Damit ist nicht gemeint, der Schulunterricht solle auf Forschung abzielen, unmittelbar wissenschaftliche Ergebnisse tradieren oder seine Inhalte nach Schwerpunkten gegenwärtiger Forschung auswählen; wohl aber, daß alle seine Inhalte »in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaft« zu thematisieren seien. Als gesicherte Erkenntnis darf nur dargestellt werden, was unter Experten als gesicherte Erkenntnis gilt.<sup>12</sup> In der Schule soll möglichst *klares und genaues Denken* geübt werden. Das bedeutet, daß sich die Bemühung um Unterrichtsinhalte wissenschaftlichem Vorgehen so weit annähern soll, wie der Bildungsstand der Schüler und die verfügbare Zeit es zulassen. Doch sollen nicht unmittelbarere Formen des Umgangs durch wissenschaftliche Betrachtungsweisen einfach verdrängt werden.

2.4 In bezug auf die gymnasiale Oberstufe fällt häufiger der Ausdruck »*Wissenschaftspropädeutik*«. Wissenschaftspropädeutik ist zunächst eine gesteigerte Form der Wissenschaftsorientierung, die mit wissenschaftlicher Arbeit noch nicht zusammenfällt, wohl aber darauf vorbereitet. Eine eindeutige Markierung der Grenzen zwischen Wissenschaftsorientierung, Wissenschaftspropädeutik und wissenschaftlichem Arbeiten scheint mir nirgends gelungen. Heißt wissenschaftliches Studium, daß nicht nur bereits Bekanntes nachentdeckt, sondern bisher Unbekanntes neu entdeckt wird, dann hat auch das wissenschaftliche Studium an der Hochschule bis zur ersten Graduierung weithin nur wissenschaftspropädeutischen Charakter. Wissenschaftspropädeutischer Unterricht soll *in den entsprechenden Untersuchungsgegenstand und die ihm zugewandten Forschungsmethoden einführen*. Besonders wichtig ist dabei die *begleitende methodenkritische und wissenschaftstheoretische Besinnung*. Den Lernenden soll die Methodenabhängigkeit der Ergebnisse deutlich werden. Sie sollen verstehen, wie die einzelwissenschaftliche Perspektive die Wirklichkeit parzelliert und den Untersuchungsgegenstand erst konstituiert.<sup>13</sup> Sie sollen ein Sensorium dafür entwickeln, welche Fragen einzelwissenschaftlich beantwortbar sind und welche nicht. Dadurch wächst die Einsicht, daß einzelwissenschaftliche Erkenntnisse zwar in eine ganzheitliche Lebensorientierung eingehen, daß sie aber auch in ihrer Gesamtheit für eine solche nicht ausreichen.

11 *Deutscher Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, 33.

12 K. Klemm, H.-G. Rolff und K.-J. Tillmann, Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform. Zukunft der Schule (rororo-TB 7948), Hamburg 1985, 39; W. Fischer, Art. Wissenschaftspropädeutik, in: D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Stuttgart 1982, Teil 2: Lexikon, 703–706, hier 704.

13 A. Kaiser, Die didaktische Struktur der gymnasialen Oberstufe, in: Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1: Sekundarstufe II, Stuttgart 1982, 130–151, hier 144; Klafki, Neue Studien, 111.



2.5 In der unterrichtlichen Arbeit sollen *wissenschaftliche Attitüden* eingeübt werden, die für das sonstige Leben u.a. von ethischer Bedeutung sein können: Genauigkeit und Folgerichtigkeit des Denkens, Skepsis gegenüber unbewiesenen Behauptungen, Bereitschaft zu geistiger Anstrengung usw. Manche Transfervoraussetzungen scheinen mir hier jedoch reichlich optimistisch: Wie oft beschränken selbst erfolgreiche Wissenschaftler diese Tugenden auf ihre Beschäftigung mit »ihrem Gebiet«! Jedoch ist auch dieses Problem im Unterricht zu thematisieren.

2.6 Besondere Aufmerksamkeit kommt dem »Gesellschaftsbezug aller wissenschaftlichen Theorie und Praxis«<sup>14</sup> zu, den *wissenschaftsethischen Fragen*.

3.1 Die wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise auf der gymnasialen Oberstufe ist nicht nur die angemessene Art der Vorbereitung für ein Hochschulstudium, sondern fördert die *Ausbildung von Fähigkeiten und Haltungen, die auch in außerakademischen Berufen und in außerberuflichen Lebensbereichen zum Tragen kommen können*: Nicht nur aus diesem Grunde ist eine Schulstufe berechtigt, die sich hauptsächlich am Leitziel der *Studierfähigkeit* oder auch *Hochschulreife* orientiert.

Die Einsicht in die Ideologiefälligkeit von Erwägungen zur allgemeinen Hochschulreife und in Tendenzen, Hochschulreifebegriffe für die Sicherung von Privilegien und zur Dosierung von Hochschulzugängen zu instrumentalisieren<sup>15</sup>, reicht nicht aus, um die Frage nach einer sinnvollen Vorbereitung auf das Hochschulstudium zu diskreditieren. Studierfähigkeit kann im engeren und im weiteren Sinne verstanden werden.

Im engeren Sinne ist Studierfähigkeit die Fähigkeit, in einem Fachstudium, wie es faktisch angeboten wird, kontinuierlich die fachgebundenen Leistungsnachweise zu erbringen, die zu einem erfolgreichen Abschluß führen. In weiterer Bedeutung ist Studierfähigkeit darüber hinaus die Fähigkeit und das Bestreben, fachliche Erfahrungen in das eigene Leben und Lebensverständnis in der Weise zu integrieren, daß fortwährend auch auf den Sinn des fachlichen Tätigkeitsbereichs innerhalb umfassenderer Horizonte so reflektiert wird, daß die allgemeine Bildung mit der fachlichen wächst und beide sich fortwährend wechselseitig befruchten.

3.2 Auch wenn entschieden ist, die unterrichtliche Arbeit auf der gymnasialen Oberstufe solle sich an dem zweiten, umfassenderen Begriff von Studierfähigkeit orientieren, können folgende Fragen kontrovers beantwortet werden: In welchem Maße soll der Kollegiat in einem inhaltlich

14 H. Blankertz, zit. nach Klafki, ebd., 111.

15 P. Drewek und D.K. Müller, Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe, in: Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, Stuttgart 1982, 108–129, hier 109.



vielfältigen Bildungshorizont festgehalten werden, inwieweit sollen seine individuellen inhaltlichen Präferenzen sein Lernen bestimmen? Wie soll die *Aporie von »Breite« und »Tiefe«* gelöst werden? Hier stehen einander die mehr an der Vorstellung von *»zyklischer Bildung«* und die mehr an der *Idee der »produktiven Einseitigkeit«* ausgerichteten Lösungen gegenüber. Die letzteren führen zwar dazu, daß der Kollegiat auf manche Studienrichtungen besser vorbereitet wird als auf andere, können jedoch durchaus auch von dem Ziel einer allgemeinen Hochschulreife her begründet werden: Die Konzentration auf bestimmte Inhaltsbereiche setzt Zeit und Kraft für eine vertiefte wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise frei. *Erkenntniskritische und wissenschaftsethische Probleme* können von speziellen Fachproblemen her in einem Maße berücksichtigt werden, daß engere Fachhorizonte überschritten werden. Die größere Selbständigkeit fördert, auch wenn sie inhaltlich beschränkt bleibt, wissenschaftliche Haltungen, die auch dem späteren Studium anderer Inhalte und Methoden zugute kommen. Die eigene Wahl von Arbeitsschwerpunkten basiert auf Vorlieben, die sich in Leistungsmotiven äußern. Für die Tendenz, auch das Lernen auf der gymnasialen Oberstufe noch stärker von der Idee zyklischer Bildung her zu normieren, kann argumentiert werden, die Offenheit für die Vielfalt der Wirklichkeit und die Vielzahl der Blickrichtungen bedürfe einer Einübung über die Sekundarstufe I hinaus, die Entscheidung in Richtung eines bestimmten beruflichen Feldes müsse auch subjektiv länger offenbleiben, für produktive Einseitigkeit gebe die Hochschule Gelegenheit, die Aussicht, daß der Student dort wissenschaftskritisch und -ethisch so in die Tiefe gehe, daß der Horizont des Faches auch in die Breite überschritten werde, steigere sich, wenn sein Sinn für andere Bereiche als die seines künftigen Berufs möglichst lange und intensiv entwickelt werde. Auch andere Bereiche als die bevorzugten müßten in ihrer Eigenwertigkeit und nicht nur aus der wissenschaftstheoretisch und ethisch vertieften Perspektive einzelner Fachrichtungen in den Blick kommen.

4.1 *Die gegenwärtige gymnasiale Oberstufe* ist Ergebnis des Versuchs, die Prinzipien zyklischer Bildung und produktiver Einseitigkeit in einer kulturellen Situation gegeneinander auszugleichen, in der ein Konsens über bildungskonstitutive Einzelinhalte oder auch nur Fächer nicht zu erreichen ist.<sup>16</sup> Die »gemeinsame Grundausbildung für alle Schüler« wird durch verpflichtende »grundlegende Sinnbereiche«<sup>17</sup> gewährleistet, der individuellen Spezialisierungsneigung tragen Möglichkeiten der Wahl und der Schwerpunktbildung in diesen »Aufgabenfeldern« Rechnung. Für diese Zwischenlösung bestehen so große Ermessensspielräume, daß

16 Chr. Lüth, Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II, ZfPäd 29 (1983) 629–645.

17 Kaiser, Struktur, 135.



das Hin- und Herziehen der Decke nicht durch überzeugende Argumente, sondern nur durch die Ermüdung curricularer Kontrahenten oder durch von Willkür nie ganz freie administrative Entscheidungen zur Ruhe kommen kann. Jedoch ist das *Grundmodell der Unterscheidung von Aufgabenfeldern sowie von Grund- und Leistungsfächern* die einzige Möglichkeit, den Kriterien ›Mitbestimmung des Schülers über seine Schullaufbahn und Berücksichtigung seiner individuellen Interessen‹, ›Wissenschaftspropädeutik und allgemeine Studierfähigkeit‹ sowie ›Bildung als persönliche Entfaltung und verantwortliche Teilhabe am öffentlichen Leben‹ gleichzeitig gerecht zu werden.

4.2 Die *Bonner Vereinbarung von 1972*<sup>18</sup> gliedert die Kollegstufe in das »sprachlich-literarisch-künstlerische«, das »gesellschaftswissenschaftliche« und das »mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld« sowie die Fächer »Religionslehre« und »Sport«. Diese Aufgliederung läßt eher das pragmatische Bestreben, möglichst wenige Lernbereiche zu unterscheiden, und gewisse Transfererwartungen erkennen als die Orientierung an einer Wissenschaftssystematik. Vorausgesetzt scheint, daß jene drei Blickrichtungen den Gesamthorizont der Gegenwartskultur mehr oder weniger erfassen und daß die wissenschaftspropädeutische Beschäftigung mit Teilbereichen aus diesen Aufgabenfeldern in Richtung auf exemplarische Erschließung des gesamten Aufgabenfeldes wirkt.<sup>19</sup>

4.3 Den Religionsunterricht begründet die Bonner Vereinbarung von 1972 teils positiv-rechtlich, indem sie ihn außerhalb eines Aufgabenfeldes stehen und die »Grundlage und Lehre der jeweiligen Religionsgesellschaft« darstellen läßt, andererseits aber auch bildungstheoretisch, indem sie ihm die »Vermittlung von Einsichten in Wertfragen des Lebens«, die »Auseinandersetzung mit Ideologien, Weltanschauungen und Religionen« sowie die »Motivierung zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft« aufträgt und die Zuweisung zu einem Aufgabenfeld den Ländern überläßt. *Bildungstheoretisch scheint sinnvoll, daß die Kollegstufe erkenntnistheoretische und ethische Fragen nicht nur jeweils bei Vertiefung fachwissenschaftlicher Arbeit in den Blick kommen läßt, sondern ihnen ein Fach Philosophie oder Ethik zuweist, in welchem sie als solche thematisiert werden.*<sup>20</sup> Die Etablierung eines solchen Fachs scheint in dem

18 *Ständige Konferenz der Kultusminister, Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (vom 7. Juli 1972), in: K. Ch. Lingelbach (Hg.), *Materialien zur Reform der Sekundarstufe II* (Scriptor Taschenbücher S 41), Kronberg/Ts. 1975, 188–196.

19 I. Schindler, *Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der »Saarbrücker Rahmenvereinbarung« bis zur »Bonner Vereinbarung«*, ZfPäd 26 (1980) 162–190, hier 167.

20 M.A. Meyer, *Art. Unterricht: Philosophie*, in: Lenzen (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9.2, Stuttgart 1983, 621–627.



Maße weniger dringlich, wie der traditionell schon vorhandene Religionsunterricht diese Aufgabe mit wahrnimmt. Er ist in dem Maße in die Kollegstufe integriert, wie er christliche Inhalte so bearbeitet, daß Denk- und Urteilsfähigkeit in allgemeinreligiösen (Sinnproblematik), ethischen und erkenntnistheoretischen Fragen entwickelt werden.

5.1 Die Zielrichtung des Religionsunterrichts auf der Kollegstufe ist inhaltlich nicht anders zu bestimmen als die Zielrichtung des Religionsunterrichts auf anderen Schulstufen. Er soll das geschichtliche Verstehen des Christentums so fördern, daß Urteilsfähigkeit in Sinn- und Wertfragen (also auch gegenüber nicht-christlichen Sinndeutungen und Ethiken) sowie Verantwortungsbewußtsein wachsen. Dementsprechend wiederholen die Lehrpläne zur gymnasialen Oberstufe meist Formulierungen, die sich auch in Lehrplänen niedrigerer Schulstufen finden. Das Spezifikum der gymnasialen Oberstufe besteht in dem erstrebten wissenschaftspräpädeutischen Niveau.

5.2 Wichtige quantitative Entscheidungen über den Anteil von Themengruppen am Gesamtcurriculum des Religionsunterrichts und die Struktur von Teileinheiten fallen bei der *Aufgliederung des inhaltlichen Gesamtfeldes* oder der Unterscheidung von Dimensionen von der fachlichen Gesamtaufgabe her.

So folgen etwa die Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in Niedersachsen mit ihrer Unterscheidung von theologischer, christologischer, ekklesiologischer, eschatologischer und anthropologisch-ethischer Dimension<sup>21</sup> einem dogmatischen Aufriß, während der christlichen Glaubenslehre im entsprechenden evangelischen Lehrplan mit der Aufgliederung

»A. Erscheinungsformen und Deutungen des christlichen Glaubens in Geschichte und Gegenwart

B. Religionen und Weltanschauungen im Gespräch

C. Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Existenz

D. Kriterien der Handlungsorientierung«

schon von diesem Aufbau des inhaltlichen Feldes her weniger Gewicht zuzukommen scheint.<sup>22</sup>

5.3 *Theologie ist wissenschaftliche Selbstbesinnung des christlichen Glaubens.* In ihr gibt sich der Glaube Rechenschaft von seinem Inhalt und fragt nach seiner ursprungs- und zeitgemäßen Darstellung in den Lebensvollzügen der Kirche und der einzelnen Christen.

5.4 Selbstbesinnung des Glaubens gibt es auch unterhalb des wissenschaftlichen Niveaus akademischer Theologie, wie sie der Qualifikation

21 *Der Niedersächsische Kultusminister*, Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Katholische Religionslehre. Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1982, 7.

22 *Der Niedersächsische Kultusminister*, Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Evangelische Religionslehre. Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985, 7.



für die beruflichen Anforderungen kirchlicher Amtsträger dient. Glaube ist nie ohne ein Minimum an Verstehen seines Inhalts. Soll er im Leben des Glaubenden keinen Fremdkörper bilden, so muß das Glaubensverstehen des Christen seinem sonstigen geistigen Niveau entsprechen. Deshalb sind Impulse aus der akademischen Theologie auch für Christen über den kleinen Kreis kirchlicher Amtsträger hinaus wichtig. Der Religionsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe dient der geistigen Arbeit an christlichen Themen auf dem wissenschaftspropädeutischen Niveau des sonstigen Unterrichts, ist also als *theologische Propädeutik* zu bestimmen. Damit bereitet er zwar auch auf ein theologisches Fachstudium vor, ist aber nicht von dessen Anforderungen, sondern von der Frage her zu konzipieren, welches Maß an Denkfähigkeit bezüglich religiöser und ethischer Probleme dem Bildungsniveau der gymnasialen Oberstufe entspricht und unter ihren Rahmenbedingungen erreichbar ist.

5.5 Gelegentlich findet sich die Vorstellung, der Religionsunterricht sei zwar in erster Linie, aber nicht nur an die Theologie als Bezugswissenschaft verwiesen. Die Orientierung an den Religions- und anderen Fachwissenschaften und deren Methode müsse hinzutreten.<sup>23</sup>

Hier läßt sich fragen, ob Theologie nicht ohnehin Blickweisen und Ergebnisse anderer Disziplinen zweckdienlich integriere. Wegen der Einstellung mancher Schüler zum Christentum könnte allenfalls die *Unterscheidung zwischen theologischer und religionswissenschaftlicher Betrachtung des Christentums* von Bedeutung sein. Der Theologe setzt als Christ voraus, daß in den christlichen Symbolen in Wahrheit Transzendenz aufleuchtet, der Religionswissenschaftler betrachtet sie wie andere kulturelle Phänomene. Er stellt ihren Wahrheitsanspruch zwar fest, läßt aber die Frage nach seiner Berechtigung offen (epoché). Diese Unterscheidung kann nicht-glaubende oder unentschiedene Schüler von der Vorstellung entlasten, die Mitarbeit im Religionsunterricht impliziere ein ständiges Bekenntnis zum Christentum, und ihnen helfen, sich auf eine unbefangene Verstehensbemühung einzulassen.

5.6 Als Orientierungsdisziplin für den Religionsunterricht sind die theologischen Einzelfächer von unterschiedlicher Bedeutung. Zentral ist die *Systematische Theologie*. Denn sie bemüht sich um die Antwort auf die Frage, was Christsein heute bedeute, wie die Inhalte des Glaubens im Horizont des wissenschaftsbestimmten Wahrheitsbewußtseins der Gegenwartskultur zu verstehen (Dogmatik) und in Handlungsorientierung umzusetzen seien (Ethik). Die Bedeutung der historischen Fächer ergibt sich aus drei Erwägungen: Verstehen heißt bei einem Überlieferungsphänomen wie dem Christentum weithin Verstehen aus seiner Geschichte

23 *Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.), *Gymnasiale Oberstufe. Richtlinien Evangelische Religionslehre*, Köln 1981, 85.



heraus. Die Kirchen als die wichtigsten Träger dieser Überlieferung schreiben der Bibel als dem Niederschlag des ursprünglichen Glaubensverständnisses einzigartige Autorität für das heutige Glaubensverständnis zu und sehen ihre eigene Tradition, die Geschichte der Bibelinterpretation, als weitere, gegenüber der Bibel sekundäre, Orientierungsgröße an. Drittens ruhen Dogmatik und Ethik auf der Exegese und der Tradition der Glaubensinterpretation auf.

Den Fächern der *Praktischen Theologie* kommt für die Erschließung der Unterrichtsinhalte vergleichsweise geringes Gewicht zu. Sie gehören fast ausschließlich in die Berufsbildung kirchlicher Amtsträger, kaum in die Allgemeinbildung anderer Christen und Zeitgenossen.

5.7 Mit Recht wird immer wieder hervorgehoben, daß sich wissenschaftspropädeutische Arbeit nicht so sehr durch Bewältigung von Stoffmassen auszeichne, sondern auf die Beherrschung von *Methoden* und begleitende *Methodenkritik* ziele. Dabei kommt es nur in gewissem Maße auf den Erwerb der Fachsprache an, mehr aber auf grundlegende Einsichten und deren kritische Anwendung. Dies bedeutet für den Umgang mit historischen – besonders biblischen – Texten die Kenntnis eines einfachen Kommunikationsschemas, der beiden hermeneutischen Zirkel sowie von Begriffen wie Selbstverständnis, Vorverständnis, Fragestellung an den Text und Kontext. Es bedeutet weiterhin die Fähigkeit, diese Schemata und Begriffe sowie vor allem die damit verbundenen Voraussetzungen und Sichtweisen bei der Arbeit an konkreten Texten anzuwenden und in Auslegungskontroversen einzubringen.<sup>24</sup>

Ein *einfaches Kommunikationsschema* beschreibt die Frage »Wer (Sender) sagt wozu (Absicht) wem (Empfänger) was (Inhalt) wie (Form) wann und wo (Situation)?« Diese Größen sind aus dem Text bzw. dem weiteren Text, von dem er ein Teilstück bildet, zu erschließen. Bei der bewußten Anwendung dieses Schemas kann der Schüler die Erfahrung machen, wie sich die Antworten auf die verschiedenen Fragen des Schemas wechselseitig bedingen und warum bei der Arbeit mehrmals auf die gleiche Fragestellung zurückzukommen ist. Jede der in dem Schema aufgeführten Größen hat sich aus ihrer Vorgeschichte ergeben und ist auch von ihr her zu verstehen. Die Situation steht im Zusammenhang der Geschichte Israels oder der Kirche, Sender und Empfänger haben sowohl ihre persönliche Biographie als auch ihre Einstellung zu den Traditionen ihrer Bezugsgruppe, für den Inhalt sind bestimmte Traditionen von Bedeutung; der Kommunikator greift, um ihn zu vermitteln, auf Formen zurück, die ebenfalls ihre Vorgeschichte haben. Die uns vorliegende Fassung des Textes ist häufig durch Einarbeitung von bereits mehr oder weniger fertigen Texten entstanden.

Von diesem Kommunikationsschema her lassen sich *Termini* wie Literarkritik, Traditionskritik, Redaktionskritik und Formkritik in einer für die Schüler verständlichen Weise einführen. Der *hermeneutische Zirkel* der

24 G.R. Schmidt, Die theologische Propädeutik auf der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1969, 33ff.



*wechselseitigen Erhellung von Teil und Ganzem* leuchtet auf dieser Stufe unmittelbar ein. Schwieriger schon verhält es sich mit dem *Zirkel von Vorverständnis und Textverstehen* sowie dem *zwischen Selbstverständnis und Vorverständnis*. Eine bildende Wirkung tritt in dem Maße ein, wie es gelingt, etwa von Widerständen gegen bestimmte Texte her die Schüler zu einer Reflexion ihres Selbstverständnisses zu veranlassen.

5.8 Bei der Darstellung dessen, *was systematisch-theologische Arbeitsweise auf dem wissenschaftspropädeutischen Niveau der gymnasialen Oberstufe* heißen kann, hat es der Didaktiker schwerer als bei der Skizzierung historisch-exegetischer Arbeitsformen. Denn nirgends findet er die systematisch-theologischen Methoden so griffig von Fachvertretern geschildert wie die exegetischen.<sup>25</sup> Offensichtlich ist die Systematische Theologie in geringerem Maße methodisierbar. Methoden lassen sich hier weniger deutlich vor der Arbeit an den Inhalten wie Werkzeuge bereitstellen. Sie bedarf eines hohen Maßes an »Intuition«. »Etwas von Gedankendichtung wird Dogmatik immer an sich haben.«<sup>26</sup> Sie versucht zusammenhängend und argumentativ in gegenwärtiger Sprache und Begrifflichkeit sowie unter Bezug auf das wissenschaftlich reflektierte moderne Verständnis von Mensch und Welt von dem Glauben Rechenschaft zu geben, der in der Bibel zu Wort kommt. Dabei orientiert sie sich an in der Glaubensgemeinschaft autoritativ gültigen Kriterien solcher Rechenschaftsablage (Dogmen, Bekenntnisse), wahrt kritisch die Kontinuität zu ähnlichen Versuchen in der Vergangenheit und führt so ihre eigene Tradition weiter. Dogmatik vollzieht einerseits eine Konzentrationsbewegung hin zu einem Gesamtverständnis, einer »Sinnmitte«<sup>27</sup> des Glaubens, andererseits eine Expansionsbewegung von dieser Sinnmitte zu den einzelnen Glaubenssymbolen, indem sie die einzelnen Symbole in ihrer Wechselwirkung mit dieser Sinnmitte und miteinander interpretiert.

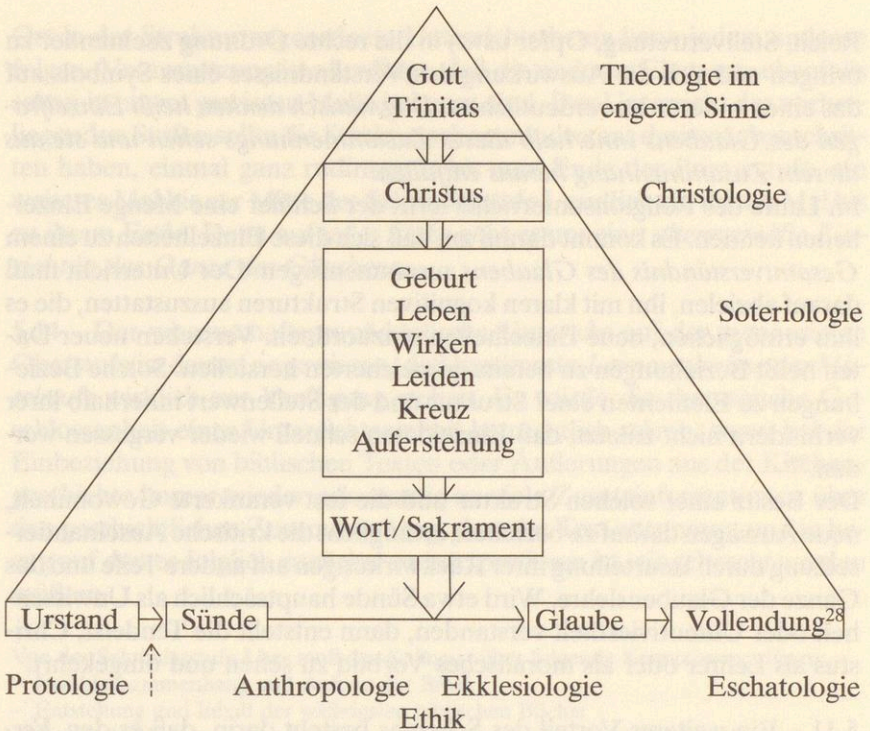
5.9 »Sinnmitte«, *Grundgedanke des christlichen Glaubens ist die Erlösung durch Jesus Christus*. Die unterschiedlichen Interpretationen dieser Sinnmitte lassen sich in folgendes *Strukturschema* einzeichnen: Die untere Linie bezeichnet den Weg des Menschen. »Erlösung« oder auch »Befreiung« ist das Herausgenommenwerden aus einer negativ qua-

25 Besonders einleuchtend: O.H. Steck, Exegese des Alten Testaments. Leitfaden der Methodik. Ein Arbeitsbuch für Proseminare, Seminare und Vorlesungen, Neukirchen-Vluyn 1989; W. Egger, Methodenlehre zum Neuen Testament. Einführung in linguistische und historisch-kritische Methoden, Freiburg 1987.

26 F. Mildenberger, Theorie der Theologie. Enzyklopädie als Methodenlehre, Stuttgart 1972, 120.

27 W. Joest, Fundamentaltheologie. Theologische Grundlagen- und Methodenprobleme, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974, 204.





lifizierten Seinsverfaßtheit (Sünde) und das Hineinversetztwerden in eine positive (Glaube). Nach christlicher Auffassung ist »Sünde« nicht die »ursprüngliche« Verfaßtheit des Menschen, sondern Ergebnis einer Veränderung zum Negativen durch die Einwirkung der gottfeindlichen Macht (Pfeil von unten). Glaube ist nicht die endgültige Vollendung, sondern ihre Vorwegnahme, die Bewegung auf die Vollendung zu. In die Bewegung heraus aus dem Zustand der Sünde über den des Glaubens zur Vollendung kann sich der Mensch nicht selbst versetzen, sondern sie wird ihm von Gott durch Christus, seine Geburt, sein Leben, Wirken und Erleiden, sein Kreuz und seine Auferstehung mittels Wort und Sakrament in der Kirche mitgeteilt. Der Ausdruck »Mensch« ist gleichermaßen individuell und kollektiv zu verstehen als Mensch in Gemeinschaft. Der einzelne lebt in überindividuellen Schuldzusammenhängen, glaubt in und mit der Kirche und erlangt sein Heil im Reich Gottes.

5.10 Diese Struktur ermöglicht es, die einzelnen Symbole des Glaubens (z.B. Schöpfung, Vorsehung, Jungfrauengeburt, Himmelfahrt, ewiges

28 G.R. Schmidt, Erlösung oder Befreiung? Die christliche Heilshoffnung im Widerstreit der Meinungen, in: *Amt für Religionspädagogik der Ev.-Luth. Landeskirche in Braunschweig* (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht am Gymnasium*. Folge 4, Braunschweig 1986, 115–129.



Reich, Stellvertretung, Opfer usw.) in die rechte Ordnung zueinander zu bringen und sich die Auswirkung des Verständnisses eines Symbols auf das eines anderen zu verdeutlichen. *Dogmatisch denken heißt Einzelfragen des Glaubens innerhalb dieses Zusammenhangs sehen und sie aus diesem Zusammenhang heraus entfalten.*

Im Laufe des Religionsunterrichts lernt der Schüler eine Menge Einzelheiten kennen. Es kommt darauf an, daß sich diese Einzelheiten zu einem *Gesamtverständnis des Glaubens* zusammenfügen. Der Unterricht muß darauf abzielen, ihn mit klaren kognitiven Strukturen auszustatten, die es ihm ermöglichen, neue Einzelheiten einzuordnen. Verstehen neuer Daten heißt Beziehungen zu bereits gespeicherten herstellen. Solche Beziehungen zu Elementen einer Struktur und der Stellenwert innerhalb ihrer verhindern nicht zuletzt, daß Einzeldaten schnell wieder vergessen werden.<sup>29</sup>

Der Besitz einer solchen Struktur und die fest verankerte Gewohnheit, neue Aussagen darauf zu beziehen, ermöglicht die kritische Auseinandersetzung durch Beurteilung ihrer Rückwirkungen auf andere Teile und das Ganze der Glaubenslehre. Wird etwa Sünde hauptsächlich als Unwissenheit oder Unmotiviertheit verstanden, dann entsteht die Tendenz, Christus als Lehrer oder als moralisches Vorbild zu sehen und umgekehrt.

5.11 Ein weiterer Vorteil des Schemas besteht darin, daß es den *Vergleich des Christentums mit anderen Religionen* und Heilslehren erleichtert, indem es auf wichtige Vergleichspunkte verweist. Denn grundsätzlich geht es in der Religion um die Aufhebung eines negativ qualifizierten Zustandes und die Herbeiführung eines positiven.<sup>30</sup> Als Vergleichsfragen ergeben sich dann: Worin sieht eine Religion die negative Qualität menschlichen Lebens in seiner Welt? Wie den positiven Zustand, auf den hin der Mensch angelegt ist? Welche heilbringende Macht bringt den Menschen wie zur Erfüllung?

5.12 Weiterhin macht diese Struktur den *Stellenwert der Ethik* einsichtig. Christliche Ethik beschreibt die Lebensvollzüge des Glaubenden und der Glaubensgemeinschaft, die in ihrer Gegenwart durch Wort und Sakrament von Christus her bestimmt werden und das Eschaton vorwegnehmen.

5.13 Wo dieses Schema verinnerlicht ist, löst sich das Problem der *Sequentialisierung* von selbst. Jedes Element der Struktur ist mit jedem anderen verbunden und enthält je spezifisch das Ganze. Daher ist grundsätzlich der Einstieg an jeder Stelle möglich, und jedes einem bestimmten

29 Grundlegend für die ganze Didaktik ist der Begriff der kognitiven Struktur bei W.P. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York / London <sup>2</sup>1968.

30 P. Burke, *The Fragile Universe*, London 1979.



Ort in der Struktur zugeordnete Unterrichtsthema kann jedem anderen folgen. Voraussetzung ist allerdings, daß die anderen Elemente ebenfalls schon in einem gewissen Maße bekannt sind. Der Unterricht der vorherliegenden Stufen sollte die Struktur schon mindestens dreimal abgesprochen haben, einmal ganz rudimentär bis zum Ende der Primarstufe, ein weiteres Mal bis zur Mitte der Sekundarstufe I, endlich ein drittes Mal bis zu ihrem Ende. Denn auf jeder Stufe geht es um eine *altersgemäße Einsicht in das Ganze des Glaubens*.

5.14 Der wissenschaftspropädeutische Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe ist darauf angewiesen, daß bestimmte *Lernergebnisse der Mittelstufe* wirklich zur Verfügung stehen. Es würde die thematische Geschlossenheit einer Unterrichtseinheit beträchtlich stören, wenn bei der Einbeziehung von biblischen Texten oder Äußerungen aus der Kirchengeschichte immer wieder exkursartig zu viele Zusatzinformationen über den geschichtlichen Zusammenhang, dem der Text entstammt und in bezug auf den er folglich zunächst zu interpretieren ist, eingebracht werden müßten.

Von der Sekundarstufe I her muß der Kollegiat über folgende Kenntnisse verfügen:

- Erzählzusammenhang und Aufbau der Bibel
- Entstehung und Inhalt der wichtigsten biblischen Bücher
- Geschichte Israels und der Urkirche (Einschnitte wie Reichsteilung, Zerstörung Samarias, babylonische Gefangenschaft usw.)
- biblische Themen, Begriffe, Institutionen (Königtum, Tempel, Pharisäer, Exodus, Opfer, Menschensohn)
- Ereignisse, Bewegungen, Personen der Kirchengeschichte (Nicaea, Kreuzzüge, Mönchtum, Reformation usw.)

- Glaubens- und Sittenlehre auf der Ebene des Katechismus und seiner Auslegung

Folgende Fähigkeiten müssen in dem unter den Rahmenbedingungen der Sekundarstufe I möglichen Maße entwickelt sein:

- Auslegung von Texten unter Rückgriff auf die aufgezählten Kenntnisse
- Argumentation in Fragen der Glaubens- und Sittenlehre
- Gespür für die religiöse Dimension der Wirklichkeit und die Besonderheit der religiösen Sprache

Gelegentlich trifft man auf die Tendenz, Kenntnisse gegenüber Denkfähigkeiten abzuwerten. Richtig ist daran die Kritik an der Speicherung von Unverstandenem. Jedoch heißt Denken auch Beziehungen zwischen Gedächtnisinhalten und neuen Fragen herstellen. Gerade gegenüber dem Religionsunterricht im Gymnasium wird immer wieder die Kritik laut, es werde nur auf unzureichender Informationsbasis »geschwafelt«.

5.15 Für die *Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen* können ähnliche Kriterien herangezogen werden wie für die Unterscheidung von wissenschaftlichem Studium und wissenschaftspropädeutischer Arbeitsweise. Einigkeit besteht darüber, daß sich die verschiedenen Stufen nicht nur durch die Stoffmenge unterscheiden dürfen. Ein Leistungskurs hebt



sich von einem Grundkurs ab durch die Komplexität der verhandelten Probleme, die Problemdifferenzierung, die größere Präzision der Arbeitsweisen, die größere Erkenntnis- und methodenkritische Klarheit<sup>31</sup> sowie die größere Betonung zusätzlicher Perspektiven auf den Gegenstand.

Solche zusätzliche Perspektiven sind

- »– philosophisches Verstehen
- psychologisches Verstehen
- sprachlich-literarisches Verstehen
- bildhaft-ästhetisches Verstehen
- geschichtliches Verstehen und
- politisch-soziales Verstehen«.<sup>32</sup>

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit ergibt sich aus dem Gegenüber von rezeptivem und entdeckendem Lernen bzw. darstellendem und problemstellendem Lehren. Inhalte, die in Grundkursen wegen der engeren Zeitgrenzen entweder durch die Darstellung des Lehrers oder durch informierende Texte erschlossen werden, können die Schüler in Leistungskursen selbständig erarbeiten.

Dr. Günter R. Schmidt ist Professor für Praktische Theologie (Katechetik/Religionspädagogik) an der Universität Erlangen.

#### *Abstract*

From the point of view of general education there are many good reasons for integrating Religious Studies into the frame of general education during the last three years of the German gymnasium. The author tries to deduce the guiding principles of the subject from a concept of general education and from the goal of adequate preparation for higher learning and scientific studies on the university level. Religious Studies aim at introducing into theological forms of reasoning and theory building.

31 Schmidt, Propädeutik, 33; *Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.), *Evangelische Religionslehre*, 99.

32 *Kultusministerium Rheinland-Pfalz*, *Lehrplan Katholische Religionslehre. Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums (Mainzer Studienstufe)*, Worms 1985, 8.