

Zwischen Erfahrung und Theorieleitung – Prinzipien bisheriger Lehrplankonstruktion

Die Frage danach, was im Religionsunterricht gelernt werden soll, wird nicht nur *im Ergebnis* unterschiedlich beantwortet, sondern auch *in der Herleitung*, d.h. im Rückgriff auf verschiedene Prinzipien, Problemhorizonte und Referenzen.

So berufen sich viele Religionslehrerinnen und -lehrer, gerade auch Lehrplan-Autorinnen und -Autoren, bei der Wahl der Inhalte auf *Erfahrung*; andere verweisen auf kultusministerielle Maßgaben, die den Religionsunterricht zwingen bestimmte Wissensbestände oder methodische Fähigkeiten zu erschließen. Solche Bezugnahmen auf Erfahrung und Gegebenheiten haben fraglos ihr Recht. Ihnen zur Seite stehen *theoriegeleitete* Konstruktionen von Unterrichtsinhalten und ihrem Gefüge. Sie versuchen, systematisch und transparent zu entfalten, warum bestimmte Inhalte den Vorzug vor anderen bekommen. Dies ist allerdings kein Garant für Akzeptanz – im Gegenteil. Das Bemühen um theoriegeleitete Lehrplankonstruktion eröffnet vielmehr eine zweite Ebene des Diskurses. Gestritten wird nicht mehr nur um Inhalte, sondern auch um die Angemessenheit ihrer Ableitung, um die Tragfähigkeit der jeweils gewählten Referenztheorie und ihrer Annahmen. Damit wiederum kommt eine dritte Ebene ins Spiel: diejenige der *impliziten Axiome* bzw. des *Vorverständnisses*. Die Auswahl der Inhalte und die Wahl von Referenztheorien hängt eben nicht zuletzt ab vom Verständnis christlicher Religion, von der Analyse der gegenwärtigen religiösen Landschaft und der daraus resultierenden Herausforderungen für den Religionsunterricht. Wird sie als Gefüge von »*Deutungen* [begriffen], vermöge deren wir die Welt, die Natur und die Geschichte, die *an sich* keinen Sinn haben, in einen solchen *für uns* überführen können«¹, ergeben sich andere inhaltliche Akzente, als wenn christliche Religion als Option für ein gutes Leben bzw. als Ermutigung zum »Widerstand« gegen Entfremdung und Ungerechtigkeit verstanden wird.² Gilt das Christentum primär als Gefüge theologischer Einsichten, die in Lehrsätzen oder konzisen Texten

1 Wilhelm Gräb, *Lebensgeschichten – Lebensentwürfe – Sinndeutungen*, Gütersloh 1998, 18.

2 Dorothee Sölle / Fulbert Steffensky, *Wider den Luxus der Hoffnungslosigkeit*, Freiburg 1995, 39.

zugänglich sind,³ ergibt sich ein anderer inhaltlicher Fokus, als wenn die Erfahrung, die Praxis der Lebensführung, der Gottesdienst, in dem »sowohl zu Gott als auch von ihm her geredet« wird, als maßgeblicher Sitz im Leben christlicher Religion zur Geltung kommt.⁴

Die Unterscheidung der drei Ebenen des Diskurses – Ringen um Inhalte, Suche nach deren angemessener theoretischer Herleitung, Explikation der leitenden Grundannahmen – ist ein Hilfsmittel, um die Unterschiedlichkeit der Vorschläge analytisch einordnen zu können; auflösen vermag sie diese Unterschiedlichkeit nicht. Allerdings kann die Verständigung auf der mittleren Ebene, also im Blick auf Herleitungen, womöglich den Konsens vertiefen. Aus der Fülle der geschichtlichen und gegenwärtigen Herleitungsmodelle für Inhalte des Religionsunterrichts⁵ werden vier ausgewählt.

Der Grundsatz der Schülerorientierung fungierte bislang nicht als Leitgesichtspunkt für die Konstruktion eines Lehrplans; er gewinnt jedoch zunehmend Gewicht als Kriterium, um die Angemessenheit eines Lehrplans zu prüfen.⁶

1 Der Rekurs auf Leben-spendende Praxis christlicher Religion, oder: Christlich-religiöse Lebensführung und -deutung grundlegen

Schulischer Unterricht dient generell dazu, Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und – nicht zuletzt – kulturellen Leben zu befähigen. Mit steigender Komplexität der Lebensverhältnisse wird die Schule in dieser Funktion unersetzlich.

Aus diesem Grundgedanken lässt sich zum einen der Kanon der Schulfächer ableiten. Die Benennung unverzichtbarer »Kulturwerkzeuge« und die Unterscheidung von »Modi des Weltverstehens« (Jürgen Baumert), in die verschiedene Fächer einführen, stellen eine aktuelle Spielart einer solchen Ableitung dar. Zum anderen lassen sich aber eben auch Ziele und Inhalte einzelner Fächer vom Gedanken der Teilhabebefähigung her begründen.

3 Die Verpflichtung des Religionsunterrichts auf »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« (Art. 7.3 GG) legt diesen Zugang auf den ersten Blick nahe, obwohl die einschlägige Erläuterung der EKD komplementär auf das »biblische Zeugnis von Jesus Christus«, »Wirkungsgeschichte«, »Zusammenhang mit Zeugnis und Dienst der Kirche«, Verständigung mit »Andersdenkende[n]« verweist (»Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts« [1971], in: Die Denkschriften der EKD 4/1, hg. vom *Kirchenamt der EKD*, Gütersloh 1987, 56–63, hier 60).

4 *Dietrich Ritschl*, *Zur Logik der Theologie*, München 1984, 130f.

5 Einen geschichtlichen Überblick bietet *Veit-Jakobus Dieterich*, *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts [...]*, Göttingen 2007.

6 Vgl. dazu den folgenden Beitrag von *Friedrich Schweitzer* in diesem Band.

Im Bereich des Religionsunterrichts ist dies wiederkehrend geschehen – gerade auch zu Zeiten, in denen von »Religionsunterricht« im modernen Sinne noch nicht die Rede sein konnte. So zielte der altkirchliche Taufkatechumenat darauf, Menschen zur Teilhabe am gottesdienstlichen Leben und am Ethos der christlichen Gemeinde zu befähigen; er rückte dementsprechend Kenntnis und Einübung gottesdienstlicher Riten, gemeindlich-sozialer Dienste und individuell-moralischer Lebensführung ins Zentrum.⁷ So identifizierte Martin Luther Schnittstellen zwischen Lebensführung und Interpretamenten christlichen Glaubens; im »Katechismus« stellt er diejenigen Texte mitsamt Erläuterung zusammen, die diese Stationen gestalten helfen bzw. erläutern: soziales und moralisches Alltagsverhalten (Zehn Gebote; Beichte; Haustafel), Gottesdienst im Wochenzyklus und Lebenslauf (Glaubensbekenntnis, Vaterunser, Taufe, Abendmahl), alltägliche Verrichtungen wie Aufstehen, Zu-Bett-Gehen und Mahlzeiten (Morgen- und Abendsegen, Tischgebete).⁸

In analoger Absicht destilliert Christian Grethlein Beten und Segnen / Gesegnet werden als Grundvollzüge von (christlicher) Religion heraus: Sie sollen zwar nicht zu exklusiven Themen des Religionsunterrichts werden, wohl aber zu Referenzen, an denen sich all seine Themen bewähren sollen.⁹

Für diese – aufs Ganze christlicher Erziehungsgeschichte gesehen – wirkmächtigen Ansätze lässt sich formulieren: Inhalt des Religionsunterrichts soll und darf werden, was das Christentum als Option der Lebensführung und -deutung so erschließt, dass Schüler und Schülerinnen daran teilhaben bzw. über ihre Teilhabe daran entscheiden können. Als Inhalte von Religionsunterricht kommen vor allem Elemente christlich-religiöser Praxis und Interpretamente christlicher Religion in den Blick, die diese Praxis erschließen. Gefragt ist also zuerst ein *theologischer* Entscheid über grundlegende Praxisformen, zu der neben rituellem wohl auch moralisch-weltveränderndes Handeln und die Einübung einer »anderen«, evangeliumsgeleiteten Sicht der Dinge gehören dürfte. Die implizite *didaktische* Entscheidung besteht darin, kognitive an pragmatische Wissensbestände zu knüpfen und durch sie filtern zu lassen.

7 Traditio Apostolica – Apostolische Überlieferung, übersetzt und eingeleitet von Wilhelm Geerlings (Fontes Christiani 1), Freiburg u.a. 1991, 141–313.

8 Martin Luther, Kleiner Katechismus [1524], in: BELK (1930) Göttingen¹⁰ 1986, 499–541; zum Konstruktionsprinzip Albrecht Peters, Kommentar zu Luthers Katechismen, 5 Bde., Göttingen 1990–1994, hier Bd. 1, 18.

9 Vgl. Christian Grethlein in diesem Band.

2 Die Orientierung an (zukünftigen) »Lebenssituationen«, oder: Qualifikationen und Dispositionen anbahnen

Mit der Curriculumtheorie wurden in den 1960er bzw. 70er Jahren neue Kriterien in die Lehrplankonstruktion eingeführt. Eine zentrale Stellung gewann die Rede von den (zukünftigen) »Lebenssituationen«, auf deren Bewältigung der Aufbau von »Qualifikationen und Dispositionen« vorbereiten soll. Diese wiederum sollen im schulischen Unterricht kleinschrittig sequentiell über das Erreichen bestimmter Lernziele (»Richtziele«) erworben werden. Zur entscheidenden Stellschraube in der Konstruktion eines Lehrplans bzw. eines Curriculums wird die Identifikation relevanter Lebenssituationen – die übrigen »Ebenen von Curriculum-Entscheidungen« folgen.

Saul Robinsohn betonte, dass jeweils »ein Maximum an der für eine rationale Welt erforderlichen Evidenz aufgefunden, überprüft oder primär ermittelt werden« müsse, um jene Identifikationen und Entscheidungen vorzunehmen – neben »begründeten Werturteilen« seien dafür vor allem »empirisch-analytische« Arbeitsschritte unverzichtbar.¹⁰ Im Falle des Religionsunterrichts wurden relevante Lebenssituationen v.a. im Rückgriff auf soziologische und philosophische Gesellschaftstheorien, auf tagespolitische Streitthemen und eigene Anschauung bzw. Werturteile ermittelt.¹¹

Die Orientierung an Lebenssituationen und Qualifikationen wirkte sich in doppelter Hinsicht auf den Religionsunterricht aus. Denn zum einen hat dieser Anteil an den Zielen der Schule insgesamt, die sich auf die Zukunftsfähigkeit des Schülers bzw. der Schülerin als Mensch, Bürger und Akteur der Ökonomie richten; zum anderen setzt sich Religionsunterricht fachspezifische Ziele, die der Bewältigung zukünftiger religiös imprägnierter Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler dienen.

So unterschiedlich das Sprachspiel, so deutlich ist, dass Curriculumtheorie und heutiges Kompetenzparadigma in wesentlichen Hinsichten gleichsinnig sind. Genannt seien nur ihre Absicht, träges Wissen durch Orientierung an Lebenssituationen zu vermeiden, Qualifikationen resp. Kompetenzen anzustreben, die sich nicht allein auf den Unterricht beziehen, primär fach- bzw. domänenspezifisch zu argumentieren, zugleich aber gesamtschulische Ziele zu verfolgen.

Exemplarisch sind curriculumtheoretische Einsichten im »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Klassen 5–10« zur Geltung gekommen.¹² Religionsunterricht wird darin konsequent auf schon er-

10 Saul B. Robinsohn, Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung [1969], in: Frank Achternhagen / Hilbert L. Meyer (Hg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, 57–74, hier 61.

11 Einen Einblick geben die retrospektiven Beiträge in Folkert Rickers / Bernd Schröder (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2010.

12 München 1973 (Untertitel: Grundlegung).

folgte oder erwartbare »Erfahrung«, näherhin auf vier »Erfahrungsbereiche« bezogen, nämlich auf das »eigene Leben«, das »Leben mit andern«, »Religion und Religionen« sowie »Kirche«. Alle Themen des Religionsunterrichts sollen ihre erhellende Kraft für den Umgang mit diesen vier Erfahrungsbereichen unter Beweis stellen – die Lehrenden sollten sie daraufhin mit Hilfe des »didaktischen Strukturgitters« durchdenken. Es stellt Fragen in zwei Richtungen: »Welche Bedeutung kommt dem Themenfeld zu in den [o.g. vier] Erfahrungsbereichen des Schülers?« Und: »Was ist für das Themenfeld [...] 1. an kommunikativer Information, 2. an interpretativer Entfaltung, 3. an engagierter Stellungnahme zu leisten?«¹³

Zwar wurde alsbald etwa moniert, dass in diesem Zielfelderplan »ein Instrument zur Legitimation der Themenwahl [...] nicht entwickelt« wurde, doch de facto fungiert die Setzung der vier Erfahrungsbereiche als Begründung oder zumindest als heuristisches Instrument zur Findung der »Ziel-« bzw. Themenfelder – allerdings spielen daneben auch »Erfahrungswerte der Praktiker« u.Ä. eine erhebliche Rolle.¹⁴

Im Ergebnis kommen auf diese Weise neben klassischen Themen aus Bibel, Kirchengeschichte und Dogmatik (die insgesamt fünf der zwölf Zielfelder füllen) auch allgemein-religiöse, religionswissenschaftliche, ethische, anthropologische Gegenstandsbereiche zur Sprache (die summa summarum sieben Zielfelder belegen), etwa »politische Heilsangebote«, »östliche Hochreligionen«, »Gehorsam und Mündigkeit in der Familie« oder »Menschwerdung als Prozeß«. Im Sinne dieses Zugangs soll und darf Inhalt des Religionsunterrichts werden, was der Reflexion der genannten Erfahrungsbereiche dient und dabei anthropologische wie theologische Anliegen »in je reziprokem Verhältnis« fruchtbar machen kann.¹⁵

3 Die Herleitung aus der Fachwissenschaft oder: Wissensbestände fachgerecht aufbauen

Zumal im gymnasialen Schulwesen steht jedweder Unterricht stets auch im Zeichen der Wissenschaftspropädeutik: Die Unterrichtsinhalte sollen sich aus der jeweiligen Fachwissenschaft legitimieren lassen und sowohl methodisch als auch inhaltlich zur Einführung in diese beitragen.

Während dieser Grundsatz der Wissenschaftskonformität und -orientierung in religionsdidaktischer Literatur zumeist implizit vorausgesetzt wird, kommt ihm in Lehrplänen, insbesondere in denjenigen für die gymnasiale Oberstufe, ein prominenter, ja dominanter Stellenwert zu.

13 Gabriele Miller, Einführung in den Zielfelderplan, in: Zielfelderplan – Dialog mit den Wissenschaften, hg. von Rudi Ott / dies., München 1976, 9–20, hier 19.

14 Miller, Zielfelderplan, 17.

15 Miller, Zielfelderplan, 15.

Der entsprechende Unterricht ist »einerseits« an »theologischen Themenfeldern« wie der Gottesfrage, der Christologie, dem Verhältnis von Kirche und Staat, der Ethik, »andererseits« am »Dialog zwischen Theologie und moderner Welt bzw. gegenwärtigen Wissenschaften« ausgerichtet.¹⁶

Einen repräsentativen und für die Praxis maßgeblichen Einblick in die so angelegte Themenfindung bieten die »Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur« (EPA). In ihrer Präambel unterstreichen die EPA Evangelische Religionslehre: »In seinem Bezug zur Evangelischen Theologie führt der Evangelische Religionsunterricht in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten ein;«¹⁷ in der katholischen Entsprechung ist von »besonders akzentuierte[m] wissenschaftsorientierte[m] Lernen« die Rede.¹⁸

Entsprechend speisen sich die Themengebiete aus sechs traditionsreichen theologischen Wissensbeständen: Anthropologie, Gotteslehre, Christologie, Ekklesiologie, Ethik, Eschatologie.

Allerdings werden diese näherhin auf vier Bezugsfelder hin durchbuchstabiert, nämlich auf »religiös bedeutsame Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler«, »plurale religiöse Lebensentwürfe und Weltdeutungen«, »religiös geprägte Ausdrucksformen in der Gegenwartskultur« und »religiös-ethische Herausforderungen in Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft«.¹⁹

4 Die Identifikation gesellschaftlicher Themen und Probleme, oder: Religiös relevante Gegenwartsfragen klären

Der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht ist Kind derselben Reformdekade, in der auch die Curriculumtheorie ihren Siegeszug angetreten hatte. Sollten hier Curricula aus wissenschaftlichen Analysen abgeleitet werden, so dort dezentral aus der Reflexion auf den Kontext des Religionsunterrichts. Dementsprechend wurden im Zuge der »Projektentwicklung« verschiedene Schlüssel gesucht oder generiert, um wesentliche Unterrichtsthemen zu identifizieren.

Unter diesen ragt die sog. Relevanzprüfung heraus, insofern sie potentielle Themen an einem operationalisierbaren Katalog von Fragen überprüft. Sie lauten: Erstens: »Werden sie [sc. die Inhalte und Ziele] den Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven der Heranwachsenden gerecht? Zweitens: Berücksichtigen sie die soziokulturellen [für den RU also: die religionssoziologischen] Voraussetzungen und die gesellschaft-

16 So zusammenfassend *Dieterich*, Religionslehrplan, 587.

17 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung [EPA]: Evangelische Religionslehre, Bonn 2006, 5.

18 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: ... [EPA]: Katholische Religionslehre, Bonn 2006, 6.

19 Ev. Religionslehre, 9f.; weitestgehend wortgleich: Kath. Religionslehre, 8f.

lichen Erfordernisse und Konflikte (empirisch und normativ)? Drittens: Werden sie der Bedeutung der Überlieferung (Herkunft) gerecht, und sind sie im Urteil der Wissenschaft angemessen und sachgemäß? Viertens: Werden Schüler und Lehrer an der Auswahl bzw. an der Differenzierung und Explikation der Inhalte angemessen beteiligt?«²⁰ Ursprünglich als Hilfestellung für Unterrichtende bzw. Fachkonferenzen entworfen, um konkrete Unterrichtseinheiten wählen und konzipieren zu können, eignen sich diese Fragen – um den Preis einer Verallgemeinerung der Antworten – durchaus auch, um Lehrplanthemen zu identifizieren. Charakteristisch ist, dass weder die Orientierung an der Fachwissenschaft (Typus 3) noch der Blick auf Lebenssituationen (Typus 2) allein ausreicht, um diesen Auftrag zu erfüllen; nicht minder charakteristisch ist allerdings, dass die Befähigung zur Teilhabe an der Praxis der christlichen Religionsgemeinschaft (Typus 1) keinerlei kriteriologische Relevanz zukommt. Die Fragen zielen vielmehr auf eine Schnittmenge zwischen Schüler-, Kontext-, Überlieferungs-, Fachwissenschaftsbezug; sie sind somit ähnlich wie der wissenschaftspropädeutische Zugang von dem Optimismus getragen, dass es eine solche Schnittmenge gibt.

Ganz ähnlich verhält es sich im Falle der sog. Korrelationsdidaktik, die »Gegenwartserfahrung« und »Glaubensüberlieferung« in ein wechselseitig kritisches, fruchtbares Gespräch zu bringen trachtete. Sofern Korrelationsdidaktik in der Konstruktion von Lehrplänen, nicht nur in der Unterrichtsplanung vor Ort zur Geltung kam,²¹ wurden solche Entsprechungen generalisiert und den konkreten intendierten Lernprozessen »vorgegeben« – sie verloren damit notwendigerweise ihren Charakter einer authentischen »Entdeckung« nach gemeinsamer Suche²² und ihre »Pünktlichkeit«.²³

5 Perspektiven

Lehrpläne sind Konstruktionen; sie verdanken sich zeitgenössischen allgemein- oder fachdidaktischen Theoriemodellen und theologischen Entscheidungen, allerdings bei allem Bemühen um argumentative Herleitung auch mancherlei mehr oder weniger arbiträren Setzungen der jeweiligen Kommission. Mit einem Wort: Lehrpläne sind kontextuelle Produkte – sie spiegeln in ihrem Entdeckungs- und Begründungszusam-

20 Hans B. Kaufmann, Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht ..., in: Wolfgang G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen II, München/Wuppertal 1971, 143–160, hier 13.

21 Etwa im »Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr« [= Revidierter Zielfelderplan, s.o. Anm. 11], München 1984.

22 Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang (1993), in: ders., Religionspädagogische Grundfragen, Stuttgart 2., durchges. A. 2008, 124–133, 127f.

23 Rudolf Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

menhang sowohl (selektive) Wahrnehmungen der Schülerwelt und der Schullandschaft als auch Werturteile in Fragen der Didaktik und der Theologie.

Folgerichtig unterscheiden sich die skizzierten Typen der Herleitung von Lehrplaninhalten nicht nur in den gewählten Bezugstheorien und Horizonten, sondern auch in ihren inhaltlichen Akzenten:

<i>Modell der Lehrplankonstruktion</i>	<i>Entdeckungs- und Begründungszusammenhang</i>	<i>Inhalte des Religionsunterrichts</i>	<i>Ziel</i>
Katechismus Luthers	<i>Vollzüge christlicher Religion</i> Verständnis christlichen Glaubens als Praxis; essentielle christliche Gehalte	Zehn Gebote Vaterunser Glaubensbekenntnis Taufe / Abendmahl Morgen-/Abend-/Tischgebet	Teilhabebefähigung
Curriculumtheorie & Kompetenz-Paradigma	<i>Lebenssituationen / Erfahrungsbereiche der Schüler/innen</i> Analyse der Lebenswelt & fachwissenschaftliche Wissensbestände	Eigene Lebensführung und -deutung Probleme des Miteinanders Nicht-christliche Religionen Kirche und christliche Tradition	Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen (bzw. Kompetenzen)
Rahmenplanung Abiturprüfung	<i>Unverzichtbare fachwissenschaftliche Wissensbestände</i> Schülererfahrungen – gegebene Weltdeutungen – gegenwärtige Herausforderungen	Anthropologie Gotteslehre Christologie Ekklesiologie Ethik Eschatologie	Aufbau von Wissensbeständen
Thematisch-problemorientierte (Korrelations-) Didaktik	<i>Aktuelle Themen und Probleme in Gesellschaft und Religion</i> Relevanz für Schüler, Gesellschaft, Überlieferung, Wissenschaft	»Eine Welt« Bioethik Frage nach Gott Jesus u.a.	Befähigung zur Problemlösung

Die sachlichen Anliegen, die von den hier gewählten Modellen verfolgt werden, kamen und kommen wiederkehrend zur Sprache – zwar unter Verwendung unterschiedlicher, jeweils zeitgenössischer Referenztheorien und Sprachspiele, aber eben doch mit eng verwandten Anliegen: Curriculumtheorie und Kompetenz-Paradigma können als Beispiel dienen.

Diese Wiederkehr ähnlicher Anliegen (in unterschiedlicher Gestalt) ist ein Hinweis darauf, dass die jeweils betonten, hier typologisierend herausgearbeiteten Leitgesichtspunkte nicht gegeneinander ausgespielt wer-

den sollten, sondern als komplementär zu verstehen sind. Mit anderen Worten: Ein Lehrplan, der einen der vier Faktoren – aktuelle gesellschaftliche Themen, Gehalte der Bezugswissenschaft, Rekurs auf Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler oder Vollzüge der eigenen Religion und darauf bezogene, traditionale Deutungsmuster – prinzipiell nicht berücksichtigen will, unterschreitet das Anforderungsprofil für einen angemessenen Lehrplan für den Religionsunterricht.

Zugleich wird schon in dieser kursorischen Durchsicht erkennbar, dass die Berücksichtigung aller vier Entdeckungszusammenhänge noch keineswegs ein konsensfähiges Inhaltstableau gewährleistet.

Dies hat nicht zuletzt äußere Gründe, insofern die prinzipielle Knappheit an Unterrichtszeit, die Gesetzmäßigkeiten sequentiellen Unterrichtens, die Vorgaben der Institution Schule etwa im Blick auf Prüfbarkeit, die individuelle Konstitution und theologische Präferenz der Lehrenden u.Ä.m. Gesichtspunkte in den Lehrplan eintragen, die nicht allein didaktischer und fachlicher Logik folgen. Damit werden arbiträre Entscheidungen unvermeidlich – sei es auf Lehrplan- oder auf Unterrichtsebene.

Hinzu kommt eine oft schon konstatierte Unschärfe: Die Verständigung auf verbindliche Themen erfolgt notwendigerweise auf einer recht hohen Allgemeinstufe – man nehme die sog. Kerncurricula der EKD²⁴ oder den Themenkranz der EPA als Beispiel. Unterhalb dessen fächert sich das Themenspektrum wieder erheblich auf.²⁵

Schaut man beides zusammen, die prinzipielle Berechtigung aller vier genannten Entdeckungs- und Begründungszusammenhänge einerseits und den Zwang zur nicht allein didaktisch oder fachlich legitimierten Wahl andererseits, gewinnen zwei Filter an Bedeutung:

Zum einen die bildungstheoretische Differenzierung zwischen Fundamentalem, Elementarem und Exemplarischem – sie wäre m.E. von *Lehrplan-Konstrukteuren* explizit fruchtbar zu machen, um das Tableau der sinnvollen Inhalte zu entfalten und theoretisch begründet die Themen zu extrahieren, die im Unterricht erschlossen werden sollen. Zum anderen die Markierung eines Instruments, das es den *Unterrichtenden* erlaubt bzw. sie dazu drängt (!), bei der Komposition ihrer Unterrichtseinheiten, Jahresplanungen und Schulcurricula all jenen Entdeckungs- und Begründungszusammenhängen exemplarisch Rechnung zu tragen – und den Schülerinnen bzw. Schülern zumal der Oberstufe die unterschiedlichen Hermeneutiken durchsichtig zu machen. Mit dem »didaktischen Strukturgitter« (s.o.), den Fragen der »Relevanzprüfung« (s.o.), der didakti-

24 Identität und Verständigung. [...] Eine Denkschrift, hg. vom *Kirchenamt der EKD*, Gütersloh 1994, 18f sowie: Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. [...] (EKD-Texte 109), Hannover 2010, 15–18 und 29–60.

25 *Dieterich* zeichnet dies eindrücklich nach und resümiert: »Bei genauerer Betrachtung [...] stand nahezu alles [d.i.: alle Themen] schon einmal zur Disposition« (590).

schen Analyse W. Klafkis und dem Tübinger Elementarisierungsansatz liegen solche Instrumente vor.

Eine *völlig* transparente, mit rationalen Argumenten zwingend begründbare Herleitung von Lehrplaninhalten scheint mir nach Lage der Dinge ausgeschlossen zu sein; erreichbar ist lediglich eine möglichst weitgehende Annäherung an dieses Ideal, also »ein Maximum an der für eine rationale Welt erforderlichen Evidenz« (S. B. Robinsohn). Dies erfordert semantische, methodische und logische Klarheit sowie wiederkehrende Prüfung der Angemessenheit bisheriger Lehrpläne – ein *abschließendes* Wort zu ihrer Herleitung ist damit ausgeschlossen, ein *bestmöglich-vorläufiges* nicht.

Der subjektive Faktor bleibt bei den erforderlichen Entscheidungen wirksam – das ist einerseits unvermeidlich, andererseits sogar gut, denn Lehrpläne für den Religionsunterricht bedürfen nicht nur einer nachvollziehbaren Rechenschaftsablage und einer hohen Verallgemeinerbarkeit, sondern auch eines »spine«, eines Richtungssinns, der sich einem Vorverständnis christlichen Glaubens verdankt: Lehrpläne sollten Lehrenden in jedem Falle Raum lassen, dieses Vorverständnis und damit *eine* prägnante Vorstellung von dem, »was es heißt, als Christ in unserer Zeit zu leben« (W. Flemmig), zur Diskussion zu stellen.²⁶ Es ist ein, wenn nicht sogar das Problem des Religionsunterrichts, dass er Schülerinnen und Schüler zwar mit verschiedenen Bausteinen, schwerlich aber mit einem konsistenten Bauplan und Richtungssinn christlicher Religion konfrontiert.

26 Vgl. Bernd Schröder, »Im BRU geht es um ...«, in: BRU-Magazin 53 (2010), 40–45, hier 43.