

# Rahmenrichtlinien Religionsunterricht und Schülerinteressen

- Ansätze für eine empirische Überprüfung der hessischen Rahmenrichtlinien Religionsunterricht

von Ulrich Lessin

## 1. Vorbemerkungen

### 1.1. Voraussetzungen der Kritik

Eine Beurteilung der hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach evangelische Religion wird ihrem Gegenstand nur dann gerecht, wenn sie die Tatsache berücksichtigt, daß der Auftrag, der den einzelnen Fach- und Fachbereichsgruppen im Jahr 1970 vom Kultusministerium erteilt wurde, ein durchaus pragmatischer war. Es ging darum, „kurzfristig dem dringenden Bedarf der Schulen nach Revision der vorhandenen Lehrpläne“<sup>1</sup> zu entsprechen. Ausdrücklich trat das Kultusministerium dem „Missverständnis“<sup>1</sup> entgegen, „als sollten diese neugebildeten Gruppen Ansprüchen einer bisher nicht geleisteten Curriculum-Entwicklung genügen.“<sup>1</sup> Vielmehr entschied sich das Kultusministerium „aus pragmatischen Gründen... für eine Trennung in kurz-, mittel- und langfristige Entwicklungsarbeit“<sup>2</sup> von Curricula, wobei es der kurzfristigen Erstellung stufenbezogener Rahmenrichtlinien deutliche Priorität einräumte.

Auf diesem Hintergrund ist zunächst festzuhalten, daß auch, was den Religionsunterricht betrifft, die neuen Rahmenrichtlinien gegenüber den „Bildungsplänen für die allgemeinbildenden Schulen in Hessen“ aus dem Jahr 1957<sup>3</sup> vor allem in zweierlei Hinsicht einen erheblichen Fortschritt darstellen: Auf der einen Seite sind an die Stelle der schulformbezogenen jetzt stufenbezogene Pläne getreten. Auf der anderen Seite hat man sich nicht mehr damit begnügt, mehr oder weniger ausführliche Stoffkataloge aufzustellen und mit einem programmatischen Vorwort zu versehen, sondern hat zumindest versucht, von didaktischen Intentionen auszugehen, diese als Lernziele zu beschreiben und ihnen entsprechende Inhalte zuzuordnen.

### 1.2. Voreingenommene<sup>4</sup> Anmerkungen zum Scheitern der DIPF-Untersuchung

Bereits 1968 forderte K. Wegenast eine „empirische Wendung in der Religionspädagogik“<sup>5</sup> Und in der Zeit danach wurde in der Tat eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen durchgeführt, in denen sowohl Schüler, als auch Lehrer und Eltern Zielgruppen der jeweiligen Befragungen waren. Gleichwohl konnte die hessische Rahmenrichtlinienkommission für das Fach evangelische Religion in der Sekundarstufe I ihrer Arbeit noch keine hinreichend abgesicherten empirischen Ergebnisse zugrundelegen;<sup>6</sup> denn die bis dahin durchgeführten Untersuchungen wiesen zu gravierende Defizite auf,<sup>7</sup> als daß sie in der Lage gewesen wären, fundierte „Begründungen für... Lehrplan-Entwürfe zu liefern.“<sup>8</sup> I

Ende 1969 war von der Synode der EKHN eine empirische Untersuchung zum Religionsunterricht angeregt worden, mit deren Durchführung die Kirchenleitung das DIPF beauftragte. Die sich daraufhin am DIPF konstituierende Forschungsgruppe versuchte, die Mängel bisheriger Untersuchungen zu vermeiden und sich streng an die von der empirischen Sozialforschung entwickelten Kriterien für solche Untersuchungen zu halten:

So legte sie ihrer Arbeit differenzierte theologische und religionspädagogische Überlegungen zugrunde, die der EKHN bereits im Juni 1970 vorgelegt werden konnten und die die Zustimmung des von der Kirchenleitung berufenen Beirats fanden. Diese Untersuchungstheorie war, um mit der auf ihr basierenden empirischen Untersuchung die bekannte Realität nicht bloß zu verdoppeln,<sup>9</sup> erfahrungsoffen konzipiert worden, d.h. die Theorie bezog ihre eigene Veränderbarkeit durch Erfahrung mit in die Reflexion ein. Ihrer auf Erfahrung ausgerichteten Intention entsprach es auch, daß die Untersuchungstheorie bereits wesentliche Elemente ihrer Operationalisierung im

Untersuchungsinstrumentarium enthielt. Diese Kriterien wurden in der Folgezeit weiterentwickelt und schließlich - in Zusammenarbeit mit Lehrergruppen - bis hin zu einem ersten Stamm-instrumentarium hin konkretisiert. Nach mehreren Vortests und Diskussionen Schülergruppen wurden schließlich die endgültigen Fragebögen fertiggestellt, die ebenfalls vom Beirat der EKHN gebilligt wurden. Seine Zustimmung gab der Beirat auch zu den von der Forschungsgruppe vorgeschlagenen Stichprobenbereichen. Und so wurde die Untersuchung schließlich im November 1971 - aus organisatorischen Gründen ein halbes Jahr später als ursprünglich geplant - in folgender Weise durchgeführt: Die Hauptstichproben betrafen das Gebiet der EKHN; hier wurden die Klassen 5, 7 und 9 der Haupt- und Realschulen, die Klassen 5, 7, 9 und 12 der Gymnasien, die Klasse 6 der Gesamtschulen, die 2. Klasse der Berufsschulen und die 1. Klasse der Berufsfachschulen in die Untersuchung aufgenommen. Außerdem wurden Substichproben im bayerischen Regierungsbezirk Mittelfranken, im niedersächsischen Regierungsbezirk Uelzen und im Gebiet der EKKW durchgeführt; auch in diesen Gebieten wurde die Untersuchung in allen oben genannten Schulformen (mit Ausnahme der Gesamtschulen) durchgeführt, allerdings nicht den Klassen 5 und 7 der jeweiligen Schulform. Im Jahre 1972 wurde dann das gesamte Untersuchungsmaterial auf Lochkarten übertragen und tabellarisch aufgelistet und schließlich das Auswertungsverfahren entwickelt, das am Beispiel der Ergebnisse in den 7. Klassen der allgemeinbildenden Schulen im Hauptstichprobengebiet exemplarisch dargestellt wurde.

### 3. Zur curricularen Relevanz von Schülerinteressen

Die Fragebögen der DIPF-Untersuchung wurden ausschließlich Schülern zur Beantwortung vorgelegt.<sup>11</sup> Und zwar wurden die Schüler zum einen nach ihren Interessen an vorgegebenen religionspädagogischen Themen befragt, zum andern nach ihren Einstellungen zu bestimmten religiösen Normen und Werten und schließlich nach ihrer Meinung zu verschiedenen mit dem schulischen Religionsunterricht verbundenen Problemen.

Wenn nun hier eine ansatzweise Überprüfung der Rahmenrichtlinien an Hand der Ergebnisse des Interessenteils dieser Schülerbefragung versucht werden soll, so gilt es, zunächst ein Mißverständnis auszuräumen: Bei einer solchen Überprüfung kann es nicht darum gehen, die ermittelten empirischen Ergebnisse unkritisch zu verabsolutieren und zum alleinigen Maßstab der Kritik zu machen; denn der Religionsunterricht „wäre durch eine unkritische Rezeption der von Befragungen aufgesuchten Elemente, Themen und Teilthemen einem pädagogischen Pragmatismus, Positivismus und Methodismus ausgeliefert, der die Gefahr von Manipulation von Schülern und Unterricht nur verstärken könnte.“<sup>12</sup> Wenn man aber davon ausgeht, daß die „Bestimmung der nötigen Qualifikationen und der Wege zu ihnen den im Amerikanischen der griffigen Formel child-society-disciplines zusammengefaßten Determinanten gerecht werden“<sup>13</sup> müssen,<sup>14</sup> so liegt auf der Hand, daß die Schülerinteressen und -erwartungen gleichwohl von erheblicher Bedeutung für die curricularen Entscheidungen sind, allerdings neben den gesellschaftlichen und den fachwissenschaftlichen Erfordernissen. Auf diesem Hintergrund erscheint es angemessen, die „Bedeutung des Faktors ‚Schülerinteressen‘ für die didaktische Theorie des Religionsunterrichts... als Motivationsfrage“<sup>15</sup> zu begreifen, zumal angesichts der Tatsache, daß die „Motivationsproblematik der Arbeit mit den Schülern im Religionsunterricht in der bisherigen Lehrplanentwicklung viel zu sehr vernachlässigt worden“<sup>15</sup> ist. Die Frage nach Schülerinteressen und -erwartungen erscheint so als Frage nach didaktischen Anknüpfungspunkten, durch die der Lernprozeß an Religion in Gang kommen und seine Bezogenheit zur Lebenswirklichkeit des Schülers offengelegt werden kann. Adäquat geschieht solches Fragen aber nur dann, wenn die so gewonnene Erfahrung nicht bloß zur Perfektionierung der Operationalisierungswege dient, ohne daß die Ziele selbst grundlegend verändert würden; wenn nicht nach wie vor Lernziele theoretisch-theologisch ermittelt werden, um den abstrakten Schuler aus einem Ist- in einen Soll-Zustand zu überführen. Wenn nicht „die Lernenden als lebendige Subjekte zugunsten des objektiven Geistes des Curriculum totgeschwiegen werden“<sup>16</sup> sollen, dann ist es erforderlich, die konsti-

tutive Rolle der Subjektivität bei der Konstruktion gegenwärtiger und zukünftiger religiöser Gehalte ernstzunehmen\_ den bloß übermittelnden Charakter lehrerzentrierten Unterrichts aufzuheben und so produktives und kreatives Lernen zu ermöglichen.<sup>17</sup> Dahingehend ist also die Einschätzung Bargheers zu ergänzen.: „Der Religionslehrer und Gremien, die Lehrpläne für den Religionsunterricht erarbeiten oder sich an der curricularen Revision des Religionsunterrichts beteiligen wollen, brauchen Informationen über die Interessen und Erwartungen der Schuler und Jugendlichen, um unter Berücksichtigung auch der übrigen determinierenden Faktoren bei der Motivationslage der Schüler anzusetzen, von ihr unterrichtlich abheben und über sie hinausführen zu können, unter dem Gesichtspunkt, was die jungen Menschen in ihrer Zukunft gesellschaftlich, politisch und theologisch gesehen ‚erwartet‘.“<sup>18</sup> Dem allen ist zuzustimmen, wenn dabei programmatisch der „Bankiers-Erziehung“<sup>19</sup> eine Absage erteilt wird und in jeder Phase des Lernprozesses die Schüler an seiner Planung und Durchführung beteiligt werden.<sup>20</sup>

Wenn nun hier die Ende 1971 durchgeführte Schülerbefragung des DIPF und die etwa ein Jahr später erschienenen Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I in Beziehung gesetzt werden sollen, so ergibt sich für die Darstellung insofern eine erhebliche Schwierigkeit, als bisher von den von der religionspädagogischen Forschungsgruppe des DIPF erarbeiteten theoretischen und empirischen Materialien nichts veröffentlicht worden ist. Eine eingehende Darstellung dieser Materialien wäre also für ein angemessenes Verständnis eigentlich erforderlich. Da jedoch eine adäquate Beschreibung der theologischen und religionspädagogischen Untersuchungstheorie, sowie der Testbögen, des Auswertungsverfahrens und der bisher vorliegenden Ergebnisse im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann, scheint es mir notwendig zu sein, die Überprüfung der Rahmenrichtlinien an Hand der DIPF-Untersuchung auf zwei Hauptaspekte zu beschränken, wobei allerdings immer noch die Schwierigkeit besteht, die ausführlichen und differenzierten Überlegungen der DIPF-Untersuchung in der gebotenen Kürze auch nur einigermaßen angemessen wiederzugeben. Zum einen sollen die Rahmenrichtlinien unter dem Gesichtspunkt geprüft werden, inwieweit sie nach den im Rahmen der DIPF-Untersuchung entwickelten Kriterien rezeptives oder konstruktives Lernen begünstigen; und zum anderen soll der Themenkatalog der Rahmenrichtlinien mit den von Schülern in dieser empirischen Untersuchung geäußerten Interessen verglichen werden.

## 2. Konstruktives und rezeptives Lernen

Zunächst sollen in diesem Abschnitt die im Rahmen der DIPF-Untersuchung konstruierten idealtypischen Konzeptionsmodelle insbesondere unter dem Gesichtspunkt von konstruktivem und rezeptivem Lernen dargestellt werden. Mit Hilfe der mit diesen Konzeptionen gegebenen Kriterien soll dann zunächst das Vorwort und schließlich der Themenkatalog der Rahmenrichtlinien daraufhin überprüft werden, in welcher Weise hier konstruktives Lernen des Schülers begünstigt oder behindert wird.

### 2.1. Die Konzeptionsmodelle der DIPF-Untersuchung<sup>21</sup>

#### 2.1.1. Die Konstruktionskriterien

Es wäre sicher falsch, das rezeptive und das konstruktive Moment des Lernens abstrakt und absolut voneinander zu trennen und gegeneinander auszuspielen. Gleichwohl ist es für den Religionsunterricht didaktisch relevant, ob man die Unveränderbarkeit von Religion oder aber ihre Veränderbarkeit akzentuiert; denn je nach der Akzentuierung werden die Gehalte in verschiedener Weise dem Schüler entgegnetreten. So gehört es zu den historischen Erfahrungen religionspädagogischer Theorie, dass theologische Konzeptionen, die den Menschen im Hinblick auf die christlichen Gehalte – z.B. das „Wort Gottes“ – zum bloß Empfangenden machen, sich in der Religionspädagogik in ganz dezidiert Weise niedergeschlagen haben. Dabei ist praktisch das rezeptive Moment, das ohnehin zu jedem Lernen gehört, so stark akzentuiert worden, daß

man zumindest jedes gegenläufige Argument als uneigentlich abgetan hat. Wenn man in dieser Weise das Moment der Unveränderbarkeit von Religion akzentuiert, dann erscheint dies im Lernprozeß von Seiten der Gehalte her als deren Anspruch oder als Behauptung ihres Durchsetzungsvermögens, und in Hinblick auf den Lernenden gerät der Anspruchscharakter zur ‚Aufforderung, das Vorgegebene passivisch anzueignen, zur Aufforderung zur reinen Rezeption. Gegenläufig zu solchem rezeptiven Verhalten gegenüber dem Anspruch von religiös-theologischen Gehalten wäre ein Lernen, das in der Geschichtlichkeit des Gegebenen dessen Veränderbarkeit und Unabgeschlossenheit betont. Dabei geht es also in der Aneignung des Gegebenen nicht um dessen passive Hinnahme, sondern um die Konstruktion gegenwärtiger und zukünftiger religiöser Gehalte, die nicht identisch sind mit den früheren. Aneignung erscheint hier als wirkliches Tun des Lernenden, der die Gehalte verändert, indem er sie durch eigenes Tun konstituiert.

Auf diesem Hintergrund hat die Forschungsgruppe zunächst zwei Gruppen von Konzeptionen entwickelt. Kennzeichen der ersten Gruppe sind (a) in Beziehung auf die Kommunikation der Gehalte: die menschliche Produktivität in der Kommunikation, d.h. die Konstitution der Gehalte durch die Subjektivität ist nicht entfaltet oder nicht wahrgenommen; (b) in Beziehung auf die Momente des Lernverlaufs: dessen Geschichtlichkeit ist nicht oder nicht bewußt realisiert; (c) in Beziehung auf den gesamten Lernprozeß: der Akzent liegt auf dem Moment der Rezeption. - Für die zweite Gruppe von Konzeptionsmodellen sind jeweils die Gegenpositionen kennzeichnend: also (a) die entfaltete menschliche Produktivität in der Konstitution der Gehalte durch die Subjektivität, (b) die Realisation von Geschichtlichkeit und (c) die Betonung des konstruktiven Lernens.

Wenn man nun weiter davon ausgeht, daß zwischen den Subjekten und den Gehalten bzw. zwischen den Subjekten und den Zielen die konkrete Vermittlung auf drei Ebenen stattfindet – und zwar auf den Ebenen von (1) Wissen/Denken, (2) Vorstellungswelt und (3) Verhaltensrealität – und daß auf diesen drei Ebenen sowohl die Motivationen als auch die Ziele in den Lernprozeß vermittelt sind,<sup>22</sup> dann liegt es nahe, in jeder Gruppe drei entsprechende Konzeptionsmodelle zu entwickeln.

Es ist unmittelbar einleuchtend, daß mit solchen nach Gesichtspunkten einer didaktischen Logik konstruierten Konzeptionsmodellen nicht unmittelbar Realität dargestellt wird, daß es sich vielmehr um grundlegende Konzeptionsmodelle handelt, die die verschiedenen Aspekte einer religionspädagogischen Theorie bewußt idealtypisch darstellen. Nun sollen und können jedoch solche Konzeptionsmodelle nur im historischen Kontext konstruiert werden; denn das Problemfeld, um, das es geht, ist historisch geworden und enthält in sich historische Mannigfaltigkeit. So nehmen die Konzeptionsmodelle notwendig historisches Material auf, ohne allerdings den mindesten Anspruch auf Geschichtsschreibung zu erheben.<sup>23</sup> Die entwickelten didaktisch-logischen Gesichtspunkte aber bieten die Möglichkeit, die Mannigfaltigkeit des historisch Vorfindlichen von einem einheitlichen und zugleich umfassenden Ansatz her zu sichten, zu ordnen, zu vergleichen und zu beurteilen; sie bieten die Möglichkeit, die einzelnen religionspädagogischen Positionen in ihrem Stellenwert zu bestimmen, sie nicht nur historisch-zufällig, sondern auch in ihrer historischen Logik und damit in ihrem Recht zu erfassen. Damit erhält das Problemfeld Struktur. Zugleich aber können solche im historischen Kontext nach Gesichtspunkten einer didaktischen Logik entwickelten Konzeptionsmodelle dazu beitragen, Konzeptionen des Religionsunterrichts zu entdecken, die vielleicht nie explizit vertreten wurden, aber als unbemerkter Zusammenhang verschiedener Elemente präsent waren oder sind.

Wenn man dies berücksichtigt, so ist es wohl denkbar, daß historisch gesehen „Mischformen“ zwischen rezeptivem und konstruktivem Lernen existieren. Würde man vom historischen Kontext absehen und nach rein didaktisch-logischen Gesichtspunkten verfahren, so könnte man diese Mischformen vernachlässigen. Da es jedoch um logische Konstruktion im historischen Kontext und mithin um die Logik historischer Prozesse geht, scheint es sinnvoller, sie als Formen des his-

torischen Übergangs zu begreifen, deren logische „Unreinheit“ nichts anderes ist als die notwendige Zwiespältigkeit des Handelns im Vollzug historischer Veränderungen. Ausschlaggebend für die Verfahrensweise der Forschungsgruppen des DIPF ist die Tatsache gewesen, daß mit der Konzeption eines hermeneutischen Religionsunterrichts und mit der Forderung nach einem rein deskriptiv informierenden Religionsunterricht religionspädagogische Konzepte entwickelt worden sind, die im historischen Kontext relevant geworden und logisch als Übergangsformen zu begreifen sind. Historische Situation und Relevanz gebieten es also, auch auf der Ebene des Übergangs zumindest zwei weitere Konzeptionen zu konstruieren.

### 2.1.2. Ziele und Inhalte

Auf diesem Hintergrund wurden also 8 Konzeptionsmodelle entwickelt, deren verschiedenen Elemente bis ins Einzelne hinein definiert wurden. Im Zusammenhang dieser Arbeit mag es genügen nach einer kurzen allgemeinen Charakterisierung der jeweiligen Konzeption die mit ihr verbundenen Zielvorstellungen und Stoffbereiche kurz darzustellen.

#### Konzeption I: Glaubensverkündigung

Der Religionsunterricht erscheint als Funktion der traditionellen Kirche. Dabei bezeichnet „traditionale Kirche“ die Struktur und Ausdrucksgestalt der Kirche, die überlieferte Formen des Kirchlichen - so auch die Organisation der Volkskirche und der in ihr enthaltenen Kerngemeinde - unter dem Einfluß

der Wort-Gottes-Theologie und unter dem Eindruck des Kirchenkampfes z. T. restauriert und z. T. neu geformt hat.

Letztes und eigentliches Ziel ist der „Glaube an Gott in Jesus Christus“ im Sinne der Wort-Gottes-Theologie. Dieses Ziel ist aber für den Menschen unverfügbar. So treten im Religionsunterricht dann Funktionsziele auf, die aber gegenüber dem eigentlichen Ziel uneigentlich bleiben und als uneigentlich verstanden werden: menschenmögliche Hilfe zum Glauben durch Bekanntmachen mit dem Zeugnis von Gottes Offenbarung in der heiligen Schrift; Einübung und Verinnerlichung des Handlungsmodells und Bezugsrahmens Kirche; Hinführen zur Gemeinde; Hilfe zur Überwindung der Anfechtungen des Glaubens.

Zentraler vorgegebener Stoff ist die Bibel, also sowohl das alte als auch das neue Testament. Die übrigen Stoffbereiche - Kirchenlied, Katechismus und Kirchengeschichte - sind ebenfalls als Unterrichtsgegenstände nur im steten Rückbezug auf die Bibel zu verstehen.

#### Konzeption II: Traditionsintegrativer Religionsunterricht

Strukturell-restaurative Momente der Glaubensverkündigung erscheinen hier in Inhalt verwandelt. Die restaurativen Momente beziehen sich auf die Wiederherstellung der Identität von gesellschaftlichem Bewußtsein und kirchlich-christlichem Bewußtsein. Dies geschieht in einer Situation, in der das kirchlich-christliche Bewußtsein mehr und mehr seine Substantialität in der Gesellschaft einbüßt oder eingebüßt hat.

Ziel eines solchen Unterrichts ist die Integration des Schülers in eine Kultur und Gesellschaft der christlich-abendländischen Werte, was das Festhalten oder Wiederherstellen der Identität von allgemein gesellschaftlichem und christlich-kirchlichem Bewußtsein im Individuum impliziert. Im Schüler soll Religiosität geweckt werden, er soll sich in „Freiheit in der Bindung“ einüben, er soll zur Kirche hingeführt werden als der Hüterin und Bewahrerin von Traditionen, die auch von den kritischen Impulsen der dialektischen Theologie unberührt geblieben sind. Und auf diese Weise soll er zugleich befähigt werden, zum Bestand der abendländischen Kultur beizutragen. In inhaltlicher Hinsicht erscheinen Bibel und Kirchengeschichte als Ausdruck von Frömmigkeit und Gesinnung, sowie popular-christliche Stoffe mit erbaulichem Charakter. Ein wesentliches Merkmal dieser Konzeption ist zudem die Personifizierung der Inhalte: Die religiöse Persönlichkeit erscheint als Leitbild, dessen Lebensweg den Schülern anschaulich vor Augen geführt werden und sie zur Nachahmung „anreizen“ soll.

### Konzeption III: Verhaltensformierender Religionsunterricht

Hier erscheinen die strukturell reaktiven Momente der Glaubensverkündigung in Inhalt umgeschlagen. Dabei wird die Ausbruchssituation des Jugendlichen aus dem in der Kindheit verinnerlichten kirchlichen Bezugsrahmen perpetuiert, indem man sie in eine allgemeine Lebenssituation umfunktioniert und mit der Kategorie der Entscheidung theologisch füllt.

Der Schüler soll hier zur Bewältigung von Lebenssituationen ausgestattet werden, indem er Entscheidungen auf dem Hintergrund vorgegebener Wertvorstellungen zu fällen lernt. Dabei soll das Wort Gottes in seinem Anspruch und Zuspruch den Entscheidungen als das Kriterium entgegengehalten werden. Der Schüler soll sein Leben als Folge beständiger persönlicher Entscheidungen begreifen. Während er im individuellen Bereich gegen die säkulare Welt widerstandsfähig werden soll, soll ihm zugleich die christliche Gemeinde als Sammlung derer sichtbar gemacht werden, die sich in der säkularen Welt dem Anspruch und Zuspruch des Wortes Gottes existentiell ausliefern: als veranschaulichendes Ziel, allerdings in der Gebrochenheit dieser Welt.

Gegenstand ist primär die Lebenswirklichkeit der Schüler, die sich in „Lebensfällen“ ausdrückt und kasuistisch behandelt wird. Somit sind alle Phänomene von Christentum und Religion mögliche Unterrichtsstoffe, sobald sie Gegenstand von Zweifeln, Widerständen und Mißverständnissen werden. Die Bibel fungiert in diesem Zusammenhang als paradigmatische Sammlung von Entscheidungssituationen oder als bloßes Ornament.

### Konzeption IV: Hermeneutischer Religionsunterricht

Diese Konzeption ist zu beschreiben als der Versuch eines Ausgleichs zwischen dem Anspruch der öffentlichen Schule, die idealtypisch als Stätte „öffentlichen Vernunftgebrauchs“ verstanden wird, und dem Anspruch der traditionellen Kirche, dass es sich in der Verkündigung im letzten um das unverfügbare Wort Gottes handelt. Dem entspricht die Tendenz zum Arrangement zwischen positivistischer Wissenschaft und Wort-Gottes-Theologie.

Verfügbares Ziel ist die Einsicht in den kerygmatischen Charakter des biblischen Zeugnisses und in seinen existentiellen Gehalt, sowie das Begreifen der Tradition als Auslegung des existential-kerygmatischen Gehaltes in sich wandelnden Weltbildern, in sich verändernden historisch-gesellschaftlichen und individuellen Gegebenheiten. Unverfügbares Ziel ist demgegenüber das existentielle Betroffenwerden vom Anspruch des Kerygmas im Sinne des „*mea res agitur*“. Verfügbares und unverfügbares Ziel sind vermittelt in der Kategorie des Verstehens. In inhaltlicher Hinsicht steht die Bibel als Sammlung kerygmatischer Texte im Zentrum des Religionsunterrichts, dies allerdings nicht im Sinne formaler Ausschließlichkeit, sondern in inhaltlicher Hinsicht. Somit ist kein Stoff, auch kein außerchristlicher, von der Behandlung im Religionsunterricht grundsätzlich ausgeschlossen, doch haben alle Inhalte nur insofern Bedeutung, als sie in Beziehung zur Bibel und ihrer Auslegung in der Geschichte stehen.

### Konzeption V: Deskriptiv-informierender Religionsunterricht

Diese Konzeption ist bestimmt durch den Begriff der Information. Dabei wird Information, mit der Tendenz zum rein Deskriptiven, als Syndrom verstanden, in dem sich Reaktionen auf den Religionsunterricht als Funktion der traditionellen Kirche und auch auf die Ausdrucksgestalt der traditionellen Kirche selber ansammeln. So wird Information als dysfunktionale verstanden, die die Oberfläche des Religiösen durchschlägt und damit Aufklärung ermöglichen soll.

Ziel eines solchen Unterrichts ist die möglichst umfassende und wertfreie Information des Schülers über Religion und Religionen. Die Absicht nach Vermehrung von Kenntnissen geht zusammen mit aufklärerischen Tendenzen. Dabei sollen Deskription und Dysfunktionalität zugleich dem Schüler sachgemäße Entscheidungen im Hinblick auf den religiösen Bereich ermöglichen. Neben der historischen und systematischen Darstellung des Christentums werden gleichberechtigt die nichtchristlichen Religionen und Weltanschauungen, sowie die Religionskritik behandelt.

#### Konzeption VI: Erkenntnis theologischer Gehalte

Nach dieser Konzeption nimmt die Didaktik ihren Ausgangspunkt von den Bildungsinhalten her. Diese werden bestimmt durch eine Theologie, die sich als Theorie der Religion im Durchgang durch die Christentumsgeschichte versteht und die wissenschaftliche Darstellbarkeit ihrer Gehalte als allgemeine intendiert.

Inhaltlich bestimmte Freiheit soll konstituiert werden durch die Aneignung des historischen Prozesses. Die Aneignung der Wahrheitsmomente von Christentum und Religion soll den Schüler die neuzeitlichen Bedingungen des Denkens und Handelns in ihrer notwendig sich säkularisierenden Gestalt reflektieren und verstehen lassen. In der Reflexion auf christlich-religiöse Gehalte soll sich der Übergang vom vorstellenden Bewußtsein zum denkenden Selbstbewußtsein vollziehen, soll sich der Schüler als freie Subjektivität konstituieren.

Wesentliches inhaltliches Moment dieses Unterrichts ist die Darstellung der Christentumsgeschichte, und zwar ausgerichtet auf die Frage, ob und inwieweit christlich-religiöse Gehalte unter neuzeitlich-aufklärerischen Bedingungen allgemein verbindliche Geltung beanspruchen können. Der Begriff der Religion wird im Hinblick auf den historischen und begrifflich-systematischen Prozeß problematisiert, wobei religionsphilosophische, -soziologische und -psychologische Überlegungen in den Unterricht einbezogen werden.

#### Konzeption VII: Reflexion religiöser Vorstellungen

Die Didaktik der Religion wird durch eine Pädagogik aufgenommen, die das Vorhandensein religiöser Vorstellungen als gegeben erkennt und diese dem Bildungsprozeß und der Frage des Menschen nach sich selbst aussetzt. Die Didaktik nimmt hier ihren Ausgangspunkt bei den vorhandenen und formulierten Bewußtseinsinhalten der Schüler und konfrontiert diese mit den Gehalten der christlich-religiösen Tradition.

Durch intellektuelle Arbeit soll hier eine mobile Ordnung der religiösen Vorstellungswelt erreicht werden, wobei der Schüler sich selbst zum Gegenstand seiner Fragen werden soll. Dabei ist die religiöse Vorstellungswelt zum einen als relatives Kontinuum in der Geschichte in ihrer notwendig stabilisieren-den Funktion bewußt zu machen; und zum andern soll aber auch ihre Veränderbarkeit deutlich werden, wobei ihre Veränderung zugleich auf die Veränderung der sie bedingenden historisch-gesellschaftlichen Faktoren im intellektuellen Vorgriff zielte. In inhaltlicher Hinsicht sind Fragen und Vorstellungen der Schüler in Beziehung auf Christentum und Religion, auf Normen, Werte und Sinngebungen Gegenstand des Unterrichts. Die Stoffauswahl ist abhängig von der Situation des Schülers, die sich in Fragen und Vorstellungen ausdrückt.

#### Konzeption VIII: Aufarbeitung religiös strukturierten Verhaltens

Auf Grund der Bestimmung der Funktion von Religion für Individuum und Gesellschaft ergibt sich die Konsequenz, den religiösen Aneignungsprozeß als realen, nicht nur intellektuellen Arbeitsprozeß in die Erziehung des Menschen, in den Prozeß seiner Sozialisation zu integrieren. Die Didaktik geht hier von den Bewußtseinsinhalten und den Verhaltensstrukturen des Schülers aus, um, beide im Sinne des „Aufhebens“ aufzuarbeiten.

Ziel dieses Unterrichts ist die Aufarbeitung des eigenen Sozialisationsprozesses der Schüler in realer gesellschaftlicher Arbeit. Sowohl die Aneignung von Normen, Werten und Sinngehalten als auch ihre kritische Negation sollen nicht als bloß intellektuelle Arbeit konstituiert werden. Der Schüler soll sich damit selber zum Gegenstand seiner Arbeit, in umfassendem Sinne verstanden, werden.

Gegenstand ist Religion in ihrer Funktionalität für den Sozialisationsprozeß. Dieser Gegenstandsbereich muß sich im unterrichtlichen Interaktions- und Arbeitsprozeß entfalten. Von ihm her werden dann auch mögliche Stoffe bestimmt, die im kritischen Sinne für Aneignungs- und Transzendierungsvorgänge relevant sind. Auch Stoffe, die im schulischen Bereich sonst tabuiert sind oder aus anderen Gründen nicht vorkommen, gehen in den Religionsunterricht ein, sofern sie Defizite im Sozialisationsprozeß beheben helfen.

## 2.2. Das Vorwort der Rahmenrichtlinien

An Hand der mit diesen Konzeptionsmodellen gegebenen Kriterien soll nun nach der Konzeption der Rahmenrichtlinien gefragt werden, wie sie sich zunächst in ihrem programmatischen Vorwort zeigt: „Das Ziel des Religionsunterrichts wird von der Rahmenrichtlinienkommission... darin gesehen, die religiöse Frage als menschliches Grundphänomen zu erschließen.“ Offenbar ist hier ein Unterricht gemeint, der sich primär auf der Ebene der Vorstellungen abspielt; denn wenig später heißt es erläuternd:

„Der Schüler soll lernen, die religiöse Dimension zu erkennen, zu verbalisieren und zu reflektieren.“ Damit ist zugleich angedeutet, daß es offensichtlich nicht - wie in Konzeption II der DIPF-Untersuchung - um den bloßen Integrationsanspruch traditional-gesellschaftlich herrschender religiös vorgestellter Deutungsschemata gehen soll. Dafür sprechen auch eine Reihe weiterer Formulierungen, nach denen Ausgangs- und Zielpunkt des Unterrichts nicht bei als unveränderlich gedachten Gehalten liegen sollen, der Unterricht sich vielmehr auf „individuell und gesellschaftlich bestimmte... Situationen., vor allem... Entscheidungs- und Konfliktsituationen“ im Leben der Schüler beziehen soll. Im Hinblick auf diese Lebenssituationen soll durch kooperative Arbeitsformen „die Fragebereitschaft des Schülers geweckt und erhalten werden“, soll er „die Frage nach der Wahrheit, nach dem Sinn des Lebens, nach Gerechtigkeit, Werten und Normen“ stellen und bearbeiten lernen.

All diese Formulierungen deuten darauf hin, daß die von den Verfassern der Rahmenrichtlinien vertretene Konzeption der Konzeption VII der DIPF-Untersuchung entspricht, bei der es um reflektierendes Lernen von Genese und Wahrheitsgehalt der bewußtseinsbestimmenden religiös vorgestellten Deutungsschemata geht.

Daß die Tendenz, den Lernprozeß in dieser Weise für eine konstruktive Beteiligung des Schülers zumindest offen zu halten, in der Tat bei der Abfassung des Vorwortes eine Rolle gespielt hat, läßt sich auch daran ablesen, daß bei den in diese Richtung zielenden Passagen des Vorwortes offensichtlich der im PTI Kassel entwickelte Lernzielkatalog bis in einzelne Formulierungen hinein Pate gestanden hat.<sup>25</sup> Die im PTI entwickelte Konzeption, die den Religionsunterricht im Zusammenhang eines auf Emanzipation des Schülers ausgerichteten schulischen Unterrichts sieht,<sup>26</sup> hat zwar im Wesentlichen zu Unterrichtsmodellen geführt, deren Lernziele im Sinne eines geschlossenen Curriculums streng hierarchisch abgeleitet sind, und dies ohne Beteiligung der Schüler; doch hat die Entwicklung gezeigt, daß diese Konzeption zumindest potentiell auf einen schülerorientierten Religionsunterricht hinausläuft, in dem der Schüler nicht nur als abstrakter curricularer Faktor vorkommt, in dem er vielmehr an der Planung und Durchführung der Lernprozesse selbst konstruktiv mitwirken kann.<sup>27</sup> -Es ist jedoch nicht zu übersehen, daß die weitgehende Anlehnung vieler Formulierungen des Vorwortes an das Konzept des PTI zugleich die Übernahme einer theologischen Position bedeutet hat, die das mit der Konzeption VII der DIPF-Untersuchung Gemeinte in bestimmter Weise verengt: Die Konzeption VII der DIPF-Untersuchung ließ sowohl einen „empirisch-phänomenologischen“ Ansatz als auch einen „empirisch-anthropologischen“ und einen „ontologischen“ Ansatz grundsätzlich zu.<sup>28</sup> In den genannten Formulierungen des Vorwortes hingegen wird Religion im Sinne Paul Tillichs als eine „Struktur des Seins“<sup>29</sup> angesehen, und damit „weiten sich Religion und Theologie sowohl nach ihrem Gegenstand als auch nach ihrer Funktion hin ins Ontologische aus.“<sup>29</sup> Mit dieser theologischen Festlegung wird all den theologischen Positionen eine Absage erteilt, die vom Widerspruch von Glauben und Religion ausgehen und die fundamentale Kritik des Glaubens an der Religion betonen.<sup>30</sup> Und zugleich hat diese theologische Fixierung auf einen „Religions-Unterricht“ zur Folge, daß der Lernzielkatalog letztlich doch nicht mehr von einer Analyse der Gesamtsituation ausgeht, sondern von einem hypothetischen Globalziel: Erschließung der religiösen Dimension als menschliches Grundphänomen.

Die am Konzept des PTI orientierten Formulierungen, die zumindest tendenziell auf konstruktives Lernen abzielen, sind, allerdings im Vorwort der Rahmenrichtlinien überlagert von anderen,



die massiv den Anspruchscharakter der religiös-theologischen Gehalte betonen. Diese Überlagerung wird deutlich, wenn man sich die redaktionelle Entwicklung des Vorwortes, wie sie H. Sorge beschreibt, vergegenwärtigt:<sup>31</sup> Hieß es in der ursprünglichen Fassung noch: „Der Religionsunterricht orientiert sich an realen Situationen des Schülers.“<sup>32</sup>, so ist in der Schlußfassung davon die Rede, daß er „sich an dem Zusammenhang von realer Situation des Schülers und am Evangelium“<sup>33</sup> orientieren solle. Die mit dieser Änderung verbundene Tendenz, gegenüber der konstruktiven Rolle des Schülers den Anspruch der traditionellen religiösen Gehalte zu betonen, läßt sich auch an mehreren nachträglich vorgenommenen Umstellungen verfolgen: Bei den angeführten Lernzielen ist die ursprüngliche, an das Konzept des PTI angelehnte<sup>34</sup> Reihenfolge in der Weise verändert worden, daß das auf die Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens bezogene Ziel Vorrang vor dem auf die Schülersituation bezogenen Ziel erhalten hat. Und in ähnlicher Weise wurde bei den „Sachverhalten und Fragen“ verfahren, auf die sich der Religionsunterricht nach den Aussagen des Vorwortes beziehen soll. Auch hier ist die Tendenz der „Abänderung evident: die biblischen Inhalte sollten Vorrang vor den problemorientierten erhalten.“<sup>35</sup>

Das Ergebnis dieser redaktionellen Überarbeitung des Vorwortes ist, daß nunmehr konstruktives und rezeptives Lernen gleichrangig nebeneinander stehen. Nach den Kriterien der DIPF-Untersuchung handelt es sich hier also um eine Mischform; allerdings nicht um eine, in der - wie in den Konzeptionen IV und V der DIPF-Untersuchung - rezeptives und konstruktives Lernen theoretisch fundiert organisch miteinander verbunden sind, sondern um eine Mischform, in der der verbindliche Anspruch des Stoffes auf der einen und die Situations- und Schülerbezogenheit auf der anderen Seite unverbunden nebeneinander stehen.

### 2.3. Die Lernziele und Inhalte für das 7. und 8. Schuljahr

Nach den Aussagen des Vorwortes sollen die „Lernziele... in thematisch bestimmten Unterrichtseinheiten verfolgt“ werden, „die in sich abgeschlossen, aber in der Gesamtheit aufeinander bezogen sind.“ Es scheint allerdings fraglich zu sein, ob es den Autoren gelungen ist, diese Absicht auch tatsächlich zu realisieren. Zumindest ist es für den Leser außerordentlich schwierig, auch nur Ansatzpunkte dafür zu finden, daß sich hinter den einzelnen Themenvorschlägen so etwas wie eine „Gesamtheit“ verbirgt; denn weder sind die Oberziele der jeweiligen Unterrichtseinheiten definiert,<sup>36</sup> noch liegen auch nur Andeutungen darüber vor, wie die einzelnen Unterrichtseinheiten sich zueinander und zum Gesamtziel des Religionsunterrichts verhalten. Hinzu kommt, daß auch die einzelnen Unterrichtseinheiten in sich keineswegs eindeutig sind: Lernziele und Inhalte divergieren oft so stark, daß die Inhalte durch die angegebenen Lernziele gar nicht mehr gedeckt sind. Statt Inhalte und Intentionen streng aufeinander zu beziehen; gibt der Plan nicht selten einer in unterschiedliche Richtungen verlaufenden Eigengesetzlichkeit der Lernziele und Inhalte Raum.<sup>37</sup> Außerdem trägt die äußerst knappe Darstellungsweise der einzelnen Unterrichtseinheiten und das Fehlen einer im Vorwort als „notwendige Hilfe“ in Aussicht gestellte Zusammenstellung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien dazu bei, daß die Intentionen der Autoren oft nur ansatzweise erkennbar sind. Dies alles trägt dazu bei, daß einer konzeptionellen Überprüfung der Lernziele und Inhalte beträchtliche Schwierigkeiten im Wege stehen. Waren im Vorwort schon deutliche, wenn auch durch andere Vorstellungen überlagerte Anlehnungen an das Konzept des PTI erkennbar gewesen, so ist es unübersehbar, daß der im PTI wirkelte Projektideenplan<sup>38</sup> bei der Auswahl der Themenbereiche Pate gestanden hat:<sup>39</sup> Von den 20 Themenvorschlägen der Rahmenrichtlinien haben nicht weniger als 12 Entsprechungen im Projektideenplan,<sup>40</sup> wobei 5 Projekte nichts weiter sind als schlechte Abkürzungen bereits veröffentlichter Unterrichtsmodelle.<sup>41</sup> Auf diesem Hintergrund ist es keineswegs verwunderlich, daß, wenn man unter den oben genannten Vorbehalten eine konzeptionelle Einordnung der Themenvorschläge der Rahmenrichtlinien versucht, insgesamt 10 der 20 Themenvorschläge der Konzeption VII der DIPF-Untersuchung zuzuordnen sind. Und zwar gehören hierher die Themenbereiche: „Der Einzelne und die Gruppe“<sup>42</sup>, „Gesetze- Gebote- Ordnungen“, „Hexen-Ketzer-Hei-

lige“, „Streben nach Glück“, „Autoritätskonflikte“, „Alle Jahre wieder“<sup>43</sup>, „Leid im menschlichen Leben“, „Wie Kriege entstehen“, „Symbole - Wert und Wirkung“, „Was man vom Pfarrer erwartet“. All diesen Unterrichtsvorschlägen ist gemeinsam, daß bei bestehenden, die Schüler mittelbar oder unmittelbar betreffenden religiösen Vorstellungen und Gegebenheiten angeknüpft wird, diese auf ihrem geschichtlichen Hintergrund reflektiert, ihre gesellschaftliche Funktion durchsichtig gemacht werden und so ein Stück intellektueller Aufarbeitung der religiösen Vorstellungswelt der Schüler geleistet wird. All diese Themen sind so angelegt, daß sie für konstruktives Lernen des Schülers zumindest offen sind; denn hier werden mehr Probleme aufgezeigt und mögliche Lösungen angedeutet, als daß verpflichtende Antworten gegeben werden: Biblische Aussagen werden als geschichtliche interpretiert und damit in ihrem relativen Recht und nicht als für alle Zeiten gültige Norm begriffen.

Eine andere Ausrichtung haben 2 weitere Themen, die sich ebenfalls mit religiös geprägten Norm- und Wertvorstellungen beschäftigen, die dem Erfahrungsbereich der Schüler entnommen sind: „Partnerschaft und Treue“, „Der Mensch und sein Gewissen“. Bezeichnend ist hier schon, daß beide Themen nicht bei den Problemen der Schüler einsetzen, sondern auf einer abstrakt theoretischen Ebene: „Partnervorstellungen: Aussehen, Fähigkeiten, Interessen. Besondere Erwartungen... Die verschiedenen Reaktionen des Gewissens in geordneten Verhältnissen, in Notlagen, in Zwangssituationen, Gewissensfreiheit...“ Dies ist nicht das durchaus berechnete „Verfahren einer gewissen Verfremdung, die es dem Schüler gestattet, Distanz zu halten.“<sup>44</sup> Dies ist vielmehr eine Ebene der Distanziertheit, die Identifikation und damit die Bearbeitung der eigenen Probleme durch den Schüler eher verhindert. Und es ist bezeichnend, daß an keiner Stelle der Kurzdarstellung dieser beiden Unterrichtseinheiten vom konkreten Schüler auch nur die Rede ist. Und so enden auch beide Darstellungen nicht - wie die der Konzeption VII zuzuordnenden Vorschläge - mit offenen Fragen oder mit Antwortangeboten, sondern mit moralisch bzw. theologisch festgelegten Antworten, die den Schülern mit Verbindlichkeitscharakter gegenübergestellt werden und nur noch rezeptives Lernen zulassen.<sup>45</sup> Nach den in der DIPF-Untersuchung entwickelten Kriterien sind diese beiden Themen der Konzeption II zuzuordnen. Zwar fehlen bei der Kurzdarstellung dieser Themen in den Rahmenrichtlinien Hinweise auf biblische Erbauungsgeschichten<sup>46</sup> und religiöse Vorbilder; doch würden diese beiden nach der Definition für diese Konzeption mit konstitutiven Elementen der Tendenz dieser beiden Unterrichtsmodelle gewiß nicht widersprechen. Die übrigen 9 Themenvorschläge für das 7. und 8. Schuljahr sind nicht so eindeutig einer der beiden Alternativen, nämlich einem für eine konstruktive Rolle des Schülers zumindest offenen Lernen auf der einen und rezeptivem Lernen auf der anderen Seite. Zuzuordnen. Von diesen 9 Themen sind 4 mit Konzeption: IV der DIPF-Untersuchung beschriebenen Mischform zuzuordnen: „Streit um die Wunder“, „Jesus - Gottes Sohn“<sup>47</sup>, „Der Mann im Fisch - Wahrheit oder Legende?“, „Tod und Auferstehung“. Diese Themen setzen<sup>48</sup> zumindest formal beim Erfahrungshorizont der Schüler ein, um sich dann aber sogleich der intensiven historisch-kritischen Analyse biblischer Texte zuzuwenden.<sup>49</sup> Der kerygmatische Charakter des biblischen Zeugnisses und sein existentieller Gehalt werden herausgearbeitet, und die letzten Lernziele der jeweiligen Themenvorschläge zielen dann auf das existentielle Betroffenwerden vom kerygmatischen Anspruch der biblischen Botschaft ab. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang schließlich, daß zumindest 2 dieser Themen die für die Konzeption eines hermeneutischen Religionsunterrichts charakteristische Kategorie des Verstehens explizit an zentraler Stelle einführen.<sup>50</sup>

Die restlichen 4 Themen sind der Konzeption V eines deskriptiv-informierenden Religionsunterrichts zuzuordnen, allerdings mit der wesentlichen Einschränkung, daß hier das für diese Konzeption charakteristische Moment der Dysfunktionalität fehlt. Es sind die Themen: „Die Evangelien in ihrer Zeit“, „Die Predigt der Apostel“, „Die Verkündigung Jesu“, „Engagement und Leiden für den Frieden – Jeremia“. Diesen 4 Themen ist gemeinsam, daß sie sich zumindest explizit in keiner Weise auf die Situation der Schüler beziehen, sondern ganz darauf ausgerichtet sind, sie über historische, philosophische und theologische Sachverhalte zu informieren. Diese rein deskriptive Ausrichtung dieser Themen wird wohl am ehesten verständlich, wenn man be-

denkt, daß die drei neutestamentlichen Themen nicht nur im Projektideenplan des PTI ebenfalls auftauchen, sondern letztlich auf ein Lernprogramm zurückgehen, das H. Heinemann entwickelt hat.<sup>51</sup> Die Unterrichtsziele dieses Lernprogramms sind wörtlich und in alle drei neutestamentlichen Themenvorschläge der Rahmenrichtlinien gleichlautend (!) übernommen worden. - Zweifellos stellt sich hier „für den Lehrer die nicht einfache Aufgabe, die Schüler zu solchen Lehrgängen zu motivieren“<sup>52</sup>, wenn der Unterricht sich nicht auf rein rezeptives Lernen beschränken soll. Und es scheint fraglich, ob in diesem Zusammenhang eine allgemeine und sicher treffende Begründung des Lernziels „Fähigkeit zu sachgemäßem Umgang mit der christlichen Tradition“<sup>53</sup> hinreichend ist, die in den Rahmenrichtlinien selbst allerdings nicht einmal gegeben wird. Es ist deshalb durchaus berechtigt, wenn H. Sorge feststellt, „daß alle in die Kategorie ‚biblische Sachkurse‘ gehörigen Themen als überflüssig oder ‚fehl am Platz‘ einzustufen sind, wenn sie nicht pädagogisch überzeugend integriert werden können in die ‚problemorientierten‘ Themen und darüber hinaus in eine Gesamtkonzeption des RU, die auf die allgemeinen Ziele der Schule bezogen ist.“

### 3. Ermittelte Schülerinteressen<sup>55</sup>

#### 3.1. Zum Verhältnis von Konzeptionsmodellen und Themenvorschlägen

Für jede der 8 Konzeptionsmodelle wurden jeweils 8 Themenvorschläge konstruiert und den Schülern vorgelegt, die dann angeben konnten, inwieweit sie sich für die jeweilige Themenstellung interessierten. Um zu erreichen, daß die Themenvorschläge den ihnen vorgegebenen Konzeptionsmodellen möglichst genau entsprachen, wurde versucht, die Besonderheiten der jeweiligen Konzeption sowohl inhaltlich als auch sprachlich bei der Auswahl und Formulierung der einzelnen Themenvorschläge zu realisieren. So wurde die Auswahl der inhaltlichen Bereiche insofern auf die Definition der betreffenden Konzeption abgestimmt, als bevorzugt konzeptionspezifische Inhalte für die Themenvorschläge berücksichtigt wurden. Da aber die zu entwickelnden Themenvorschläge zugleich möglichst die ganze inhaltliche Breite der jeweiligen Konzeption abdecken sollten, und da es nach den Konzeptionsdefinitionen durchaus auch inhaltliche Bereiche gab, die für verschiedene Konzeptionen konstitutiv waren oder deren Behandlung zumindest im Rahmen unterschiedlicher Konzeptionen denkbar erschien, wurden darüber hinaus mehrfach die gleichen Stoffbereiche in verschiedenen Konzeptionen verwandt. Da bei diesen Themen die Reaktionsunterschiede der Schüler nicht auf die Verschiedenheit der vorgeschlagenen Inhalte, sondern vorwiegend auf die unterschiedliche konzeptionsspezifische Akzentuierung gleicher oder ähnlicher Unterrichtsgegenstände zurückgeführt werden können, wurde dadurch zugleich die vergleichende Auswertung von Themen aus verschiedenen Konzeptionen und damit ein indirekter Vergleich der Konzeptionen selber ermöglicht. - Die für die einzelnen Konzeptionen erforderliche unterschiedliche Beleuchtung der jeweiligen Inhalte wurde vor allem durch sprachliche Mittel, durch Wortwahl und Stil zu erreichen versucht. Dabei wurde für alle Themenvorschläge die Frageform gewählt, da diese zumindest teilweise unerlässlich erschien und zugleich aber eine möglichst weitgehende formale Einheitlichkeit aller Themenvorschläge gewährleistet werden sollte.

Anstatt nun die Konstruktionskriterien für die Themen der jeweiligen Konzeptionen im einzelnen zu beschreiben, soll hier lediglich für jede Konzeption ein charakteristischer Themenvorschlag exemplarisch angeführt werden:

Konzeption I: „Wie verkündigt Jesus durch Gleichnisse das Reich Gottes?“

Konzeption II: „Warum ist es notwendig, Vater und Mutter zu ehren?“

Konzeption III: „Muß man als Christ glauben, daß Jesus der ‚Sohn Gottes‘ ist?“

Konzeption IV: „Warum wurde Jesus hingerichtet und welche Bedeutung hat sein Kreuzestod für den Glauben heute?“

Konzeption V: „War Jesus so, wie ihn die Bibel schildert? Ergebnisse der heutigen Geschichtsforschung.“

Konzeption VI: „Man hat immer wieder zu beweisen versucht, daß es einen Gott wirklich gibt. Zu welchem Ergebnis ist man gekommen?“

Konzeption VII: „Warum wird Krankheit von vielen Menschen als Strafe empfunden?“

Konzeption VIII: „Wie würden wir uns gegenüber einem Mitschüler verhalten, dessen Vater ins Gefängnis gekommen ist?“

### 3.2. Zur begrenzten Anwendbarkeit der Ergebnisse der DIPF-Untersuchung

Will man die Rahmenrichtlinien in konzeptioneller und thematischer Hinsicht an Hand der in der DIPF-Untersuchung ermittelten Schülerinteressen überprüfen, so ergeben sich eine Reihe von Schwierigkeiten, die in der Anlage und dem Auswertungsstand dieser Untersuchung begründet sind: Zum einen lassen die bisher vorliegenden Ergebnisse keine reichend abgesicherten Schlüsse darauf zu, inwieweit die jeweiligen Antworten themen- oder konzeptionsbezogen sind, inwieweit die Schüler also mehr auf das jeweilige Thema oder auf die mit der Art der Themenstellung verbundene konzeptionsspezifische Ausrichtung reagiert haben. Zwar lassen auch die vorliegenden Ergebnisse bereits vorsichtige Rückschlüsse in dieser Hinsicht zu, die zumindest Wahrscheinlichkeitscharakter haben; empirisch abgesicherte Aussagen ließen sich jedoch erst dann machen, wenn mit Hilfe einer Faktorenanalyse festgestellt worden wäre, inwieweit die Schüler sich wirklich konzeptionsspezifisch oder aber nach ganz anderen Faktoren entschieden haben.

Hinzu kommt, daß die Anlage der DIPF-Untersuchung und die der Rahmenrichtlinien in wesentlichen Punkten voneinander abweichen: Während die Rahmenrichtlinien stufenbezogen angelegt sind, bezieht sich die DIPF-Untersuchung auf Schulformen: Zwar wurden den Schülern der einzelnen Klassenstufen an den verschiedenen Schulformen dieselben Fragen vorgelegt, doch sind auf Grund der unterschiedlichen Untersuchungsbedingungen an den einzelnen Schulformen schulformübergreifende Aussagen nur mit Einschränkungen möglich. - Außerdem ist ein stringenter Vergleich aus dem Grund nur beschränkt möglich, daß sich die Rahmenrichtlinien auf das gesamte Bundesland Hessen beziehen, während die bisher vorliegenden Ergebnisse der DIPF-Untersuchung lediglich das Gebiet der EKHN betreffen. Und schließlich wurden in der DIPF-Untersuchung Schüler der Klasse 8 nicht befragt, während hingegen bei dem Themenkatalog der Rahmenrichtlinien die Schüler des 7. und 8. Schuljahres zusammen erscheinen.

Wenn gleichwohl in den beiden folgenden Abschnitten Aussagen über Schülerreaktionen auf Konzeptionen und Themen gemacht und diese Reaktionen in Beziehung zu den Rahmenrichtlinien gesetzt

Wenn gleichwohl in den beiden folgenden Abschnitten Aussagen über Schülerreaktionen auf Konzeptionen und Themen gemacht und diese Reaktionen in Beziehung zu den Rahmenrichtlinien gesetzt werden, so sind all diese Einschränkungen immer mitzudenken.

### 3.3. Beschreibung der Schillerreaktionen

#### 3.3.1. Allgemeines

Es zeigt sich zunächst, daß extreme Reaktionen der Schiller, also über- oder unterdurchschnittliche Interessenbekundungen offensichtlich vor allem auf inhaltliche Faktoren zurückzuführen sind, die nicht unmittelbar mit der Zugehörigkeit des jeweiligen Themas zu einer Konzeption zusammenhängen. Es ist nämlich festzustellen, daß bei allen Schularten fast durchweg die Themenvorschläge, bei denen das geäußerte Interesse mehr als 10% über dem durchschnittlichen Interesse liegt, keine Begriffe enthalten, die einer traditionellen christlich-dogmatischen Sprache entstammen. Vielmehr haben anscheinend Themen wie: Krieg, Forschung, Autorität, Tod und soziales Verhalten großes Interesse der Schüler aller Schularten, Geschlechter und Konfessionen gefunden, und zwar ohne Rücksicht auf die konzeptionell bedingten sprachlichen

Einfärbungen. - Demgegenüber ergibt sich, daß fast alle Themen, bei denen das geäußerte Interesse mehr als 10% unter dem Durchschnittsinteresse liegt, dadurch gekennzeichnet sind, daß ihr unmittelbarer Zusammenhang mit christlichen Vorstellungen durch eine kirchlich-dogmatische Begrifflichkeit unterstrichen wird. Bei Themen, die sich dementsprechend mit der Gemeinde, der Seelsorge, der Bibel oder der Reformation beschäftigen, haben die Schüler weitgehende Desinteresse bekundet.

Doch lassen sich die Reaktionsunterschiede der Schüler nicht nur auf die verschiedenen in den einzelnen Themen angesprochenen inhaltlichen Bereiche zurückführen. Es zeigt sich vielmehr, daß auch die Zugehörigkeit der Themen zu unterschiedlichen Konzeptionen bei der Beurteilung durch die Schüler eine bedeutende Rolle gespielt hat. Offenbar haben auch die unterschiedlichen Zielvorstellungen und didaktischen Grundmodelle, die für die einzelnen Konzeptionen neben ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten konstitutiv sind, die Reaktionen der Schüler beeinflußt. So zeigt sich, daß Themen der Konzeptionen II, III und VIII, sowie der Itemgruppen IX und X<sup>56</sup> von den Schülern offensichtlich bevorzugt werden, während das Interesse an den Themen der Konzeption I weitgehend deutlich unter dem Durchschnitt liegt. Die Antworten bei den Themen der Konzeptionen IV, V, VI und VII sind demgegenüber relativ gleichmäßig auf die Werte unter bzw. über dem durchschnittlichen Interessenniveau verteilt.

Was die Reaktion der Schüler bei den einzelnen Schularten betrifft, so läßt sich feststellen, daß aufs Ganze gesehen die Unterschiede zwischen den Antworten bei den Realschülern und den Gymnasiasten relativ gering sind, während der durchschnittliche Unterschied bei den Hauptschülern und den Gymnasiasten mehr als doppelt so groß ist. Was die einzelnen Konzeptionen betrifft, so liegen bei den Konzeptionen I - IV, VII und der Itemgruppe IX die Werte bei der Hauptschule über denen bei der Realschule und diese wieder über denen beim Gymnasium. Dabei ist die positive Abweichung der Reaktionen der Hauptschüler von denen der Realschüler und Gymnasiasten bei den Konzeptionen I, II und V besonders groß, während diese Unterschiede bei den Konzeptionen III, VII und der Itemgruppe IX stärker schwanken und das durchschnittliche Interesse der Hauptschüler nur geringfügig über dem bei den Schülern der anderen zwei Schularten liegt. Demgegenüber liegt bei den Konzeptionen V, VI, VIII und der Itemgruppe X im Durchschnitt das Interesse der Schüler des Gymnasiums über dem der Realschüler und deren Interesse wiederum über dem der Hauptschüler; und zwar tritt dies besonders deutlich bei den Konzeptionen V und VI :in Erscheinung, während bei den Konzeptionen VIII und der Itemgruppe X die Schwankungen größer und die durchschnittlichen Abweichungen geringer sind. - Wenn man die Einzelthemen betrachtet, bei denen bei den einzelnen Schularten überdurchschnittliche Abweichungen vorliegen, so zeigt sich, daß auch hier offensichtlich inhaltliche Gesichtspunkte, die die Konzeptionen übergreifen, eine entscheidende Rolle gespielt haben: So äußern die Gymnasiasten deutlich größeres Interesse als die Haupt- und Realschüler für Themen, die sich mit allgemein wissenschaftlichen und philosophischen Fragen beschäftigen, während die Hauptschüler im Gegensatz zu den Schülern der Realschule und des Gymnasiums stärker an solchen Themen interessiert sind, die auf die Beschäftigung mit persönlichen Problemen und traditionell christlichen Fragen abzielen.

Auch die Abweichungen der Reaktionen bei den beiden Geschlechtern sind relativ groß und sind bei allen Schularten ähnlich gelagert: Es zeigt sich, daß die männlichen Teilnehmer an der Untersuchung im Durchschnitt für die Konzeptionen I, II, IV, V, VI und die Itemgruppe IX mehr Interesse zeigen als die weiblichen, was besonders deutlich bei den Konzeptionen I, V und der Itemgruppe IX zum Ausdruck kommt. Dagegen bevorzugen die Schülerinnen offensichtlich die Themen der Konzeptionen III, VII, VIII und der Itemgruppe X, wobei bei der Itemgruppe X die Schwankungen allerdings relativ groß und die durchschnittlichen Abweichungen nur gering sind. - Auch im Hinblick auf die die Konzeptionen übergreifenden thematischen Bereiche zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung in der Abweichung der Reaktionen bei Schülern und Schülerinnen in den einzelnen Schularten. Durchweg werden von den Schülern Themen bevorzugt, die sich mit wissenschaftlichen Fragen beschäftigen, und außerdem interessieren sie sich

deutlich mehr für die Themen, die in den verschiedenen Konzeptionen von Luther und der Reformation handeln. Bei den Schülerinnen liegt hingegen die Anzahl der Interessenbekundungen bei solchen Themen besonders hoch, die sich mit persönlichen, familiären und sozialen Problemen beschäftigen.

Demgegenüber sind die Abweichungen der Antworten bei den evangelischen und katholischen Schülern, nur relativ gering und außerdem noch in den einzelnen Schularten durchaus unterschiedlich groß und auch nicht immer gleichsinnig. Lediglich bei den Konzeptionen II, V, VI und der Itemgruppe IX zielen die durchschnittlichen Ergebnisse in allen drei Schularten in die gleiche Richtung: Während Themen der Konzeption II und der Itemgruppe IX von den evangelischen Schülern im allgemeinen bevorzugt werden, interessieren sich die katholischen Schüler offenbar mehr für die Themen der Konzeptionen V und VI, wobei nur bei der Konzeption VI die durchschnittliche positive Abweichung bei allen Schularten größer als 2% ist. - Im Hinblick auf die einzelnen Themenbereiche gibt es dem relativ niedrigen Abweichungsgrad entsprechend nur wenige Items, bei denen die Unterschiede in den Antworten bei evangelischen und katholischen Schülern über 5% liegen. Im einzelnen zeigt sich dabei, daß die evangelischen Schüler für das Thema Luther und die Reformation in den einzelnen Konzeptionen und für verschiedene Themen aus dem psychologischen und dem sozialen Bereich größeres Interesse bekunden als die Katholiken. Diese wiederum bevorzugen vor allem Themen, die sich mit der philosophischen Frage nach der Religion, mit der Person Jesu und dem kirchlichen Gemeindeleben beschäftigen.

### 3.3.2. Zu einzelnen Themenvorschlägen

Es liegt auf der Hand, daß sich nur für einen Teil der in den Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Themen Entsprechungen in der DIPF-Untersuchung finden lassen; denn zum einen wurde die inhaltliche Bandbreite der Themen der DIPF-Untersuchung durch ihre konzeptionsspezifische Konstruktion eingeeengt, und zum andern weist auch der Themenkatalog der Rahmenrichtlinien in dieser Hinsicht erhebliche Defizite auf.<sup>57</sup> In der folgenden Übersicht sind für die Themen der Rahmenrichtlinien, für die in der DIPF-Untersuchung eine oder mehrere entsprechende Themen vorliegen, folgende Angaben enthalten: In der ersten Spalte wird das Hauptstichwort des jeweiligen Themas der Rahmenrichtlinien angegeben, der zweiten Spalte wird die Konzeption bezeichnet, der dieses Thema in Abschnitt 2.3. zugeordnet wurde, und in der dritten Spalte wird dann die Konzeption des jeweils entsprechenden Themas in der DIPF-Untersuchung angegeben. Sind die Themen in den Rahmenrichtlinien und in der DIPF-Untersuchung unterschiedlichen Konzeptionen zugeordnet, so wird der Leser die in der vierten Spalte aufgelisteten Ergebnisse der DIPF-Untersuchung relativieren müssen. In dieser Spalte sind die Ergebnisse für alle Untergruppen aufgeführt, wobei die dort angegebenen Zahlen die prozentualen Abweichungen vom durchschnittlichen Interessenniveau aller Themen bezeichnen: Für großes Interesse stehen also hohe positive Zahlen, für Desinteresse dementsprechend negative.

In der Übersicht werden folgende Abkürzungen verwandt:

H – Hauptschule

R – Realschule

G – Gymnasium

E – evangelisch

K – katholisch

M – männlich

W – weiblich

T – total

Thema (Stichwort)	Konzeption (RR)	Konzeption (DIPF)	Reaktionen									
Wunder	IV	keine Ent- sprechung										
Gruppe	VII	1) VIII	H			R			G			
			E	K	T	E	K	T	E	K	T	
			M	+18	+19	+19	+24	+23	+23	+24	+24	+23
		2) VIII	W	+17	+19	+18	+25	+27	+26	+27	+25	+26
			T	+18	+19	+19	+24	+24	+24	+26	+24	+25
			M	+5	0	+3	+6	+3	+5	+5	+6	+4
W	+3	+4	+4	+9	+6	+7	+11	+4	+8			
T	+4	+1	+4	+7	+4	+6	+8	+5	+7			
Ordnungen	VII	1) X	H			R			G			
			E	K	T	E	K	T	E	K	T	
			M	+1	-2	+1	-6	-7	-6	-5	-8	-7
		2) X	W	+9	+7	+8	+7	+8	+7	+1	+3	+1
			T	+5	+2	+5	0	+1	0	-2	-4	-2
			M	-22	-19	-20	-24	-19	+22	-11	-14	-13
		3) X	W	-18	-19	-18	-23	-20	+22	-18	-20	-19
			T	-20	-20	-19	-24	-20	+22	-14	-17	-15
			M	-6	-7	-5	-2	0	-1	-5	-4	-6
W	-4	-7	-4	+1	0	+1	+1	-2	-1			
T	-5	-7	-4	-1	0	0	-2	-4	-2			
Evangelien	V	keine Ent- sprechung										
Apostel	V	I	H			R			G			
			E	K	T	E	K	T	E	K	T	
			M	-20	-13	-17	-22	-17	+20	-33	-18	-28
			W	-23	-19	-21	-29	-29	+28	-33	-27	-31
T	-21	-16	-19	-26	-22	+25	-33	-22	-28			
Verkündi- gung Jesu	V	1) I	H			R			G			
			E	K	T	E	K	T	E	K	T	
			M	-15	-15	-14	-19	-20	-19	-25	-18	-23
		2) IV	W	-10	-9	-9	-17	-21	-18	-27	-22	-25
			T	-12	-12	-11	-18	-20	-19	-25	-20	-23
			M	-5	0	-2	-1	+2	0	-2	+5	0
W	-3	+1	-1	+2	-1	+1	-5	-4	-5			
T	-4	0	-1	0	+1	0	-3	+1	-2			
Ketzer	VII	keine Ent- sprechung										

Thema (Stichwort)	Konzeption (RR)	Konzeption (DIPF)	Reaktionen										
			H			R			G				
			E	K	T	E	K	T	E	K	T		
Glück	VII	IX	M	+23	+18	+22	+22	+22	+22	+16	+16	+16	
			W	+18	+20	+19	+22	+25	+23	+18	+17	+17	
			T	+21	+19	+21	+21	+23	+22	+18	+16	+17	
Autorität	VII	1) II	M	+27	+23	+26	+19	+19	+19	+11	+15	+12	
			W	+25	+26	+26	+21	+20	+20	+18	+13	+16	
			T	+26	+24	+24	+19	+20	+19	+15	+14	+15	
			M	+5	+9	+7	+8	+3	+6	0	+4	+1	
			W	+11	+6	+10	+11	+8	+10	+10	+4	+7	
		T	+8	+7	+9	+9	+5	+8	+5	+4	+5		
		3) III	M	+22	+19	+22	+14	+14	+14	+14	+8	+11	
			W	+26	+25	+26	+20	+15	+18	+19	+15	+18	
			T	+24	+21	+24	+16	+14	+16	+17	+11	+15	
		4) VIII	M	-4	-5	-4	+1	+2	+1	+1	0	0	
			W	+1	+1	+2	+5	+3	+4	+4	0	+2	
			T	-1	-2	-1	+2	+3	+2	+3	0	+2	
		5) X	M	+3	+3	+4	+7	+3	+6	+11	+6	+8	
			W	+8	+11	+9	+14	+11	+13	+12	+11	+12	
			T	+6	+6	+7	+10	+7	+9	+12	+8	+11	
Weihnachten	VII	keine Entsprechung											
Leiden	VII	1) VII	M	-6	0	-4	-9	-9	-9	-10	-11	-11	
			W	+6	+8	+7	+6	0	+4	+3	+2	+2	
			T	0	+3	+2	-2	-4	-3	-3	-6	-4	
		2) IX	M	+3	+5	+4	+5	+5	+5	+6	+4	+4	
			W	+12	+9	+9	+10	+12	+10	+12	+11	+11	
T	+7		+7	+8	+7	+8	+7	+9	+7	+8			
Jesus	IV	1) III	M	-5	0	-3	-4	+5	-1	-5	+2	-3	
			W	0	0	+1	+1	0	+1	+6	+2	+5	
			T	-2	-1	-1	-2	+3	0	-5	0	-3	
		2) IV	M	-9	-12	+10	-19	-25	-20	-21	-27	-24	
			W	-13	-21	-15	-22	-27	-24	+29	-30	-29	
			T	-11	-17	-12	-21	-26	-23	-24	-28	-26	
		3) V	M	-11	-5	-7	-2	+4	-0	+2	+7	+3	
			W	-8	-5	-7	-2	0	-1	+2	+1	+1	
			T	-9	-5	-7	-3	+2	-1	+2	+4	+3	
4) VI	M	-16	-14	-14	-14	-11	-13	-10	-14	-12			
	W	-12	-17	-17	-16	-13	-15	-14	-6	-12			
	T	-16	-16	-15	-15	-12	-14	-11	-11	-11			



Thema (Stichwort)	Konzeption (RR)	Konzeption (DIPF)	Reaktionen									
			H			R			G			
			E	K	T	E	K	T	E	K	T	
Kriege	VII	X	M	+30	+27	+29	+29	+29	+29	+29	+24	+26
			W	+18	+22	+19	+24	+25	+24	+26	+24	+25
			T	+25	+24	+25	+26	+27	+26	+28	+24	+26
Symbole	VII	keine Entsprechung										
Peremia	V	keine Entsprechung										
ona	IV	keine Entsprechung										
Partnerschaft	II	keine Entsprechung										
od	IV	V	H			R			G			
			E	K	T	E	K	T	E	K	T	
			M	-13	-6	-11	-2	+1	-1	-1	+2	-1
W	-9	-3	-7	+1	+6	+3	+8	+7	+7			
T	-11	-5	-8	+1	+3	+1	+4	+4	+4			
ewissen	II	IX	H			R			G			
			E	K	T	E	K	T	E	K	T	
			M	+4	+9	+6	+7	+5	+6	+10	+7	+8
W	+7	+8	+8	+9	+10	+9	+15	+11	+13			
T	+6	+8	+7	+7	+7	+7	+13	+8	+11			
farrer	VII	keine Entsprechung										

## ANHANG

### I) Anmerkungen

1 Erstellung S. 13

2 Erstellung S. 15

3 vgl. auch die Analyse des Lehrplans für die Volksschulen in Hessen bei Nipkow S. 196ff

4 Der Verfasser hat mehr als 3 Jahre lang seine Arbeitskraft in die DIPF-Untersuchung investiert.

5 vgl. Wegenast S. 111ff 6 vgl. Forum S. 8; den dort beklagten Mangel an empirischen Erkenntnissen über „die Problembereiche, Fragestellungen und Konflikte der Schüler“ hätte die DIPF-Untersuchung zumindest implizit ein Stück weit beseitigen helfen können.

7 vgl. Stiegler S. 98 und Bargheer S. 95f

8 Stiegler S. 98

9 zu dieser Problematik vgl. Bargheer S. 97

10 Rahmenrichtlinien S. 28ff

11 Allerdings waren die Fragebögen bewußt so konstruiert, dass sie mit nur geringfügigen Veränderungen auch noch Eltern und Lehrern hätten vorgelegt werden können.

12 Bargheer S. 100

13 Knab S. 175

14 vgl. dazu allerdings Robinsohn S. 637

15 Bargheer S. 101

16 zit. nach Bruinier, Lernprozesse S. 16

17 vgl. Bruinier, Lernprozesse S. 16f

18 Bargheer S. 102

19 vgl. Freire S. 73ff

20 vgl. Bruinier, Lernprozesse S. 14ff

21 Diesem Abschnitt liegt das Manuskript der religionspädagogischen Untersuchungstheorie der DIPF-Untersuchung zugrunde.

22 vgl. dazu die erste aus der DIPF-Untersuchung entnommene Übersichtstafel im Anhang nach dem Literaturverzeichnis.

23 Darin unterscheiden sich die Konzeptionsmodelle der DIPF-Untersuchung von ähnlichen. Systematisierungsversuchen (vgl. z.B. Kreis S. 14ff).

24 Die logischen Relationen der 8 Konzeptionen zueinander skizziert die zweite aus der DIPF-Untersuchung entnommene Übersichtstafel im Anhang nach dem Literaturverzeichnis.

25 vgl. Vierzig/Kreis S.61ff

26 vgl. Vierzig, Religion S. 4ff

27 vgl. Bruinier, Lernprozesse S. 14ff

28 vgl. zu dieser Kategorisierung Vierzig, Theorie S. 13ff

29 Vierzig, Theorie S. 19

30 vgl. z.B. die Kritik bei Kittel, insbesondere S. 524

31 vgl. Sorge S. 16

32 Sorge S. 17 Anm. 3

33 Der Druckfehler .ist in dem bis auf einige Umstellungen gleichlautenden Vorwort der Rahmenrichtlinien für die' Primarstufe beseitigt.

34 vgl. Heinemann, Projektideenplan S. 22f

35 Sorge S. 17 Anm. 2

36 allerdings mit Ausnahme des Themenvorschlags S. 49; wahrscheinlich ist auch das 1. Lernziel des Themenvorschlags S. 53f Oberziel der ganzen Einheit.

37 vgl. z.B. S. 31, 35 u. 38

38 vgl. Heinemann, Projektideenplan S. 22f

39 Was Rück S. 426 vermutet, daran läßt ein Vergleich der in den Informationen des PTI veröffentlichten Unterrichtsmodelle mit den Themenvorschlägen der Rahmenrichtlinien keinen Zweifel mehr zu.

40 S. 29-39, 42f und 50

41 S. 33-35, 39 und 42f

42 Bei diesem Thema ist allerdings auch eine gewisse Nähe zur Konzeption VIII unverkennbar; doch ohne konkrete Hinweise über die vorgeschlagenen unterrichtlichen Handlungsmodelle legen allein schon die bei den Lernzielangaben benutzten Verben (beschreiben, nennen, reflektieren, finden, aufzeigen) die Zuordnung zur Konzeption VII nahe.

43 vgl. Bruinier, Jahre S. 27ff; die Lernziele 1-4 der Rahmenrichtlinien sind wörtlich übernommen.

44 Brill S. 5

45 „Treue als Qualifikation der Partnerschaft. Treue gibt der Partnerschaft ihren Wert. Treue hält Partnerschaft trotz enttäuschter Erwartungen. Treue als höchste Qualität der Liebe... Bindung des Gewissens an Christus prägt unser Denken und Handeln so, daß es nicht mehr überspielt werden kann. Das an Christus gebundene Gewissen richtet den Menschen, aber es vernichtet ihn nicht.“

46 wie überhaupt jede direkte Bezugnahme auf die Bibel

47 vgl. Bruinier, Jesus S. 19ff, die Art der Übernahme der dort differenziert ausgeführten Lernziele kann exemplarisch wesentliche formale Defizite der Rahmenrichtlinien verdeutlichen: Nicht die im dortigen Zielkatalog angeführten Projektziele sind übernommen worden, sondern relativ willkürlich herausgegriffene Einzelziele aus den verschiedenen Lerneinheiten.

48 bis auf die Einheit über das Buch Jona

49 Beim Thema „Tod und Auferstehung“ spielt allerdings die historisch-kritische Textanalyse eine relativ untergeordnete Rolle. Statt dessen findet sich hier die eigentlich für die Konzeption II charakteristische beispielhafte Behandlung religiöser Vorbilder. Die relativ offenen Formulierungen lassen jedoch eine Zuordnung zu dieser Konzeption nicht zu.

50 vgl. S. 30 und 49

51 vgl. Heinemann, Lernen S. 6ff

52 Forum S. 9

53 wie sie Heinemann, Überlegungen S. 73ff gibt

54 Sorge S. 20

55 Diesem Abschnitt liegt das Manuskript des Auswertungsverfahrens der DIPF-Untersuchung zugrunde.

56 In diesen Itemgruppen wurden den Schülern Themen vorgelegt, die sich - ohne sich auf eine der 8 Konzeptionen zu beziehen - mit anthropologischen (IX) und gesellschaftlichen Grundfragen (X) beschäftigen. Auch für diese beiden Itemgruppen je ein Beispiel:

Itemgruppe IX: „Unterscheidet sich der Mensch grundlegend von allen anderen Lebewesen?“

Itemgruppe X: „Woran liegt es, daß es immer noch Kriege gibt, obwohl die meisten Menschen keinen Krieg wollen?“

I) Literaturverzeichnis (Die im Anmerkungsteil verwandten Abkürzungen sind hier durch Unterstreichungen kenntlich gemacht.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Religionspädagogisches Projekt. Auswertungsverfahren; Frankfurt 1973 (Manuskript)

F. W. Bargheer: Das Interesse des Jugendlichen und der Religionsunterricht; Gütersloh 1972

S. Brill: Rahmenrichtlinien für das Fach Ev. Religionslehre in: Schönberger H. 2/1973 S. 1ff

T. Bruinier: Alle Jahre wieder...; in: informationen 3/4/1970 S. 27ff

T. Bruinier: Jesus - Sohn Gottes?1 in: informationen 2/1971 S. 19ff

T. Bruinier: Mit Schülern Lernprozesse planen und durchführen (I) in: informationen 3/1973 S. 14ff

Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien; in: bildungspolitische informationen 2/1970 S. 12ff

Forum Rahmenrichtlinien. Loben oder Tadeln?; in: Schönberger Hefte 2/1973 S. 7ff

P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten; Stuttgart/Berlin 1971

H. Heinemann: Programmirtes Lernen im Religionsunterricht?; Hannover u. a. 1973

H. Heinemann: Projektideenplan zum Religions-Unterricht; in: informationen 3/4/1970 S. 21ff

H. Heinemann: Überlegungen zur Begründung des Lernziels „Fähigkeit zu sachgemäßem Umgang mit der christlichen Tradition“ im Rahmen der Curriculum-Diskussion; in: H. H. u.a. (Hrsg.): Lernziele und Religionsunterricht; Zürich u. a. 1970 S. 73ff

H. Kittel: Eine neue Art von Bekenntnisschule; in: Evangelische Kommentare 9/1973 S. 521ff

D. Knab: Curriculumforschung und Lehrplanreform; in: Neue Sammlung 9/1969 S. 169ff

E. Kreis: Religionspädagogische Entwürfe der Nachkriegszeit; in: informationen 3/4/1970 S. 14ff

K. E. Nipkow: Schule und Religionsunterricht im Wandel; Heidelberg/Düsseldorf 1971

Der Hessische Kultusminister (Hrsg...): Rahmenrichtlinien. Primarstufe ev. Religion o. O., o. J.

Der Hessische Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I ev. Religion o. O., o. J.

S. B. Robinsohn: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung; in: Zeitschrift für Pädagogik 15/1969 S. 631ff

H. Rück: Die Revision der Curricula im Fach Religion; in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 62/1973 S. 417ff

H. Sorge: Zur theologisch-didaktischen Struktur der Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht in Hessen; in: informationen 2/1973 S. 16ff

R. F. Stiegler: Ansätze zur Empirie im Bereich der Religionspädagogik; in: Der Evangelische Erzieher 23/1971 S. 85 ff

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Religionspädagogisches Projekt. Untersuchungskonzeption; Frankfurt 1973 (Manuskript)

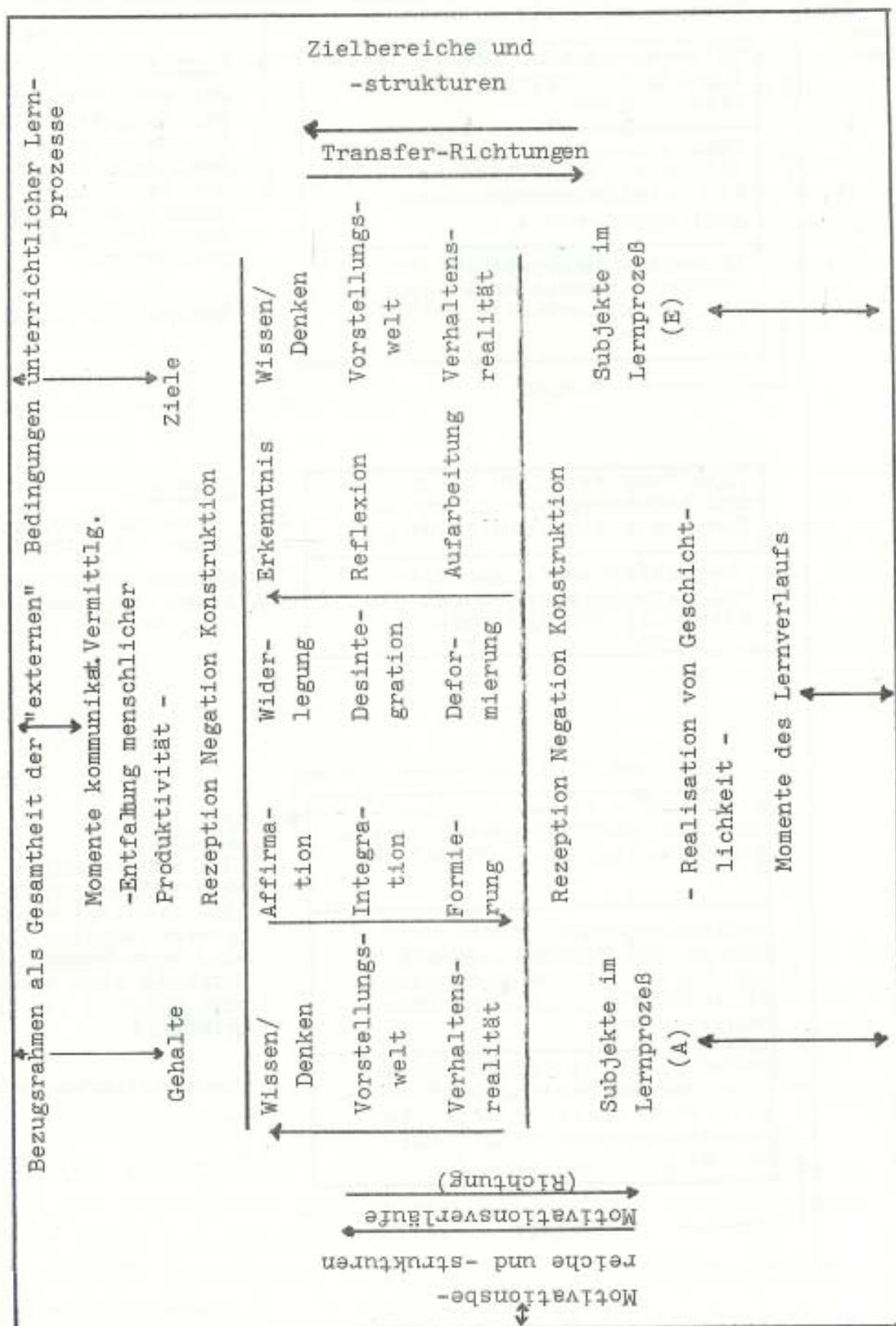
S. Vierzig / E. Kreis: Lernziele des Religionsunterrichts. Versuch einer Systematisierung; in: H. Heinemann u. a. (Hrsg.): Lernziele und Religionsunterricht; Zürich u. a. 1970 S. 57ff

S. Vierzig: Religion und Emanzipation; in: informationen 3/4/1970 S. 4ff

S. Vierzig: Zur Theorie der „religiösen Bildung“; in: H. Heinemann u. a. (Hrsg.): Lernziele und Religionsunterricht; Zürich u. a. 1970 S. 11ff

K. Wegenast: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik; in: Der Evangelische Erzieher 20/1968 S. 111ff

Übersichtstafel zu einer allgemeinen Formulierung didaktischer Logik, die für die Beurteilung religionsdidaktischer Konzeptionen geeignet ist:



Übersichtstafel: Die didaktische Logik in ihrer Anwendung auf die konzeptionsexperimentelle Theorie des Religionsunterrichts

