

BEGEGNUNG und GESPRÄCH

OEKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Ausgabe 14

Regelmäßige Verlegerbeilage der „Bayerischen Schule“

Mai 1972

Klaus Caspary

Curriculum – ein neuer (Holz)Weg?

Der Verfasser schreibt auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Vorsitzender der Kommission, die den „Curricularen Rahmenplan für die Evangelische Religionslehre an der Hauptschule“ in Bayern erarbeitet hat.

A. Unterschied zwischen Lehrplan und Curriculum

Die gegenwärtige didaktische Diskussion wird wesentlich von den Erkenntnissen der Curriculum-Forschung geprägt. Im pädagogischen Bereich meint Curriculum dem Wortsinn nach die Lernprozesse, die von Schülern in einer bestimmten didaktischen Folge „durchlaufen“ werden. Das komplexe Lernprogramm eines Curriculums unterscheidet sich von bisherigen Lehrplänen in erster Linie dadurch, daß es von genau definierten und gegliederten Lernzielen, die möglichst überprüfbar sein sollten, ausgeht. Weiter enthält Curriculum auf die Ziele bezogene Lerninhalte und bis ins einzelne gehende Vorschläge im Blick auf die Lernorganisation und Lernkontrolle (Unterrichtsmaterialien, Lernverfahren, Tests usw.). Auf diese Weise will man die schulischen Lernprozesse stärker als bisher durchsichtig machen, um sie damit auch besser planen und analysieren zu können.

Etwas verkürzt könnte man den entscheidenden Unterschied auf folgendes Gegensatzpaar bringen:

Lehrpläne waren meist stofforientiert und die Stoffe wieder überwiegend auf die Tradition bezogen.

Das Curriculum ist demgegenüber entschieden zielorientiert und die Ziele visieren in erster Linie die Gegenwart und Zukunft des Schülers an.

Die alten Religionslehrpläne gaben Stoffe aus Bibel, Katechismus, Kirchengeschichte und der Kirchenkunde sowie Lieder an, mit denen der Schüler vertraut werden sollte. Verbindlich war der Stoff. Willkürlich die Zielsetzung und auch der Weg zum Ziel. Nur Schulbücher und Vorbereitungswerke minderten die Willkür. Ein Beispiel erläutere die Vieldeutigkeit reiner Stoffpläne:

Das Schöpfungslob in Genesis 1 und 2. Es konnte ein Lehrer Fundamentalist sein. Dann versuchte er, den Schülern klarzumachen, daß die Schöpfung sich genauso ereignet habe, wie sie in den ersten beiden Kapiteln der Bibel beschrieben wird. Ein heimlicher Freigeist hätte dieselben Texte dazu benutzen können, um seiner Klasse zu demonstrieren, daß die Bibel heute ein veraltetes Märchenbuch ist, weil ihre Aussagen über die Weltentstehung naturwissenschaftlich überholt sind. Dieses Gedankenspiel verdeutlicht die Achillesferse aller reinen Stoffpläne: sie lassen den Religionslehrer bei der Suche nach dem Ziel seines Unterrichtens allein. Ein im Wortlaut identisches Thema bietet ja stets verschiedene Möglichkeiten für die inhaltliche Akzentsetzung und ihr entsprechende Unterrichtsziele. Für sehr begabte und schöpferische Religionspädagogen, die viel Zeit zur Vorbereitung haben, mag das ein Vorteil gewesen sein. Für die Masse der Religionslehrer, die unter Zeitdruck und mangelnder Ausbildung leiden, ist das Fehlen von Zielangaben dagegen ein Handicap: Der Unterricht gleicht mehr einer Odyssee als einer sauber geplanten Linienschiffahrt. Darum wollen die curricularen Lehrpläne einigermaßen sichere Fahrpläne erkunden und Kompaßhilfe bieten. Z. B. könnte man sich beim Thema „Schöpfungsglaube der Bibel“ folgende Lernziele vorstellen:

Erkennen, daß die Verfasser der biblischen Schöpfungsberichte die Weltklärungsvorläufer ihrer heidnischen Umwelt ernst nehmen, aber auch ergänzen und korrigieren. – Die Entstehung der biblischen Texte aus ihrer Zeit heraus kennen und ernst nehmen, daß sie eine Grunderfahrung des Menschen („ich bin geschaffen von Gott“) aussagen wollen. – Erkennen, daß die Bilder der Bibel reden. – Unterscheiden können zwischen den verschiedenen Weltbildern (in der Bibel und heute) und dem Schöpfungsglauben, der sich in jedem Weltbild aussprechen kann. – Ein modernes Schöpfungslob anhand von Erdkundebüchern schreiben können. – Um die Verantwortung des Menschen vor Gott für „diese schöne Erde“ und für alle Menschen, die auf ihr wohnen, wissen. – Dafür danken lernen, daß Gott mich, die Welt und alle Dinge geschaffen hat und noch erhält – bis zum „Jüngsten Tag“. – Aufgaben finden, die dem Menschen als Verwalter Gottes heute zur Erhaltung der Welt gestellt sind.

Die Frage drängt sich auf: Warum gerade diese Lernziele und keine anderen? Von vornherein sei zugegeben, daß sich bis heute Lernziele nicht streng wissenschaftlich ableiten lassen, daß also der Unterschied zur Willkür der selbstverantworteten alten Unterrichtsziele nur graduell ist. Das im folgenden geschilderte Verfahren zur Bestimmung von Lernzielen ist nur ein kleiner Schritt nach vorne. Es kann bestenfalls plausible Hypothesen (in Kenntnis von Alternativen) an die Stelle stark willkürlicher Entscheidungen setzen. Abgekürzt: informierte „Willkür“ statt reiner Willkür! Erneut zeigt sich: auch in der Curriculumforschung wachsen die Bäume nicht in den Himmel. „Die Schwierigkeiten, die einer Lösung der Curriculumprobleme entgegenstehen, sind unübersehbar“ (Strukturplan). Es fehlt an finanziellen Mitteln, an freigestelltem Personal, an den geeigneten Organisationsfor-

men und nicht zuletzt hapert es auch noch an vielen Stellen mit der wissenschaftlichen Durchdringung der komplexen Sachverhalte. Die aus der Not heraus einberufenen Lehrplankommissionen sind fast völlig auf sich allein gestellt.

B. Lernzielorientierte Rahmenpläne für den Religionsunterricht

I. Entstehung von Lernzielen und Instanzen, die sie setzen

Die Lernziele werden aus drei Quellen gewonnen: Gesellschaft – Fachwissenschaft – Schüler (Curriculumdeterminanten). Diese drei Curriculumquellen können nur gedanklich getrennt werden. In der Wirklichkeit des Lebens sind sie schon immer so vermischt wie das Wasser eines Sees, der aus drei verschiedenen Quellen gespeist wird. Hier liegt eine methodische Grundschwierigkeit. Das andere große Problem ist, daß das Wasser der drei Quellen sich ständig verändert und man deshalb in allen Untersuchungen eigentlich immer dem Leben hinterherhinkt. Der große Historiker des deutschen Bildungswesens F. Paulsen formuliert geradezu als ein Gesetz: „Die Schule hat keine eigene Entwicklung, sondern sie folgt der Entwicklung der Kultur nach.“ Die neue Curriculumforschung stemmt sich gegen dieses „Gesetz“. Sie will gerade aus der immer nachgeholten Anpassung bereits veralteter Ziele und Inhalte an eine veränderte Wirklichkeit herausfinden und den Schüler für die Bewältigung seiner Zukunft ausrüsten. Daß diesem antizipatorischen Wollen enge Grenzen gesetzt sind (vielleicht auch grundsätzliche: die Zukunft ist unbestimmt!), merken wir, wenn wir uns jetzt den drei Curriculumdeterminanten im einzelnen zuwenden.

1. Erwartungen der Schüler

Es hat sich inzwischen als eine Binsenweisheit der Lernpsychologie erwiesen, daß jeder Mensch nur das nachhaltig aufnimmt und behält, was ihn selbst interessiert. Schon um der Motivation und des Lernerfolges willen dürfen uns also die Interessen und Fragen der Kinder sowie der Jugendlichen nicht gleichgültig lassen – sie sollten nach Möglichkeit der Horizont sein, in dem der Religionsunterricht sich abspielt.

Inhalt:

A. Unterschied zwischen Lehrplan und Curriculum

B. Lernzielorientierte Rahmenpläne für den Religionsunterricht

1. Entstehung von Lernzielen und Instanzen, die sie setzen
2. Methoden, um Lernziele zu gewinnen
3. Hierarchie der Lernziele (Global-, Grob- und Feinziele)
4. Bereiche, Stufen und Überprüfung von Lernzielen
5. Lerninhalte und Lernziele
6. Didaktischer Grundtyp der Jahrgangsrlehrpläne

C. Die Mitarbeit der Schulpraktiker

1. Rolle des Religionslehrers bei der Curriculumreform
2. Arbeit an Unterrichtsmodellen für den Religionsunterricht
3. Kontrolle der Lehrplanentscheidungen

Bedenkt man jedoch, wie zerstritten Entwicklungs- (Remplein z. B. gegen Oerter) sowie Lernpsychologen (Roth z. B. gegen Jensen) sind und daß es kaum Untersuchungen gibt, die darüber berichteten, welche Interessen, Fragen, Ängste, Wunschträume Kinder allgemein und speziell gegenüber dem Religionsunterricht haben, so wird jedem klar sein, daß die Lehrplankommissionen allein auf dieser unsicheren Basis „Schülererwartungen“ keinen Lehrplan aufstellen wollten und konnten. Allerdings haben wir versucht die subjektiven Bedürfnisse der Schüler und ihren sog. „objektiven Bedarf“ in den Blick zu nehmen, wenn wir über die konkrete Füllung der einzelnen Lehrplanspalten miteinander stritten, um uns schließlich zu einigen. Auf keinen Fall sollte der Lehrplan über die Köpfe der Schüler oder auch über die Fähigkeiten der Lehrer hinweg Ansprüche durchsetzen wollen. Wieweit der Versuch gelungen ist, werden die Rückmeldungen aus der Praxis hoffentlich erweisen. Entscheidend ist, daß der Schüler nicht bloßer Adressat des Lehrplans ist, sondern Partner, der die Unterrichtsplanung mitträgt; je älter, desto stärker. Die im neuen Lehrplan vorgesehene Spalte „Lebenswirklichkeit der Schüler“ soll den Lehrer immer daran erinnern, daß die Situation des Schülers ganz ernst zu nehmen ist.

2. Gesellschaftliche (auch kirchliche) Erwartungen

Wie jedermann weiß, lassen sich die Interessen der Gesellschaft gegenüber dem Religionsunterricht nicht mehr auf einen Nenner bringen. Der früher existierende normative Consensus der Gesellschaft hinsichtlich des Religionsunterrichts ist zerstört – weswegen es m. E. gut ist, daß neben dem konfessionell geprägten Religionsunterricht vom Herbst 1973 an Alternativangebote Eltern und Schülern gemacht werden. Selbst die in unserem Zusammenhang wichtigste gesellschaftliche Gruppe, die Christenheit, ist im Blick auf die Aufgaben des Religionsunterrichts fast hoffnungslos zerstritten. Es war auch in der Evang.-Luth. Landeskirche Bayerns keine geringe Mühe erforderlich, bis man sich am 22. 9. 1970 auf folgende Thesen einigte (katholische Freunde meinen, daß diese Grundsätze auch für sie eine Diskussionsbasis darstellen könnten).

Auftrag des Religionsunterrichts

- I. Der evangelische Religionsunterricht hat die Aufgabe, der Kommunikation des Schülers mit dem christlichen Glauben in der gegenwärtigen Welt zu dienen. In diesem Sinne versteht er sich als Dienst der Kirche an der Gesellschaft. Er geschieht unter den Gegebenheiten und Bedingungen der Schule. Darum müssen die Ziele des Religionsunterrichts von Kirche und Schule gemeinsam verantwortet werden können.
- II. Aus dem Auftrag ergeben sich folgende Ziele:
 1. Der Religionsunterricht soll **Antworten** von Christen auf die Fragen, Nöte und Herausforderungen unserer Zeit suchen und entfalten. Das sollte geschehen im Blick auf die Fragenden selbst, auf die Mitmenschen und die Umwelt. Dabei ist die altersspezifische Einstellung zum Glauben im Horizont des religiösen Bewußtseins unserer Zeit zu beachten.
 2. Der Religionsunterricht **informiert und orientiert** über die christliche Tradition, die Lebensäußerungen der Kirche und über die ökumenischen Fragen sowie über außerchristliche Daseinsauslegungen. Notwendig sind dabei sachliches Gespräch und Hinführung zur Urteilsfähigkeit in der pluralistischen Gesellschaft.
 3. Der Religionsunterricht schuldet dem Schüler konkrete **Lebenshilfe**, damit dieser zu sich selbst finden und in der Gesellschaft mündig werden kann. Damit ist der Religionsunterricht zugleich Einübungsfeld für die Achtung Andersdenkender. Da Glauben und Denken, Lernen und Leben, Haltung und Verhalten zusammengehören, muß der Religionsunterricht sowohl für kritische Fragen offen sein als auch Möglichkeiten der Einübung zum eigenen Glauben an Jesus Christus finden und in die Gemeinschaft der Christen hineinwachsen kann.
 4. Der Religionsunterricht hat den **Anruf Gottes** in der christlichen Überlieferung gegenüber dem Menschen unserer Zeit auszusprechen. Deshalb bemüht er sich darum, daß der Schüler dem biblischen Wort begegnen, Wege zum eigenen Glauben an Jesus Christus finden und in die Gemeinschaft der Christen hineinwachsen kann.
- III. Im Vollzug des Religionsunterrichts werden Fragen gestellt und Antworten gegeben. Die Antworten dürfen nicht an den Fragen der Schüler vorbeigehen. Sie müssen mit den Schülern solidarisch gesucht und erarbeitet werden – im Bewußtsein, daß auch der Lehrer ein Fragender ist.

Die Problemorientierung des Religionsunterrichts darf dabei weder gegen die Bibelorientierung ausgespielt werden noch umgekehrt. Es geht vielmehr um die spannungsvolle Einheit von Wirklichkeitserfahrung und Glaubensauslegung.

Die Thesen machen deutlich, daß die in der Natur des Religionsunterrichts liegenden Spannungen zwischen Kirche und Schule, zwischen kritischer Rollendistanz und bloßer Rollenanpassung, zwischen abwartender Reflexion und praktischer Einübung ausgehalten und nicht kurzschlüssig zugunsten von Extremen aufgelöst werden dürfen.

Das Hauptproblem für die Lehrplanersteller ist im Blick auf die Größe „Gesellschaft“, daß alle Erhebungen über ihre Anforderungen bestenfalls den gegenwärtigen Stand wiedergeben. Über die Gesellschaft und die Kirche, wie sie der Schüler nach seinem Schulabgang vorfinden wird, können die Futurologen nur das eine sagen, daß sie sich immer schneller verändern. Aber wohin sie sich entwickeln – das ist in Kirche und Welt umstritten. Aufgrund dieses Befundes kann man eigentlich nur fordern, daß der Lehrplan den mobilen Christen im Auge hat, der sein Leben unter das Motto stellt „learning how to learn“. Kurz: Im Religionsunterricht ist auf ein Lernen außerhalb der Schule vorzubereiten, weil der erwachsene Christ noch viel lernen und oft umlernen muß. Dieses neue Programm für einen Religionsunterricht, der auf eine offene Gemeindegemeinschaft in einer sich stetig verändernden Welt vorbereiten will, läßt sich zu einer christlichen Kardinaltugend in Beziehung setzen. M. Luther hat in der Auslegung zum 4. Hauptstück das lebenslange Umlernen klassisch beschrieben: Wassertaufen „bedeutet, daß der alte Adam in uns durch tägliche Reue und Buße soll ersäuft werden und sterben mit allen Sünden und bösen Lüsten; und wiederum täglich herauskommen und auferstehen ein neuer Mensch...“

Wieder müssen die Benutzer des Lehrplans darüber entscheiden ob er dem Stoffmaterialismus wirklich abgeschworen hat und genügend zum problemlösenden Denken aus dem Glauben heraus anregt.

3. Ansprüche der Wissenschaft

Schließlich bleibt als letzte Quelle, was man die Anforderungen der Fachwissenschaften nennt. Wenn man die religiöse Frage im Sinn P. Tillichs weit faßt – als die Frage nach dem unbedingten Sinn des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens – dann sind im Grunde alle Wissenschaften religiös relevant. Im besonderen natürlich Theologie und Philosophie, Religionspädagogik, -psychologie und -soziologie. Die Wissensexplosion unserer Tage macht es schwierig, irgendeine Wissenschaft auf ein knappes Fundamentum zu reduzieren. Meist kommt am Ende leider doch der Grundriß eines Fachstudiums heraus. Wenn sich Lehrplanziele auch nicht direkt aus den Fachwissenschaften ableiten lassen, so dürfen sie ihnen andererseits doch nicht widersprechen. Hier ist der hilfreiche Beistand von Fachgelehrten notwendig. Die meisten Kommissionen dürften relativ pragmatisch vorgegangen sein und sich (anhand vorhandener Lehrbücher und Lehrpläne sowie ihrer Kritik) überlegt haben, mit welchen Inhalten ein Christ vertraut sein muß, um seinen Glauben heute und morgen sach- und sinngerecht verantworten zu können.

Wir haben versucht, uns auf Themen zu konzentrieren, welche unsere Lebenswirklichkeit „elementar, fundamental und exemplarisch“ aufschließen und zugänglich machen. Die Frage nach den Auswahlkriterien müßte an diesem Punkt allerdings noch weiter verfolgt werden.

II. Methoden, um Lernziele zu gewinnen

Gerne würde ich ausführlich auf die Methoden eingehen, wie aus den drei Curriculumquellen „Schüler, Gesellschaft und Wissenschaften“ Lernziele so konkret herausdestilliert werden, daß der Lehrer aus ihnen die Feinziele für seinen Unterricht ableiten kann. Ich muß mich mit ein paar knappen Hinweisen begnügen.

1. Am bekanntesten ist **S. B. Robinsons Ansatz** geworden.

Er geht davon aus, daß die Schule ihre Schüler befähigen soll, „Situationen“ des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens zu bewältigen. Daher analysiert er zunächst Lebenslagen, die der Schüler jetzt und in Zukunft bestehen muß. Dann fragt er, welche Verhaltensweisen („Qualifikationen“) erlernt werden müssen, damit man das „angenehme“ Leben meistern kann. Erst im dritten Schritt fragt Robinson nach den Gegenständen des Unterrichts, an denen die Schüler die gewünschten Verhaltensweisen erwerben können („Curriculumelemente“).

Dieser Ansatz birgt die Gefahr in sich, daß der Schüler auf gesellschaftliches Wohlverhalten oder bloßen gesellschaftlichen Nutzen hin normiert und dressiert wird. Die Erwartungen der Gesellschaft dürfen nicht ohne Zwischenüberlegungen einfach in die Ziele und Inhalte des Curriculum umgemünzt werden.

2. Andere gewinnen Lernziele, indem sie **vorhandene Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Fachliteratur, Vorbereitungsbücher etc. nach realisierbaren und noch wünschenswerten Lernzielen durchgehen** (K. Frey, H. Schultze). Dieses Verfahren hat das Plus der Traditionsfreundlichkeit, erschlägt jedoch leicht durch die beherrschende Kraft des Faktischen jeden eventuell notwendigen ideologiekritischen Neuansatz.

3. Nicht zuletzt können und müssen **Lernziele von normativen Postulaten her** gefunden werden. Es ist das Verdienst H. von Hentigs, mit Nachdruck gefordert zu haben, daß zumindest die obersten Lernziele immer bildungspolitisch „gesetzt“ werden müssen. Über die Frage, ob ein Christ z. B. zur Anpassung oder zur Kritik gegenüber Kirche und Staat erzogen werden soll (oder ob beide Momente in bestimmten Situationen ihr jeweiliges Recht haben), darüber müssen kirchen- und schulpolitische Gremien eine Entscheidung treffen. Solche Ziele lassen sich nicht aus dem vorhandenen System ableiten.

Die Gefahr willkürlicher Entscheidungen durch ausgewählte Gremien liegt hier natürlich auf der Hand (von Hentig möchte deshalb Schüler und Lehrer beteiligt wissen!).

4. **Die Lehrplankommissionen haben versucht**, die verschiedenen Methoden zu kombinieren. Das weltanschaulich brisante Globalziel für den Religionsunterricht und die von ihm abgeleiteten emanzipatorischen Ziele wurden im Sinne von Hentigs „gesetzt“. Die anderen Ziele wurden beispielsweise in der Hauptschulkommission so gewonnen, daß man die Methoden 1 und 2 miteinander verband und sich bemühte mit dem Globalziel stimmig zu bleiben.

III. Hierarchie der Lernziele (Global-, Grob- und Feinziele)

A. Das neue Verständnis vom Lernen

Wenn von den Curriculumplanern das in der pädagogischen Fachsprache heute zentrale Verb „lernen“ für sich allein oder in Wortverbindungen (Lernziel, Lerninhalt, Lernkontrolle, Lernprozeß, Lernalter, Lernschritte) gebraucht wird, so

haben sie eine bestimmte Auffassung von dem, was lernen ist. Nicht die landläufige Auffassung, daß der Lernende z. B. die 10 Gebote mit Auslegung paukt und sie dann auswendig aufsagen kann. Man geht vielmehr von folgender Annahme aus: gelernt hat, wer durch bestimmte Erfahrungen (oder Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen), die er erworben hat, sich in seinem Verhalten geändert hat. Beim Lernen werden also nicht primär intellektuelle oder nur gedächtnismäßige Fähigkeiten strapaziert. Diese psychologische Lerntheorie spricht von Lernen immer dann, wenn sich eine langfristige Verhaltensänderung bei einem Menschen eingestellt hat: Wenn einer z. B. den Feiertag zu heiligen beginnt, indem er sich ausruht und das Wort Gottes bedenkt.

Vorsicht ist hier allerdings am Platze. Es ist nämlich die Frage, wie weit das gerade erwähnte Verhalten der Schule gelernt werden kann. Vermutlich kann man in der Schule nur die Voraussetzungen für das eventuelle Verhalten im Leben lernen. Weiter ist die Frage, ob die Anthropologie behavioristischen Charakters sich ohne Bruch mit dem christlichen Bild vom Menschen vereinbaren läßt.

„Aus der Bestimmung des Lernens als einem Prozeß der Verhaltensänderung folgt, daß Lernen in organisierten, aber auch in nichtorganisierten Prozessen geschieht. Beide Arten des Lernens sind immer miteinander verflochten“ (ZRP 1971/6, S. 172). Das meiste im Leben lernt man wahrscheinlich unbewußt. Auch in Schule und Kirche wird vieles unbewußt und spontan gelernt. Aber die Aufgabe von Bildungsinstitutionen ist, das Lernen planmäßig zu organisieren und möglichst wenig dem Zufall zu überlassen.

Eine saubere Planung verlangt zuallererst eine klare Zielvorstellung. Denn nur wenn ich ein Ziel festlege, das ich zusammen mit den Schülern erreichen will, kann ich hinterher in der Unterrichtsanalyse feststellen, ob ich auch wirklich beim Ziel angelangt bin. Andernfalls könnte es dem Religionslehrer wie dem Seepferdchen ergehen, von dem R. F. Mager erzählt – und niemand dürfte sich über den bösen Haifisch erregen. „Es war einmal ein Seepferdchen, das eines Tages seine sieben Taler nahm und in die Ferne galoppierte, sein Glück zu suchen. Es war noch gar nicht weit gekommen, da traf es einen Aal, der zu ihm sagte: ‚Psst. Hallo, Kumpel. Wo willst du hin?‘ ‚Ich bin unterwegs, mein Glück zu suchen‘, antwortete das Seepferdchen stolz. ‚Da hast du’s ja gut getroffen‘, sagte der Aal, ‚für vier Taler kannst du diese schnelle Flosse haben, damit kannst du viel schneller vorwärts kommen.‘ ‚Ei, das ist ja prima‘, sagte das Seepferdchen, bezahlte, zog die Flosse an und glitt mit doppelter Geschwindigkeit von dannen. Bald kam es zu einem Schwamm der es ansprach: ‚Hallo, wo willst du hin?‘ ‚Ich bin unterwegs, mein Glück zu suchen‘, antwortete das Seepferdchen. ‚Prima‘, sagte der Schwamm, ‚für ein kleines Trinkgeld überlasse ich dir dieses Boot mit Düsenantrieb; damit könntest du viel schneller reisen.‘ Da kaufte das Seepferdchen das Boot mit seinem letzten Geld und sauste mit fünffacher Geschwindigkeit durch das Meer. Bald traf es einen Haifisch, der zu ihm sagte: ‚Psst. Hallo, wo willst du hin?‘ ‚Ich bin unterwegs, mein Glück zu suchen‘, antwortete ihm stolz das Seepferdchen. ‚Das hast du ja gut getroffen, wenn du diese kleine Abkürzung machen willst‘, sagte der Haifisch und zeigte auf seinen geöffneten Rachen, ‚sparst du eine Menge Zeit.‘ ‚Ei, vielen Dank‘, sagte das Seepferdchen und sauste in das Innere des Haifisches, um dort verschlungen zu werden.“

Wir fassen zusammen:

Ein Lernziel beschreibt das Verhalten, das der Lernende nach erfolgreicher Lernerfahrung erworben hat. Der amerikanische Lernpsychologe R. Mager fragt: „Aber wie bestimm-

men wir unsere Ziele so, daß die Wahrscheinlichkeit, sie zu erreichen, möglichst groß ist? Worin bestehen die Merkmale einer eindeutigen Lernzielbeschreibung? ... Die beste Beschreibung ist diejenige, die die meisten vorstellbaren Alternativen ausschließt“ (Lernziele und Programmierter Unterricht, 1970, S. 10).

B. Globalziel, Grobziel, Feinziel

Der Antwort auf Magers Fragen kommt man näher, indem man gewöhnlich dreierlei Arten von Lernzielen unterscheidet: Global-, Grob- und Feinziele. Der Unterschied zwischen den 3 Lernzielarten liegt in ihrer Reichweite (Grad der Konkretheit bzw. Abstraktion).

Ein Beispiel von der Kirche die Unterscheidung in Global-, Grob- und Feinziele:

1. Ein **Globalziel** wäre etwa „das Lernen und die Erkenntnis der biblischen Wahrheit“. So notwendig dieses Ziel ist, niemand kann angeben, was der Schüler können muß, wenn das Ziel als erreicht gelten soll. Neuere religionspädagogische Entwürfe haben den mündigen Christen vor Augen, der sachgemäß mit anderen Christen und Nichtchristen sprechen und evtl. handeln kann. „Der Religionsunterricht soll den Schüler befähigen, die religiöse Frage zu reflektieren und in Auseinandersetzung mit vorgegebenen Antworten zu einer eigenen Antwort zu kommen. So kann der Religionsunterricht dazu beitragen, daß der Schüler in den gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zur Selbstbestimmung gelangt“ (K. Onnasch im Anschluß an S. Vierzig).
2. Solche umfassenden und unspezifischen Ziele wie „biblische Wahrheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung“ müssen konkretisiert werden, wenn sie nicht fromme Wunschvorstellung bleiben sollen. Aus einem einzigen Globalziel läßt sich eine Vielzahl von **Grobzielgruppen** ableiten. Eine Zielvorstellung könnte z. B. lauten: „Der Schüler soll die verschiedenen Formen biblischer Gleichnisse kennen“. Diese Formulierung schließt schon sehr viele Alternativen aus und weist einen mittleren Grad an Eindeutigkeit und Präzision auf. Ganz eindeutig ist die Beschreibung deshalb noch nicht, weil das Verb „kennen“ mehrere Auslegungen zuläßt. Es könnte bedeuten: die verschiedenen Gleichnisformen auswendig aufsagen können, sie aufschreiben können, einem jeweils vorgegebenen Gleichnis die richtige Form zueignen können usw. Das Wort „kennen“ kennzeichnet noch kein eindeutiges Verhalten.
3. Diese letzte Konkretisierung erfolgt erst durch das **Feinziel**. Es muß die genaue Absicht des Lernzielbeschreibers deutlich werden lassen, praktisch alle vorstellbaren Alternativen ausschließen und nur eine Interpretation zulassen. Natürlich können mehrere solcher Feinziele als Alternativen nebeneinander zur Auswahl angeboten werden. Religiöse, ethische, exegetische, kulturgeschichtliche, soziale Zielsetzungen sind bei ein und demselben Gleichnis möglich. Wenn man eine exegetische Einführung verfolgt, könnte das angeführte Beispiel heißen: „10 schriftlich vorliegenden biblischen Gleichnissen in 30 Minuten 4 verschiedene vorgegebene Gleichnisformen schriftlich zuordnen können (mindestens 8 richtige Lösungen erforderlich)“.

In der Sprache der Wissenschaftstheorie ist ein solches Feinziel operationalisiert, d. h. das von ihm beschriebene Endverhalten ist überprüfbar. Das Feinziel gibt die „Operation“ an, aufgrund derer das Endverhalten erreicht worden ist und liefert den Beurteilungsmaßstab mit. In der Diskussion hat sich herausgestellt, daß es dem Religionsunterricht gut tun wird, wenn er alle Ziele, die überprüfbar sind, operationalisiert (häufig: cognitive und funktionale Lernziele). Andererseits ist auch deutlich geworden, daß sich die hermeneutisch-emanzipatorischen Lernziele, die für den geisteswissenschaftlichen Religionsunterricht weithin kennzeichnend sind, vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen nur annähernd werden überprüfen lassen – höchstens durch Selbstkontrolle der Schüler.

Es wird unmittelbar einleuchten, daß ein Lehrplan solche konkreten Feinziele wie oben angeführt nicht enthalten kann. Sie sind jedoch notwendig, wenn ein Lehrer für eine bestimmte Klasse eine Unterrichtseinheit plant. Denn nur auf Grund genauer Zielvorstellungen läßt sich Unterricht methodisch sinnvoll organisieren und wird die Lernkontrolle für Lehrer und Schüler erleichtert.

Ein Lehrplan, der die verschiedensten Situationen in einem großen Land wie Bayern berücksichtigen muß, kann nur Grobziele anbieten. Sie müssen zwei Forderungen genügen:

- a) sie müssen sich vom Globalziel her begründen lassen,
- b) sie müssen sich für die Planung und die nachträgliche Überprüfung des Klassenunterrichtes eignen.

D. h. sie müssen einerseits eng genug formuliert sein, um dem Lehrer die Ableitung seiner Feinziele zu ermöglichen. Und sie müssen andererseits weit genug sein, um die für eine konkrete Unterrichtssituation nötigen individuellen Abweichungen bzw. Alternativen zu gestatten. Andernfalls drohte dem Lehrer das Schicksal eines pädagogischen Technokraten, dessen Unterrichten und Erziehen totalitär verplant wäre.

Ob die Kommissionen zwischen der Scylla verschwommener Allerweltsaussagen und der Charybdis engmaschiger Verplanung einigermaßen hindurchgefunden haben, kann erst die praktische Erprobung erweisen.

IV. Bereiche, Stufen und Überprüfung von Lernzielen

1. Dimensionen

Vielfach spricht man heute von einer einseitigen „Verkopfung“ der Schüler in einer leistungsorientierten Schule. Gefahr droht auch dem Religionsunterricht. Daß Menschen ein Herz haben und vor allen Dingen handelnde Wesen sind, darauf hat neuerdings W. Dignath (ZRP 1970/9) wieder nachdrücklich hingewiesen. Er unterscheidet im Anschluß an A. Mitscherlich Sachbildung, Affektbildung und Sozialbildung und redet entsprechend von einer dreidimensionalen Aufgabe des Religionsunterrichts. In der Arbeit der Kommissionen hat es sich ebenfalls bewährt, an jeden Themenkreis bzw. jede Zielgruppe den Raster der 3 psychischen Dimensionen „Erkennen, Fühlen, Handeln“ zu halten; eine ja bekanntermaßen seit alters in der abendländischen Philosophie geläufige Einteilung. Wir haben versucht, kognitive, affektive und pragmatische Lernziele voneinander abzuheben. Allein schon das Bedenken dieser drei Aspekte hat uns immer wieder an die biblische Wahrheit erinnert, daß im Religionsunterricht zwar durchaus informiert, reflektiert und diskutiert werden muß, daß dieses Tun aber nur sinnvoll ist, wenn Religionslehrer „zwischen den Zeilen“ den Schülern „das Gesicht des wirklichen Glaubens zeigen“ (M. Buber) und das heißt: den Weg des Glaubens ein Stück weit mit ihnen gehen. Gerade im religiösen Bereich rächt es sich bitter, wenn man vergißt, daß der Mensch wesentlich von seinen Gefühlserlebnissen und Handlungen abhängig ist. Die Unterscheidung dreier Lernzielbereiche kann weiterhin helfen, daß weder Lehrer noch Fach eine einseitige Schlagseite bekommen: „Religion ist nur Gefühl, nur Gruppentherapie“! „Im Religionsunterricht geht es nur um Information“! „Der Religionslehrer hat die Welt zu verändern“! und ähnliche Schlagworte. Daß aus der schwerpunktmäßigen Unterscheidung keine chemisch reine Scheidung werden kann, leuchtet jedem unmittelbar ein. Handlungen können z. B. von Erkenntnissen initiiert oder durch starke Gefühle ausgelöst und begleitet werden und umgekehrt.

2. Lernzielstufen

Neben den drei Lernzielbereichen kennt man Lernzielstufen. Im Strukturplan werden voneinander unterschieden die Stufen der Reproduktion (Gedächtniswissen), Reorganisation eigene Verarbeitung und Anordnung des Gelernten), Transferleistung (Übertragung von gelernten Prinzipien auf ähnliche neue Aufgaben) und des Problemlösenden Denkens (schöpferische Neuleistungen). Die „Berliner Didaktiker“ haben eine Tabelle aufgestellt, die Bereiche und Stufen folgendermaßen zusammenfaßt:

Qualitätsstufe der	Kognitiv-aktiver Bereich	Pragmatisch-dynamischer Bereich	Affektiv-emotionaler Bereich
1. Anbahnung	Kenntnis	Fähigkeit	Anmutung
2. Entfaltung	Erkenntnis	Fertigkeit	Erlebnis
3. Gestaltung	Überzeugung	Gewohnheit	Gesinnung
	▼	▼	▼
	Daseins-Erhellung	Daseins-Bewältigung	Daseins-Erfüllung

Solche Tabellen helfen dem Lehrer, seine Ziele eindeutig zu akzentuieren – mehr können sie nicht leisten.

3. Überprüfung

Bei der feineren Aufgliederung der Lernziele stellte sich bald heraus, daß die an sich wichtige Forderung der Überprüfbarkeit keineswegs zu einem Nadelöhr werden darf, durch das alle Lernziele hindurch müssen, um in den „curricularen Himmel“ einzugehen. Diese Meinung einiger Extremisten würde den Tod des lebendigen Religionsunterrichts bedeuten. Für das Menschsein grundlegende Erfahrungen, die nicht im Bereich des nachprüfbaren Könnens und Wissens liegen, dürfen nicht einfach unter den Tisch fallen. Andererseits braucht man auch nicht gleich den Untergang aller Gefühle, das Ende des Glaubens und den Heraufzug rationalistischer Barbarei zu befürchten, wenn die Effektivitätsprüfung auch im Bereich des Religionsunterrichts ihren angemessenen Platz erhält. „Ein Lernerfolg ist um so eher zu kontrollieren als er sich auf eindimensionale Fähigkeiten bezieht, die Kontrolle wird schwieriger mit dem zunehmenden Grad der Komplexität der angestrebten Fähigkeiten“, formuliert S. Vierzig als Gesetzmäßigkeit (EE 1970/11). Die Kontrollaufgaben müssen eben der Eigenart der Lernzielstufe bzw. des Lernzielbereichs entsprechen. Schulpraktische Lösungen fehlen jedoch weithin noch.

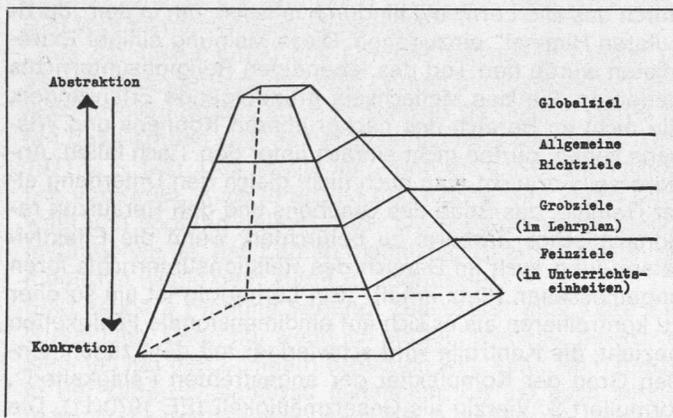
4. Ein letzter Gedankengang: viele Lernziele komplexerer Art in der 2. und 3. Qualitätsstufe sind **Ziele „auf Hoffnung“**. Was das sagen will, möchte ich an dem in Abschnitt „Lernen gebrachten Beispiel erläutern (S. 8). Es ist in der Kirche opinio communis: Ein Christ kann das Leben nur meistern, wenn er auf Gottes Wort hört. Diese für das Leben eines Christen notwendige Qualifikation läßt sich unterrichtlich wohl nur sehr selten erreichen, geschweige kontrollieren. Dagegen kann der Religionslehrer die „Dispositionen“ zu diesem Verhalten in schulischen Lernprozessen ansteuern, einüben und auch überprüfen; also z. B. folgende Lernziele: die Technik des Bibellesens beherrschen; wissen, wo das Wort Gottes gehört werden kann; Auslegungen kennen und sachgemäß mit ihnen umgehen können usw. Wenn solche Kenntnisse und Fertigkeiten im Unterricht der Schule erworben worden sind, dann kann – muß nicht – das Hören auf Gottes Wort im Leben einsetzen. Non scholae, sed vitae discimus!

V. Lerninhalte und Lernziele

Lernerfahrungen werden nicht im luftleeren Raum, sondern immer an einem interessanten Thema, brennenden Problemen oder notwendigen Stoffkreis, kurz an Lerninhalten, gemacht.

Die Kontinuität zu alten Lehrplänen liegt darin, daß auch der curricular aufgebaute Lehrplan Lehrstoff enthält. Das Neue ist, daß man bei jedem Stoff entschieden fragt, in welcher Absicht er durchgenommen wird bzw. (strenger curricular gedacht) welcher Stoff sich besonders anbietet, um eine be-

stimmte Intention zu erreichen. Lernziele sind immer Ziele von Lerninhalten. Beide bilden einen Regelkreis! Es ist möglich, sowohl von den Lerninhalten zu den Lernzielen wie von den Lernzielen zu den Lerninhalten zu kommen. Denn auf der Ebene von Grobzielen sind Ziele schon immer inhaltlich stark gefüllt – sonst könnte man gar nicht verständlich formulieren. Je präziser Lernziele gefaßt werden, desto mehr gilt, daß sie die thematisierten Intentionen des Unterrichtenden sind. Am besten kann dieser Sachverhalt am Modell eines Pyramidenstumpfes verdeutlicht werden. Oben stehen dann sehr allgemeine Zielformeln, wie sie im Globalziel des Religionsunterrichts und den Allg. Richtzielen für die verschiedenen Gegenstandsbereiche ausgesprochen werden. Je weiter man zur Basis (Unterrichtswirklichkeit, Schulstube) kommt, desto „fülliger“ an Lerninhalt wird der Pyramidenstumpf; desto mehr Gewicht erhalten die Lerninhalte in der wechselseitigen Abhängigkeit von Zielen und Inhalten.



VI. Didaktischer Grundtyp der Jahrgangslehrpläne

1. In den Klassen 3–6 steht der didaktische Grundtyp „traditionsorientierter Religionsunterricht“ im Vordergrund. In diesen Klassen wird anhand der Bibel, des Katechismus und anderer Traditionsstoffe ein Gespräch über den christlichen Glauben im Licht unserer heutigen Wirklichkeit geführt. Die Jahrespläne sind deshalb lehrgangsartig strukturiert und deutlich von fachtheologischen Gesichtspunkten geprägt. Es geht um die sachgerechte Vermittlung von Traditionsstoffen, die nicht einfach mit dem „kleinen“ Lebenskreis und den „kleinen“ Problemen von Schülern abgedeckt werden können (so sehr sie auch auf diese ihre Welt hin zu akzentuieren sind!). Die Kinderwelt kann nicht allein zum Maßstab für Auswahl und Auslegung biblischer Texte gemacht werden. Sehr wohl sollen die Kinder aber herausgefordert werden, den überlieferten christlichen Glauben in ihrer eigenen Situation zu bedenken und eventuell neu auszusprechen.

2. In den 2 Anfangsklassen und von Klasse 7 an in steigendem Ausmaß werden die Lehrpläne vom zweiten didaktischen Grundtyp – dem „thematisch-problemorientierten Religionsunterricht“ – her bestimmt. Die Lebenssituation des Schülers wird im Lichte der Bibel, der Glaubenslehre und der Geschichte der Kirche erhellt. Die Jahrespläne sind deshalb überwiegend projektartig strukturiert und deutlich von den Interessen des Kindes bzw. des pubertierenden Jugendlichen geprägt. Freilich geht es in diesem Unterricht nicht nur um eine Lebenshilfe, die einfach vordergründige Bedürfnisse befriedigt, sondern darum, Bedürftigen die Freiheit des Glaubens aufzuzeigen.

3. In allen Jahrgängen ist Raum dafür, im Lehrplan nicht auftretende Fragen und Probleme der Kinder und Jugendlichen im Gelegenheitsunterricht zu thematisieren: „situativer Religionsunterricht“. Echte Fragen müssen absolut vorrangig behandelt werden – auch auf Kosten des vorgesehenen „Stoffes“. Mit den meisten Lebensproblemen sind die Kinder durch ihre Umwelt konfrontiert; die alterstypischen Probleme sind viel seltener. Daher muß der Unterrichtende im Bereich der Lebensfragen seine Klasse in eigener Verantwortung „abhorchen“ und die Lernziele aufstellen.

C. Die Mitarbeit der Schulpraktiker

I. Die Rolle des Lehrers bei der Curriculumreform

Von der Bereitschaft der Religionslehrer, Lehrplanreform mitzutragen und weiter voranzutreiben, hängt der Erfolg entscheidend ab. Curriculare Lehrpläne bauen auf die aktive Mitarbeit der Lehrerschaft.

Mancher Leser wird mit einer gewissen Ängstlichkeit ihrem Erscheinen entgegensehen. Die einen, weil sie Angst bekommen, auf dem Wege über die Rückkoppelung zuletzt die Zentralinstanz für die Entwicklung neuer Lehrpläne zu werden – man fühlt sich überfordert. Die anderen fürchten vielleicht, zu bloßen Adressaten von Curricula, die man wie ein Roboter erfüllen muß, degradiert zu werden – man fühlt sich vergewaltigt und unterfordert.

„Wie kann die Notwendigkeit einer Lernzielbestimmung mit der pädagogischen Freiheit des Lehrers in geeigneter Weise kombiniert werden?“ fragt der Bildungsbericht 70 zu Recht.

Doris Knab führte in einem Vortrag zu dieser Frage m. E. treffend aus: Weder gehe es um „teacher-proof“ gemachte Curricula noch auch um den „curriculum-proof“ gemachten Lehrer, sondern um die Antwort auf die Frage, wofür der Religionslehrer Experte ist. Das seien die pädagogische Dimension der Theologie (Fachdidaktik) und die Unterrichtsprozesse.

Auf einen theologisch bzw. pädagogisch besser vorgebildeten Religionslehrer zielen die neuen Lehrpläne allerdings ab. Insofern sind sie eine Herausforderung an die Lehrerschaft und an die Stellen, die in Staat und Kirche für Aus- und Fortbildung zuständig sind. Wir brauchen in Zukunft Theologen und Philologen, die ihren beruflichen Schwerpunkt in der religiösen Bildungsarbeit sehen und dementsprechend fachdidaktisch sowie erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Vorlesungen belegt haben. Ohne solche Schwerpunktbildung wird meiner Überzeugung nach der Pfarrer bald nicht mehr in der Schulstube stehen – und vom Pädagogen her gesehen zu Recht!

II. Arbeit an Unterrichtsmodellen

Noch wichtiger als die Erstellung curricular bestimmter Rahmenpläne ist wahrscheinlich die Arbeit von Projektgruppen an Unterrichtsmodellen. Ohne Modelle steht die ganze Curriculumreform nur auf einem Bein und droht zu kippen. Modelle aber werden von Schulpraktikern erstellt.

A. Strukturmodell schulischen Unterrichts

Das Modell stellt die Unterrichtstheorie von Paul Heimann und Wolfgang Schulz dar. Beide haben die Absicht, möglichst alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen der wissenschaftlichen Kontrolle zu unterwerfen. Das Modell soll für den Lehrer ein Instrument sein, mit dem er seinen Unterricht gedanklich klar planen und wirksam kontrollieren kann.

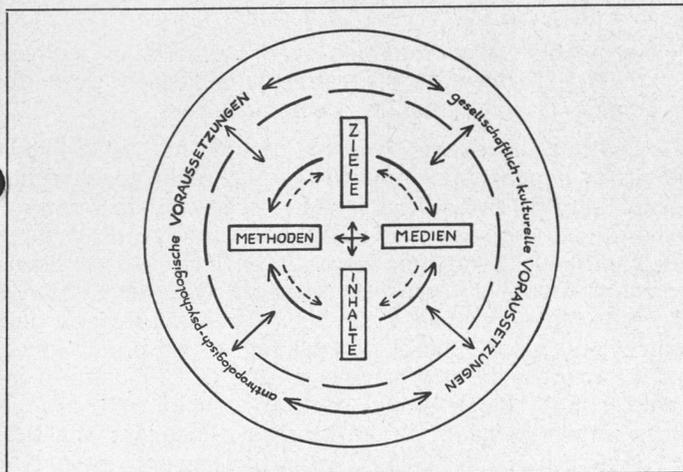
Trotz mancher Einwände resümiert W. Klafki: „Obwohl die Berliner Konzeption noch keineswegs abgeschlossen ist, stellt sie heute bereits das differenzierteste, systematisch geordnete Kategoriengerüst zur Beschreibung und Analyse des Unterrichts dar, das in der deutschen Literatur vorliegt“ (Funkkolleg 2, S. 66).

Im Grund fußt das Strukturmodell Heimanns auf dem von Norbert Wiener eingeführten Kybernetes-Modell.

Zu ihm gehören 4 Funktionen:

- die 1. Funktion gibt das Ziel an („Intentionen, Lernziele-Qualifikationen“, mit Vorbehalt)
- die 2. Funktion entwirft das Programm, mit dem das Ziel erreicht werden kann („Themen, Lerninhalte, Curriculumelemente“, mit Vorbehalt)
- die 3. Funktion setzt das Programm in die Praxis um („Methoden und Medienwahl, Lernorganisation“)
- die 4. Funktion wirkt modifizierend auf das Programm ein („Effektivitätsprüfung, Lernkontrolle, Operationalisierungsforderung“)

Die Rückkoppelung ist in der Zeichnung durch Pfeile mit 2 Spitzen angedeutet. Die kybernetische Denkweise besteht dabei grundlegend darin, durch informative Rückkoppelung (feed-back) ständigen Kontakt mit der Wirklichkeit der Schulstube zu halten. Der Unterschied zwischen dem Gewollten und dem Erreichten wird festgestellt. Durch die Messung des Erfolges bzw. Mißerfolges im Unterricht kann die Ausgangsbasis selbst immer wieder korrigiert werden. Lehrplanmacher, Lehrer und Schüler können auf diese Weise davor geschützt werden, ihre Möglichkeiten zu über- bzw. zu unterschätzen.



Die Lehrplanerstellung und die Unterrichtsplanung erhalten so ein dynamisches Element, das sie immer wieder zwingt, sich selbstkritisch an gewandelte anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen anzupassen (rolling reform).

Bei näherem Zusehen entsteht dadurch freilich ein sehr vielschichtiges Gefüge von Faktoren das schwer zu analysieren ist und dennoch immer beachtet werden sollte.

Ein voll ausgebautes Curriculum, das vorerst noch Zukunftsmusik ist, müßte ein groß angelegtes Unterrichtswerk sein. Die Verfasser müßten sich anhand des Strukturmodells immer auf die zwei Gruppen von Voraussetzungen beziehen und die 4 Gruppen von Entscheidungen beachten. Die gegenseitige Abhängigkeit dieser 6 Felder, die das Phänomen „Unterricht“ umgreifen, zwänge zur selbständigen Lernkontrolle. Bis zu diesem Fernziel ist es aber noch ein weiter Weg – wenn er überhaupt je gangbar sein wird.

Wir haben in den neuen Entwürfen nur eine Vor- und Teilarbeit leisten können: das Voraussetzungs-feld abgetastet, die Themen festgelegt und die Ziele so gut wie möglich formuliert. Dazu kommt ein Angebot an Literatur und Medien in Auswahl.

Die Methodenfrage, insbesondere die Abhängigkeit der Arbeitsweisen und Arbeitsmittel von den Lernzielen und Lerninhalten, haben wir bewußt bei der Erstellung der curricularen Lehrpläne ausgeklammert.

Warum?

1. Weil der Streit zwischen der geisteswissenschaftlichen (Weniger, Klafki) und der lerntheoretischen Didaktik (Berliner Didaktiker wie Heimann und Schulz) immer noch nicht ausgestanden ist. Die kritische Stoßrichtung der Lern- gegen die Bildungstheoretiker ist die Behauptung, daß auch die Entscheidungen über Ziele und Inhalte von Methoden und Medien abhängig sind. Klafki und seine Freunde halten demgegenüber weiter an Wenigers Satz vom Primat der Didaktik im engeren Sinn (Ziele und Inhalte) im Verhältnis zur Methodik fest.

2. Weil über Wege und Mittel des Unterrichts der Praktiker in der Schulstube besser entscheiden kann als der Theoretiker am Schreibtisch. Damit die Entscheidungen begründet getroffen werden können, haben die Kommissionen Ziele und zielorientierte Inhalte angeboten. Weiterhelfen können an diesem Punkt nur Projektgruppen, deren Mitglieder unterrichten und für die Mehrarbeit Stundenermäßigung oder einen anderen Ausgleich bekommen.

Dieser Artikel möchte u. a. den Leser ermuntern, sich an der Projektarbeit zu beteiligen. Meldungen werden an das Katechetische Amt, 8802 Heilsbrunn, Neue Abtei, Postfach 43, z. Hd. Herrn Dr. W. Sturm, bzw. von katholischen Lesern an den Deutschen Katechetenverein, 8 München 80, Preysingstraße 83 c, erbeten.

B. Schritte, um eine Unterrichtsskizze zu entwerfen

Um Mut zu dieser Arbeit zu machen, möchte ich in aller Kürze die Schritte darstellen, die eine solche Projektgruppe gehen sollte.

I. Bedingungsfelder analysieren

Zwei Bündel von Bedingungen sind für jeden Unterricht und sein Gelingen entscheidend:

die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen bei Lehrern und Schülern wie z. B.

Personenstruktur und Normvorstellungen des Lehrers; entwicklungs- und lernpsychologische Voraussetzungen (wie Alter, Geschlecht, Anlage und Umwelt, Intelligenzquotient, Motivation, Frage- und Werthaltung) beim Schüler; Schul- und Klassensituation und die situativ-sozial-kulturellen Voraussetzungen wie z. B. häusliches Milieu („Kirchlichkeit“), Klassenklima, Stellung in der Gruppe, Schular- und Sprachschatz Zeitgeist; Formen und Umfang des Gemeindelebens, Verbindung zwischen Schule und Kirche, Konfessionalität = normativer Einfluß auf Unterricht und Erziehung.

Diese 2 Bedingungsfelder wirken einerseits aufeinander ein und beeinflussen andererseits alle 4 didaktischen Entscheidungen im Regelkreis, weil sie in den Unterricht eingehen. Deswegen ist bei der Skizze der innere Kreis durchbrochen dargestellt und deswegen haben die Pfeile Spitzen in beide Richtungen (Interdependenz).

II. Entscheidungsfelder durchprüfen

Nachdem man sich auf eine mehr oder minder geschlossene Gruppe von Schülern, die einem vor Augen stehen, geeinigt hat, müssen 4 Entscheidungen getroffen werden: über Lernziele, Lerninhalte, Methoden und Medien.

1. Zielklärung

Gemeinsam „brütet“ die Projektgruppe mitgebrachtes oder vorgelegtes Material „an“, indem man es liest und sich darüber spontan austauscht. Die Diskussion sollte zu einer (vorläufigen) Verständigung darüber führen, welches Ziel unter den vielen möglichen Zielen man mit der vor Augen stehenden Schülergruppe erreichen will. Bei der Zielfindung sind 3 Fragen hilfreich

- a) Wo ist der Jugendliche vom Ziel oder Themenbereich in seinen Wünschen, Bedürfnissen, Erwartungen, Aufgaben, Ängsten (im Blick auf sich selbst und auf die Gesellschaft) zentral betroffen?
- b) Welche fachwissenschaftlichen (meist theologischen) Aussagen müssen unbedingt vermittelt werden?
- c) Soll das Lernziel im kognitiven, affektiven oder pragmatischen Lernbereich seinen Schwerpunkt haben?

2. Inhaltsentscheidung

Wenn man das (oder die) Lernziel(e) in Leitsatzform formuliert hat, stellt sich die Gruppe folgende Fragen: Welche Lerninhalte bieten sich an, um das gewählte Ziel zu erreichen? Welche „Inhalte der frohen Botschaft“ müssen dem Schüler gesagt werden, weil wir an einen höheren Auftrag gebunden sind und den Heilswillen Gottes nicht verschweigen dürfen? Die gewählten Unterrichtsinhalte müssen sowohl für Gegenwart und Zukunft des Schülers bedeutsam sein wie auch in ihrer inneren Struktur Grundverhältnisse eines Themenbereichs aufschließen und repräsentieren (pädagogisch gesprochen: die Kategorien des Elementaren, Fundamentalten und Exemplarischen sind zu beachten.)

3. Entscheidungen über die Arbeitsweisen

Wenn ein Thema aufgrund eines Lernziels international festgelegt worden ist, dann fallen gewöhnlich schon einige Methoden und Medien als unangemessen aus. Mehrere sachgemäße Methoden auf das gleiche Ziel oder denselben Inhalt hin bleiben zur Wahl stehen. Die stärker schülerbezogenen Unterrichtsformen und Arbeitsweisen werden angesichts der neuen Lernziele in den Vordergrund treten müssen.

Es gibt eine Vielfalt von Formen und Verfahrensweisen, mit denen Lehrer das Lernen ihrer Schüler bewußt und planmäßig beeinflussen wollen. Ein Ordnungsschema sieht so aus:

Artikulationsschemata nach Lernphasen oder Stufen
(z. B. Herbart, J. Schieder, K. Frör, H. Roth, E. Meyer)
Methodenkonzeptionen
(z. B. ganzheitlich-analytische-, elementarhaft-synthetische Verfahren, Projekt-
verfahren, fachgruppenspezifische Verfahren)
Sozialformen
(z. B. Frontalunterricht, Kreissituation, Gruppen- und Kleingruppenunterricht,
Einzelunterricht)
Aktionsformen des Lehrers
(z. B. Vortrag, Frage, Gespräch, Demonstration, Anweisung, vorbereitetes Ma-
terial, Experimente, Lernspiele)
Urteilsformen des Lehrers
(implizierte und explizierte Urteile = pädagogischer Stil)
Prinzipienkanon
(z. B. Anschaulichkeit, Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Kindgemäßheit, Erfolgs-
sicherung).

4. Entscheidungen über die Medien

Zuletzt muß die Projektgruppe aus den Medien auswählen, die sich vom thematisch gefüllten Lernziel her anbieten. Grundsätzlich sind Medien alle Unterrichtsmittel, deren sich Lehrer und Schüler bedienen, um sich über Ziel, Inhalte und Verfahren des Unterrichts zu verständigen. Sie werden in der neueren Pädagogik als eigenständiges Unterrichtsmoment bewußt von den Methoden abgehoben.

Medien sind z. B.: Wort, Buch, Bild, Formel, Diagramm, Tafel und Kreide, Tonband, Sprachlabor, Schallplatte, Film, Bildschirm, Natur- und Kunstgegenstände, Modelle, Apparaturen, Maschinen, Lehrprogramme usw.

Diese 4 Entscheidungen über Intention, Inhalt, Methodik und Medien strukturieren jeden Unterricht.

Jedes der 4 Strukturmomente steht mit den anderen 3 Momenten in einer spannungsreichen, engen Wechselwirkung – nach Art eines Regelkreises (vgl. Skizze!).

Entscheidend bleibt, daß die mit dem Menschsein von Lehrern und Schülern gegebenen anthropologisch-psychologischen (anthropogenen) und situativ-gesellschaftlich-kulturellen (sozio-kulturellen) Voraussetzungen jeden Unterrichtsablauf zwangsläufig modifizieren. Gerade der gut geplante Unterricht wird deshalb variabel sein und curriculare Alternativen anbieten müssen.

Der Lehrer darf durch vorgegebene Ziele nicht einseitig gängelt und fixiert werden; er sollte durch sie vielmehr in die Lage versetzt werden, in seiner Klasse situationsgemäß und kreativ zu handeln.

Die Vorrangigkeit der Zielbestimmung und die wechselseitige Abhängigkeit aller am Unterricht beteiligten Faktoren möchte ich zum Abschluß mit einer Analogie aus einem anderen Lebensbereich verdeutlichen. Nehmen wir an, jemand hat die Zielvorstellung, von München nach Gräfenberg in die Fränkische Schweiz zu reisen. Er wird sich zunächst über die Wege (Methode) informieren: Wasserweg fällt aus; Luftweg ja, aber nur mit dem Medium Hubschrauber – Medium Boeing 727 kommt nicht in Frage; Landweg ist auf jeden Fall möglich: eine Vielzahl von Medien stehen zur Verfügung – vom Wandern auf Schusters Rappen über Pferd, Esel, Fahrrad, Motorrad, Auto bis hin zur Deutschen Bundesbahn. Ob er sich mit dem „Inhalt“ Muskelkraft fortbewegt oder ob er ein benzinverbrauchendes Fahrzeug benützt oder die Diesellok bevorzugt, wird weithin von Lust und Laune unseres Reisenden sowie von seinem Geldbeutel abhängen (die anthropogenen und sozio-kulturellen Faktoren variieren den Reiseplan bei verschiedenen Menschen und in verschiedenen Altersstufen).

III. Unterrichtsskizze erstellen

Wenn die Projektgruppe die Schritte I und II gegangen ist, kann sie den Ertrag ihrer Arbeit in Form einer Unterrichtsskizze niederlegen und damit für andere fruchtbar machen. Aufbauschemata können bei den angegebenen Stellen bezogen werden.

III. Kontrolle der Lehrplanentscheidungen (Rückkoppelung)

Die Ausarbeitung und Erprobung von Unterrichtsmodellen in der Unterrichtspraxis ist schon allein deshalb wichtig, weil nur auf diesem Weg schlüssig nachgewiesen werden kann,

ob die im Lehrplan gemachten Voraussetzungen im Blick auf Schüler, Wissenschaft und Gesellschaft zutreffen oder nicht. Unterrichtsmodelle konkretisieren die Lehrpläne, zielorientierte Richtlinien kontrollieren die Arbeitshilfen. Alle curricularen Entscheidungen bleiben so lange hypothetisch, bis sie von der Arbeit im Klassenzimmer her bestätigt oder eben verworfen worden sind. Darum sind die curricularen Lehrpläne auf Erprobung hin angelegt. Sie können nicht von Amts wegen eingeführt werden. Sie können nur von der Lehrerschaft im täglichen Unterrichtsgeschäft angenommen, revidiert oder abgelehnt werden. Curriculare Lehrpläne sind deshalb auch nie fertig, sie sind immer in Revision: sie müssen so oft neu gedruckt werden, wie es die Lehrer wünschen, die die Rückmeldungen erstatten.

Die Effektivitätsprüfung durch die Schulpraktiker ist ein Prozeß, der in zwei Richtungen verlaufen kann:

- die tatsächliche Leistung der Schüler wird mit den Erwartungen des Lehrplans verglichen (Überprüfung der Schülerleistungen)
- die Lernziele des Plans und seine Organisation werden an den erreichten Schülerleistungen gemessen (Überprüfung der Brauchbarkeit des Lehrplans).

Freilich muß zugegeben werden, daß die mit der Erfolgskontrolle gegebenen Probleme bis jetzt mehr gesehen als gelöst worden sind. Die Leistung eines Schülers wird von einer kaum überschaubaren Zahl von Faktoren (Stimmung im Elternhaus, Sympathie zum Lehrer, Interesse am Fach, Intelligenzquotient, Gesellschaftsschicht, Gesundheitsstand, Sprachfähigkeit et cetera) beeinflußt. Wie will man da den einzelnen Faktor „Lehrplan“ isolieren – und darauf käme es in unserem Zusammenhang ja an!? G. C. Quarton vergleicht die Erfolgskontrolle im Curriculumbereich mit der schwierigen Aufgabe, die Wirksamkeit eines Arzneimittels zu untersuchen. Die Analogie Arzt : Medikament : Patient = Lehrer : Lehrplan : Schüler wäre zu durchdenken und deutet zugleich an, wie kompliziert diese Aufgabe ist. Wie man weiß, wirkt ja ein und dasselbe Medikament bei verschiedenen Patienten manches Mal völlig konträr. Auch die Ausstrahlungskraft des Arztes kann eine entscheidende Rolle bei dem Erfolg der medikamentösen Behandlung spielen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Faktor Lehrplan. Zugespißt gesagt: der beste Lehrplan wird in der Hand eines schlechten Religionslehrers nur wenig positive Ergebnisse zeitigen. Und der schlechteste Lehrplan wird einen guten Lehrer nicht hindern können, die Sache Jesu Christi und seiner Kirche vor den Schülern überzeugend zu vertreten. Lehrpläne haben immer nur einen bescheidenen Stellenwert.

„Bei aller Dringlichkeit, gut durchstrukturierte Curricula zu erstellen und ständig zu revidieren darf die inspirierende Kraft nicht übersehen werden, die von der Persönlichkeit des Lehrers ausgeht. Von seinen psychologischen Fähigkeiten, von seinem tiefenpsychologisch fundierten Finger-spitzengefühl und von seinem pädagogischen Geschick wird es sehr wesentlich abhängen, ob gesteckte Lernziele erreicht werden können. Curriculare Arbeitsweise bedeutet nicht Dispens vom pädagogischen Einsatz und Engagement.“ (N. Scholl, Kt. Bl. 3/1972 S. 148.) Die Zentralfigur ist und bleibt der Religionslehrer selbst. Wenn ihm die Lehrpläne helfen, angesichts der vielen Schwierigkeiten des Religionsunterrichts nicht müde zu werden, sondern immer wieder neu und lebendig mit den Schülern zu arbeiten, dann haben sie ihren Dienst erfüllt. Letztlich will ein stärker durchgeplanter Lehrplan nichts anderes als die pädagogische Eigenverantwortung des Lehrers stärken.