

Inhalte zwischen Kontinuität und Wandel im Spiegel verschiedener Generationen von Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht

Ulrike Witten

1 Einleitung: Fragestellung, Forschungsstand und Quellenkorpus

Wie verhalten sich die Inhalte verschiedener Lehrplangenerationen zueinander? Liegen bewährte »Themenkränze« (Schröder, 2021, S. 421) vor, oder gibt es markante Umbrüche bzw. Modethemen bei den Inhalten? Kurzum: Inwiefern sind die Inhalte des Religionsunterrichts im Spiegel der Religionslehrpläne durch Kontinuität oder Wandel gekennzeichnet? Mit diesen Teilfragen geht der vorliegende Beitrag der Leitfrage »Wie kommen die Inhalte in den Religionsunterricht?« in historischer Perspektive nach, indem er in einer längsschnittlichen Perspektive Lehrpläne hinsichtlich ihrer Inhalte miteinander vergleicht. Die Auseinandersetzung mit Lehrplänen stellte in der Religionspädagogik wie darüber hinaus in der Pädagogik ein wissenschaftlich produktives Feld dar, was sicherlich auch als ein Nachhall der Robinsohn'schen Curriculumsdiskussion seit dem Ende der 1960er Jahre interpretiert werden kann (Robinsohn, 1967; vgl. bspw. Wulf, 1972, sowie für die Religionspädagogik z.B. Pfister, 2015; Stratomeier, 2009; Dieterich, 2007; Kühl-Freudenstein, 2003; Philipp, 1997; Eilerts, 1996; Kohler-Spiegel, 1991; Hahn, 1992; Lohmann, 1984).

Das für die Forschungsfrage zu analysierende Quellenkorpus ist exemplarisch zu verstehen. Es umfasst schwerpunktmäßig Lehrpläne aus dem bundesdeutschen Schulsystem mit einem Schwerpunkt auf den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Bayern sowie auf der Sekundarstufe I und darin exemplarisch ein Schwerpunkt auf Klasse 5/6, – wobei aber historische Vorläufer mit berücksichtigt wurden, ebenso wie Lehrpläne aus anderen Bundesländern, der Grundschule und der Oberstufe mit gesichtet wurden.¹ Um verschiedene Lehrplangenerationen im Längsschnitt miteinander verglichen

1 Die Frage nach einem Inhalte-Kanon für religiöse Bildung ließe sich durch die Geschichte des Christentums hinweg längsschnittlich bearbeiten. Hier sollen nur zwei Schlaglichter benannt werden: Das frühe Christentum beginnt mit dem Inhalt »Lernen der Jesusgeschichte« (Schröder, 2021, S. 623 in Bezug auf Samuel Byrsko). Dass Neuausrichtungen Plausibilisierungen benötigen, zeigt

zu können, erfolgte eine Beschränkung auf den *evangelischen* Religionsunterricht.² Außerdem liegt der Schwerpunkt auf Lehrplänen, die mehrere Schuljahre umfassen – also einen breiteren inhaltlichen Fokus ermöglichen – und auf Schulformen, in denen die Lehrpläne regelmäßig überarbeitet werden.³

Die Erläuterung von Fragestellung und Quellenkorpus führt jedoch zu einer grundlegenden Anfrage: Inwiefern ist im hier gegebenen Rahmen ein Vergleich überhaupt zu leisten oder kratzt dieser nicht zwangsläufig lediglich an der Oberfläche, da kaum Platz ist, um den jeweiligen Lehrplan zu situieren und seine Struktur zu erläutern, wie es angesichts der heterogenen, kontextabhängigen Textsorte eigentlich erforderlich wäre (Roth, 2018)? Diese Frage wird problembewusst am Ende noch einmal aufgerufen.

2 Im Vergleich gewonnene Beobachtungen

Veit-Jakobus Dieterich (2007) hat umfänglich herausgearbeitet, wie Religionsunterricht in Theorie und Praxis zwischen 1870 und 2000 durch die Lehrplanfrage mitbestimmt wurde und dabei im Hintergrund stehende Theoriebildungen rekonstruiert.⁴ »Lehrpläne unterliegen einem ständigen Veränderungsprozess«, konstatieren Möller & Theis (2015, S. 2) – aber inwiefern stimmt das für die Inhalte? Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden zwei vergleichende Kontrastierungen vorgenommen: eine maximale und eine minimale Kontrastierung.

2.1 Maximale Kontrastierung: Ein längsschnittlicher Vergleich über 125 Jahre

In einem ersten Schritt wird ein Zeitraum von über einhundert Jahren angeschaut und dazu ein Wolfenbüttler Lehrplan von 1892 (Bürgerschule, 1892, S. 5–19) mit einem Lehrplan von 1954 (Nordrhein-Westfalen Kultusministerium, 1954), einem bayerischen Lehr-

sich zudem in der Reformation sehr gut – u.a. das Beispiel der »schulkonzeptionellen Überlegungen« Philipp Melanchthons »Unterricht der Visitatoren« von 1528 (Schröder, 2021, S. 675–676). Beim Fokus auf Bayern und Nordrhein-Westfalen handelte es sich um eine exemplarisch zu verstehende, pragmatische Lösung auf Grund der Zugänglichkeit zu Lehrplandokumenten über die jeweiligen Universitätsbibliotheken. Außerdem bieten beide Bundesländer über Jahrzehnte einen etablierten Religionsunterricht an. Dass ein Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I liegt, ist dadurch begründet, dass hier zum einen bereits inhaltliche Profilierungen zu erkennen sind, und zum anderen, dass diese Phase der Schule eine gemeinsame Schnittmenge verschiedener Schulformen umfasst. Die Fokussierung ist v.a. für eine kleinschrittigere Auswertung hilfreich. Um zu einer Antwort in Bezug auf die Grundfrage nach Kontinuität und Wandel zu gelangen, war der breitere Fokus ebenso hilfreich.

- 2 Für den jüdischen und islamischen Unterricht liegen m.W. noch keine verschiedenen Lehrplan-generationen vor, vgl. jedoch zum islamischen Religionsunterricht Abdel-Rahman, 2022. Um den Rahmen nicht zu sprengen, wurde der katholische Religionsunterricht nicht mitberücksichtigt.
- 3 So werden bspw. die Curricula für Sonderschulen seltener überarbeitet, in Rheinland-Pfalz gilt für den katholischen Religionsunterricht bspw. in der Schule für Lernbehinderte noch der Lehrplan von 1988 (vgl. https://religion.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Lehrplan_Foerderschulen_KathRel.pdf)
- 4 Vgl. den Beitrag von Schröder in diesem Band.

plan von 1974 (o.A., 1974), einem aus Nordrhein-Westfalen von 1978 (o.A., 1978) und Lehrplänen von 2013 sowie 2016 verglichen. Diese Auswahl folgt der Annahme einer dadurch gewonnenen maximalen Kontrastierung, wobei die Phase der NS-Diktatur nicht eigens berücksichtigt wird (vgl. dazu aber Dieterich, 2007, S. 349–381, der diese Zeit mit »Zwischen Gleichschaltung und subkultureller Emigration« charakterisiert).

Im Lehrplan von 1892 (Bürgerschule, 1892, S. 5–19) ist der Religionsunterricht eingeteilt in »Biblische Geschichte und Bibellesen« sowie den »Katechismusunterricht« – beides zusammen bildet die Inhalte, wobei den biblischen Erzählungen Kirchenlieder sowie Gebete zugeordnet sind (vgl. ähnlich ebenso Triloff, 1894). Über vier Schuljahre hinweg werden 79 biblische Geschichten behandelt, wobei zu Beginn Schöpfung, »erste Menschen«, Sünde und Jesus behandelt werden und in jedem Schuljahr ergänzende Geschichten, die sich am Aufbau der Bibel orientieren und erst Altes und dann Neues Testament umfassen, hinzukommen. Während die biblischen Erzählungen einer Überschrift folgen und nur teilweise durch Bibelstellen belegt sind (z.B. heißt es: »Der Durchzug durch das rote Meer« (Bürgerschule, 1892, S. 7) oder »Jesu Himmelfahrt« (ebd., S. 5), sind beim Katechismusunterricht lediglich Ziffern aufgeführt, die auf die einzelnen Stücke des Katechismus verweisen. Sie sind teilweise um Bibelstellen ergänzt, was eine inhaltliche Strukturierung erkennen lässt. Der Fokus liegt auf den biblischen Erzählungen, kirchengeschichtliche Inhalte kommen wenig und systematisch-theologische Aspekte indirekt vor. Kirchenlieder und Gebete sind als Lernstoff angegeben.

Vergleicht man dies mit dem Lehrplan von 1954, dann fällt auf, dass er ergänzt wird um eine Zielstellung (»Auftrag und Weg«), bevor der sog. »Plan« folgt. Dieser Plan ähnelt von den biblischen Inhalten sowie der Grundstruktur dem von 1892 sehr, jedoch werden durch hinzugefügte Überschriften theologische Deutungen ergänzt, wie bspw.: »Gottes Treue in Jesus Christus – [...] der fleischgewordene Christus sucht die Seinen« (Nordrhein-Westfalen Kultusministerium, 1954, S. 8). Katechismusinhalte sind jedoch nicht mehr zu finden.

Der bayerische Lehrplan von 1974 (o.A., 1974, S. 15–30) hebt sich vom Duktus her wenig von den vorherigen Lehrplangenerationen ab. Er versammelt »Biblische Stoffe«, »Kirchengeschichte«, »Katechismus« sowie »Lieder« als Lernstoff. Je älter die Schüler:innen werden, umso mehr kommen sie auch bei der Themenkonstituierung explizit zur Sprache – so heißt es über die Lernenden in Klasse 10:

»[...] junge Menschen, die sich trotz einer gewissen Skepsis dem Religionsunterricht gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen zeigen. Sie suchen dort das Gespräch, die kritische Auseinandersetzung mit den Aussagen des Glaubens und der Gestalt der Kirche. Sie fragen nach Sinn und Zweck solcher Aussagen, nach ihrer Gültigkeit heute [...]. Auf diese Situation muss [...] unser Unterricht nach Inhalt und Form eingehen. [...] Der Lehrer muss] in sorgsamer und überlegter Auswahl Schwerpunkte setzen. Diese Auswahl könnte gesteuert und beeinflusst werden etwa durch 1. plötzliche Aktualität bestimmter Probleme [...], 2. Absprachen mit Lehrern anderer Fächer, 3. verschiedenartig gerichtetes Interesse bei Burschen und Mädchen wie auch bei Schülern aus Großstädten und solchen aus ländlichen Gegenden. Der Lehrer sollte die Themenwahl jedes Jahr neu festlegen.« (o.A., 1974, S. 29)

Diese explizierte Form der »Schülerorientierung« stellt ein Novum gegenüber den vorherigen Lehrplangenerationen dar – bei denen es sich jedoch eher um eine Auflistung der Inhalte handelte und die nicht solche Erklärungen enthielten. Jedoch erscheinen die – freilich älteren – Lernenden eher als eine »Vermittlungsherausforderung«, wenn es darum geht, die vorgegeben Inhalte zu unterrichtlichen Themen zu didaktisieren, denn bei der grundsätzlichen Konstituierung der Inhalte werden sie m.E. nicht berücksichtigt.

Ein anderes Beispiel für die Berücksichtigung der Schüler:innen und eine Zunahme der Handlungsspielräume der Lehrkräfte in den 1970ern durch eine geringere inhaltliche Dichte der Lehrplanvorgaben zeigt sich in einem Lehrplan aus Rheinland-Pfalz aus dem Jahr 1978, in dem von einer »deutliche[n] ›Entrümpelung‹« (o.A., 1978, S. 3) gesprochen wird.

In Nordrhein-Westfalen (Brenningmeyer, 1978) stellt sich die neue Lehrplangeneration gegenüber der vorherigen Phase der Evangelischen Unterweisung (o.A., 1967) sowie gegenüber den bayerischen Vorgaben deutlich »schülerorientierter« dar. Das zeigt sich vor allem im konsequenten Ausweis an »Themen- und Problembereichen« der »gegenwärtigen Wirklichkeit« (o.A., 1978, S. 10–11, 18–50) sowie an Überlegungen zur »Situation der Schüler«, die dem Schuljahr vorangestellt sind (ebd., S. 16, 26, 35). Trotz dieser veränderten Einbettung zeigt sich jedoch im Vergleich ein überwiegend stabiles Tableau an Inhalten. Zwar verändert sich die Einbettung dahingehend, dass die Lebenswelt immer stärker als Ausgangspunkt dargestellt wird (vgl. bspw. o.A., 1967; o.A., 1971 und o.A., 1985), aber die Inhalte und ihre Struktur verändern sich nicht grundlegend.

Im Vergleich der Inhalte sind also Kontinuitäten festzustellen, was auch von Zeitgenossen kommentiert wurde: In Auseinandersetzung mit den kritischen Anfragen an den Religionsunterricht und einer Zusammenschau von 50 Lehrplänen für den Religionsunterricht konstatiert Herbert Schultze im Jahr 1970, dass bei der Auswahl der Inhalte »dogmatische Gesichtspunkte« zu erkennen seien und charakterisiert dies als »Vorstellung einer heilsgeschichtlichen Entwicklung von der Schöpfung über die Geschichte Israels, das Leben Jesu und der Apostel, durch die Geschichte der Kirche bis zur Gegenwart« (Schultze, 1970, S. 70). Diese heilsgeschichtliche »Abfolge« lässt sich gut als kontinuierliche Hintergrundfolie in den Lehrplänen erkennen, wobei Schultze problematisiert, dass im »wogenden Meer einer Fülle von Lerngut [...] kaum markierende Leitbojen zu erkennen« sind (ebd.). Auch Gudrun Philipp vertritt in ihrer Untersuchung zur Lehrplan-Genese in Schleswig-Holstein die These, dass die neuen Lehrpläne ab 1975 auf die Phase der Evangelischen Unterweisung reagieren und Kontinuitäten aufweisen – auch wenn man die Evangelische Unterweisung überholt fand und bspw. Ziele wie das »Hineinwachsen in die Gemeinde« 1975 nicht mehr auftauchen (Philipp, 1997, S. 135, S. 154f).

Zieht man vergleichend einen Lehrplan aus Nordrhein-Westfalen von 2013 heran (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013), fällt zunächst der programmatische Anspruch einer kompetenzorientierten Ausrichtung auf (ebd., S. 3f, 7f). Dieser Neuausrichtung folgend werden dann die Kompetenzen sowie damit verbundene sechs Inhaltsfelder beschrieben (ebd., 12–15), bevor diese dann jahrgangsübergreifend (Jahrgang 5/6 bzw. 7 bis 10) ausdifferenziert werden. Für Klasse 5/6 werden als obligatorische Inhaltsfelder genannt: »Entwicklung einer religiösen Identität«, »Christlicher Glaube als Lebensorientierung«, »Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde«, »Kirche und andere Formen religiöser Gemeinschaft«, »Reli-

gionen und Weltanschauungen im Dialog« sowie »Religiöse Phänomene in Alltag und Kultur« (ebd., S. 14f). Im Vergleich ist zu sehen, dass jeweils mit den Fähigkeiten der Schüler:innen begonnen wird und dass dabei nicht nur eine zeitliche Strukturierung weggefallen ist, sondern auch die Inhalte eher indirekt zur Sprache kommen.

Ein bayerischer Lehrplan von 2016 (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2016) formuliert ebenso ein übergreifendes Kompetenzmodell (ebd., S. 98–105), ordnet jedoch den Kompetenzbereichen, von denen aus gedacht wird, Inhalte zu (ebd., S. 566–589). Diese sind zum Teil sehr detailliert, z. B. werden Memoriertexte benannt (ebd., S. 568, 573, 580). Es erfolgt keine jahrgangsübergreifende Planung, sondern jedes Schuljahr ist durch die Vorgaben vergleichsweise engmaschig strukturiert. Für Klasse 5 und 6 lauten die Lernbereiche: »Leben in Gemeinschaft«, »Bibel«, »Erfahrungen mit Gott als Begleiter auf dem Lebensweg«, »Glaube wird sichtbar und hinterlässt Spuren«, »Schöpfung« sowie »Zeit und Umwelt Jesu«, »Leben und Botschaft Jesu«, »Wer bin ich?«, »Auszeiten und Feste« und »Umgang mit Konflikten« (ebd., S. 566–573). Im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen sind die inhaltlichen Vorgaben relativ kleinteilig ausformuliert. In den bayerischen Lehrplänen kommen lebensweltliche Themen, wie »Wer bin ich?«, »Umgang mit Konflikten« sowie Themen, die religiöse Pluralität widerspiegeln, wie z. B. »Bereicherung durch Verschiedenheit?« (ebd., S. 571–573) hinzu, ohne dass die Grundlinie der Themenkränze im Jahrzehntevergleich sich stark verändert.

Der nordrhein-westfälische Lehrplan (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013) unterscheidet sich hier stärker. Er formuliert weniger verbindlich Inhalte und unterscheidet sich auch stärker von den klassischen Themenkränzen – stattdessen kommen in auf das Subjekt bezogener Perspektive religiös-weltanschauliche Pluralität, lebensweltliche Bezugspunkte und darauf bezogene theologische Topoi zur Sprache – so findet sich bspw. das Thema Schöpfung unter dem Inhaltsfeld »Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde« (ebd., S. 21).

Zwischenfazit: Die Lehrpläne zeichnen sich eher durch Kontinuität als durch Wandel aus.⁵ Der Vergleich zeigt, dass die Inhalte relativ stabil bleiben und erst über einen längeren Zeitraum Wandlungstendenzen auffallen, die sich zusammenfassend so beschreiben lassen, dass eine Veränderung von relativ detaillierter Kenntnis biblischer Geschichten hin zu Lebenswelt und damit verknüpften theologischen Topoi stattgefunden hat. Die Wandlungen erfolgen dabei eher in kleinen Schritten von Lehrplangeneration zu Lehrplangeneration. Starke Brüche sind zwischen den untersuchten Lehrplänen nicht festzustellen – obwohl mit dem Wegfall der Katechismusstücke, mit der Curriculumdiskussion (Robinsohn, 1967) sowie der Kompetenzorientierung Impulse für Neuausrichtungen gegeben wurden, die auch ihren Niederschlag gefunden haben.

2.2 Minimaler Kontrast: Ein Vergleich zwischen zwei Lehrplangenerationen

Während im ersten Vergleich durch die lange Zeitreihe ein maximaler Kontrast gewählt wurde, wird in einem zweiten Vergleich ein minimaler Kontrast gesucht, indem zwei

5 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Schröder in diesem Band.

aufeinander folgende Lehrpläne im selben Bundesland verglichen werden: Richtlinien aus Nordrhein-Westfalen von 1978 und 1994 (o.A., 1978; o.A., 1994). Dieterich kommt zu dem Schluss, dass eine Lehrplangeneration meist eine Haltbarkeit von zehn Jahren habe (Dieterich, 2007, S. 573)

Wie eben schon kurz beschrieben, tragen die Richtlinien von 1978 eine deutlich stärker »schülerorientierte« Handschrift, wobei die Inhalte und ihre Strukturierung den traditionellen Spuren folgten, auch wenn bspw. dem Inhalt »Königtum in Israel«, damalige gegenwartsbezogene Themen wie »Einsatz für Indianer/Unrecht an den Juden« sowie »Rivalität – Solidarität«, »Überheblichkeit – Partnerschaft; Identitätsfindung« an die Seite gestellt wurden. (o.A., 1978, S. 22).

Im Vergleich beider Lehrpläne fällt beim neueren Lehrplan von 1994 zuerst auf, dass dieser viel umfangreicher und ausdifferenzierter die ihm zugrunde liegenden Überlegungen erläutert und plausibilisiert. Die Erfahrungen der Lernenden werden bei der Auswahl der Inhalte and den Anfang gestellt und von ihnen ausgehend werden »Themenkreise« formuliert. Sie lauten für Klasse 5/6: »Schöpfung und Verantwortung«, »Gottes Bund mit Israel«, »Exodus und Landnahme«, »Könige und Propheten – Macht, Recht und Gerechtigkeit«, »Jesus und die Barmherzigkeit Gottes«, »In der Nachfolge Jesu – die Urgemeinde« (o.A., 1994, S. 84–95). Auch wenn der Lehrplan von 1994 sich erkennbar unterscheidet, ist z.B. die Trias von »Biblischer Überlieferung«, »Wirkungsgeschichte« und »Gegenwärtiger Wirklichkeit« (ebd., S. 93) identisch, und auch die Themen sind weiter ähnlich, sodass zwar die Schüler:innen vorangestellt sind, aber ohne dass dies zu einer völligen Neustrukturierung der Inhalte führen würde. Es kommen jedoch auch Inhalte hinzu, z.B. wird explizit »Mißbrauch von Macht im Bereich der Kirche« (ebd., S. 91) als Thema genannt. Auch »Befreiungsbewegungen« wie die »Feministische Theologie« werden benannt (ebd., S. 89) – woran sich zeigt, wie sich auch aktuelle kirchliche und theologische Strömungen in den Lehrplänen widerspiegeln.

3 Ergebnisse

3.1 Kontinuität und Wandel

Der Vergleich zeigte, dass die Lehrpläne *sowohl* durch Kontinuität *als auch* durch Wandel gekennzeichnet sind. Grundlegende Wandlungstendenzen sind jedoch aus einer Weitwinkelperspektive – wenn man bspw. Lehrpläne aus den 1950ern mit Lehrplänen aus den 2020ern vergleicht – eindeutiger zu erkennen, als wenn man in einer Nahperspektive zwei oder drei Lehrplangenerationen vergleicht. Anhand der Zwischenschritte der einzelnen Lehrplangenerationen ist zu erkennen, dass ein Wandel eher in kleinen Schritten erfolgt.

Wandlungstendenzen zeigen sich strukturell wie inhaltlich: Auf struktureller Ebene wird bspw. mehr zu den Zielsetzungen geschrieben, mehr plausibilisiert und bspw. der einzelne Fachunterricht mehr in ein Gesamtkonzept eingeordnet usw. Inhaltliche Veränderungen lassen sich in der folgenden Grobrichtung charakterisieren: Von Bibel und Katechismus über die Evangelische Unterweisung zu christlichen »Essentials«, Lebenswelt und religiös-weltanschaulicher Pluralität. Es kommen neue Inhalte dazu, wie z.B. mehr

lebensweltliche Orientierung oder aktuelle theologische Trends, sowie dass die Memorierstoffe weniger werden oder ganz entfallen. Insgesamt ist dabei der These der stabilen Themenkränze zuzustimmen, wobei einerseits aktualisierte Inhalte hinzukommen und sich andererseits Einbettung und Auswahl verändern.

3.2 Mehr *Sedimente* als Modethemen

Dass Lehrpläne sich langsam wandeln, wurde auch in anderen Studien bereits festgestellt (Schultze, 1970; Philipp, 1997). Eine empirische Untersuchung allgemein zur Lehrplanarbeit (Menck, 1987) bestätigte einen Befund von 1973 (Haller, 1973) und kommt zu dem Schluss, dass die Impulse von Robinsohns Curriculumstheorie wenig in der tatsächlichen Arbeit von Lehrplankommissionen geändert haben: weder erfolgte inhaltlich eine Gesamtrevision, noch haben sich die Arbeitsprozesse geändert (Menck, 1987, S. 378). Zu den Inhalten vertritt Menck die These, dass als »Inhalt des Lehrplans« ausgewählt wird, »was bereits im System vorhanden ist; selektiert wird, was bereits selektiert ist.« (ebd., S. 366); nicht »das gesellschaftlich verfügbare Wissen, sondern das vom bzw. für das System Schule bereits ausgewählte Wissen steckt den Horizont ab, innerhalb dessen die Inhalte der Lehrpläne ausgewählt werden.« (ebd., S. 375)

Was Michael Domsgen und Frank Lütze unter der religionsdidaktischen Herausforderung einer inhaltlichen Kohärenz formuliert haben, scheint auch für die religionsunterrichtliche Lehrplanarbeit zu gelten: Nicht nur das Christentum »ist über viele Jahrhunderte gewachsen und führt Sedimente vergangener Frömmigkeit und bisweilen kaum nachvollziehbarer dogmatischer Diskurse mit sich« (Domsgen & Lütze 2020, 48) – sondern auch die Lehrpläne sind über Jahrzehnte gewachsen und führen nicht wenige Sedimente mit sich, die jedoch angesichts neuer Lehrplangenerationen, die Kompetenzorientierung und »Modethemen« gerecht werden sollen, auf den ersten Blick nicht unbedingt sichtbar sind.

Anscheinend sind neue Lehrpläne nicht einfach neu und anders, sondern stehen in einer Abhängigkeit zu den vorherigen, ohne dass diese Zusammenhänge in den Lehrplandokumenten selbst explizit gemacht werden. Über die Ursachen dafür können nur Mutmaßungen angestellt werden, wobei mir zwei Aspekte eine Rolle zu spielen scheinen:

- Eine Erklärung liegt in der Gattung des Lehrplans und seiner Adressatenorientierung. Das betrifft die Frage, inwiefern ein neu zu konzipierender Lehrplan auch für die Kolleg:innen – sowie ebenso für die Eltern, die Öffentlichkeit sowie die jeweiligen Religionsgemeinschaften – annehmbar und für die Praxis handelbar sein sollte. Jeweils neue Lehrpläne müssen von Lehrkräften in Gebrauch genommen werden können und dazu auch auf Akzeptanz stoßen: Dass angesichts dieser Erfordernisse die Unterschiede nicht so groß sind, sondern eher behutsam umgesetzt sich darstellen, wäre ein Erklärungsansatz.
- Eine andere Erklärung könnte eine praxeologische Lesart sein, dass die Lehrpläne auch implizit vorhandenes didaktisches Wissen widerspiegeln, das sich anscheinend bewährt hat, dass Lehrpläne von Akteuren aus dem Binnenraum entwickelt werden, dass Lehrkräfte in ihrem theologischen Wissen und der Zusammenschau auch durch

die Lehrpläne mit bestimmt werden⁶ und dass in Lehrplankommissionen Menschen zusammenarbeiten, die wiederum unterschiedlichen Generationen angehören, wobei es auch gilt, Kompromisse zu finden und konsensual zu arbeiten.⁷

4 Problematisierung sowie Ausblick auf weitere Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag konnte sich der Forschungsfrage lediglich exemplarisch widmen, denn während sich die Forschungsfrage zwar recht eindeutig formulieren ließ, erwies sich die Bearbeitung als sehr komplex, da so viele verschiedene Lehrpläne vorliegen und die Darstellung der Architektur der Lehrpläne im gegebenen Rahmen nur wenig berücksichtigt werden konnte.

So wurden Inhalte auf der Oberfläche verglichen, ohne dies tiefer in die Struktur des Lehrplans und die kontextuellen Gegebenheiten der jeweiligen Länder einbetten zu können. Der gewählte diachrone Vergleich evoziert auch Nachfragen nach einem synchronen Vergleich, z.B. dahingehend, wie sich der Lehrplan der Bürgerschule von 1892 zu anderen Religionslehrplänen seiner Zeit verhält. Auch ist die pragmatische Konzentration auf Klasse 5/6 durchaus kritisch zu sehen, da höhere Klassen mglw. aussagekräftiger gewesen wären, und auch zu anderen Einschätzungen geführt hätten. Insgesamt werden hier auch die Grenzen des Vergleichs deutlich, die stärker noch »Gesamtanlage und -struktur« der Lehrpläne berücksichtigen müssten (Roth, 2018, S. 224).

Auf der Grundlage dieser kritischen Einschätzung kann weiterer Forschungsbedarf dahingehend formuliert werden, dass es sich lohnen würde, ein breiteres Quellenkorpus für die Analyse heranzuziehen, um mehr Hinweise auf Zusammenhänge gewinnen zu können: Wie konstituieren sich die Inhalte? Wie werden sie verknüpft? Welche Großtrends gibt es insgesamt – auch abseits von Curriculumtheorie und Kompetenzorientierung – auch in Bezug auf die anderen Fächer? Welche weiteren Abhängigkeiten der Lehrpläne gibt es? Gibt es kontextuelle Spezifika? Gibt es Auffälligkeiten, auch in der Schulformspezifika? Gibt es einen heimlichen Lehrplan im Lehrplan? Angesichts der hohen Anzahl an digital zur Verfügung stehenden Curricula⁸ wäre auszuloten, inwiefern eine Analyse mit digitalen Verfahren – wie z.B. der digitalen Korpusanalyse oder anderen Methoden der *digital humanities* – sich als weiterführend erweisen kann.

Neben der Erweiterung des Quellenkorpus um internationale Curricula, weitere Bundesländer, Schulformen und natürlich den katholischen sowie den islamischen und jüdischen Religionsunterricht stellen m.E. die Begleitbände bzw. Arbeitshilfen zu den Lehrplänen eine ertragreiche Quelle dar (vgl. bspw. Stengelin, 1977 oder Frör, 1951–1960).

Sinnvoll wären dafür weitere Kontrastierungen: Nicht nur zeitlich könnten minimale Kontraste gewählt werden, sondern auch geographisch-kontextuell, indem Bundesländer miteinander verglichen werden oder auch Schulformen. Gerade der Schulformvergleich würde zudem Aufschluss geben über implizite Annahmen hinsichtlich der Schüler:innen und wie sich das bei der Themenkonstitution widerspiegelt, wenn z.B. in

6 Vgl. den Beitrag von Fricke in diesem Band.

7 Vgl. den Beitrag von Husmann in diesem Band.

8 Die Curricula sind einzusehen unter <https://curricula-workstation.edumeres.net/lehrplaene/>.

der neunten Klasse Realschule in NRW die Themen »Arbeit und Arbeitslosigkeit«, einschließlich der »Diskreditierung von Erwerbsarbeit in Antike und Christentum« sowie »Arbeitskampf« vorkommen (o.A., 1994, S. 129).

Abschließend lässt sich die Frage, wie die Inhalte in den Religionsunterricht kommen, auf Grund der historischen Analyse mit folgender These zusammenfassen: Die Inhalte des Religionsunterrichts kommen einerseits durch Lehrplantraditionen mit in den Unterricht, da Abhängigkeiten zwischen einzelnen Lehrplangenerationen bestehen. Andererseits befinden sich Lehrpläne aus verschiedenen Gründen – wie z.B. Curriculumtheorie oder Kompetenzorientierung – im Wandel, wobei die Wandlungstendenzen aber erst über größere Zeiträume deutlich zu erkennen sind. Der These von den stabilen Themenkränzen ist daher durchaus zuzustimmen, wobei eine weitere Analyse wünschenswert wäre.

Literatur

- Abdel-Rahman, A. (2022). *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht: eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Reihe für Osnabrücker Islamstudien 43. Berlin u.a.: Lang.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2016, Juli). *LehrplanPLUS Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule*. München: o.A.
- Brenningmeyer, H. (1978). *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Frechen: Ritterbach.
- Bürgerschule (1892). *Lehrplan der Zweiten Bürgerschule zu Wolfenbüttel: Genehmigt durch Konsistorial-Reskript vom 12. März 1892, No. 1451: als Manuskript gedruckt*. Wolfenbüttel: Julius Zwitzler.
- Dieterich, V.-J. (2007). *Religionslehrplan in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben*. Göttingen: V&R Unipress.
- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2020). Religionsunterricht in Ostdeutschland. Zu alten und neuen Herausforderungen. *Evangelische Theologie*, 80(1), S. 40–51.
- Eilerts, W. (1996). *Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Vorgeschichte, Verlauf und Weiterführung der Lehrplanrevision im Fach Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg von 1967 bis 1979*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Frör, K. (Hg.) (Jg. 1 bis 8. 1951–1960). *Der kirchliche Unterricht an der Volksschule. Ein Vorbereitungswerk im Anschluss an den Lehrplan d. Evang.-Luther. Kirche in Bayern*. München: Verl. d. Evang. Presseverbandes.
- Hahn, M. (1992). *Evangelische Religion im Lehrplan. Ideologiekritische Analyse ausgewählter Lehrpläne für den ev. Religionsunterricht an Hauptschulen zwischen 1980 und 1990*. Weinheim: DSV.
- Haller, H.-D. (1973). *Prozeß-Analyse der Lehrplanentwicklung in der BRD. Prozeßanalyse der Lehrplanentwicklung in der BRD*. Forschungsberichte Nr. 10 des Zentrums I Bildungsforschung SFB 23.

- Kohler-Spiegel, H. (1991). *Juden und Christen, Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplantheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum*. Freiburg: Herder.
- Kühl-Freudenstein, O. (2003). *Evangelische Religionspädagogik und völkische Ideologie. Studien zum »Bund für deutsche Kirche« und der »Glaubensbewegung Deutsche Christen«*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lohmann, I. (1984). *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.E.D. Schleiermachers. Europäische Hochschulschriften 11*, 186. Frankfurt a.M. [u.a]: Lang.
- Menck, P. (1987). Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(3), S. 363–380.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Düsseldorf: o. A.
- Möller, R. & Theis, J. (2015). *Lehrplan*. In WiReLex. URL: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrplan.100094>.
- Nordrhein-Westfalen Kultusministerium (1954). *Richtlinien für die Bildungsarbeit der Realschulen: Beilage zum Amtsblatt des Kultusministeriums 3. Jahrgang 1955, Heft 1: Bezug: Erlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen- II E 21040Tgb.Nr. 2875154 vom 9. Dez. 1954*. Düsseldorf: Bagel.
- o.A. (1967). *Richtlinien für den Unterricht in der Realschule. Evangelische Unterweisung und katholische Religionslehre*. Ratingen b. Düsseldorf: Henn.
- o.A. (1971). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Erg. Religion. Evangelische Religion*. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf: Henn.
- o.A. (1974). *Lehrpläne für die vierklassigen Realschulen in Bayern (3. Aufl.)*. München: Maiß.
- o.A. (1978). *Lehrplan Orientierungsstufe. Evangelische Religion*. Grünstadt: Sommer.
- o.A. (1985). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Frechen: Ritterbach.
- o.A. (1994). *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre*. Frechen: Ritterbach.
- Pfister, S. (2015). *Religion an Realschulen. Eine historisch-religionspädagogische Studie zum mittleren Schulwesen*. Leipzig: EVA.
- Philipp, G. (1997). *Lehrplanentwicklung im Fach Evangelische Religion in Schleswig-Holstein. Beiträge zur Erziehungswissenschaft und biblischen Bildung 2*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
- Robinsohn, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied a. Rh./Berlin: Luchterhand.
- Roth, A. (2018). Lehrplananalyse. In M. L. Pirner & M. Rothgangel (Hg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik: Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte* (S. 219–233). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2021). *Religionspädagogik (2. Aufl.)*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schultze, H. (1970). *Religion im Unterricht. Analyse und Kritik der Pläne für den Religionsunterricht in der heutigen Schule*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Stengelin, W. & Scheurer, H. (Hg.) (1977). *Arbeitshilfen zur Einführung in den Curricularen Lehrplan für das Fach Religion an Grund- und Hauptschulen in Bayern*. München: Deutscher Katecheten-Verein.

- Stratomeier, H.-J. (2009). *Religionsunterricht an der Berufsschule – im Spiegel seiner Lehrplanelentwicklung. Von der katechetischen Unterweisung zum adressaten- und berufsbezogenen Religionsunterricht. Religion und berufliche Bildung 4*. Berlin/Münster: LIT.
- Triloff, H. (1894). *Lehrplan für die sechsklassige Volksschule nebst ausführlichen Pensentabellen*. Breslau: Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlags-Buchhandlung.
- Wulf, C. (Hg.) (1972). *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen; Texte*. Erziehung in Wissenschaft und Praxis 18. München: Piper.

