

Was Kinder und Jugendliche sich aneignen (können)

Aneignungsprozesse als Kriterium curricularer Auswahlentscheidungen?

In der Religionspädagogik versteht es sich heute von selbst, dass jede Antwort auf die Frage nach Unterrichtsinhalten auch die Kinder und Jugendlichen berücksichtigen muss. Dies liegt nicht nur an der hier vergleichsweise stark ausgeprägten Schüler- und Subjektorientierung, sondern ergibt sich bereits aus der Eigenart religiöser Erziehung und Bildung, die konstitutiv auf Subjektivität und, so weithin die heutige Auffassung, auf die Subjektwerdung bezogen sind. Da der christliche Glaube aufs Engste mit persönlichen Erfahrungen und existentiellen Orientierungen verbunden ist, kann die Didaktik an der Aneignungsperspektive nicht vorbeigehen.¹

Wie wenig die angesprochenen Probleme damit geklärt sind, kann man sich etwa an dem im Jahre 2009 von der EKD veröffentlichten Kerncurriculum für die Gymnasiale Oberstufe vor Augen führen.

Dort wird, ganz im beschriebenen Sinne, von Anfang an festgehalten, dass für ein solches Curriculums »religiös bedeutsame Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler« berücksichtigt werden müssen.² Dies wird in der Gestalt der dort sogenannten »biografisch-lebensweltlichen Perspektive der Schülerinnen und Schüler« auch in eine angedeutete Matrix aufgenommen, wobei die Aspekte existentielle Vergewisserung, Lebenssinn, Glaube, gültige Orientierung, gutes Handeln und Mut zum Leben auch angesichts von Sterben und Tod der weiteren Konkretion dienen sollen.³ Tatsächlich enthält das Kerncurriculum aber eben diejenigen Themen, die sich, summarisch formuliert, in den entsprechenden Bildungsplänen der Bundesländer finden. Der Bezug auf Biographie und Lebenswelt führt offenkundig nicht zu einer veränderten Auswahlentscheidung. Zum Teil ist diese Paradoxie der Genese dieses Kerncurriculums geschuldet. Es basiert nicht auf curricularer Forschung, bei der auch die Jugendlichen, etwa durch empirische Untersuchungen, einbezogen gewesen wären, wie dies in der Curriculumforschung der 1960er und 1970er Jahre zwingend

1 Ich nehme damit eine vor allem in den 1990er Jahren verbreitete Terminologie auf (Aneignung vs. Vermittlung), ohne die damaligen Sichtweisen deshalb mit zu übernehmen; vgl. dazu *Ulrich Becker / Christoph T. Scheilke* (Hg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag, Gütersloh 1995; vgl. darin auch (mit Anfragen) meinen Beitrag: *Religiöses Lernen als kreative Rekonstruktion. Übergangene Anstöße aus der amerikanischen Reformpädagogik*, 35–42.

2 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung* (ekd-texte 109), Hannover 2010, 15.

3 Ebd., 17.

vorgesehen war. Zum Teil, so meine These, geht die Paradoxie aber auch zurück auf nicht auflösbare Sachprobleme der Curriculumkonstruktion selbst.

1 Zur Entwicklung kind- und jugendgemäßer Curricula

Da es sich bei der Konstruktion kind- und jugendgemäßer Curricula um ein Grundproblem der Religionsdidaktik handelt, lohnt es sich, wenigstens kurz an einige frühere Lösungsversuche zu erinnern.

Zu den klassischen Begriffen der Didaktik gehört der der »Verfrühung«⁴. Gemeint ist, dass die zeitliche Abstimmung zwischen Inhalten und kindlicher Entwicklung verfehlt wird, wenn Inhalte lebensgeschichtlich zu früh behandelt werden. Im Blick auf die religiöse Erziehung findet sich die klassisch-kritische Auseinandersetzung dazu schon bei Rousseau, der in seinem »Emile« dieser vorhält, dass sie an den Verstehensmöglichkeiten der Kinder vollständig vorbeigehe und so alle möglichen Formen widersinnigen Glaubens produziere.⁵ Der Bezug auf die kindlichen Aneignungsformen übernimmt hier die Funktion eines negativen Filters: Was noch nicht angeeignet werden kann, darf auch noch nicht gelehrt werden. Ebenso traditionsreich ist freilich auch die Antwort, dass manches, was jetzt nur durch bloßes »Erkennen« aufgenommen werden kann, sich später schon noch mit Erfahrung und Leben füllen werde.⁶

Doch muss nicht gerade dem Religionsunterricht daran gelegen sein, mehr als bloßes Schulwissen zu bieten? Wird dies bejaht, dann müssen die Inhalte so ausgewählt werden, dass sie auf die lebensweltlichen Zusammenhänge Bezug nehmen, in denen Kinder und Jugendliche sich in ihrer Gegenwart bewegen. Zumindest für sich allein kann Lernen »auf Vorrat« niemand motivieren. Dazu kommt noch die offenkundige Vergeblichkeit des Religionsunterrichts, auf die immer wieder hingewiesen wird. Auch nach vielen Jahren Unterricht fällt den Schülerinnen und Schülern beim Thema Gott kein Bezug zu Jesus Christus ein. Oder die theologischen Einsichten und Deutungen zur Christologie kommen auch bei Schülerinnen und Schülern der Gymnasialen Oberstufe nicht zum Vorschein, wenn sie erklären sollen, wer Jesus Christus sei.⁷ Das im Unterricht Gelernte oder zumindest zu Lernende ist in diesen Fällen offen-

4 Als Klassiker dazu gilt *Wolfgang Kramp*, Die Pädagogik des J.A. Comenius und das Problem der Verfrühung, Diss. Göttingen 1957; eher vergessen: *Walter Ziehen*, Verfrühung in der Religionspädagogik (Fr. Manns Päd. Magazin 1435), Langensalza 1941.

5 Vgl. *Jean-Jacques Rousseau*, Emil oder Über die Erziehung, Paderborn u.a. 1981, IV. Buch.

6 So etwa *Christian Palmer*, Evangelische Katechetik, Tübingen 1844, 82.

7 Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987; *Tobias Ziegler*, Jesus als »unnahbarer Übermensch« oder »bester Freund«? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

bar nicht in dem Sinne lebensbedeutsam geworden, dass es zu einer nachhaltigen Aneignung gekommen wäre.

Über die negative, begrenzende Funktion des Bezugs auf Verstehens- oder Aneignungsprozesse hinaus reichen Modelle, welche ein Curriculum aus der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ableiten wollen. Im 19. Jahrhundert ging man dabei gerne davon aus, dass die Entwicklung des Einzelnen (Ontogenese) die Entwicklung der Kirche oder auch der gesamten Gattung Mensch (Phylogenese) wiederholen müsse, dass ein Curriculum also dann besonders angemessen sei, wenn es die individuelle Entwicklung im Spiegel der Welt- und Kirchengeschichte abzubilden vermag.⁸ Solche Erwartungen sind heute natürlich längst als Spekulationen durchschaut. In der jüngeren Diskussion haben Autoren wie Hans-Jürgen Fraas deshalb versucht, eine stärker erfahrungswissenschaftlich ausgerichtete Grundlage für die Curriculumkonstruktion zu gewinnen. Bei Fraas ist dies das Modell des menschlichen Lebenszyklus, dessen Phasen die Grundstruktur des Lehrplans ergeben sollen.⁹ Das Problem bleibt aber auch hier, dass die auf diese Weise zu gewinnenden Zuordnungen von Inhalten zu Lebensphasen weder zu einem ausreichenden Bildungsplan führen noch über kritische Rückfragen im Blick auf ihre Plausibilität erhaben sind.

Ein wirklich überzeugendes Modell für die Entwicklung kind- und jugendgemäßer Curricula, so ist zusammenfassend festzuhalten, steht weder in der Geschichte noch in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zur Verfügung. Zugleich soll und muss aber gelten, dass ein Religionsunterricht, der an der Subjektivität und Individualität von Kindern und Jugendlichen vorbeingeht, diesen Namen nicht wirklich verdient.

2 Was wollen die Schüler im Religionsunterricht lernen?

Es gibt nicht viele empirische Untersuchungen, die Auskunft zu dieser Frage geben. Bei der Studie »1000 Stunden Religion« wurden Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer gymnasialen Schulzeit gebeten, auf ihren Religionsunterricht seit der Grundschulzeit zurückzublicken.¹⁰ Die Ergebnisse zeigen besonders im Blick auf die Sekundarstufe I ein ernüchterndes Bild:

»Hier scheint es am wenigsten zu gelingen, an die lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen anzuknüpfen und ihren Entwicklungsbedürfnissen zu entsprechen. Religion wird für viele – im Unterscheid zur Grundschulzeit – ein fremder Bereich, in

8 Als keineswegs einziges Beispiel sei erneut verwiesen auf Palmer, *Evangelische Katechetik*, 48ff.

9 Vgl. Hans-Jürgen Fraas, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983.

10 Peter Kliemann / Hartmut Rupp (Hg.), *1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben*, Stuttgart 2000.

dem nur noch traditionelle Wahrheits- und Orientierungsansprüche begegnen. Am deutlichsten zeigt sich dies an der Einschätzung der Bibel bzw. des biblischen Unterrichts.«¹¹

Weitere Aufschlüsse gibt die Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht von Anton A. Bucher. Für die Sekundarstufe I zeigen seine Ergebnisse, dass die Akzeptanz des Religionsunterrichts und seine Einschätzung als effizient sowohl von den behandelten *religiösen* als auch von den *lebenskundlichen* Themen abhängig sind.¹²

Bei der Einschätzung der Wichtigkeit der Themen rangieren bei dieser Altersgruppe an der Spitze die drei Themen: Liebe/Partnerschaft, Gott, Drogen, aber auch die Themen: Probleme in Schule/Familie, Jesus Christus, Tod/Leben danach, Probleme in der Klasse werden zu mehr als 50% als wichtig eingeschätzt, während Biblische Geschichten und die Geschichte der Kirche abgeschlagen erscheinen.¹³ Auch hier zeigt im Übrigen die genauere Betrachtung, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl religiöse als auch lebenskundliche Themen wichtig finden.¹⁴

Solche Aussagen sprechen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler in der Frage: Bibelunterricht oder problemorientiert-thematischer Unterricht insgesamt keine sinnvolle Alternative (mehr) sehen.¹⁵ Eher vermuten als belegen lässt sich, dass ein Religionsunterricht, in dem es tatsächlich um als *religiös* wahrnehmbare Fragen geht, dann bevorzugt wird, wenn es gelingt, die entsprechenden Themen *lebensnah* und *lebensbezogen* zu erschließen. Ein Curriculum ergibt sich daraus aber ebenso wenig wie aus spontanen Umfragen zu Schuljahresbeginn, die nach weithin geteilter Erfahrung in der Praxis kaum mehr als Hinweise auf (tages-)aktuelle Interessen bringen. Gleichgültig ist die Frage danach, was die Kinder und Jugendlichen lernen wollen, deshalb noch lange nicht. Im Blick auf den Konfirmandenunterricht beispielsweise kritisieren die Jugendlichen ausdrücklich, dass die ihnen wichtigen Fragen nicht vorgekommen seien und dass ihnen keine ausreichenden Mitbestimmungsmöglichkeiten im Blick auf die Themen eingeräumt worden seien.¹⁶ Didaktisch ist hier einerseits auf die Bedeutung der Beziehungsdimension hinzuweisen: Wer gefragt wird, was in der Lerngruppe geschehen

11 Heinz Schmidt, »1000 Stunden Religion« – aus der Perspektive des Lehrplans, in: Kliemann/Rupp, 1000 Stunden Religion, 38.

12 Vgl. Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 86.

13 Vgl. ebd., 87.

14 Vgl. ebd., 88.

15 Vgl. dazu schon Andreas Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982, 26f.

16 Vgl. Wolfgang Ilg / Friedrich Schweitzer / Volker Elsenbast in Zus. m. Matthias Otte, Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven. Mit Beiträgen aus den Landeskirchen, Gütersloh 2009, bes. 54ff.

soll, wird sich eher als partnerschaftlich wahrgenommen und als mitverantwortlich für den Unterricht sehen. Andererseits kann die Entwicklung eigener Interessen das Lernen im Unterricht fördern.

Interessengeleitetes Lernen dürfte aber nicht nur von ausdrücklich geäußerten Themenwünschen abhängig sein, weshalb die Perspektive noch einmal erweitert werden muss:

3 Was ist für Kinder und Jugendliche lebensweltlich anschlussfähig?

Wenn die Schülerinnen und Schüler immer schon wüssten, was sie lernen wollen und was sich im Blick auf ihr Leben als sinnvoll erweist, bräuchte es keine Religionsdidaktik. Eine zentrale didaktische Aufgabe besteht darin, durch eine entsprechende Auswahl lebensbedeutsame Erschließungsprozesse zu unterstützen.

In dieser Hinsicht ist der an frühere Versuche von Dieter Stoodt und Peter Biehl anknüpfende Entwurf von Carsten Gennerich einer »Empirischen Dogmatik des Jugendalters« besonders interessant. Er will den »Glauben Jugendlicher« »in didaktischer Absicht in ein Gespräch mit der christlichen Glaubenslehre« bringen.¹⁷ Indem der Glaube Jugendlicher, wie er in empirischen Untersuchungen aufscheint, mit der theologischen Dogmatik verknüpft wird, ergeben sich Perspektiven für eine aneignungsorientierte Religionsdidaktik.

Bei der Durchführung seines Versuchs bewegt sich Gennerich, wohl nicht zufällig, aber doch auf einem Weg, der letztlich als vermittlungsorientiert bezeichnet werden kann. Denn die von ihm behandelten Themen – beginnend bei Sünde über Glaube und Rechtfertigung bis hin zum christlichen Ethos – entsprechen zugleich einer herkömmlichen theologischen Dogmatik und dem Gehalt der Lehrpläne vor allem für die Gymnasiale Oberstufe. Weiterführend ist dieser Entwurf besonders darin, dass lebensweltliche Anschlussmöglichkeiten für die dogmatisch-theologischen Themen auch dort aufgezeigt werden, wo dies, wie beim Thema Sünde, als eher unwahrscheinlich gilt. Dies ist wichtig für den Umgang mit solchen Themen, trägt allerdings nur wenig bei zur Konstruktion von Curricula.

Ein eigenes Problem betrifft den Umgang mit den »impliziten theologischen Orientierungen Jugendlicher«.¹⁸ Gennerich nimmt auch dort theologische Sichtweisen Jugendlicher wahr, wo diese lediglich über Präferenzen ihrer Lebensführung oder ethische Haltungen sprechen. In der Praxis führt dies leicht zu der Schwierigkeit, dass der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern, auch ganz gegen deren Willen, Religion unterstellt. Dadurch werden nicht ohne weiteres Interessen geweckt, sondern eher Widerstand gegen eine Haltung, die Jugendlichen als von außen kommende, mit der Autorität einer Lehrperson unterlegte illegitime Fremddeutung erscheint.

17 Carsten Gennerich, *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen* (Praktische Theologie heute 108), Stuttgart 2010, 13.

18 Vgl. ebd., 24.

Aus Raumgründen muss es hier bei dem Hinweis auf diese eine Studie bleiben. Sie erinnert an das bekannte »Problem der Probleme« (Klaus Wegenast), d.h. daran, dass das, was Erwachsene als ein Problem für Jugendliche ansehen, von denen noch lange nicht so wahrgenommen wird.

4 Was brauchen Kinder und Jugendliche für ihr Leben?

Auf den ersten Blick hat diese Frage nur wenig mit Aneignungsprozessen zu tun. Es ist aber nicht zu übersehen, dass auch Kinder und Jugendliche den Unterricht unter dem Aspekt beurteilen, was er ihnen für ihr Leben »bringen« kann. Daneben kommen natürlich auch äußere (Zukunfts-)Anforderungen in den Blick, die eher für einen gesellschaftlichen Bedarf stehen.

Der Untersuchung von Bucher zufolge sehen fast 80% der Grundschülerinnen und -schüler den Religionsunterricht als wichtig für ihr Leben an.¹⁹ In der Sekundarstufe I wurde die Frage nach »Brauchbarem im Leben« differenziert beantwortet. 36% der Jugendlichen verwiesen hier auf »Moralisches, Ethisches«, 31% auf eine »Vertiefung des Glaubens«, 20% auf »Biblische Kenntnisse« und 19% auf »Hilfe im Leben«.²⁰ Andere Aspekte erhielten 15% und weniger Zustimmung. Diese Antworten verweisen auf eine deutlich ausgeprägte Bereitschaft, sich im Religionsunterricht Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, weil sie im Leben gebraucht werden.

Da in diesem Beitrag die Aneignungsperspektive im Vordergrund stehen soll, wird hier auf die *gesellschaftlichen Anforderungen* nicht weiter eingegangen. In dem eingangs genannten Kerncurriculum erscheinen solche Anforderungen mit dem dreifachen Hinweis auf die »religiös geprägten Ausdrucksformen in der Gegenwartskultur«, die »pluralen religiösen Lebensentwürfe und Weltdeutungen« sowie die »religiös-ethischen Herausforderungen in Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft«.²¹ Im Vergleich zu früheren Zeiten, als die Curriculum-determinante Gesellschaft mit Hilfe etwa der damals neuen Wissenschaft der Futurologie absehbar erschien, bleiben die Aussagen über den zukünftigen Bedarf allerdings zurückhaltend. Insofern lässt sich sagen: Je weniger absehbar zukünftige gesellschaftliche Anforderungen sich darstellen, desto mehr Gewicht muss auf die Bildung des Subjekts und seiner allgemeinen Kompetenzen gelegt werden.

5 Was kann gelernt werden?

Mit dieser Frage gelangen wir zum Kern der Aneignungsproblematik. Wenn es *Grenzen* dessen gibt, was zu einer bestimmten Zeit von bestimmten Kindern und Jugendlichen in einer bestimmten Situation ge-

19 Bucher, Religionsunterricht, 37.

20 Ebd., 63.

21 Kirchenamt der EKD, a.a.O., 16.

lernt werden kann, dann liegt darin auch eine unterrichtlich nicht aufzuhebende Einschränkung. Diese Einschränkung oder Begrenzung von Unterricht ergibt sich dabei nicht aus normativen Überlegungen beispielsweise zum Kindgemäßen oder aus der pädagogisch begründeten Achtung vor der kindlichen Subjektivität. Es geht vielmehr um eine *faktische* Grenze.

In der didaktisch-lerntheoretischen Diskussion wurde und wird mit unterschiedlichen Mitteln versucht, diese Grenze zu bestimmen:

- *Lern- und sozialpsychologisch* weist der Unterricht insofern Grenzen auf, als keineswegs beliebige Formen des Lernens oder sozialer Beziehungen in der Schule möglich sind. Die Schule bringt nicht nur institutionelle und rechtliche Einschränkungen mit sich, sondern beispielsweise auch ethische. Beim Thema Lernen aus Schlüsselerfahrungen ist dies besonders leicht nachvollziehbar.²² Bestimmte Schlüsselerfahrungen etwa im Umkreis von Leiden, Sterben und Tod können in der Schule bestenfalls in der Gestalt medialer Darstellungen aufgenommen werden. Ethisch ausgeschlossen bleibt es, Kinder und Jugendliche bewusst und absichtlich in leidvoll zu erfahrende Situationen zu führen.
- Besondere Aufmerksamkeit hat auch die *Entwicklungspsychologie* erhalten, die unter verschiedenen, kognitiven und affektiven sowie erfahrungsbezogenen Aspekten auf die fehlende Zugänglichkeit bestimmter Themen verweist.²³ Erfahrungen beispielsweise in Liebesbeziehungen oder aus der Arbeitswelt sind Kindern noch weithin fremd, zumindest aus eigener Erfahrung. Die theologischen Reflexionen eines Paulus übersteigen die kognitiven Möglichkeiten der meisten Kinder. Und ähnliches gilt für eine universalistische Moral im Sinne der Diskursethik, die im Erfahrungs- oder Nahbereich der Kinder keinen Anhalt besitzt. Auch wenn heute, im Zuge eines stärker domänenspezifischen Entwicklungsdenkens, entwicklungspsychologisch bestimmte Grenzen relativiert werden, weil Kinder in Bereichen, in denen sie über besondere Erfahrungen und Lernmöglichkeiten verfügen,²⁴ durchaus erstaunliche Leistungen erbringen können, bleiben die grundsätzlichen Überlegungen zur Verfrühung doch unerlässlich.
- Auch die *Rezeptionsforschung* gehört in diesen Zusammenhang. Religionspädagogisch kontrovers diskutiert wurde sie im Zusammenhang biblischer Gleichnisse mit der Frage, ab wann Kinder Gleichnisse *als Gleichnisse* verstehen können.²⁵ Dabei hat die Diskussion gezeigt, dass die Frage nach einem bestimmten Zeitpunkt zwar kaum sinnvoll ist, dass die Frage nach der *Art und Weise* der kindlichen Rezeption didaktisch aber konstitutiv berücksichtigt werden muss. Denn es hat wenig Sinn, sich damit zufriedenzugeben, dass Gleichnisse behandelt worden sind, solange nicht gewährleistet werden kann, dass sie auch in einem didaktisch vertretbaren Sinne verstanden werden.

22 Dem Thema »Schlüsselerfahrungen« ist Bd. 16 (2000) dieses Jahrbuchs gewidmet.

23 Als Überblick vgl. Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh 2010.

24 Vgl. Beate Sodian, *Entwicklung des Denkens*. In: Rolf Oerter / Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, Weinheim 2008, 436–479.

25 Vgl. Anton A. Bucher, *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg/Schweiz 1990, an das sich eine lebhaft Diskussion etwa in den Katechetischen Blättern anschloss.

- Am energischsten haben der *Konstruktivismus* und die *konstruktivistische Didaktik* auf die Grenzen des Lehrens im Verhältnis zur Aneignung insistiert.²⁶ In dieser Sicht gibt es Erkennen, Verstehen und Lernen überhaupt nur in der Gestalt von Aneignung, weil sie allein als Konstruktion des Subjekts denkbar seien. Streng genommen entfallen damit alle Möglichkeiten einer Vermittlung. Unterricht und Lehre können das Subjekt bestenfalls anregen oder, wie es dann heißt, »perturbieren«, was bedeutet, dass das Subjekt in seinen bisherigen Konstruktionen von Welt verunsichert und so zu Neuaneignungen angestoßen wird. Mit Vorstellungen von durch Bildungsstandards normierten Kompetenzniveaus oder gar einem Kerncurriculum lässt sich eine solche Didaktik kaum vereinbaren. Entsprechende Formen des Unterrichtens oder Lehrens nehmen deshalb eine indirekte Gestalt an, etwa in der Form von Lernumgebungen und Freiarbeit.
- Auch der radikale Konstruktivismus unterliegt allerdings einer kritischen Diskussion. Für eine subjektorientierte Religionsdidaktik sind ihm zwar wichtige Anstöße zu entnehmen. Der dem Konstruktivismus eigene Verzicht auf Wahrheit zugunsten von in der (Lebens-)Praxis gangbaren Lösungen (»Viabilität«) ist aber besonders in theologischer Hinsicht kaum zu übernehmen, da er sich mit dem religiösen Selbstbewusstsein schwerlich vertragen kann.

Ohne dass es möglich wäre, hier auf Einzelheiten dieser Ansätze einzugehen, ist deutlich, wie nachhaltig hier die faktischen Grenzen der Lehrbarkeit hervorgehoben werden. Deshalb stellt sich am Ende die Frage:

6 Wird die Frage nach dem zu Lernenden durch die Aneignungsperspektive überflüssig?

Als eine staatliche Einrichtung, die pflichtgemäß besucht werden muss, steht die Schule in einer besonderen Verantwortung sowohl gegenüber der Gesellschaft als auch gegenüber den Kindern und Jugendlichen, deren Lebenszeit sie viele Jahre lang bestimmt. Rechtfertigen lässt sich eine solche Institution nur dann, wenn sie beiden, Kindern und Jugendlichen einerseits und der Gesellschaft andererseits, Möglichkeiten eröffnet, für die sich zumindest plausibel machen lässt, dass sie ohne die Schule nicht bestehen würden. Auch wenn heute bekannt ist, dass die Schule immer mehrere Funktionen erfüllt, gehört das Lernangebot und damit die Frage, was Kinder und Jugendliche in der Schule oder im Religionsunterricht lernen können, zu den zentralen Bestimmungsgründen von Schule. Daraus erwächst die Pflicht, dass auch für diesen Unterricht transparent gemacht werden kann, was hier gelernt werden kann.

Die verschiedenen Aneignungsperspektiven – angefangen beim allgemeinen Kriterium der Kind- und Jugendgemäßheit des Curriculums über die Wünsche der Schülerinnen und Schüler, ihre lebensweltlich bedingten Erwartungen, ihre Wahrnehmung von »Brauchbarem« im Religions-

26 Vgl. bes. *Gerhard Büttner*, Wie könnte ein »konstruktivistischer« Religionsunterricht aussehen? In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), 155–170; *Hans Mendl*, Konstruktivismus und Religionspädagogik. Replik auf Büttner. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), 170–184.

unterricht bis hin zu den ihrem Lernen faktisch gezogenen Grenzen – machen die Frage nach dem zu Lernenden nicht einfach überflüssig. Sie führen jedoch zu einer wichtigen Modifikation, die gerade für ein Fach wie den Religionsunterricht besonders wichtig ist: *Gelernt werden kann zumindest in pädagogisch sinnvoller Weise offenbar nur dann, wenn alle genannten Aspekte der Aneignung bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen konstitutiv berücksichtigt werden.* Jede andere Antwort auf die Frage nach dem zu Lernenden müsste nicht nur dem Vorwurf des Autoritären verfallen, sondern wäre auch insofern widersinnig, als sie Lerneffekte dort erwartet, wo keine zu finden sind. Um es mit einem Beispiel zu sagen: Ein positives Verhältnis zu einem Text aus der Bibel können Kinder und Jugendliche kaum gewinnen, wenn sie die Beschäftigung mit diesem Text lediglich als Zwang und als Nachweis für eine gute Religionsnote erfahren.

Wie sehr die Realität auch des Religionsunterrichts diesem Kriterium noch immer widerspricht, machen Schülerinnen und Schüler immer wieder sehr deutlich, jedenfalls in der Sekundarstufe: Auch in diesem Unterricht lernten sie vieles nur für das Kurzzeitgedächtnis, um es nach der nächsten Klassenarbeit möglichst rasch und ebenso gründlich wieder zu vergessen!

Eine Curriculumkonstruktion ganz im Ausgang von den Lernvoraussetzungen und Erfahrungshintergründen der Kinder und Jugendlichen ist ein Versprechen, das bislang nicht wirklich eingelöst werden konnte. Aneignungs- oder subjektorientierte Ansätze können, so meine These, eher zu einer entsprechenden *Ausgestaltung des Unterrichts* beitragen als zur Auswahl von Themen oder Inhalten. Darauf zielt etwa der Elementarisierungsansatz, wie er in Tübingen seit mehreren Jahrzehnten vertreten und ausgebaut worden ist.²⁷ Dabei wurde auch deutlich, dass die Aneignungsperspektive als eine Art *Negativkriterium* auch auf Bildungspläne angewendet werden kann. Alles Lehren findet seine Grenze an den Aneignungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Wo dies nicht beachtet wird, geht der Unterricht entweder ganz ins Leere, oder er begnügt sich mit einem oberflächlich angelernten Wissen, dessen Haltbarkeitsdatum tatsächlich mit dem Termin der nächsten Klassenarbeit zusammenfällt.

27 Vgl. zuletzt Friedrich Schweitzer gem. m. Ulrike Baumann u.a., Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von »gutem Religionsunterricht« profitieren, Neukirchen-Vluyn ²2011.