

Religiöse Entwicklung und schulisches Lernen

Theorien der religiösen Entwicklung und ihr Beitrag zur Frage der Lernmotivation

Das Problem der Lernmotivation wird als Folge der Trennung zwischen dem schulischen Lernen und dem Alltag mit seiner gleichsam natürlichen Motivation verstanden. Deshalb werden Möglichkeiten einer Verringerung der Kluft zwischen Leben und Lernen gesucht, und es wird insbesondere der Beitrag erörtert, den die religionspsychologische Entwicklungsforschung zur Frage der Lernmotivation leisten kann. Anhand von Beispielen aus dem Religionsunterricht und von Schüleräußerungen werden Stufen der religiösen Entwicklung aufgewiesen und exemplarisch dargestellt. Dem Beitrag liegt die These zugrunde, daß eine stärkere Berücksichtigung der religiösen Entwicklung der Schüler die Lernmotivation steigern und zu Anstößen für ein lebens- und entwicklungsbedeutsames Lernen führen kann.

Eine Beobachtung, die Pädagogen immer wieder neu fasziniert, ist die überraschende Lernfähigkeit und vor allem Lernbereitschaft von Kindern und Jugendlichen, wenn sie außerhalb der Schule im Alltag ihren Interessen nachgehen. Exemplarisch für diese Beobachtung kann der „doofe Junge“ stehen, den James Herndon einmal als typischen Lernversager in Mathematik beschreibt und von dem er zugleich wahre Rechenkünste zu berichten weiß, die freilich nur am Abend, auf der Bowling-Bahn, zum Vorschein kommen.¹ Motivationsprobleme, so auch das Urteil der Psychologie, entstehen dort und dann, wo sich das Lernen und die Schule vom Alltag und von dessen gleichsam natürlicher Motivation entfernen.² Wie aber können Leben und Lernen zusammenkommen?

Eine – wie ich meine – noch zu wenig genutzte Möglichkeit, die Kluft zwischen Leben und Lernen zu verringern, liegt in der stärkeren Berücksichtigung der religiösen Entwicklung der Schüler. Um dies zu verdeutlichen, beziehe ich mich im folgenden exemplarisch auf die neuere kognitiv-strukturelle Forschung zur religiösen Entwicklung, wie sie besonders von James Fowler in den USA und Fritz Oser in der Schweiz betrieben wird³, und frage nach deren, bislang noch wenig geklärtem Beitrag zur Frage der Motivation.

Religiöse Entwicklung im Jugendalter

Was ist unter *religiöser Entwicklung* zu verstehen? – Fowler und Oser sind sich einig, daß nicht nur das Erkennen (J. Piaget) oder das moralische Urteil (L. Kohlberg) eine Entwicklung durchläuft, sondern auch die Religiosität des einzelnen. Oser weist dies nach für das von ihm untersuchte „*religiöse Urteil*“, bei dem es im Kern um das Verhältnis menschlichen und göttlichen Handelns geht. Hier ist nach Oser eine festliegende Abfolge von 6 Stufen festzustellen, die von einem frühen Verständnis Gottes als eines *Deus ex machina* bis hin zu einer Einbindung Gottes in die Solidarität universeller Kommunikation reicht.⁴ Fowler dagegen spricht von einer *Entwicklung des „Glaubens“*, womit er nicht allein den christlichen Glauben meint, sondern die jeweilige Form der Sinnfindung oder des „Sinnschaffens“ (meaning making), wie er in der Sprache der kognitiv-strukturellen Psychologie formuliert. Auch hier sind es 6 Stufen, die nach Fowler einen Weg vom „ersten Glauben“ der Kindheit bis zum „verbindenden“ und schließlich „universalisierenden Glauben“ beschreiben.⁵

Für das zweite Lebensjahrzehnt, das heute im wesentlichen der Sekundarschulzeit entspricht, sind nicht alle diese Stufen gleichermaßen wichtig: Im wesentlichen sind es zwei

Stufenübergänge, die in diese Zeit fallen können (wenn auch nicht müssen, da es sich nicht um einen Reifungsvorgang handelt; s. u.). Das ist, erstens, der Übergang vom „*mythisch-wörtlichen Glauben*“ des Grundschulalters zum „*konventionellen Glauben*“ und dann, zweitens, zum „*individuiierend-reflektierenden Glauben*“. Den Horizont bildet schließlich der bereits deutlich ins dritte- oder sogar vierte – Lebensjahrzehnt hineinreichende „*verbindende Glaube*“, der wohl in der Schule nur vorbereitet werden kann. – Diese Stufenfolge läßt sich auch so beschreiben, daß am Anfang der Sekundarschule ein *wörtliches Verstehen* religiöser Texte und Glaubensaussagen steht, das deren gleichnishaften Charakter noch nicht erkennt und deshalb mythologische Züge trägt. Diese Form des Verstehens und Glaubens wird dann durch einen von der Zugehörigkeit zu Gruppen (Freundesgruppen, kirchlichen Gemeinschaften usw.) bestimmten Glauben mit *konventionellen Eigenschaften* („*was man glaubt*“, „*was die Leute glauben*“) abgelöst. Dagegen ist für den „*individuiierenden*“, also individualistisch geprägten, und „*reflektierenden Glauben*“, der sich vor allem auf das eigene (kritische) Urteil verläßt, die allgemeine Verbreitung einer Vorstellung gerade kein Kriterium der Glaubwürdigkeit mehr. Alle Überzeugungen und religiösen Überlieferungen sind nun Gegenstand kritischer Rückfragen, was die entmythologisierende Tendenz dieser Glaubensstufe erklärt. Ein positives Verhältnis zu religiöser Gemeinschaft oder zur Kirche wie auch zur religiösen Überlieferung oder zu symbolischen Ausdrucksformen fällt auf dieser Stufe schwer. Erst mit der nächsten Stufe des „*verbindenden Glaubens*“ wird eine Art „*zweiter Naivität*“ (P. Ricœur) erreicht, die als reflektierte Naivität die Fähigkeit kritischen Denkens mit der Offenheit für religiöse Überlieferungen neu verbindet und die Notwendigkeit eines gemeinschaftlichen religiösen Lebens erkennt.

Untersuchungen zur Auffassung der *Beziehung zwischen dem Göttlichen und dem Menschen*, wie Oser/Gmünder sie unternom-

men haben, erbringen ein paralleles Ergebnis: Aus der Grundschulzeit wird häufig noch eine sehr konkrete Auffassung mitgebracht, die Oser/Gmünder mit dem Prinzip „*Wie du mir, so ich dir*“ (*do ut des*) beschreiben. Die kritische Infragestellung dieser Auffassung führt dann zu einer Art „*Deismus*“, für den Gott und Welt scharf unterschieden und voneinander getrennt sind: Verantwortlich handeln kann nur der Mensch – Gott greift in keiner Weise in Welt und Geschichte ein. Den Horizont einer Überwindung dieser (häufig religionskritischen) Stufe bildet bei Oser/Gmünder dann die Stufe, die *das Religiöse als Voraussetzung allen menschlichen Handelns* anerkennt, ohne damit eine Rückkehr zu dem früheren konkreten Gottesverständnis zu verbinden.

Was diese Stufen für das Lehren und Lernen bedeuten, will ich nun anhand einer Szene aus dem Unterricht sowie einiger Schüleräußerungen zeigen.⁶

Wörtlicher Glaube: „Jesus hat hundert Schafe gehabt . . .“

Aus entwicklungspsychologischer Sicht liegt ein zentrales Problem des Lehrens und Lernens in der Schule und damit auch der Lernmotivation in der mangelnden Berücksichtigung der entwicklungsbezogenen Voraussetzungen des Verstehens. Was und wie Schüler verstehen, ist aber nicht nur abhängig von einem bestimmten Wissensstand oder von allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften wie Intelligenz und Auffassungsgabe. Ihr Verstehen durchläuft vielmehr eine Entwicklung, die sich über eine Reihe qualitativ verschiedener Niveaus oder Stufen hinweg bewegt. Wo sich der Unterricht auf diese entwicklungsbestimmten Voraussetzungen des Verstehens und Lernens nicht einzulassen vermag, bleibt er an der Oberfläche bloß angelernten (und rasch wieder vergessenen) Wissens und wirkt auf lange Sicht der Lernmotivation entgegen.

Ein Beispiel aus einer 5. Klasse⁷ kann das verdeutlichen. Thema der Unterrichtsstunde

ist „Gleichnisse“. Lehrer: „... wie war das mit dem verlorenen Schaf?“ Schüler: „... Jesus hat hundert Schafe gehabt und eins hat er verloren. Und da hat er die 99 Schafe wieder zurückgebracht und ist dem einen Schaf nachgelaufen, als er's gefunden hat. Und da hat er gesagt: ‚Freut euch mit mir. Ich hab' das Schaf wieder gefunden. Die ... im Himmel freuen sich noch mehr ...‘“

Lehrer: „Ja – sie freuen sich also dann, wenn sie merken, es ist einer, den sie an sich verloren hatten, doch wiedergekommen.“

An diesem Ausschnitt ist aufschlußreich, daß bei genauerem Hinsehen Lehrer und Schüler von einem *qualitativ verschiedenen Verständnis* der Gleichniserzählung ausgehen. Pointiert könnte man formulieren: Für den Lehrer ist es ein Gleichnis im Sinne einer *verallgemeinerbaren* (theologischen) *Aussage* – für den Schüler handelt es sich dagegen um eine Geschichte über ein *singuläres Ereignis* oder ein Handeln Jesu. Deshalb wird Jesus von diesem Schüler im wörtlichen – also gerade nicht übertragenen oder gleichnishafte – Sinne mit dem guten Hirten identifiziert: „Jesus hat hundert Schafe gehabt ...“

Der Lehrer scheint diesen Unterschied zwischen seinem eigenen Verständnis und dem des Schülers jedoch nicht zu erkennen. Seine Antwort ist als Folgerung formuliert („also ...“), obwohl sie der Sache nach die Schülerantwort nicht wirklich aufnimmt. Die weitere Erklärung des Lehrers setzt denn auch ein Verständnis des Gleichnisses *als Gleichnis* voraus, wie es bei dem Schüler gerade nicht vorhanden ist.

Eine zweite Sequenz aus dem Fortgang der Stunde macht das Problem noch deutlicher. Lehrer: „Und warum hat Jesus jetzt ausgerechnet den Pharisäern so'n Gleichnis erzählt?“ Schüler: „Vielleicht wenn ... das hier passiert, daß sie dann nicht drauf reinfallen.“ Schüler: „Also wenn es – Sünder ... seine Sünden bereuen, wenn man also, was man verloren, wieder sucht und ...“ Schüler: „Daß man die net einfach so verhungern läßt.“ Lehrer: „Wir sagten ja, daß also so ein solches Gleichnis dafür erzählt wird, um die

Leute von etwas zu überzeugen und um ihnen ein bestimmtes Beispiel zu geben, wie sie sich verhalten sollen.“

Auch an dieser Äußerungsfolge ist abzulesen, daß die Schüler den Sinn des Gleichnisses nicht erfassen. Ihre Vorschläge zur Deutung bleiben auf der Ebene eines singulären Ereignisses (das verlorene Schaf nicht verhungern lassen) oder greifen auf allgemeine religiöse oder nicht-religiöse Deutungen zurück (Sünden bereuen; nicht auf etwas hereinfallen), wobei diese Deutungen dem Gleichnis „aufgesetzt“ werden.

Das Verstehen bzw. Nicht-Verstehen dieser Schüler entspricht der Stufe des „*wörtlichen Glaubens*“⁸, der, wie Fowler feststellt, den gleichnishafte oder symbolischen Charakter religiöser Rede noch nicht erkennt. Religiöse Aussagen werden nur dem direkten Wortsinn nach verstanden. Man wird die Probleme der Schüler im Umgang mit Gleichnissen deshalb als *systematische Schwierigkeit* begreifen müssen, d. h. als Schwierigkeit, die man nicht beseitigen kann, indem man den Schülern erklärt, „wie es wirklich/richtig ist“. Vielmehr ist ein *längerfristiger* Lern- und Entwicklungsprozeß erforderlich, in dem die Schüler ein Verständnis gleichnishafte Rede ausbilden können.⁹ In jedem Falle stellt aber das jeweils vorhandene Verständnis der Schüler, gerade in seiner Unzulänglichkeit oder Vorläufigkeit, den notwendigen Anknüpfungspunkt für ein lebens- und entwicklungsbedeutsames Lernen dar.

Nun mag man selbst systematische Schwierigkeiten im Verstehen bei Fünftklässlern wenig erstaunlich finden. Auch wenn sich der Lehrer in dem zitierten Beispiel dieser Schwierigkeiten nicht bewußt zu sein scheint, werden andere Lehrer solche entwicklungsbedingten Probleme wenigstens bei jüngeren Schülern durchaus erwarten. Wie aber sieht es bei älteren Schülern aus? Ist es auch hier sinnvoll, nach einer religiösen Entwicklung zu suchen, um dort die notwendigen Anknüpfungspunkte zu finden?

Konventioneller Glaube: „sonst wären die Leute . . . nur irre Anhänger irgend eines Hirngespinstes“

Kann man die Bibel, kann man Gott beweisen? – Ein etwa zwanzigjähriger Berufsschüler¹⁰ antwortet auf den vorgegebenen Satzanfang „Ich glaube an Gott . . .“ u. a. mit einem Hinweis auf Lourdes, wohin viele Menschen „kommen, beten und aus ihrem festen Glauben heraus auf ihre Genesung hoffen und teilweise erlangen. Wenn man so etwas liest, dann muß man sich doch auch einfach vorstellen, daß es einen Gott gibt und an den man glauben kann. Denn sonst wären die Leute, die dort hingehen, nur irre Anhänger irgendeines Hirngespinstes.“

Für diesen Schüler sind „die Leute“ offenbar ein unbezweifelbarer Beweis für die Wahrheit seines Gottesglaubens. Die Möglichkeit, daß auch alle diese Menschen zusammen sich irren können – daß also, was alle glauben, noch lange nicht wahr sein muß –, scheint ihm nicht in den Sinn zu kommen.

Aufschlußreicherweise handelt es sich bei diesem Jugendlichen nicht um einen Einzelfall. Ein zweiter, einige Jahre jüngerer Schüler nimmt ganz ähnlich zur Gottesfrage Stellung:¹¹ „Es ist bewiesen, daß es ihn gibt . . . Es gibt ihn schon durch die vielen Kirchen . . . Ich weiß, daß meine Vorfahren schon an ihn geglaubt haben, und die müssen es ja am besten wissen. Denn sie haben es uns ja übergeben. Es muß ihn ja geben, und es ist ja auch bewiesen durch die vielen Christen, die es heute auf der ganzen Welt noch gibt. Jeder zweite Mensch geht heutzutage noch in die Kirche. Jeder befaßt sich auch mit Religion. Da bekommt doch jeder Mensch das Gefühl, daß es ihn geben muß. So bin ich auch überzeugt, daß es ihn gibt.“

Auch hier stoßen wir auf eine gleichsam *soziale Form der Selbstvergewisserung*. Wahrheit erwächst demnach aus der allgemeinen Verbreitung einer Überzeugung: Je weiter ihre Verbreitung und je länger ihre Tradition, desto weniger kann sie bezweifelt werden.

Man kann sich leicht vorstellen, daß Schüler mit einem solchen Glaubensverständnis für einen traditionsorientierten Unterricht empfänglich sind. Umgekehrt dürfte es sehr schwer fallen, diese Schüler etwa vom Sinn der historisch-kritischen Methoden in der Auslegung biblischer Texte zu überzeugen oder sie zum kritischen Nachdenken auch über die – scheinbar durch alle Tradition bewahrheitete – eigene Position zu bringen. Der Glaube auf dieser Stufe ist, wie Fowler zu Recht sagt, „konventionell“. Er beruht auf denjenigen traditionsgestützten sozialen Konventionen, die für die jeweils eigene Bezugsgruppe gültig sind. Was davon abweicht, wird als bedrohlich empfunden und entsprechend abgewehrt.

Wozu brauchen Schüler mit einem solchen Glaubensverständnis überhaupt ein kritisches religiöses Bewußtsein? Liegt darin nicht gerade die Gefahr eines Religions- oder Glaubensverlusts? – Auch jenseits der allgemeinpädagogischen und religionspädagogischen Gründe für eine an Mündigkeit orientierte Erziehung ist festzuhalten, daß der „konventionelle Glaube“ keineswegs in allen Fällen offen ist für Religion und Kirche. In einer säkular gestimmten Umwelt wie der unsrigen ist eine konventionell-säkulare Ausrichtung sehr wahrscheinlich, und zwar gerade auch in Form unreflektierter Anpassung an ein allgemeines Klima.

Betrachten wir ein weiteres Beispiel, das von einem etwa 18 Jahre alten Berufsschüler stammt:¹² „Religion ist veraltet; baut auf einer 2000jährigen Geschichte auf, die in unserem heutigen Zeitalter keinen Zusammenhang und Sinn ergibt, weil sich die Bedingungen sehr stark veränderten. Die Religion ist vor allem für ältere und alleinstehende Menschen als Überbrückung für Sorgen oder Probleme, als seelische Unterstützung.“

Hier wird Religion abgelehnt als „veraltet“ und als „vor allem für ältere und alleinstehende Menschen“ geeignet. Tradition ist für ein modernistisches Fortschrittsdenken kein überzeugendes Argument mehr. Zugleich entfällt die soziale Abstützung von

Religion, die der Schüler in der Gleichaltrigengruppe offenbar nicht findet. Für eine solche konventionell-säkulare Ausrichtung könnte Kritikfähigkeit, auch gegenüber der eigenen unreflektierten Position, zu einer wichtigen Voraussetzung für eine weitere Entwicklung werden, die nicht um ihre religiöse Dimension beschnitten ist.

Der konventionelle Glaube ist heute allerdings nicht die einzige Gestalt, in der eine säkulare Orientierung auftritt. Ebenso häufig ist eine reflektierte, kritisch fragende und hinterfragende Form dieser Orientierung, auf die ich nun noch genauer eingehen möchte.

Individuierender und reflektierender Glaube: „der aufgeklärte Mensch“

Der konventionelle Glaube wird fraglich, wenn Jugendliche die Fähigkeit kritischen Fragens und Hinterfragens ausbilden. So antwortet beispielsweise ein Gymnasiast (Klasse 13) auf die Frage „Woran denken Sie bei dem Wort Gott?“ mit dem folgenden Text:¹³ „An eine Hilfskonstruktion, welche von Menschen für Menschen geschaffen wurde. Sie hat Vermittlungscharakter, indem diese Konstruktion bestimmte Wertvorstellungen, bestimmte Verhaltensweisen in einem Begriff zusammenfaßt, damit diese für den Menschen faßbar und transparent und vor allem nachvollziehbar werden ... Mit dem auf geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Ebene vollzogenen Fortschritt der menschlichen Entwicklung verlieren naive Konstruktionen der Wertvermittlung ihren Sinn – werden unglaubwürdig ... Für mich hat deshalb diese Konstruktion keinen Sinn mehr, da die Vermittlung von Werten der aufgeklärte Mensch besser übernehmen kann.“

Für diesen Jugendlichen handelt es sich bei religiösen Aussagen um „naivere Konstruktionen“, die „der aufgeklärte Mensch“ – damit meint sich dieser Jugendliche offenbar auch selbst – hinter sich läßt zugunsten wissenschaftlicher Erkenntnis. Fowler nennt

dies einen „*individuierenden*“ und „*reflektierenden Glauben*“, für den Gewißheit nurmehr in der eigenen Selbstreflexion zu finden ist, nicht mehr jedoch in der Tradition oder einer sinnverbürgenden Gemeinschaft.

In den Untersuchungen von Oser/Gmünder ist diese Stufe der religiösen Entwicklung durch eine Art „*Deismus*“ gekennzeichnet: Aktiv handeln kann nun allein der Mensch, während Gott weit in den Hintergrund einer scharf abgetrennten Transzendenz zurücktritt oder ein Gottesglaube überhaupt aufgegeben wird.

Trotz ihrer negativen Stoßrichtung stellt auch eine solche traditionskritische, entmythologisierende Orientierung für den Unterricht einen wichtigen Anknüpfungspunkt dar. Nur wenn sich der Unterricht den kritischen Fragen der Jugendlichen wirklich stellt, vermag er die Schüler in einer lebens- und entwicklungsbedeutsamen Weise zu erreichen, die dann vielleicht auch über die nur negative, auf offene Fragen und Paradoxien fixierte Kritik hinausführen kann.

Verbindender Glaube: Auf dem Weg zu einer „zweiten Naivität“

Den Untersuchungen Fowlers und Osers zufolge bilden die traditionskritische Stufe und der Deismus nicht das notwendige Ende der Entwicklung, auch wenn viele Jugendliche (und Erwachsene) heute auf dieser Stufe stehenzubleiben scheinen.¹⁴ Für eine Entwicklung, die über den an der bloß individuellen Selbstreflexion orientierten Glauben hinausgeht, kommt es auf eine neue Verbindung von *Kritikfähigkeit* im Sinne der Entmythologisierung einerseits und *Offenheit* für religiöse Traditionen und für gemeinschaftliche Formen von Religion andererseits an. Für eine solche Verbindung steht zusammenfassend die Formel „*zweite Naivität*“ (P. Ricœur). Sie soll zum Ausdruck bringen, daß es *nach* der notwendigen Ausbildung eines kritischen Bewußtseins und *unter Einschluß* dieses Bewußtseins eine neue Offenheit für Religion geben kann.

Die Richtung, in die diese Entwicklung gehen könnte, zeigt umrißhaft die folgende Interviewantwort auf die Frage, ob Gott in die Welt eingreift. Sie stammt von einem 44jährigen Mann:¹⁵ „Ich würde sagen, wenn wir die Weltzeit als Kreis betrachten, steht Gott einfach im Mittelpunkt und ist von überall gleich weit entfernt. Aber vom Schöpfungsplan her gesehen würde ich sagen, daß der ganze Ablauf und die ganze Evolution und alles zusammen in die Natur hineingelegt worden ist; Gott ist dem Menschen zu jeder Zeit gleich nahe, und er ist immer präsent, ohne da und dort punktuell einzugreifen.“

Daß hier nicht die Aussage eines Jugendlichen, sondern die eines Erwachsenen zitiert wird, ist kein Zufall. Die Untersuchungen Fowlers und Osers machen nämlich deutlich, daß die Ausbildung einer „zweiten (reflektierten) Naivität“ weithin dem Erwachsenenalter vorbehalten bleibt. In der Schule kann sie nur – und wie man wohl hinzufügen sollte: muß sie aber – vorbereitet werden.

Zusammenfassung: Religiöse Entwicklung und Lernmotivation

Die beschriebene Entwicklung ist nicht das Ergebnis allein innerer Reifung. Es scheint zwar für die kognitive Entwicklung auch reifungsbedingte Voraussetzungen zu geben, aber diese Voraussetzungen sind stets nur notwendige, nie aber hinreichende Bedingungen für das Erreichen einer bestimmten Stufe. Die Entwicklung ist umweltabhängig und somit auf Lernen angewiesen.¹⁶ Anders ausgedrückt schließt die beschriebene religiöse Entwicklung ein Lernverständnis ein, das wiederum zu einer bestimmten Sicht des Motivationsproblems führt.

Ein Lernverständnis, das der religiösen Entwicklung gerecht wird, läßt sich zunächst mit vier Merkmalen kennzeichnen:¹⁷ Erstens wird nur wirksam gelernt, wenn das Lernen nicht an der Oberfläche eines nur äußerlichen Wissens bleibt, sondern die Strukturen

in ihrer Entwicklung betrifft. Ein solches Lernen kann als *tiefenstrukturelles Lernen* bezeichnet werden. Das schließt, zweitens, ein, daß der jeweilige Horizont des Lernens und Verstehens durch diejenige Entwicklungsstufe bestimmt wird, auf der sich ein Schüler befindet. Insofern muß das Lernen stets *kind- bzw. schülergemäß* sein. Ein drittes Merkmal des Lernens in entwicklungspsychologischer Sicht besteht in seinem *aktiven, handlungsbezogenen* Charakter. Damit sich Strukturen ausbilden, festigen oder verändern können, müssen sie in Tätigkeit gesetzt werden. Diese Tätigkeit ist zwar auch als innere geistige Aktivität möglich. In weiten Teilen verlangt sie aber ein praktisches erfahrungsbezogenes Tun.¹⁸ Ein viertes Merkmal, auf das ich hier nicht eingehen kann, ist der *lebenslange Fortgang des Lernens*. Da die Entwicklung im Erwachsenenalter weitergehen kann, ist von einem Lernen im Erwachsenenalter auszugehen (weshalb auch nach der religiösen Entwicklung der Lehrer zu fragen wäre).

Von besonderem Interesse für den Unterricht sind die beiden Aspekte des schülergemäßen und des tiefenstrukturellen Lernens. Sie führen zu der Frage, wie der Entwicklungsstand der Schüler bei der Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht stärker zum Tragen kommen kann. Dabei dürfte entscheidend sein, die „falschen“, von der Erwartung des Lehrers abweichenden Schülerantworten, wie sie beispielsweise in der oben zitierten Unterrichtssequenz zu finden sind, nicht als vom Unterricht bloß abführende Äußerungen abzutun. Um ein tiefenstrukturelles Lernen zu erreichen, muß man solchen Antworten nachgehen, ihnen und der in ihnen verborgenen Logik auf die Spur kommen, um so Anstöße zu vermitteln, die für das Verstehen der Schüler wirksam werden. Das wird häufig dazu führen, daß am Ende des Unterrichts kein ein für allemal festzuhaltendes Ergebnis steht, sondern daß ein Lernprozeß in Gang gekommen ist, der die Entwicklung der Schüler gerade durch seine Offenheit und Unabgeschlossenheit weiterzutreiben vermag.

Bei der Vorbereitung von Unterricht erfordert dies eine offenere Planung, als es die verbreiteten Modelle nahelegen. Es muß im Unterricht möglich sein, sich auf die unerwarteten, durch den Entwicklungsstand von der Lehrererwartung abweichenden Reaktionen der Schüler einzulassen. Weiter muß der Unterricht so geplant werden, daß die Schüler überhaupt die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Formen des Verstehens offenzulegen, indem sie sie anwenden und darüber sprechen. Schließlich kann man sich mit Hilfe der einschlägigen Literatur zur religiösen Entwicklung eine genauere Vorstellung vom durchschnittlich zu erwartenden Entwicklungsstand bilden, die dann schon in die Planung von Unterricht einfließen kann. Allerdings vermag auch eine entwicklungsgemäße Planung die Reaktionen einer bestimmten Schülergruppe nie vollständig vorwegzunehmen. Die geforderte Offenheit der Planung bleibt deshalb auch hier die Grundvoraussetzung.

Die Chance, die in einer stärkeren Berücksichtigung der religiösen Entwicklung liegt, ist die eines lebens- und entwicklungsbedeutenden Lernens. Ein solches Lernen, dessen Aspekte ich im vorliegenden Beitrag am Beispiel der kognitiv-strukturellen Entwicklungsforschung erörtert habe, könnte auch ein wichtiger Beitrag zur Lösung des Problems der Lernmotivation sein.

Anmerkungen

- ¹ James Herndon, *Die Schule überleben*, Stuttgart 1972, 120f.
- ² Einen gut lesbaren Überblick gibt Hans Aebli, *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart 1987, 133–176.
- ³ Vgl. dazu, wie zum folgenden im ganzen, Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, München 1987; dort auch Hinweise auf andere Entwicklungstheorien, auf die ich hier nicht eingehen kann; zur kritischen Diskussion vgl. Craig Dykstra/Sharon Parks (eds.), *Faith Development and Fowler*, Birmingham, Alabama 1986; Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer/

James W. Fowler (Hrsg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988 (im Erscheinen).

⁴ Fritz Oser/Paul Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984; eine Beschreibung des aktuellen Standes in der Formulierung dieser Theorie findet sich in dem Beitrag von Fritz Oser zu dem von Nipkow/Schweitzer/Fowler (Anm. 3) herausgegebenen Band.

⁵ James W. Fowler, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981; den neuesten Stand in der Formulierung dieser Theorie beschreibt James Fowler in seinem Beitrag zu dem von Nipkow/Schweitzer/Fowler (Anm. 3) herausgegebenen Band.

⁶ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Moralisches Lernen – Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte*, in: *EvErz 38* (1986) 420–434; Karl Ernst Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 3, *Gemeinsam leben und glauben lernen*, Gütersloh 1982, 185ff.

⁷ Das hier zitierte Protokoll einer Unterrichtsstunde stammt von G. Stachel. Die Stunde wurde 1973 dokumentiert und ist nur im Manuskriptdruck veröffentlicht worden. Sie trägt bei Stachel die Nummer B2.

⁸ Die Stufen bezeichne ich hier in der Begrifflichkeit Fowlers, die ich allerdings vereinfacht habe. Eine vollständige Wiedergabe der Bezeichnungen, die Fowler selbst gewählt hat, findet sich in meinem Buch: *Lebensgeschichte und Religion* (Anm. 3), 137–158.

⁹ Vgl. dazu die aufschlußreiche Untersuchung von Anton Bucher/Fritz Oser, „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören . . .“. Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik, in: *Zeitschrift für Pädagogik 33* (1987) 167–184.

¹⁰ Robert Schuster (Hrsg.), *Was sie glauben. Texte von Jugendlichen*, Stuttgart 1984, 27; vgl. dazu Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987⁽²⁾ 1988).

¹¹ Schuster, *Was sie glauben*, 32.

¹² Ebd., 51.

¹³ Ebd., 251.

¹⁴ Vgl. dazu den pointierten Beitrag von Rainer Döbert in dem von Nipkow/Schweitzer/Fowler (Anm. 3) herausgegebenen Band.

¹⁵ Oser/Gmünder (Anm. 4), 168.

¹⁶ Für ein solches Entwicklungsverständnis vgl. beispielsweise Rolf Oerter/Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, München/Wien/Baltimore 1982.

¹⁷ Diese Merkmale eines kognitiv-strukturellen Lernverständnisses habe ich weiter entfaltet: Friedrich Schweitzer, *Moralerziehung und praktisches Lernen in der Schule*, in: Peter Fauser/Heliodor Muszynski (Hrsg.), *Lebensbezug als Schulkonzept? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform*, Weinheim/München 1988, 129–148.

¹⁸ Vgl. dazu Peter Fauser/Klaus J. Fintelmann/Andreas Flitner (Hrsg.), *Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule*, Weinheim/Basel 1983.