

Tiefenstrukturelles Lernen:

Jugendliche als Subjekte des Verstehens wahrnehmen

Der Begriff „tiefenstrukturelles Lernen“ ist vergleichsweise neu. Er verweist zunächst auf den Strukturalismus, wie er besonders von J. Piaget für die Psychologie fruchtbar gemacht wurde.¹ „Strukturen“ sind dann die beim Erkennen oder Verstehen unterschiedlicher Inhalte sich durchhaltenden Verknüpfungsformen.

In heutiger Terminologie könnte man auch von überdauernden Deutungsmustern sprechen, wobei allerdings die Unterscheidung zwischen „Inhalt“ und „Struktur“ mitzubedenken ist.

In der Religionspädagogik bzw. -psychologie unterscheiden Oser/Gmünder (1984, 42ff.) zwischen „Wissensstrukturen“ und „Tiefenstrukturen“.

Diese seien die „unbewußten Muster“,

die sich im Unterschied zu leicht angeeigneten, aber auch schnell wieder vergessenen Wissensbeständen nur sehr langsam verändern.

Für ein persönlich bedeutsames Verstehen komme es auf die Tiefenstrukturen an.

In der religionsdidaktischen Diskussion hat es sich als sinnvoll erwiesen (Schweitzer u.a.), die Tiefenstrukturen des Lernens nicht nur kognitionspsychologisch, sondern auch in einem weiteren, nämlich psychosozialen Sinne zu bestimmen.

Die im Religionsunterricht wirksamen Deutungsmuster bzw. Verstehensformen sind offenbar ebensowohl in der kognitiven wie in der psychosozialen Entwicklung verankert.

Warum sollen Tiefenstrukturen beachtet werden?

Zwei Beobachtungen sind hier zu bedenken: zum einen die Bedeutungslosigkeit bloß angelernter Information, zum anderen der Unterschied zwischen dem, was gelehrt, und dem was tatsächlich gelernt wird.

An vielen Beispielen läßt sich zeigen, daß Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht theologische Inhalte zwar aufnehmen und diese auch reproduzieren können, daß sie selbst aber auch weiterhin anders denken.

Oser/Gmünder (1984, 43) zeigen dies sehr eindrücklich am Beispiel des kindlichen Gottesverständnisses:

Auch dann, wenn in der Schule gelernt wurde, daß Gott Liebe sei, orientieren

sich die Kinder doch allein an der ihnen selbst eigenen Auffassung, daß Gott sich den Menschen gegenüber genau so verhalte wie diese sich ihm gegenüber verhalten. (Do ut des: Wie du mir, so ich dir).

Ähnliches läßt sich auch für die Schülerinnen und Schüler im beruflichen Schulwesen konstatieren. Die in Untersuchungen zu deren Religiosität (bes. Schuster, Nipkow, Schmid) rekonstruierten Auffassungen lassen eine Art subjektbezogenen theologischen Denkens erkennen, die als Theologie der Jugendlichen bezeichnet werden könnte. Von den lehrplanmäßig in der Schule zu vermittelnden Inhalten ist

in dieser persönlichen Theologie auffällig wenig zu spüren – selbst dann nicht, wenn es, etwa bei der Gottesfrage, um klassisch-theologische Themen geht.

Das auf religiöse Fragen bezogene Verstehen der Jugendlichen folgt einer eigenen Logik, und diese Logik der Tiefenstrukturen entzieht sich zumindest weithin einer (kurzfristigen) Beeinflussung durch Unterricht.

Beispiele

Beispiele, an denen die aktive Rekonstruktion von Unterrichtsinhalten durch die Schülerinnen und Schüler sichtbar werden, begegnen in vielen Unterrichtsstunden. Bei einer Untersuchung von Gesprächen im Religionsunterricht haben wir immer wieder festgestellt, wie Kinder und Jugendliche sich etwa die biblischen Geschichten aneignen, indem sie diese assimilieren, sich selbst und ihre Erfahrungs- und Denkwelt in sie „hineinlesen“.

Im Kindesalter werden Gleichnisse so zu Familienszenen, bei denen es immer wieder um Gleichbehandlung u.a. durch die Eltern geht.

Im Jugendalter werden dann andere Bezugspunkte für den persönlichen Deutungshorizont bestimmend: Subjektivität, persönliche Identität und die Gruppe der Gleichaltrigen.

In diesem Horizont wird etwa in einer zehnten Klasse das Gleichnis vom verlorenen Schaf als Problem von Isolation des einzelnen und des Zusammenhalts in der Gruppe aufgefaßt (das passiert ihm, weil es allein ist überhaupt ... und die anderen, die sind in so einer Gemeinschaft ..., die halten zusammen); oder es wird die Frage des (Selbst-)Werts aufgeworfen (Dem ist es auch egal, ob es ein altes oder ein junges ist; der holt's zurück ...), was andere so

gleich auf die Identitätsfrage beziehen (jeder hat doch irgendwo andere Qualitäten ... Vielleicht nehmen wir nur ein Stück dieses Wertes immer in Ausschnitten nur wahr), so daß schließlich ein Schüler die Frage von Identität und innerem oder äußerem Wert so zusammenfassen kann: ... vielleicht was man gar nicht sieht, also äußerlich ..., was man gar nicht kennen kann (nach Schweitzer u.a. Kap. 3).

Es sind die großen Themen der adoleszenten Persönlichkeits- und Sozialentwicklung, die hier im Religionsunterricht aufscheinen. Offenbar bestimmen sie das Verstehen der Jugendlichen – fast unabhängig davon, was von den Unterrichtenden jeweils beabsichtigt wird.

Daneben oder genauer: Eingebettet in diese psychosozialen Zusammenhänge treten auch die mit der religiösen Entwicklung verbundenen Deutungsmuster auf den Plan. Zwei wichtige Varianten eines solchen Verstehens werden bei der Gottesfrage deutlich: die Frage, ob Gott nicht bloß eine von Menschen hervorgebrachte Idee ist und ob ein solcher Gott die Menschen nicht zur Passivität verleitet.

Beide Aspekte sind aus der bereits erwähnten Berufsschülertextsammlung

von R. Schuster (vgl. Nipkow) bekannt. In einem unlängst von einer Forschergruppe gemeinsam ausgewerteten Interview mit einer 19jährigen treten sie in zwei Schlüsselpassagen folgendermaßen hervor: „wenn die Leute nicht mehr weiter wissen, dann kommt ... Gott ins Spiel und rettet dann plötzlich alle“.

– „ich kann mich noch nicht auf diesen Gott konzentrieren, der so in der Kirche halt stattfindet ... was ich an diesem Gott wahrscheinlich kritisiere, ist, ja, also diese Passivität“ (Comenius-Institut, 192f.).

In den strukturgenetischen bzw. kognitiv-strukturellen Theorien der religiösen Entwicklung werden solche Deutungsformen als ein Entwicklungsstand beschrieben, der für die Adoleszenz (und zum Teil für höhere Altersstufen) weithin typisch ist. Zugleich werden sie als Übergangsstufen zu einem möglichen Glauben im Erwachsenenalter angesehen.

Bildungs- und lerntheoretische Bedeutung von Tiefenstrukturen

Bildungs- und lerntheoretische Forderungen konvergieren in der Forderung nach einer aktiven, auf Selbsttätigkeit und Selbststeuerung gerichteten Auseinandersetzung mit Inhalten. Besonders für den Religionsunterricht spitzt sich diese Forderung insofern noch einmal zu, als es hier in besonderem Maße um ein persönliches, lebensbezogenes Lernen gehen soll.

Aus der Beobachtung tiefenstruktureller Zusammenhänge ergibt sich nun, daß die lern- und bildungstheoretisch geforderten Formen von Unterricht weder allein durch die Auswahl von Inhalten noch durch den Einsatz bestimmter Methoden gewährleistet werden kann, auch wenn beides gewiß zu den wesentlichen Voraussetzungen von Bildung und Lernen zu zählen ist. Ebenso wichtig und aufgrund seiner bisherigen

Vernachlässigung vielleicht noch wichtiger ist aber die Wahrnehmung der Jugendlichen als aktive Subjekte des Verstehens. Erst wenn es gelingt, die in aller Unterrichtsplanung nur bedingt vorwegnehmbaren aktiven Rekonstruktionsweisen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wahrzunehmen und zum Zuge kommen zu lassen, werden Bildung und ein lebensbezogenes Lernen möglich.

Religionsdidaktische Konsequenzen

Wenn heute aus der Praxis berichtet wird (Hilger/Reilly), daß auch die am weitesten fortgeschrittene religionsdidaktischen Konzepte von Elementarisierung und Korrelation nicht mehr greifen, so ist zu prüfen, ob die bisherigen Elementarisierungs- und Korrelationsansätze schon genügend auf die entwicklungsbedingten Tiefenstrukturen des Lernens eingestellt sind und ob die in Lehrplänen und Unterrichtswerken niedergelegten Korrelationsschemata für die im Unterricht immer wieder neu und situativ auftretenden Assimilationsvorgänge genügend offen sind.

Vielfach haben auch die verbreiteten Modelle der Unterrichtsplanung und -vorbereitung besonders mit ihren minu-

tiös ausdifferenzierten Spaltenschemata ein Unterrichtsverhalten begünstigt, dessen Erfolg an der Planerfüllung abgelesen wird.

Unter dem Aspekt tiefenstrukturellen Lernens erscheint ein anderes Vorgehen sinnvoller. Unterricht sollte so geplant werden, daß er die Kinder und Jugendlichen dazu ermutigt und provoziert, ihre eigenen Deutungsweisen einzubringen und offenzulegen, und die Unterrichtsplanung wäre in dem Maße gelungen, in dem sie die Unterrichtenden in der Lage setzt, sich auf unterrichtliche Diskurse in Anknüpfung an die von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Sichtweisen einzulassen.

Friedrich Schweitzer

Anmerkung

1. Zum Hintergrund vgl. Schweitzer 1991 u. 1992.

Literatur

- Comenius-Institut (Hg.): Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993
- G. Hilger/G. Reilly (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend-Schule-Religion, München 1993
- K.E. Nipkow: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987
- F. Oser/P. Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Köln/Zürich 1984
- J. Piaget: Der Strukturalismus, Olten/Freiburg 1973
- H. Schmid: Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989
- R. Schuster (Hg.): Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984
- F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1991
- F. Schweitzer: Die Religion des Kindes, Gütersloh 1992
- F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka: Was nützt die Entwicklungspsychologie? Elementarisierung in der Praxis des Religionsunterrichts, Gütersloh 1995.