

Einsichtiges Lernen als Herausforderung für die methodische Gestaltung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen (BRU)

von Ferdinand Herget

»Verstehst du auch, was du liest?« fragt der Apostel Philippus den äthiopischen Hofbeamten, der die heiligen Schriften studiert (Apg 8, 30). Der Evangelist Lukas formuliert damit eine Uerkenntnis christlicher Vermittlung: Die Umkehr des Menschen setzt Einsichten in das Geoffenbarte voraus, um das Evangelium nicht 'unüberlegt' anzunehmen (1 Kor 15, 2). Dieses Anliegen ist in neuer Weise im Religionsunterricht an beruflichen Schulen (BRU) aktuell. Hier treten Schülerinnen und Schüler mit dem Anspruch auf, Einsichten in das Christentum zu gewinnen. Wo ihnen das nicht möglich scheint, lehnen sie die Beschäftigung mit religiösen Inhalten unverblümt ab. Das erfordert, auch Unterrichtsmethoden im Hinblick auf ihre Unterstützung einsichtigen Lernens zu prüfen.*

Um eine schlüssige Theorie einsichtigen Lernens und praxisrelevante Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung entwickeln zu können, zieht die Fachdidaktik Religion, konvergent argumentierend, denkpsychologische Erkenntnisse heran. Derzeit liefert vor allem die Gestalttheorie wichtige Beiträge dafür. Sie hat bislang als einzige psychologische Theorie das Begreifen von Sinn ganzen auf ganzheitlicher Grundlage erforscht. Daher vermag sie neue Erkenntnisse zur Methodik des BRU beizusteuern, um Verstehen systematisch zu fördern und so Verfahren abzulösen, die einseitig Instruktion und Reproduktion betonen.

Einsichten oder Verstehen – beide Begriffe werden hier synonym verwendet – bezeichnen das Begreifen des Sinns und der Bedeutung von Erlebtem und Erfahrenem. Einsicht ist eine wesentliche Voraussetzung für richtiges Erkennen, Strukturieren, Ordnen und Bewerten vorgefundener Sachverhalte und Zusammenhänge sowie ihrer Deutung und das Verhalten zu ihnen. Einsicht bildet daher eine wesentliche Grundlage für weltanschauliche und religiöse Überzeugungen.

1. Fachdidaktische Erwägungen zur Begründung einsichtigen Lernens im BRU

Ist religiöses Lernen auch als das Entdecken und Verstehen von Sinn qualifiziert (Leimgruber 2000, 199), sollte der BRU das Gewinnen von Einsichten fördern. Bislang

* Der Beitrag ist eine erweiterte Fassung der Dankesrede des Autors anlässlich der Verleihung des Johann Michael Sailer-Preises 2000 der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität, München, für seine Dissertation »Einsichtiges Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen«.

finden sich in der Fachdidaktik Religion wie in der allgemeinen Didaktik meist nur unsystematische Bemerkungen über einsichtiges Lernen und seine methodische Unterstützung. Man beklagt u.a. das Fehlen einer eindeutigen Theorie, die erklärt, wie Lernen vor sich geht (Biemer 1989, 264; Kron 1988, 60). Folglich gilt auch das Feld der methodischen Gestaltung als unübersichtlich (Ort ⁷1997, 258). Lehrenden wird geraten, sich bei der Gestaltung des Unterrichts auf Erfahrung und Intuition zu stützen (Frost 1986, 462). Kriterien zur Beurteilung solcher Erfahrungen und Intuitionen fehlen aber. Wie sollen Lehrende dann einsichtiges Lernen systematisch fördern können?

Für die Fachdidaktik Religion ist die Erarbeitung einer praxisleitenden Theorie einsichtigen Lernens geboten, wenn der BRU seine Funktion als Lernort des Glaubens erfüllen und seine Bedeutung für die berufliche Bildung legitimieren soll. Die heutigen Aufgaben der christlichen Vermittlung und der beruflichen Bildung setzen selbständiges Denken des Lernenden voraus. Eine christlich begründete Vermittlung will junge Menschen zu einer verantwortlichen Entscheidung in Glaubens- und Lebensfragen befähigen (SynRU 2.5.1). Die berufliche Bildung soll Jugendliche zu einsichtsgeleiteten, flexiblen und verantwortungsbewussten Mitarbeitern erziehen (Bonz 1997, 204). Kreativität, Urteilskraft und Verantwortung werden erlernt, wenn Schüler als Subjekte ihres Lernens agieren können.

2. Theoretische Ansätze psychologischer Schulen zur Beschreibung des einsichtigen Lernens

Was meinen psychologische Schulen, wenn sie von Lernen sprechen? Welches Modell des Gewinns von Einsichten bieten sie? Welche Schlüsse ziehen sie daraus für die Gestaltung des Unterrichts? Grundsätzlich lassen sich für die psychologische Theoriebildung zwei unterschiedliche Ansätze beschreiben (Ash 1986, 34):

- der elementaristisch-assoziationalistische Ansatz, der Lernen als blindes Verknüpfen von Elementen erklärt, sowie
- der ganzheitliche Ansatz der Gestalttheorie der Berliner Schule, der Lernen als einsichtiges Lösen von Problemen betrachtet.

Beide Modelle werden im folgenden skizziert.

2.1 Der elementaristisch-assoziationalistische Ansatz: Lernen als blindes Verknüpfen von Elementen

Die elementaristisch-assoziationalistischen Annahmen prägen heute weitgehend die Vorstellungen über das Lernen und das Unterrichten. Die daraus abgeleitete Definition des Lernens gilt als kanonisch: Lernen ist die relativ dauernde Veränderung von Verhalten auf Grund von Erfahrung (vgl. Skowronek 1994, 183). Darauf bauen psychologische Ansätze wie die Lerntheorie (Thorndike, Skinner) oder die Strukturtheorie (Piaget, Bruner) auf, aber auch didaktische Modelle wie die lernzielorientierte, die informationstheoretisch-kybernetische, die handlungsorientierte oder neuerdings die konstruktivistische Didaktik.

– Der Elementarismus nimmt an, dass Seelisches sich aus unwandelbaren, gegeneinander indifferenten Einheiten aufbaut. Diese sogenannten Elemente sind das psychisch eigentlich Wirkliche. Aus ihnen werden die anschaulichen psychischen Inhalte assoziierend erzeugt. Als Elemente gelten z.B. einfache Empfindungen und Vorstellungen, Gefühle, elementare Muskelbewegungen (Reflexe), einfache Laute oder einzelne Wörter.

– Der Assoziationismus erklärt die Verknüpfung der Elemente zu den normalerweise erlebten psychischen Inhalten als einen Prozess der Gewöhnung bzw. Erfahrung. Danach werden nur solche Elemente assoziiert, die sich raum-zeitlich näher sind als andere (Prinzip der Kontiguität). Weil Elemente gegeneinander indifferent sind, können sie willkürlich miteinander verbunden werden.

2.1.1 Das lerntheoretische Modell: Lernen als blindes Assoziieren von Elementen auf Grund von Lohn oder Strafe

Als Modell für das Lernen und die Gestaltung des Unterrichts hat die Lerntheorie erhebliche Bedeutung erlangt. Einer ihrer geistigen Väter, Edward Lee Thorndike (†1949), definiert Lernen als blindes, gewohnheitsmäßiges Verknüpfen von Elementen auf Grund von Lohn und Strafe. Nach Thorndike ist der Mensch ein Organismus, der aus der Außenwelt nur elementare Reize aufnimmt (Thorndike ³1970, 100). Dieser Organismus ist blind für sinnvolle Zusammenhänge. Außerdem gleicht er eher einem Wolf oder einem Affen, weil er nur nach der Befriedigung vitaler Bedürfnisse (Nahrung, Fortpflanzung, Ruhm) giert. Beim Lernen spürt der Organismus solche Reize auf, die ihm Objekte zur Befriedigung seiner Bedürfnisse signalisieren. Welche Reize das sind und wie er die Objekte erreicht, erfährt er nur blind probierend. Führen nach einem mehrmals wiederholten, spezifischen Reiz ausgeführte Muskelbewegungen (Verhalten) öfter zufällig zur Befriedigung, assoziiert der Organismus Reiz und Verhalten miteinander. Affiziert der Reiz den Organismus später noch einmal, reproduziert jener automatisch das erfolgreiche Verhaltensmuster. Die Assoziation von Reizen und Verhalten ist sachlich beliebig, solange am Ende ein Bedürfnis befriedigt wird. Erfahrung im Sinne dieser Theorie meint also das Speichern von Verhaltensmustern, die positive Wirkungen nach sich ziehen und das Eliminieren von Reaktionen mit negativen Folgen. In der Praxis haben diese Annahmen den Aufbau u.a. der Curricularen Lehrpläne seit Ende der 60er Jahre bestimmt.

2.1.2 Unterricht als gesteuertes Verknüpfen von Elementen (Das Maschinenmodell des Lernens)

Aus der Lerntheorie leitet sich das sogenannte Maschinenmodell des Lernens ab: Lernen ist ein von außen gesteuertes, gewohnheitsmäßiges Verknüpfen von Elementen. Ursache, Verlauf und Abschluss des Lernens werden wie bei einem mechanischen Apparat durch Barrieren und Schranken gesteuert, also durch Anweisungen des Lehrenden.

Bei der Organisation einer auf diesen Annahmen fußenden Unterrichtseinheit legt die Lehrperson ein Lernziel fest, das ein erwünschtes Verhalten beschreibt. Das Lernziel wird

dann in seine elementaren Inhalte zerlegt (Elementarisierung) und schließlich die Abfolge der Rezeption und Assoziation der Elemente für die Lernenden bestimmt. Ein Lohn-Strafe-Programm soll Schüler mittels gezielter Befriedigung von Bedürfnissen etwa physiologischer oder sexueller Art lenken, die gewünschten Elemente aufzunehmen und so lange zu wiederholen, bis sie fest assoziiert sind und fehlerfrei reproduziert werden können. Grundsätzlich, so behaupten Lerntheoretiker, könne man bei genügender Anzahl der Wiederholungen und geeigneten Lohn-Strafe-Programmen jeden Organismus »eine beliebige Tätigkeit bis zur physischen Erschöpfung ... Tag für Tag das ganze Leben hindurch ohne wesentliche Veränderung« ausführen lassen (Skinner ⁴1969, 248).

Im religiösen Bereich könnte ein Lernziel das Sprechen eines Gebetes sein. Der Lehrer zerlegt den Text in elementare Einheiten, etwa einzelne Wörter oder Teilsätze. Der Schüler muss diese Elemente dann durch oftmaliges Wiederholen assoziieren. Ein geeignetes Lohn-Strafe-Programm (Noten, Lehrerlob, Sachpreise) bewegt ihn, die Elemente in der gewünschten Reihenfolge zu verknüpfen. Das Lernziel ist erreicht, wenn sich der Lernende das Gebet gemerkt hat und fehlerfrei reproduzieren kann. Man kann den Schüler u.a. noch lernen lassen,

- in welchen Situationen das Gebet zu sprechen sei, etwa vor Prüfungen, in Lebensgefahr oder im Gottesdienst an der liturgisch geforderten Stelle oder
- welche Emotionen das Sprechen begleiten sollen, u.U. Seufzen.

Der Lernende sollte dann in Erwartung einer Verstärkung den Text wie aus der Pistole geschossen hersagen können.

Eine kritische Prüfung zeigt, dass der lerntheoretische Ansatz schon wegen seines reduktionistischen Menschenbildes »jenseits von Freiheit und Würde« (Skinner) nur bedingt eine religionsdidaktische Theorie und Praxis des Lernens fundieren kann (Herget 2000, 205). Zweifelhaft erscheint, ob eine christliche Erziehung ihre Ziele durch Lohn und Strafe erreichen sollte, also durch das Erzeugen von Habgier oder Angst. Wenig plausibel wirkt außerdem die einseitige Betonung des didaktischen Prinzips der Belehrung oder Instruktion. Lernen wird hier nur als mechanisches Memorieren von Lerninhalten verstanden, die ein Lehrer vorträgt. Unstrittig ist sicher, dass eine christliche Überzeugung nicht als fehlerfreie Reproduktion gemerkter Inhalte, etwa eines Gebetes, in festgelegten Situationen erklärt werden kann. Schließlich ist nicht erkennbar, wie Unterrichtsmethoden, die im Grunde Schülern das Erfassen sinnvoller Zusammenhänge erschweren und sie einer externen Steuerung ihres Lernvorgangs unterwerfen, zu selbständigem Denken und Handeln in Glaubensfragen erziehen können. Insgesamt scheint es daher eher sinnvoll, Lernprozesse im BRU nur dann nach den Prinzipien der Lerntheorie zu organisieren, wenn es vor allem auf das Memorieren nicht einschubarer Inhalte ankommt.

2.2. Der ganzheitliche Ansatz der Gestalttheorie der Berliner Schule: Lernen als einsichtiges Lösen von Problemen

2.2.1 Grundannahmen: Ganzheitlichkeit als Funktionsprinzip des Psychischen

Die Gestalttheorie basiert, u.a. auf den Forschungsarbeiten von Max Wertheimer (†1943), Wolfgang Köhler (†1967), Karl Duncker (†1940) und Wolfgang Metzger

(≠1979). Sie geht vom Prinzip der meist komplexen Ganzheitlichkeit (Teil-Ganzes-Beziehungen) psychischer Inhalte und deren Wechselwirkungen aus und definiert Lernen als geistigen Strukturierungsprozess. Dabei muss der Lernende auf Grund eigener Einsichten das funktionelle Zusammenwirken der Teile, die Struktur und das Funktionsgefüge der Ganzheiten – letztere sind ja stets etwas anderes als die Summe ihrer Teile – entdecken, verstehen, deuten und zweckdienlich beeinflussen können. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit kennzeichnet die Funktionen des Seelischen als nichtelementar und nichtmechanistisch. Gestalten oder Ganzheiten sind danach Grundeinheiten des Psychischen und nicht willkürliche Anhäufungen unverbundener Elemente. Zugleich wird ihr struktureller Aufbau, d.h. die Ordnung ihrer Teile, von einem Zweck bestimmt: Sie sind in sich sinnvoll.

Psychisch Wirkliches, Erfahrenes und Erlebtes, z.B. Wahrnehmungsinhalte, Gedankengänge oder Handlungszusammenhänge, organisieren sich zumeist in Ganzheiten. Solche Strukturen bilden sich in dynamischen Prozessen im kognitiven Bereich aus. Dabei wird eigengesetzlich (autochthon) das Ziel angestrebt, eine möglichst klare, eindeutige und einfache, also prägnante Ordnung vorbewusst oder bewusst zu erzeugen (Prägnanztendenz). Das Erscheinende wird so auf seine tragenden Prinzipien hin durchsichtig, d.h. in seinen Ursachen, Abläufen und Zielen begreifbar. Die Gestaltheorie beschreibt das Entdecken und Entwickeln sinnvoller, prägnanter Strukturen als Problemlöseprozess, bei dem der Denkende sich selbständig mit einer Sachlage auseinandersetzt sowie neue, relevante Zusammenhänge und Prinzipien erkennt. Der Anstoß zum Denken kommt dabei aus den Sachen selbst. Der Mensch will dann vorhandene Unklarheiten möglichst beseitigen (Wertheimer²1964, 221f).

2.2.2 Zum Wie des Lernverlaufs

Beim Problemlösen kreist das Denken um die drei Pole: Aufgabe, Material und Lösungsablauf (Herget 2000, 170). Das Erkennen jedes dieser Pole kann Probleme aufwerfen, wenn sich bei ihm Schwierigkeiten für die Gesamtlösung aufstun:

1. Die *Aufgabe* enthält das, was in einer Problemsituation vom Menschen gefordert wird. Das Verständnis der Aufgabe ist für den Strukturierungsprozess entscheidend, weil es dem Denken ein Ziel gibt.

2. Das *Material* soll alles enthalten, was zur Lösung der Aufgabe dienen kann. Die Eigenschaften des Materials werden von den Forderungen der Aufgabe definiert.

3. Beim *Lösungsablauf* werden Inhalt und Abfolge der einzelnen Lösungsschritte geplant, realisiert und im Sinne der Zielsetzung durchgeführt.

Beispielsweise entdeckt ein Jugendlicher für sich, dass sein Leben begrenzt und er sterblich ist. Er steht nun vor einem Problem, aus dem eine *Aufgabe* erwächst: Welchen Sinn und Wert hat das Leben, wenn es endlich ist? Sein bisheriges Weltbild hat dafür noch keine Antwort. Welchen Wert haben dann Arbeit, Freundschaft, Freizeit, Liebe, also alles, was er erlebt? Gemäß den Forderungen der Aufgabe muss er eine neue Struktur bilden, die ihm die Bedeutung des Todes im Gesamtzusammenhang seines Lebens erschließt. Als *Material*, das er zur Lösung der Aufgabe heranzieht, können ihm die Antworten verschiedener Weltanschauungen und Religionen dienen. Zugleich legt er fest,

wie er die Aufgabe bearbeitet, um zu einer sinnvollen Lösung zu gelangen, die ihm den Vergleich der verschiedenen Ansätze und eine sinnvolle Entscheidung ermöglichen (*Lösungsablauf*).

2.2.3 Hinweise zur methodischen Gestaltung des Unterrichts

Das Ziel des Unterrichts ist, Schüler zur eigentätigen Auseinandersetzung mit einer Sache anzuregen, damit sie neue Einsichten gewinnen können. Schwerpunkte des Unterrichts sind daher das Entdecken und Klären einer Aufgabe, des Materials zur Lösung der Aufgabe und des Lösungsablaufs durch die Schüler. Dabei hat die Warum-Frage der Schüler stets Leitfunktion und nicht die Lenkungsabsicht des Lehrers.

Das Entdecken und Klären von Aufgaben sind wesentliche Momente im Lernprozess. Schüler geben sich dann nicht mehr mit dem Vordergründigen, Augenscheinlichen oder Gewohnten zufrieden, sondern merken auf, staunen und fragen nach den Hintergründen, was sie zu weiteren Fragen und Aufgaben anregt. Schüler entdecken solche oft in einem für sie unklaren Sachverhalt. Das können Begebenheiten (Geschichte, Erlebnisse usw.) sein, in denen dynamische Beziehungen (Aufgaben, Probleme) zwischen einzelnen Teilen (Personen, Gegenständen usw.) wirken. Diese Sachlage regt zum Nachdenken an, weil sie anscheinend Unvereinbares oder Erfahrungswidriges enthält. Darüber können sich Jugendliche wundern und ihr Denken wird aktiv.

Lautet das Themenfeld »Gebet«, können sich, je nach Vorwissen und Glaubenserfahrung der Schüler, unterschiedliche Aufgaben und Probleme ergeben. Der Lehrer kann eine Situation vorgeben, in der ein Gebet gesprochen wird, etwa das Gebet eines Schülers vor einer Schulaufgabe oder eines Kranken vor einer Operation oder Jesu am Ölberg. Das sind strukturierte Situationen mit dynamisch wirksamen Bestandteilen, die Fragen anregen und Urteile fordern. Schüler können daraus Aufgaben ableiten, um das Wesen des Betens zu klären. Befassen sie sich mit dem Gebet Jesu am Ölberg, entwickeln sie meist ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Aufgaben. Einige wenden sich der konkreten Situation zu, halten das Gebet für überflüssig und suchen eine praktische Lösung: »Er sollte fliehen und nicht beten«, andere widersprechen: »Manchmal kann man nicht abhauen« und fragen nach den Gründen des Betens oder überlegen, welches Gebet hier sinnvoll sei. Aus dieser Problemlage können sie für sich Aufgaben erzeugen, etwa grundsätzlicher Natur: »Warum betet man überhaupt?«, spiritueller Natur »Wie entwickelt man seine Gebetspraxis?«, praktischer Natur »Welches Gebet ist gut?« oder religionswissenschaftlicher Natur »Wie betet man in anderen Religionen?« usw.

– Das Finden einer Aufgabe und deren Konkretisierung erfordern langes und gründliches Nachdenken. Schüler decken dabei selbsttätig auf, was sie wissen wollen, was sie noch nicht wissen und welche Probleme bestehen. Die Zeit dafür ist großzügig zu bemessen, damit sie sich gedanklich auf ihr Ziel einpendeln können. Sie formulieren dann eigenständig ihre Aufgabe. Das Thema entwickelt sich so aus ihrem Umgang mit der Sache und wird zum für sie spannenden Inhalt des Unterrichts. Zugleich werden ihr geistiger Zugang zum Aufgabefeld und ihre Verständnisprobleme sichtbar.

– Haben Schüler eine Aufgabe formuliert, müssen sie das für die Lösung taugliche Material finden. Bei der von Schülern formulierten Aufgabe »Warum betet Jesus noch,

wenn er sowieso stirbt?« böten sich als Material eine Kurzgeschichte oder persönliche Erlebnisse der Schüler an, in denen ein Mensch in einer ausweglosen Situation betet, etwa ein Sterbender. Daraus ließen sich Motive für das Beten erarbeiten: Gebet als magischer Ritus, als Bitte, Dank, Klage, Hilferuf oder Lobpreis usw. Schüler könnten dann diese Motive vergleichen und so den Sinn des Betens erschließen.

– Die Organisation des Lösungsablaufs ist für Schüler eine anspruchsvolle Aufgabe, die sie ebenfalls eigenständig in Angriff nehmen sollten. Hier planen sie die Lösung, realisieren sie und gleichen das Ergebnis mit der Aufgabenstellung ab. Nun zeigt sich, ob Schüler die Forderungen der Aufgabe verstanden haben. Können sie in allen Phasen des Unterrichts mitreden, bleibt vom Stoff kaum etwas übrig, was nicht in seiner Notwendigkeit erkannt wäre. Der Lernprozess kann so für die Schüler transparent werden. Sie wissen, warum die einzelnen Schritte zu gehen sind. Im konkreten Fall sollten Schüler den Verlauf der Lektion so organisieren, dass sie in der Lage sind, verschiedene Begründungen für das Beten miteinander zu vergleichen und abschließend für sich zu beurteilen.

Den Abschluss einer Unterrichtseinheit kann die eigenständige schriftliche Analyse eines Beispiels bilden. Daran lassen sich die Lernfortschritte eines Schülers ablesen: Erfasst er das Prinzip der Sachlage? Unterscheidet er Wichtiges von Unwichtigem? Welche Probleme sieht er, welche Lösungen schlägt er vor? Kann er Gelerntes auf eine neue Situation übertragen? Das erlaubt, die Leistung eines Schülers differenzierter und individueller zu beurteilen, als es durch Schulaufgaben möglich ist, die allein Gedächtnisleistung testen.

Ertrag: Die auf den Prinzipien der Gestalttheorie basierenden Unterrichtsverfahren zur Förderung des einsichtigen Lernens unterstützen den ganzheitlichen Strukturierungsprozess des Geistes, bei dem er den Sinn des Ganzen und Stelle und Rolle seiner Teile entdeckt. Der BRU gestaltet sich so zu einem lebendigen Prozess des Forschens und Entdeckens des Christentums und nicht zu einem blinden oder regelgeleiteten Suchen von Elementen.

– Der einsichtsorientierte BRU unterstützt die Tendenz des Psychischen zu sinnbezogenem Arbeiten. Schülerinnen und Schüler gewinnen so Übersicht über die Ziele, die Inhalte und den Verlauf des Unterrichts. Im Maße ihres Verstehens können sie eigenständig mitarbeiten. Das fördert die geistige Auseinandersetzung mit der christlichen Botschaft. Der Lehrstoff bleibt ihnen nicht mehr äußerlich und fremd, weil sie nicht länger ihnen unverständliche Elemente kombinieren müssen.

– Schülerinnen und Schüler beteiligen sich spontan und interessiert am Unterricht, wenn ihre Verstehensprozesse den Unterrichtsverlauf steuern. Werden ihre Fragen und Probleme bezüglich des Christentums zum Unterrichtsgegenstand, können diese sachlich durchleuchtet und beantwortet werden. Die Lehrperson redet dann nicht mehr über die Köpfe der Jugendlichen hinweg oder versucht nicht nur, sie zu belehren.

– Einsichtsorientiertes Lernen führt zu einem dynamischen und variablen Unterrichtsverlauf, weil er durch Fragen und Probleme der Schülerinnen und Schüler gesteuert wird. Der BRU erreicht damit die für das Verstehen notwendige Individualisierung und Differenzierung der Lernwege.

– Beim einsichtigen Lernen arbeiten alle Teilnehmer des Unterrichts partnerschaftlich zusammen und tragen auf ihre Weise zum Erreichen der Lernziele bei. Meist entwickeln diese Klassen ein starkes Wir-Gefühl, während das Konkurrenzdenken abgebaut wird.

– Alle Schülerinnen und Schüler können im Maße ihrer eigenen Kräfte am Erreichen des Unterrichtsziels mitwirken. Ihre Beiträge treiben für sie sichtbar den Unterrichtsprozess voran. Das motiviert oft auch weniger begabte Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit, stärkt so ihr Selbstwertgefühl und verbessert ihre kognitiven Fähigkeiten.

All das bildet heute eine unerlässliche Voraussetzung für das Entstehen und Wachsen christlicher Überzeugungen.

3. Schlussbemerkung

Die aktuelle Shell-Studie über die geistige Situation der Jugend in Deutschland stellt fest, dass viele Jugendliche ungern über religiöse Fragen reden (Fuchs-Henritz 2000, 178). Will der BRU junge Menschen ansprechen, muss er ihnen diese Scheu nehmen. Dazu können die Methoden des einsichtigen Lernens systematisch beitragen. Merken Schülerinnen und Schüler, dass sie im BRU ihre Probleme ohne Bevormundung zur Sprache bringen können und ernst genommen werden, suchen sie auch spontan und aktiv das Gespräch über das Christentum (Gleißner 1995, 178). Dann erscheint ihnen die christliche Botschaft nicht mehr als eine sonderbare Begriffswelt ohne inneren Bezug zu ihrem Leben. Das ist der Anfang aller religiösen Vermittlung und die Grundlage jeder weltanschaulichen Entscheidung.

Literatur

- Ash, Mitchell G. (1986): Gestaltpsychologie. In: Amelang, Manfred (Hrsg.): Bericht über den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 2, Göttingen 33–45.
- Biemer, Günter (1989): Auf dem Weg zu einer wirklichkeitshaltigen Religionsdidaktik. In: Biesinger, Albert/Schreijäck, Thomas (Hgg.): Religionsunterricht heute. Freiburg, 264–267.
- Bonz, Bernhard (1997): Entwicklungen im beruflich-fachlichen Unterricht und ihre Konsequenzen für den BRU. In: Comenius-Institut/DKV (Hgg.): Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Gütersloh, 200–204.
- Frost, Ursula (1986): Art.: Lehren/Lernen. In: Bitter, Gottfried/Miller, Gabriele (Hgg.): HrpG 2. München, 459–466.
- Fuchs-Henritz, Werner (2000): Religion. In: Fischer, Artur (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Opladen, 157–180.
- Gleißner, Alfred (1995), Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In: Göllner, Reinhard/Trocholepczy, Bernd (Hgg.): Religion in der Schule? Projekte · Programme Perspektiven, Freiburg, 163–186.

- Herget, Ferdinand* (2000): *Einsichtiges Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Untersuchung der Lernbegriffe und Unterrichtsmethoden von Formalstufenlehre, Lerntheorie und Strukturtheorie unter gestalttheoretischen Aspekten und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung*, Münster.
- Kron, Friedrich W.* (1988): *Grundwissen Pädagogik*. München.
- Leimgruber, Stephan* (2000): *Zum Selbstverständnis der Religionspädagogik und Religionsdidaktik*. In: *MthZ* 51, 194–200.
- Ort, Barbara* (⁷1997): *Planung des Religionsunterrichts*. In: Weidmann, Fritz (Hrsg.): *Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden*, Donauwörth, 355–373.
- Skinner, Burrhus F.* (⁴1969): *Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens*. In: Weinert, Franz (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Köln, 247–258.
- Skowronek, Helmut* (1994): *Lernen und Lerntheorien*. In: Roth, Leo (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, München, 183–193.
- Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Gemeinsame* (²1976): *Der Religionsunterricht in der Schule*. In: *Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Gemeinsame: Beschlüsse der Vollversammlung*. Freiburg Basel Wien, 123–152 (zit. als SynRU).
- Thorndike, Edward L.* (³1970): *Psychologie der Erziehung*. Darmstadt.
- Wertheimer, Max* (²1964): *Produktives Denken*, Frankfurt.

Abstract VII: Ferdinand Herget, Insight Learning as a Challenge for Methodical Organization of Religion-Teaching at Vocational Schools

„Do you understand what you are reading?“, Philip the Apostle asks the Ethiopian minister who is studying the Scripture (Acts 8.30). With this question Lucas the Evangelist phrases a prime piece of knowledge of Christian conveyance: Changing one’s ways demands insight into all that has been revealed, so as not to accept the Gospel „in vain“ (1 Cor. 15.2). According to Ferdinand Herget, PhD and teacher for religion at vocational school, this matter of concern is in a new way relevant for religion-teaching in aforementioned type of school (BRU). Here students come together demanding to gain knowledge about Christianity. Wherever they don’t think this possible, they will bluntly refuse to deal with religious issues. This fact makes it necessary to check teaching methods with regard to their assistance in insight learning.