

# Gehirnforschung gut, Religionsunterricht ungenügend

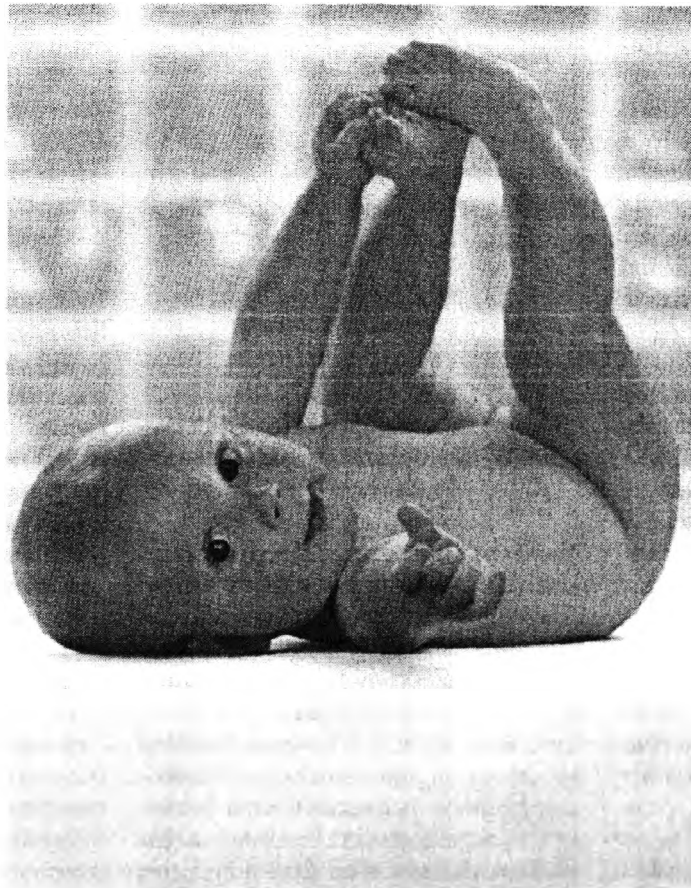
EINE REPLIK AUF MANFRED SPITZER

## Gehirnforschung - im Trend

Wieso lassen sich für einen Vortrag zum Thema Gehirnforschung 1000 Menschen als Zuhörer mobilisieren? In dieser Größenordnung bewegen sich sonst nur Veranstaltungen aus der Management- und Motivationsbranche. Volkshochschulen oder gar kirchliche Einrichtungen können nicht mit solchen Zahlen aufwarten. Der Grund für die Attraktivität der Vorträge von Dr. Manfred Spitzer, Professor für Psychiatrie, in Erding (vgl. VKRG Inform 1/2004, S. 19) und anderswo scheint im Thema, in der Person des Referenten und seiner Art der Darstellung zu liegen.

Die Übertragung von Ergebnissen der Gehirn- und Nervenforschung auf verschiedene pädagogische Bereiche boomt seit einigen Jahren: Methoden der Kinesiologie oder Edukinesetik zogen ein in Kindergärten und Grundschulen, Programme wie Superlearning bzw. Suggestopädie und Neurolinguistisches Programmieren (NLP) begeistern Lehrer, Pädagogen und kirchliche Mitarbeiter.<sup>1</sup> Sie werden argumentativ herangezogen, um über die Ausdifferenzierung von links- und rechtshemisphärischem Lernen so genannte „ganzheitliche“ Wege des Lernens zu begründen. Man könnte bei all diesen Ansätzen, auch bei Spitzers Ausführun-

gen zur Gehirnforschung, konzeptionelle, erkenntnistheoretische und bisweilen ideologie-verdächtige Problembereiche benennen.



## Nachhaltiges, integratives, komplexes Lernen

Spannender erscheint es aber, weiter zu ergründen, wieso diese neuen Lernwege so gut „ankommen“: Was diese Methoden zunächst verbindet, ist eine fundamentale Kritik an verkopftem, kognitivem, langweiligem Lernen. Zudem faszinierte der Blick ins eigene Gehirn, die Beschreibung seiner Arbeitsweisen und die Aussicht

auf die Nutzung von bislang unerschöpften Potentialen. Die stärkere Ausdifferenzierung von Wissens- und Kompetenzebenen, wie sie auch Manfred Spitzer vornimmt, und die daraus resultierende Konzeptionierung intelligenter Lernformen steht weitgehend im Einklang mit den Ergebnissen der modernen Lernpsychologie und neueren konstruktivistisch orientierten Lerntheorien: deklaratives Wissen muss in prozedurales übergeführt werden, träges Wissen in situierendes, explizites, implizites und bildliches Wissen müssen in ihrer jeweiligen Eigenleistung und gegenseitigen Verflechtung wertgeschätzt werden.<sup>2</sup> Gerade für die anstehende Grundwissens-Diskussion in den bayerischen Lehrplänen bieten Gehirnforschung und Lernpsychologie wichtige Warnschilder, um primitiver Anhäufung kontext- und bedeutungslosen Wissens Einhalt zu gebieten, und Hinweisschilder, wie nachhaltige, integrative Lernprozesse gelingen können.

## Die Gretchenfrage: Wie hältst du's mit der Religion?

Die Auswirkungen der Gehirnforschung auf schulisches Lernen trägt Manfred Spitzer bei seinen Vorträgen mit Humor und Esprit, unterhaltsam und mit vielen anschaulichen Beispielen vor. Dieser erfrischende Stil macht auch seine Bücher und Aufsätze so lesens-

wert.<sup>3</sup> Wer jedoch Spitzers aktuelles Hauptwerk „Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens“ bis zum Ende liest, stößt auf das Kapitel 22 „Religionsunterricht“. Die dort ausgeführten Thesen, die auf die Forderung nach der Abschaffung des Religionsunterrichts hinauslaufen, thematisiert Spitzer meines Wissens bei seinen Vorträgen nicht. Dennoch dürfen sie nicht unwidersprochen bleiben, weil im Gefolge einer positiven Resonanz seiner sonstigen Ausführungen auch die kritischen Anfragen zum Religionsunterricht bei seiner Fangemeinde auf fruchtbaren Boden fallen könnten.

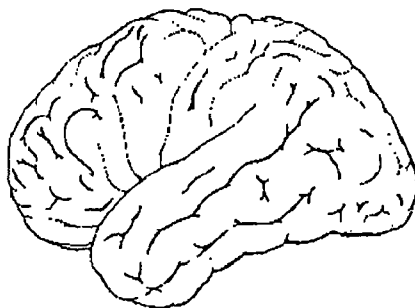
### Ein Zerrbild von Religionsunterricht

Vorweg gesagt: Wie auch der Rezensent Andreas Reinert (in: Entwurf 2/2003, 7) bemerkt, scheint Manfred Spitzer bezüglich seiner Darstellung „nicht auf der Höhe der Diskussion um LER, konfessionelle Kooperation und Fächergruppe zu sein“. Man könnte nun mithilfe des Spitzerschen Vokabulars darüber mutmaßen, wie das mit dem „Legen von Spuren im Gehirn“ (vgl. VKRG inform 14 (2004), 19) bei ihm selbst vonstatten ging, also welche Erfahrungen mit welchem Religionsunterricht etc. dazu führten, dass sich eine derart schräge Wahrnehmung des Religionsunterrichts verfestigt hat und sich der Autor anscheinend gar nicht bewusst ist, wie eklatant dieses Kapitel qualitativ und argumentativ von den übrigen Teilen des Buches abweicht. Das wäre unfair. Ich stelle im Folgenden lieber sachlich die zentralen Thesen Manfred Spitzers vor und kommentiere sie.

### Religiöse Unterweisung und freiheitlich-demokratische Gesellschaft

Das Verhältnis von Kirche und Staat ist in Deutschland weit komplexer, als Spitzer das mit dem historischen Verweis auf die Trennung von Religion und Staat (S. 424) suggeriert und weiterführt. Nach wie vor überzeugt das berühmte Zitat von Ernst-Wolfgang Böckerförde („Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“<sup>4</sup>)

als Argument für die Bedeutung der Kirchen und anderen ethischen weltanschaulichen Autoritäten als Partner (nicht Autokraten!) im gesellschaftlich-ethischen Diskurs. Der Religionsunterricht ist auch kein Privileg „der beiden Kirchen“ (S. 426), wie Spitzer das unterstellt, sondern kann von anderen Religionsgemeinschaften (jüdischer, griechisch-orthodoxer, neuapostolischer ... RU) ebenso angeboten werden (und wird dies auch!), die nach der Maßgabe des Grundgesetzes als Träger anerkannt werden. In der aktuellen Diskussion wird diese Thematik deutlich bei der Suche nach einer übergreifenden Autorität, die einen islamischen RU verantworten könnte.



### Subjektive Empirie und faktische Wirklichkeit des Religionsunterrichts

Die weiteren, durchwegs kritischen, Ausführungen Spitzers zum Religionsunterricht zeigen, dass er einerseits keine Ahnung von der aktuellen konzeptionellen Begründung des Religionsunterrichts hat und andererseits seine ablehnende Haltung mit einer eigentümlichen subjektiven Empirie begründet und herleitet: Ausgangspunkt seiner kritischen Anfragen sind eine Umfrage, die in der Schülerzeitung eines Gymnasiums veröffentlicht wurde, sowie die Äußerungen einer einzelnen Lehrerin! Demnach würden 30 % der Schüler wegen der augenfälligen qualitativen Mängel dafür plädieren, den Religionsunterricht ersatzlos zu streichen. Dieses Ergebnis einer fragwürdigen subjektiven Empirie kann leicht aus den Angeln gehoben werden: Wir wissen aus der empirisch validen Untersuchung von Anton Bucher<sup>5</sup> zum Religionsunterricht, dass der Religionsunterricht in

der Grundschule zu den beliebtesten Fächern gehört, in der Mittelstufe aus zum Teil nachvollziehbaren religionspsychologischen Gründen in seiner Wertigkeit absinkt und sich dann in der Oberstufe wieder stabilisiert. Spitzer hingegen folgert: „Wenn die drei Jahre Oberstufenunterricht tatsächlich so ablaufen, wie im Zitat [der Lehrerin!] beschrieben, dann werden anhand von Lebenspraxis und Beispielen hier Duckmäusertum, Anpassung aus Faulheit und Indifferenz gegenüber existentiellen Fragen geübt und gelernt ...“ (S. 430) – Nein, sie laufen im Schnitt nicht so ab, belegen alle seriösen Studien zum Religionsunterricht!<sup>6</sup> Auch die Abmeldungen vom Religionsunterricht sind marginal; in Bayern lagen sie im Schuljahr 2002/2003 über alle Schularten hinweg zum Teil sehr deutlich unter 5 % (z.B. in der Realschule; 0,71%), lediglich in der gymnasialen Oberstufe beträgt der Anteil 10,73% (aktuelle Zahlen des bayerischen Kultusministeriums). Demgegenüber besuchen eine beträchtliche Zahl nicht-getaufter und andersgläubiger Schüler freiwillig konfessionellen Religionsunterricht! Das heißt natürlich nicht, dass es nicht auch schlechte Religionslehrer und schlechten Religionsunterricht gäbe; nur, mit der Methode Spitzers könnte man jedes beliebige Fach auf ähnliche Weise aushebeln!

### Das moderne Konzept eines diakonischen Religionsunterrichts

Spitzer hat zwar Recht, dass das Fach Religionsunterricht nicht „schwach“ als Religionskunde angeboten wird, sondern „stark“ als Religionsunterweisung (S. 426). Die suggestive folgende Interpretation von Religionsunterricht als „Unterweisung im Glauben“ (S. 427) (als ginge es um eine kopflose Missionarisierung, um eine unreflektierte Internalisierung von Glaubenswissen und -haltungen!) lässt erkennen, dass Spitzer keine Ahnung hat vom komplexen Modell eines Religionsunterrichts nach dem Beschluss der Würzburger Synode, welches seit 40 Jahren eine tragfähige Basis für einen diakonischen Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen einer pluralen Gesellschaft ist: „Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hin-

blick auf Religion und Glaube befähigen“, heißt es im Synodenbeschluss (Der Religionsunterricht in der Schule, 2.5.1); er richtet sich nicht nur an gläubige Schüler, sondern mit einer differenzierten Zielbeschreibung auch an suchende, ungläubige und indifferente! Von dieser sachrichtigen Voraussetzung aus ist dann auch Notengebung im Religionsunterricht möglich, welche Spitzer von seiner einseitigen Darstellung ausgehend selbstverständlich ablehnen muss, weil religiöse Unterweisung und Benotung von Leistungen unvereinbar seien.

### „Menschen lernen aus Beispielen, nicht aus Predigten“ (S. 430)

Dieser Aussage Spitzers ist vollinhaltlich zuzustimmen. Deshalb wurden gerade in der Religionsdidaktik in den letzten Jahren Modelle entwickelt, die handlungs- und personorientiertes Lernen ermöglichen: Aus der Fülle der verschiedenen Neuansätze seien nur das Modell „Compassion“ (Einüben und Reflektieren sozial-karitativen Verhaltens in Sozialprojekten) und mein eigenes Konzept eines „Lernens an fremden Biographien“ mit der Datenbank „Local heroes“ (<http://www.ktf.unipassau.de/local-heroes>) genannt. Anton Bucher resümiert in seiner empirischen Studie zum Religionsunterricht, dieser komme dann gut an, wenn er als handlungsorientiert und lebensweltbezogen erlebt wird. Dies entspricht genau Spitzers Forderungen nach lebendigem und nachhaltigem Lernen! „Wenn es zutrifft, dass es zur glücklichen moralischen Entwicklung des Menschen tausender solcher Vorbilder mit größtmöglicher Varianz bedarf, und wenn weiterhin junge Menschen vor allem von Vorbildern und Gleichaltrigen lernen“ (S. 430) - und wenn genau dies in einem diskursethisch angelegten Religionsunterricht geschieht, dann kann dieser, anders als Spitzer folgert, der moralischen Entwicklung sehr wohl etwas nutzen!

Gegen einen Pappkameraden freilich lässt sich trefflich ankämpfen: „Und genauso wenig lernen sie dadurch richtig handeln, dass sie die zehn Gebote, den kategorischen Imperativ oder das Grundgesetz aus-

wendig lernen. Kinder brauchen Beispiele, nicht Regeln.“ (434) Richtig! Was Spitzer allerdings hier als Zerrbild darstellt, ist meilenweit entfernt von einem Religionsunterricht, in dem es nicht um banale Wissensvermittlung, sondern um eine konstruktive Auseinandersetzung und individuelle Aneignung geht, wo verschiedene Deutungskonstrukte präsentiert werden, aufeinanderprallen und ihren Glaubwürdigkeitstest anhand konkreter Beispiele und Anwendungsfälle zu bestehen haben.

### Religionskunde als „schwache“ Lösung!

Insofern trägt auch Spitzers Vorschlag, den Religionsunterricht mit Religionskunde zu ersetzen, nicht. Gerade die Diskussion um LER, besonders die kritische Auseinandersetzung zu den Defiziten dieses Ansatzes, hat den Blick für die Leistungsfähigkeit eines Religionsunterrichts gestärkt, der sein Qualitätsmerkmal in einer transparenten Positionalität (nicht zu verwechseln mit Indoktrination!) hat.

Man könnte weitere Details (dass der Religionsunterricht in dritten Klassen immer in der Hand der Pfarrer ist, dass niemand wegen Religion sitzen bleibt ...) mühelos entkräften. Es soll genügen!

### „Menschen lernen durch offene Wahrnehmung der Wirklichkeit“

Nicht die Praxis des Religionsunterrichts an deutschen Schulen ist problematisch (S. 438), sondern die Einseitigkeit der Wahrnehmung von Praxis und Theorie des Religionsunterrichts durch Spitzer selbst. Man kann Spitzer nur empfehlen, sein eigenes Argument zu beherzigen: Man lernt Ethik nicht über Hefteinträge, sondern über vielfältige Beispiele; ebenso wenig kommt man der Wirklichkeit des Religionsunterrichts auf die Spur über dubios ausgewählte Einzelmeinungen, sondern nur dann, wenn man vorbehaltlos in möglichst viele Klassenzimmer geht. In allen Schularten findet man genügend viele Beispiele für einen faszinierenden, Leben ermöglichenden Religionsunterricht!



Prof. Dr.  
Hans Mendl

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Katholisch-Theologi-

schen Fakultät der Universität Passau

<sup>1</sup> Vgl. die bündige Zusammenfassung: Ewald Terhart, *Superlearning – Megateaching. Kurznachrichten aus der didaktischen Wunderwelt*, in: *Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit*, Friedrich-Jahresheft 15/1997, 40-44.

<sup>2</sup> Vgl. Hans Mendl, *Religiöses Wissen – was, wie und für wen?*, in: *KatBl* 128 (2003), 318-325.

<sup>3</sup> Vgl. Manfred Spitzer, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg u. Berlin 2002 (die Zitate im Text beziehen sich auf dieses Buch!); ders., *Der Mandelkern und die metakognitive Lernkompetenz*, in: *Entwurf* 2/2003, 3-7.

<sup>4</sup> Ernst-Wolfgang Böckenförde, *Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*, in: *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 914, Frankfurt am Main 1991, 92-114, hier 112.

<sup>5</sup> Anton Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart u.a. 2000.

<sup>6</sup> Vgl. Peter Kliemann / Hartmut Rupp, *1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben*, Stuttgart 2000.