

Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differentiell betrachtet: Eine Analyse im Wertekreis

von Carsten Gennerich, Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz

Weil Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sind, braucht es unterschiedliche Formen des Religionsunterrichts. Um diese These auszudifferenzieren, werden basierend auf Schwartz's (1992) Wertetheorie Schülereinstellungen zum Religionsunterricht von Ziebertz et al. (2003) analysiert. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass Schülerinnen und Schüler abhängig von ihren Wertorientierungen den idealen Religionsunterricht unterschiedlich wahrnehmen. In der Diskussion wird der Frage nachgegangen, für welche Schülertypen eine verstärkte Weiterentwicklung religionspädagogischer Konzeptionen angezeigt ist.

Schülerorientierung ist eine häufige Forderung religionspädagogischer Ansätze zum Religionsunterricht (z.B. Bahr et al. 2005; Reuter 2002; Ziebertz 2000). Mit der Orientierung am Kind bzw. Jugendlichen steht aber die Funktion von Tradition für den Religionsunterricht zur Debatte (Bahr et al. 2005; Biehl 1999). Welche Rolle spielt die Tradition bei einer Orientierung am Subjekt? Was von ihr soll wie und nach welchen Kriterien vermittelt werden? Die Beziehung zwischen Subjekt und Tradition bleibt schwierig und umstritten. Dieser Beitrag nimmt die skizzierte Diskussion auf und ergänzt sie um die Perspektive Jugendlicher. Dazu werden zuerst verschiedene Ansätze zum Religionsunterricht auf ihre Relevanz bezüglich der Schülerorientierung hinterfragt und zu einem konzeptuellen Modell verdichtet (1). Es folgt eine Darstellung des Schwartz'schen Wertekreises (1992) in seiner Funktion als Maßstab für die Einstellung heutiger Jugendlicher zu Tradition und Autonomie (2). Der Wertekreis wird im dritten Abschnitt anhand der Daten der Studie „Religiöse Signaturen“ von Ziebertz, Kalbheim und Riegel (2003) empirisch rekonstruiert (3) und dann mit Schülereinstellungen zum idealen Religionsunterricht in Beziehung gesetzt (4). Auf diese Weise entsteht eine empirisch begründete Landkarte über die lebensweltliche Verwurzelung konzeptueller Positionen zum Religionsunterricht. Auf der Basis dieser Landkarte werden abschließend mögliche Szenarien des Verhältnisses von Subjekt und Tradition im Religionsunterricht diskutiert (5).

1. Tradition und Subjekt im Religionsunterricht

Die Entdeckung der Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Religionsunterrichts ist nicht neu. Beschränkt man sich auf die konzeptionellen Entwürfe des letzten Jahrhunderts wurden Mitte desselben normativ-deduktive Ansätze um empirisch-induktive ergänzt (Hilger et al. 2001). In Konzepten wie dem „Problemorientierten Religionsunterricht“ spielt die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eine fundamentale Rolle für religiö-

ses Lernen. Die Orientierung an den Erfahrungen der Subjekte des Religionsunterrichts wurde eine Leitkategorie religionspädagogischer Reflexion. Sie wurde in der evangelischen Religionspädagogik vor allem unter dem Stichwort der „Elementarisierung“ (Baldermann et al. 1979; Nipkow 2002; Schweitzer 2002), im katholischen Bereich unter dem der „Korrelation“ geführt (Baudler 1984; Englert 1996; Prokopf & Ziebertz 2000). Beiden Diskussionslinien ist gemeinsam, dass sie die christliche Tradition mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in Beziehung setzen. Aus Adressaten des Religionsunterrichts werden Subjekte desselben.

Mit der Wahrnehmung der Lernenden als Subjekte des Unterrichts steht das Verhältnis zwischen Lebenswelt und Tradition zur Debatte. Zwei Wege werden herkömmlich unterschieden (Baudler 2002, 449–450; Hermans 2003, 34–41). Der Weg von der Lebenssituation zur Tradition sucht nach existentiellen Lebenslagen, von denen aus die christliche Glaubensüberlieferung befragt wird. Die Tradition bleibt in diesen Weg funktional auf die Lebenswelt bezogen, so dass sich die Frage nach dem Eigenwert der christlichen Glaubensüberlieferung stellt. Der umgekehrte Weg von der Tradition zur Lebenssituation setzt bei der christlichen Glaubensüberlieferung an, um deren Kernaussagen in das Leben der Schülerinnen und Schüler hinein zu übertragen. Die Lebenswelt wird der Tradition untergeordnet, was die Frage nach dem Eigenwert der Situation der Subjekte nach sich zieht. Eine Zuspitzung erfährt die Problematik der Verhältnisbestimmung von Lebenswelt und Tradition dadurch, dass die moderne Gesellschaft keine exklusiv christliche Signatur aufweist (Ziebertz et al. 2003). In einem Kontext religiöser Pluralisierung und Individualisierung verliert die „eigene“ religiöse Tradition ihre klaren Konturen. Der eine Referenzpunkt im Verhältnis von Lebenswelt und Tradition ist selbst zu einem Problem geworden. Ein Ausweg aus diesem Dilemma wird einerseits in einer normativen Rückbesinnung auf die religiösen Quellen gesucht, was in didaktischer Perspektive eine Abkehr von der Schülerorientierung bedeutet (z.B. Ruster 2000). Alternativ dazu wird vorgeschlagen, die Ungewissheiten zwischen aktueller Lebenssituation und überlieferter religiöser Erzählungen, Symbole oder Praktiken kommunikativ zu bearbeiten (Biehl 1989; Biehl 1999; Hermans 2003; Prokopf & Ziebertz 2000). Der hypothetische Charakter möglicher Deutungen spannt einen Diskurshorizont auf, in dem es zu einer Selbstvergewisserung über die „eigene“ Tradition kommen kann. Subjekt und religiöse Traditionselemente stehen in diesem Ansatz in einem Verhältnis wechselseitiger Kritik, so dass in didaktischer Perspektive die Schülerorientierung gewahrt bleibt.

Ausgehend vom Religionsunterricht scheint Schülerorientierung heute selbstverständlich. Sowohl in den Lehrplänen als auch in den Positionspapieren der Religionsgemeinschaften spielt die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle. Anders liegt der Fall hinsichtlich der Rolle religiöser Tradition. So gründet der von den Religionsgemeinschaften vertretene konfessionelle Religionsunterricht in einer konkreten Tradition, die den Maßstab der inhaltlichen Auseinandersetzung zur Verfügung stellt und die Grundlage religiöser Identitätsbildung ist (DBK 1996; EKD 1994; vgl. Özdil 1999). Auch im Konzept des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts spielt die Anerkennung der Differenz der religiösen Traditionen eine zentrale Rolle (Nipkow 1998, 302–358; Schweitzer & Biesinger 2002). Im Bremer Fach „Biblische Geschichte“, im Ham-

burger „Religionsunterricht für alle“ und in „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“, wie es in Brandenburg unterrichtet wird, werden religiöse Traditionen dagegen ohne normative Ansprüche thematisiert. Religion gilt als mögliche Quelle von Sinn, die in einer modernen Gesellschaft in vielen Gestalten auftritt. Diese religiöse Pluralität wird im Religionsunterricht angesprochen, ohne dabei eine bestimmte Tradition besonders hervorheben zu wollen (Lott 1998). Gänzlich ohne religiöse Bezüge werden die Fächer „Philosophie“ bzw. „Ethik“ unterrichtet, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Weltanschauungen und Wertorientierungen auseinandersetzen sollen. Sie werden in vielen Bundesländern als Ersatzfach für den Religionsunterricht angeboten und bilden in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt zusammen mit dem konfessionellen Religionsunterricht eine Fächergruppe (Simon 2005).

Fasst man die skizzierte Diskussion zusammen, lässt sie sich in drei Konzepten modellieren. Das *erste* Konzept begreift den Religionsunterricht als Einführung in eine konkrete religiöse Tradition. Sein Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler mit dem Glauben einer Religionsgemeinschaft – z.B. dem Christentum in seiner lutherischen Konfessionalität – vertraut zu machen. Der Religionsunterricht vermittelt deren zentrale Glaubensüberzeugungen und übt ihre wesentlichen Glaubensvollzüge ein. In diesem Konzept liegt der Schwerpunkt des Religionsunterrichts auf der religiösen Tradition, aus der heraus er unterrichtet wird. Schülerorientierung ist möglich, bleibt aber stets dem Ziel der Einführung in die betreffende Tradition zugeordnet. Das *zweite* Konzept begreift den Religionsunterricht als Lebenshilfe aus dem Glauben heraus. Es will den Kindern und Jugendlichen helfen, die Herausforderungen ihrer Generation zu bewältigen und eine eigenständige religiöse Identität zu entwickeln. Im Mittelpunkt dieses Konzepts stehen die Fragen und Probleme der Schülerinnen und Schüler. Das zweite Konzept ist damit notwendig am Subjekt orientiert. Diese Orientierung kann aus der Perspektive einer konkreten religiösen Tradition heraus geschehen. Ist das der Fall, bleibt diese Tradition im zweiten Konzept jedoch den Bedürfnissen des Subjekts zugeordnet. Das *dritte* Konzept beruht auf der weitgehend objektiven Information über die verschiedenen Religionen. Sie werden in ihren zentralen Glaubensüberzeugungen und wesentlichen Glaubensvollzügen dargestellt, ohne dass eine bestimmte Religion in besonderer Weise hervorgehoben würde. Es steht im Ermessen der Schülerinnen und Schüler, welche Autorität sie den verschiedenen Religionen bzw. Aspekten aus ihnen zuschreiben. Tradition spielt im dritten Konzept somit eine Rolle, jedoch stets im Plural der verschiedenen Konfessionen und Religionen. Auch Schülerorientierung ist in diesem Konzept gegeben, ereignet sich aber als Eigenverantwortlichkeit angesichts der vermittelten Inhalte.

2. Tradition und Subjekt in der individuellen Wertorientierung – die Schwartz'sche Wertekonzeption

Das Spannungsfeld von Tradition und Subjekt lässt sich auch innerhalb der Werteforschung finden (vgl. Klages 1984; Schwartz 1992). Hier entspricht eine Orientierung an der Tradition einer Bevorzugung von Werten, die für die Anpassung an eine gegebene

Ordnung stehen (z.B. Selbstdisziplin, Familiensinn usw.), und eine Orientierung am Subjekt einer Bevorzugung von Werten, die die Verwirklichung eigener Wünsche und Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen (z.B. Autonomie, Genuss usw.). Die damit gegebene Beziehung konzeptioneller Grundpositionen zu Wertorientierungen kann genutzt werden, um die Frage zu beantworten, ob alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen durch den Religionsunterricht erreicht werden und ob etwa blinde Flecken in der Konzeptentwicklung der Religionspädagogik bestehen. Entscheidend dabei ist, dass die internationale Werteforschung inzwischen zu einer vollständigen und systematischen Beschreibung denkbarer Wertorientierungen gelangt ist, so dass vor ihrem Hintergrund eine Ortsbestimmung der skizzierten religionspädagogischen Konzepte möglich ist. Die im Folgenden dargestellte Wertekonzeption von Schwartz (1992) ist für diesen Zweck besonders geeignet, weil sie Werte auf einem zweidimensionalen Feld beschreibt, das wie eine Landkarte lesbar ist und eine Visualisierung empirischer Zusammenhänge erlaubt. Auf dieser Basis kann bestimmt werden, welcher Typ des Religionsunterrichts welchen Typ Schülerin und Schüler anspricht (vgl. Gennerich 2001; Gennerich 2003).

Schwartz begreift Werte als übersituationale und orientierungsgebende Konzepte des Wünschenswerten, die jedoch von Personen und Gruppen je individuell gewichtet werden können. Er geht davon aus, dass die Summe möglicher Werte über eine begrenzte Anzahl von Einzelwerten beschreibbar ist. Dazu unterscheidet Schwartz zehn Werteklassen (1992): Universalismus, Prosozialität/Wohllwollen, Tradition, Konformität, Sicherheit, Macht, Leistung, Hedonismus, Anregung und Selbstentfaltung. Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt und auf die empirische Studie „Religiöse Signaturen heute“ (Ziebertz et al. 2003) bezogen, um später mit den Daten der ‚Signaturen‘-Studie rekonstruiert werden zu können.

- *Universalismus* zielt auf Verstehen, Wertschätzung, Toleranz, das Wohlergehen aller Menschen und der Natur. Gleichheit und Gerechtigkeit sind wichtige Werte dieser Gruppe. Aus der „Signaturen“-Studie werden Items der sozialkritischen und eudaimonistischen Kategorie von dieser Klasse umfasst.
- *Prosozialität* bezieht sich gegenüber Universalismus stärker auf die Sicherung und Steigerung des Wohlergehens der Menschen im persönlichen Umfeld. Hilfsbereitschaft, Vergebungsbereitschaft und Ehrlichkeit sind typische Werte dieser Gruppe. In der „Signaturen“-Studie haben die sozial-personalen Werte hierzu die größte Ähnlichkeit.
- *Tradition* bezieht sich auf Verbundenheit und Akzeptanz der Sitten und Ideen, die von der überlieferten Kultur bereitgestellt werden. Typische Werte sind Höflichkeit, Gehorsam, Frömmigkeit und die Bereitschaft sich demütig in sein Schicksal zu fügen. Die religiösen Werte der „Signaturen“-Studie stehen dieser Gruppe besonders nah.
- *Sicherheit* zielt auf Harmonie und Stabilität im persönlichen und familiären Bereich, aber auch auf die Gesellschaft als Ganzes wie das Ziel nationaler Sicherheit. Aus der „Signaturen“-Studie können die Items aus der Kategorie Familie hier eingeordnet werden.
- *Macht* bezieht sich auf das Streben nach sozialem Status und Prestige sowie nach Kontrolle über andere Menschen und Ressourcen. Typische Werte sind Autorität, Reichtum und sozialer Einfluss. Die materialistischen Werte der „Signaturen“ gehören in diesen Bereich.
- *Leistung* bezieht sich auf persönlichem Erfolg durch Kompetenzerweise in Übereinstimmung mit sozialen Standards. Ehrgeiz und Fähigkeit gehören als Werte in diese

Gruppe. In der „Signaturen“-Studie sind diese Werte nicht als getrennte Kategorie eingebracht. Allerdings können die Items „hohe gesell. Position einnehmen“ und „viel Geld verdienen“ auch im Sinne von Ehrgeiz/Leistungsorientierung interpretiert werden.

- *Hedonismus* bezieht sich auf die Suche nach Vergnügen und Genuss für die Sinne. Diese Gruppe wird klar durch die parallele Gruppe hedonistischer Werte in den „Signaturen“ getroffen.
- *Anregung* bezieht sich auf die Suche nach Neuem und Herausforderungen. Typische Werte sind Wagemut und ein abwechslungsreiches Leben. Als eigenständige Dimension wurde diese Gruppe in den „Signaturen“ nicht berücksichtigt.
- *Selbstentfaltung* bezieht sich auf freies Denken und Handeln mit Werten wie Freiheit, Kreativität und Neugier. Die autonomistischen Werte der „Signaturen“-Studie gehören hierher.
- (*Konformität*: Diese Dimension fällt empirisch mit der Tradition zusammen, so dass hier nicht näher auf sie eingegangen wird.)

Diese zehn Werteklassen ordnet Schwartz in seinem Modell entlang zweier Dimensionen, die er durch eine Vielzahl von Studien kulturübergreifend absichern konnte (1992). Die bipolaren Dimensionen nennt Schwartz „Offenheit für Wandel vs. Bewahrung“ und „Selbsttranszendenz (die Wohlfahrt anderer fördernd) vs. Selbststeigerung“ (persönliche Interessen maximierend). Sie spannen ein zweidimensionales Feld auf, den Wertekreis. Anhand der beiden Dimensionen lassen sich alle möglichen Werte und auch die drei konzeptionellen Modelle im Spannungsfeld von Tradition und Subjekt (Abschnitt 3 und 4) inhaltlich beschreiben. Aufbauend auf den oben skizzierten Werteklassen kann der theoretisch postulierte Wertekreis wie in Abbildung 1 dargestellt werden.

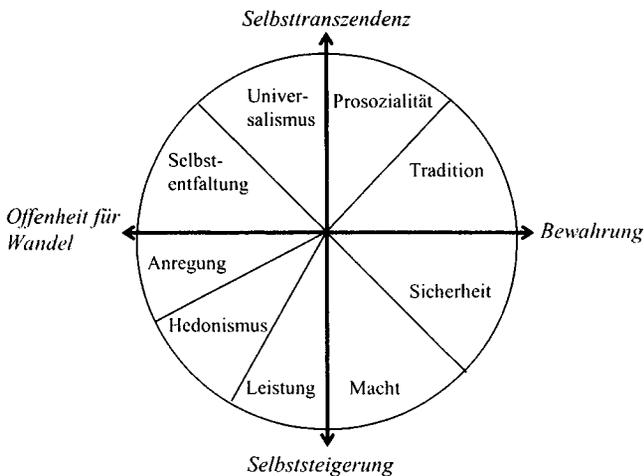


Abbildung 1: Struktur der Wertorientierungen nach Schwartz (1992)

Abbildung 1 stellt die Beziehungen zwischen den verschiedenen Werteklassen untereinander dar. Gegenüberliegende Werteklassen widersprechen sich inhaltlich, nebeneinanderliegende teilen eine gemeinsame Ausrichtung. Im Einzelnen: Prosozialität und Tradition fördern die Hingabe an die eigene In-group. Tradition und Sicherheit bewahren die gegebenen sozialen Arrangements. Sicherheit und Macht vermeiden bzw. bewältigen po-

tentielle Unsicherheit durch Kontrolle von Beziehungen und Ressourcen. Macht und Leistung betonen soziale Überlegenheit und Anerkennung. Leistung und Hedonismus zielen auf selbstzentrierte Befriedigung. Hedonismus und Anregung beinhalten beide angenehm empfundene Erregungszustände. Anregung und Selbstentfaltung haben das Interesse an Neuheit und Meisterschaft gemeinsam. Selbstentfaltung und Universalismus beinhalten ein Sichverlassen auf eigene Urteile und Wohlbehagen mit der Diversität des Lebens. Schließlich sind Universalismus und Prosoziales Verhalten um das Wohl anderer bemüht und transzendieren den Eigennutz. Die Gliederung der Werte in Segmente dient nur zur Vereinfachung der Darstellung, fließende Übergänge zwischen den Bereichen sind möglich. Für empirische Untersuchungen bedeutet dies, dass Werte aus Nachbarregionen durchaus untereinander vermischt sein können und nicht eindeutig in ein Segment fallen müssen. Der Wertekreis in Abbildung 1 ist somit als ein theoretisches Modell zu verstehen, von dem konkrete Studien mehr oder weniger abweichen können.

3. Religionsunterricht und Wertorientierung – eine empirische Rekonstruktion des Schwartz'schen Wertekreises

Ausgehend vom Schwartz'schen Modell können religiös relevante Einstellungs- und Verhaltensmuster im Kreis verortet werden (vgl. Gennerich 2001; Gennerich 2003; Gennerich & Huber 2006). Das Modell kann also herangezogen werden, um Auskunft darüber zu erhalten, welchen Religionsunterricht sich unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern wünschen. Da das erste Konzept („Einführung in eine religiöse Tradition“) eher eine Nähe zur eigenen religiösen Tradition nahe legt, sollte es traditionsorientierte Werte fördern und auch von Schülerinnen und Schülern mit einer traditionsorientierten Haltung bevorzugt werden. Das zweite Konzept des Religionsunterrichts als Lebenshilfe betont die Entwicklung Autonomie und Prosozialität und weist daher eine besondere inhaltliche Nähe zu den entsprechenden Werten auf. Dieses Konzept sollte besonders bei Schülerinnen und Schülern Anklang finden, die im Sektor zwischen Selbstentfaltungswerten und Prosozialität einzuordnen sind. Das dritte Konzept einer objektiven Information über verschiedene Religionen setzt die Autonomie der Schülerinnen und Schüler in religiösen Fragen voraus und sollte daher eher von denjenigen bevorzugt werden, die verstärkt Selbstentfaltungswerte zeigen. Ob und wieweit diese Annahmen mit der Einstellung der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen, wird der vierte Abschnitt zeigen. Dazu muss jedoch zuerst der Schwartz'sche Wertekreis empirisch rekonstruiert werden.

In der „Signaturen“-Studie (Ziebertz et al. 2003) wurden 24 Werte verwendet, die in etwa die Bandbreite der Schwartz'schen Konzeption abdecken (siehe oben). Sie wurden gemäß der statistischen Verfahren, die dem Schwartz'schen Modell zu Grunde liegen, berechnet (Faktoranalyse mit vorheriger Ipsatierung, siehe Gennerich 2001), was zu folgender Verteilung der Werte führt (vgl. Abbildung 2).

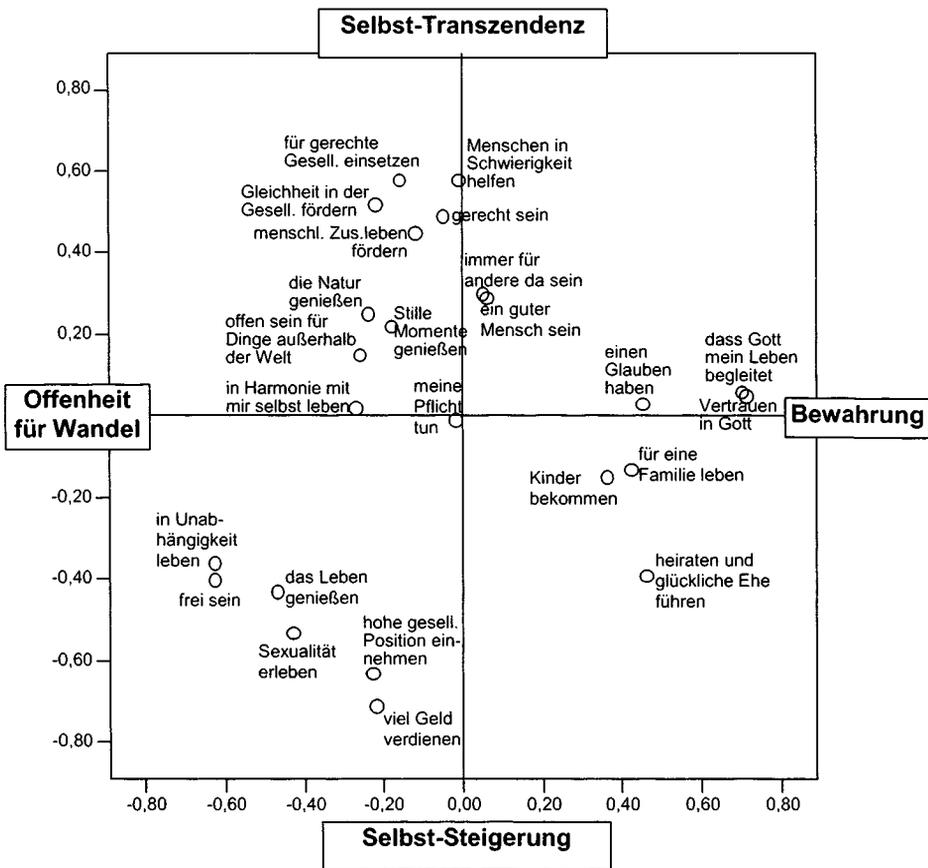


Abbildung 2: Korrelationen der 24 Werte mit den Wertedimensionen nach Schwartz

Abbildung 2 zeigt die inhaltliche Struktur der 24 Werte-Items. Im Vergleich mit der theoretisch angenommenen Struktur ergeben sich wesentliche Übereinstimmungen, aber auch einige Abweichungen. Zunächst lässt sich prüfen, ob die Lage der einzelnen Werte mit Bezug auf die beiden Theoriedimensionen verständlich gemacht werden kann. Werte, die sich auf Engagement für Gerechtigkeit und Hilfe für Menschen beziehen, liegen beim Pol „Selbst-Transzendenz“ und die beiden Werte „viel Geld verdienen“ und „hohe gesellschaftliche Position“ einnehmen beim Pol „Selbst-Steigerung“. Dies entspricht der theoretischen Annahme. Bezogen auf die zweite Theoriedimension liegen die religiösen Werte im Bereich von Traditionswerten. Dies entspricht der theoretischen Vermutung, aber auch bisherigen Befunden zur Korrelation von Religiosität mit den Schwartz-Werten (Gennerich & Huber 2006; Saroglou et al. 2004). Im Bereich des Pols „Offenheit für Wandel“ liegen weniger profiliert als bei den bisher genannten Fällen die Werte zur Offenheit für Dinge außerhalb der Welt, Harmonie mit sich selbst, Unabhängigkeit und Freiheit. Diese Werte können sinnvoll als Repräsentanten des Pols „Offenheit für Wan-

del“ verstanden werden. Allerdings zeigt sich, dass man ausgehend vom theoretischen Kreis die Autonomie-Werte („in Unabhängigkeit leben“, „frei sein“) stärker im Bereich der „Selbst-Transzendenz“ erwartet hätte. Dies lässt sich damit erklären, dass die Freiheit, die Jugendliche fordern, möglicherweise weniger dem Autonomie-Ideal Erwachsener im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung entspricht und eher eine dienende Funktion für das Ziel des Lebensgenusses hat. Für die übrigen Werte entspricht die Lage dagegen der theoretischen Beschreibung. Die Familien-Werte liegen wie erwartet im Bereich von Sicherheitswerten. Die Werte aus den Bereich Prosozialität und Universalismus liegen beim Pol „Selbst-Transzendenz“ und profilieren sich erwartungsgemäß auf der Dimension „Offenheit vs. Bewahrung“, so dass das eher personale Helfen etwas mehr rechts liegt als die auf die Gesellschaft bezogenen Prinzipien der Gleichheit und Gerechtigkeit. Interessant ist schließlich die mittige Lage des Pflicht-Werts, der theoretisch eher auf die Seite des „Bewahrungs-Pols“ gehört. Im schulischen Kontext scheint Pflicht als Wert kein prägnantes Merkmal für Konservatismus zu sein. Insgesamt gesehen zeigt sich jedoch eine befriedigende Übereinstimmung des empirischen Ergebnisses mit der theoretisch angenommenen Struktur. Die empirische Rekonstruktion des Schwartz’schen Wertemodells kann daher dafür herangezogen werden, um zu überprüfen, welche Schülerinnen und Schüler sich welchen Religionsunterricht wünschen.

4. Schülereinstellungen zum idealen Religionsunterricht im Schwartz’schen Wertekreis

In der Studie „Religiöse Signaturen“ wurden Jugendliche zu ihrer Vorstellung eines idealen Religionsunterrichts gefragt (Ziebertz et al. 2003, 199–230). Auf der Grundlage der im ersten Abschnitt beschriebenen Konzepte „RU als Einführung in eine religiöse Tradition“, „RU als Lebenshilfe“ und „RU als Information über Religionen“ wurden sieben Aussagen formuliert. Sie wurden ergänzt um die Aussage, der ideale Religionsunterricht sei der, der gar nicht stattfindet. Zu allen acht Aussagen konnten die Jugendlichen auf einer 5-Punkt Likert-Skala entscheiden, wie sehr sie ihrem individuellen Ideal dieses Unterrichtsfachs entsprechen. Auf der Grundlage dieses Datensatzes lassen sich die Idealvorstellungen der Jugendlichen in den Schwartz’schen Wertekreis einbetten. Dies geschieht anhand der Korrelation der Einstellungen zum idealen Religionsunterricht mit den Werthaltungen der Jugendlichen. Der Befund gibt Auskunft darüber, welche Schülergruppen von den unterschiedlichen Zielen wie angesprochen werden (vgl. Abbildung 3).

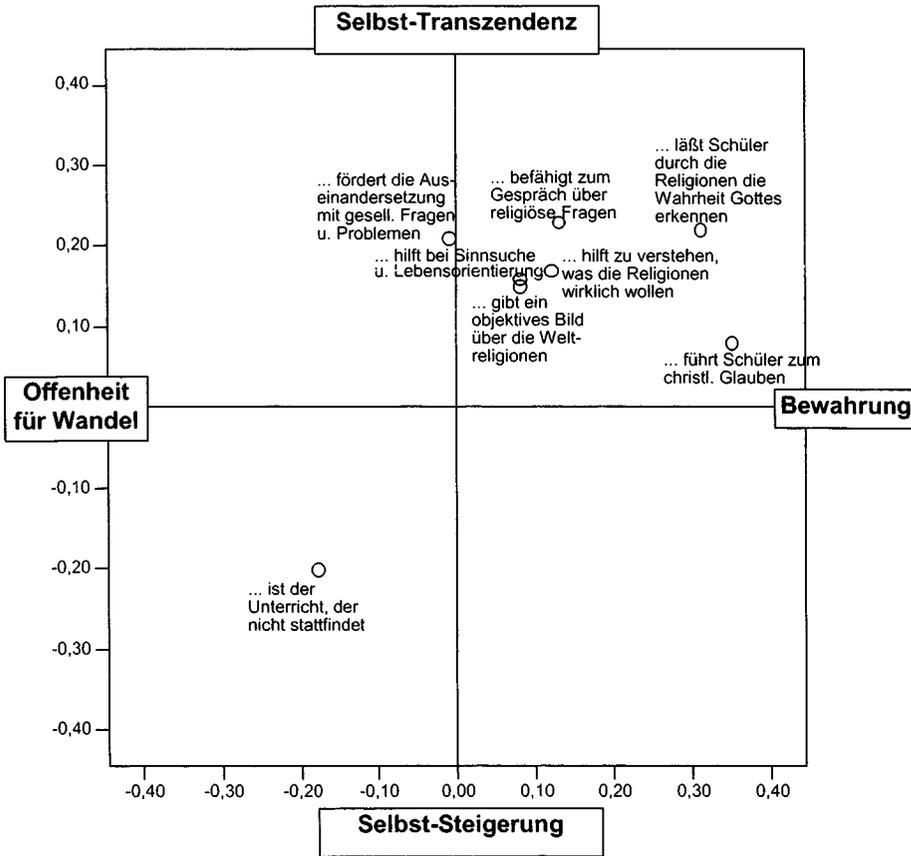


Abbildung 3: Korrelation des idealen Religionsunterrichts mit den beiden Wertedimensionen

Die unterschiedlichen Aussagen zum idealen Religionsunterricht verteilen sich nicht gleichmäßig im Wertekreis. Es bilden sich zwei Zentren aus. Das erste Zentrum besteht aus der Aussage, dass der Religionsunterricht dann ideal ist, wenn er nicht stattfindet. Sie befindet sich im Sektor, der durch den Willen zur Selbststeigerung bei gleichzeitiger Offenheit für Wandel gekennzeichnet ist. Im Schwartz'schen Modell entspricht diese Position einer hedonistischen Werthaltung. Der Religionsunterricht würde demnach vor allem von hedonistischen Jugendlichen abgelehnt.

Alle anderen Aussagen befinden sich im Sektor, der durch Selbst-Transzendenz und Bewahrung charakterisiert ist. Die drei Konzepte zum Religionsunterricht sprechen somit vor allem Schülerinnen und Schüler an, die eine traditionelle und prosoziale Wertorientierung haben. Innerhalb dieses Spektrums lässt sich eine leichte Differenzierung feststellen. So korrelieren die beiden Aussagen zum Konzept „RU als Einführung“ („führt Schüler zum christlichen Glauben“ und „lässt Schüler durch die Religionen die Wahrheit Gottes erkennen“) vergleichsweise stark positiv mit Traditionswerten. Die Aussagen der an-

deren beiden Konzepte zeigen diese Nähe nicht. Ferner weist die Aussage „fördert die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen“, das zum Konzept „RU als Lebenshilfe“ gehört, die größte Distanz zum Traditionspol auf. In einer relativen Betrachtung bestätigt sich damit die vermutete Differenzierung der konzeptionellen Grundpositionen in Abhängigkeit ihrer Betonung von Tradition und Subjekt. Dass jedoch die Konzepte „RU als Information“ und „RU als Lebenshilfe“ ihrem Selbstverständnis nach die Selbstentfaltung der Schülerinnen und Schüler fördern möchten, wird in dieser Profilierung von den Schülerinnen und Schülern selbst nicht wahrgenommen.

Neben diesen positiven Befunden bleibt festzustellen, dass sich in zwei der vier Sektoren des Schwartz'schen Wertekreises keine Aussagen zum idealen Religionsunterricht finden. Es handelt sich zum einen um den Sektor, der von der Selbst-Transzendenz bei gleichzeitiger Offenheit für Wandel charakterisiert ist. Im Schwartz'schen Modell entspricht dieser Sektor einer Werthaltung, die sich auf eigene Urteile verlässt und die Vielfalt des Lebens schätzt. Sie wird durch die formulierten Konzepte nicht angesprochen. Zum anderen bleibt der Sektor, der durch den Traditionspol und den Pol der Selbststeigerung gebildet wird, leer. Hierin befinden sich nach Schwartz die Wertdimensionen der Macht und der Sicherheit, was bedeutet, dass entsprechende Jugendliche drohende Unsicherheiten durch Kontrolle von Beziehungen und Ressourcen bearbeiten. Auch für sie ist kein ansprechendes Konzept eines idealen Religionsunterrichts formuliert worden.

Fasst man den Befund zusammen, sprechen die formulierten Ideale zum Religionsunterricht vor allem Jugendliche mit einer prosozialen und traditionellen Wertorientierung an. Wer dagegen das Leben in vollen Zügen genießt, Veränderungen erwartungsfroh und selbstbewusst entgegenseht oder die eigene Situation durch Kontrolle bewahren will, findet im gegenwärtigen Diskurs des Religionsunterrichts kein Ideal, das sie bzw. ihn anspricht.

5. Diskussion

Dieser Befund wirft zwei Fragen auf: Was bedeutet es für die Wirksamkeit der theoretischen Konzepte des Religionsunterrichts, dass sie sämtlich nur Jugendliche aus einem Sektor des Schwartz'schen Wertekreises ansprechen? und: Wie lassen sich die Schülerinnen und Schüler für den Religionsunterricht begeistern, die den drei anderen Sektoren zugerechnet werden können?

Die erste Frage resultiert aus der überraschenden Beobachtung, dass alle drei Konzepte zum Religionsunterricht mit Prosozialität und Traditionalität assoziiert werden. Für das Konzept „RU als Einführung in eine religiöse Tradition“ lag dieser Zusammenhang nahe, denn prosoziales Verhalten gehört zum Proprium der abrahamitischen Religionen und in einer modernen Gesellschaft haftet Konfessionalität etwas Traditionelles an. Anders liegt der Fall dagegen bei den Konzepten „RU als Information“ und „RU als Lebenshilfe“. Beispielsweise korreliert ein multireligiöses Wahrheitsverständnis mit dem Pol „Offenheit für Wandel“ (Gennerich & Huber 2006). Für einen informierenden Religionsunterricht wäre deshalb zu erwarten gewesen, dass sich die entsprechenden Aussagen stärker auf der linken Seite des Kreises finden lassen. Gleiches gilt für einen Religionsunterricht

als Lebenshilfe, denn er zielt gerade auf die Förderung individueller Autonomie (vgl. Stoodt 1971), die den Kern des Sektors aus Offenheit für Wandel und Selbst-Transzendenz bildet. Die beiden Konzepte des „RU als Information“ und „RU als Lebenshilfe“ werden offenbar in ihrer subjektorientierten Intention nicht hinreichend von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen.

Wie ließe sich das ändern? Geht man davon aus, dass die objektive Information über verschiedene Religionen und die Lebenshilfe einen festen Platz im Zielspektrum des aktuellen Religionsunterrichts haben, könnte eine erste Strategie sein, Jugendliche besser über diese Ziele zu informieren. Die Neutralität der Informationsvermittlung und der Lebensbezug diskutierter Problematiken könnten stärker in den Mittelpunkt gestellt, das Verhältnis von Subjektbezug und Tradition explizit problematisiert werden. Allerdings stellt sich die Frage, inwieweit diese Strategie innerhalb eines konfessionell verfassten Religionsunterrichts Erfolg verspricht. Konzepte wie „RU als Information“ und „RU als Lebenshilfe“ scheinen von dieser konfessionellen Struktur überlagert zu werden. Eine alternative Strategie könnte darin liegen, die Struktur des Religionsunterrichts zu ändern. Religionsunterricht könnte als Religionskunde erteilt werden, in der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert wird (=„RU als Information“). Ebenso könnte der Religionsunterricht in ein integriertes Fach Ethik oder Philosophie eingebracht werden, dessen Ziel die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist (=„RU als Lebenshilfe“). Beide Veränderungen würden jeweils eines der diskutierten Konzepte in den Mittelpunkt rücken.

Sind derartige Veränderungen wünschenswert? Aus pädagogischer Perspektive ist diese Frage nicht eindeutig zu beantworten. Für eine derartige Veränderung spricht, dass die beiden theoretischen Konzepte, die ihr zugrunde liegen, Offenheit für Wandel und individuelle Autonomie fördern. In einer pluralen Gesellschaft sind beides Grundtugenden für eine erfolgreiche Gestaltung des eigenen Lebens. Gegen eine derartige Veränderung könnte eingewendet werden, dass Selbstwerdung im bestehenden Religionsunterricht mit prosozialem Verhalten assoziiert wird. Selbst im „RU als Lebenshilfe“ korreliert Selbstwerdung nicht mit Selbst-Steigerung. Das ist jedoch bei denen der Fall, die den Religionsunterricht ablehnen. Wenn der Religionsunterricht also nicht mehr als solcher erkennbar ist, könnte das zu Lasten einer Selbstverwirklichung im Rahmen der Gemeinschaft gehen. Aus politischer Perspektive dürfte die Wünschbarkeit der obigen Veränderungen vom Maß der religiösen Pluralität abhängen. Zumindest führte Brandenburg das Fach „L-E-R“ gerade unter Verweis auf die religiöse Situation im Land ein. Aus kirchlicher Perspektive schließlich stoßen die skizzierten Veränderungen auf Ablehnung. Neben institutionellen Interessen vertreten die Kirchen vor allem zwei Argumente (vgl. DBK 1996). Zum einen gebe es gelebte Religion immer nur in konfessioneller Prägung. Wer Religion konfessionslos thematisiert, kann dies nur auf einem abstrakten und lebensfernen Niveau. Zum anderen bedürfe Identitätsbildung stabiler Bezugspunkte. Nur wer um seine Wurzeln wisse, könne sich auf die Pluralität des Lebens einlassen. Beides könne aber nur im konfessionellen Religionsunterricht angeboten werden.

Die zweite Frage, die der empirische Befund aufwirft, richtet sich auf die Schülerinnen und Schüler, die nicht durch den Religionsunterricht angesprochen werden. Wie lassen

sie sich für dieses Unterrichtsfach gewinnen? Eine Strategie könnte sein, den Religionsunterricht an ihrem Werteprofil auszurichten. Die Lage des Items „fördert Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen“ deutet an, dass Jugendliche aus dem Sektor „Offenheit für Wandel – Selbsttranszendenz“ durch eine starke Betonung ethischer und philosophischer Aspekte gewonnen werden könnten. Jugendlichen des Sektors „Selbststeigerung – Bewahrung“, die von Unsicherheit geprägt sind, könnte der Religionsunterricht Begründungsmuster anbieten, die die Komplexität der modernen Gesellschaft reduzieren. Gerade am letzten Beispiel zeigt sich aber die Grenze der Orientierung am Werteprofil der Schülerinnen und Schüler. In einer pluralen Gesellschaft ist Komplexität jedoch nicht beliebig reduzierbar und angesichts alltäglicher religiöser Vielfalt verbieten sich einfache Erklärungsmuster. Ebenso zeigen die Studien von Kasser und Ryan (2001), dass Jugendliche, die sich an Selbststeigerungswerten orientieren, mehr Angst und Depressivität erleben und ein geringeres Wohlbefinden haben. So kann es gerade für diese Kinder und Jugendlichen wichtig sein, dass der Religionsunterricht eine alternative Lebenskultur erfahrbar macht. Die Ablehnung des Religionsunterrichts würde dann eher darauf hinweisen, dass sich diese Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nicht verstanden fühlen und weniger, dass sie sich eine Kulturangleichung wünschen. Die Integration von lebensweltlichen Elementen und ihre kommunikative Rückbindung an die Ziele des Religionsunterrichts sind daher durchaus erfolgversprechende Möglichkeiten der Religionspädagogik.

Faktisch bleibt damit das Zugehen auf besagte Schülergruppen im Religionsunterricht in das Wechselspiel zwischen Subjekt und Tradition eingebunden. In diesem Wechselspiel werden weder der Pol des Subjekts noch der Pol der Tradition das allein bestimmende Element abgeben können. In der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion wird diesem Wechselspiel durchaus Rechnung getragen (vgl. Prokopf & Ziebertz 2000; Reuter 2000). Der Religionsunterricht kann auf die vorfindliche Kultur der Schülerinnen und Schüler eingehen und ihre implizite Religiosität zur Sprache bringen, ohne seine kritische Funktion, die aus seiner Verwurzelung in einer konkreten Tradition entspringt, aufzugeben. Die damit konzeptionell vorgegebenen didaktischen Möglichkeiten sind in der hier dargestellten Sicht der Schüler und Schülerinnen jedoch noch nicht hinreichend im Klassenraum angekommen und verdienen in der Lehrerbildung eine entsprechende Beachtung.

Literatur

- Bahr, M.: U. Kropac; M. Schambeck, M. (Hg.) (2005): *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München.
- Baldermann, I.; K.-E. Nipkow; H. Stock, H. (1979): *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt a.M.
- Baudler, G. (1984): *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen*, Paderborn.
- Baudler, G. (2002): *Korrelation von Glaube und Leben*, in: In G. Bitter; R. Englert; G. Müller (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München, 446–451.
- Biehl, P. (1989): *Symbole geben zu lernen: Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn.

- Biehl, P. (1999): Festsymbole: zum Beispiel Ostern; kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn.
- DBK – Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts: Zur Konfessionalität des Katholischen Religionsunterrichts, Bonn.
- EKD – Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (1994): Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh.
- Englert, R. (1996): Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: Religionspädagogische Beiträge 38, 3–18.
- Gennerich, C. (2001): Die Kirchenmitglieder im Werteraum. Ein integratives Modell zur Reflexion von Gemeindefarbeit, in: Pastoraltheologie 90, 168–185.
- Gennerich, C. (2003): Beratung einer Kirchengemeinde mit dem Werteraum, in: N. Ammermann; C. Gennerich (Hg.), Ethikberatung konkret. Anwendungen in Diakonie, Gemeinde und Bildungsarbeit, Münster, 59–71.
- Gennerich, C.; S. Huber (2006): Value Priorities and Content of Religiosity – New Research Perspectives, in: Archiv für Religionspsychologie 28, 253–267.
- Hermans, C. (2003): Deduktiv, induktiv und abduktiv. Mit Pierce über Berger hinaus, in: H.-G. Ziebertz; S. Heil; A. Prokopf (Hg.), Abduktive Korrelation, in: Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster, 33–51.
- Hilger, G.; U. Kropac; S. Leimgruber (2001): Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: G. Hilger; S. Leimgruber; H.-G. Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik, München, 42–66.
- Kasser, T.; R.M. Ryan (2001): Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. Towards a positive psychology of human striving, in: P. Schmuck; K. Sheldon (Hg.), Life goals and well-being, Seattle, 116–131.
- Klages, H. (1984): Wertorientierungen im Wandel, Frankfurt a.M.
- Lott, J. (1998): „Wie hast Du’s mit der Religion?“ Das Schulfach LER als Teil der schulischen Werte-Erziehung, Gütersloh.
- Nipkow, K.-E. (1998): Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh.
- Nipkow, K.-E. (2002): Elementarisierung, in: G. Bitter; R. Englert; G. Miller (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 451–456.
- Özdil, A.-Ö. (1999): Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland. Religionsunterricht – religiöse Unterweisung für Muslime – Islamkunde, Hamburg.
- Prokopf, A.; H.-G. Ziebertz (2000): Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: Religionspädagogische Beiträge 44, 19–50.
- Reuter, I. (2002): Schülerorientierung vs. Traditionsvermittlung. Medienanalyse in einem kulturhermeneutisch verstandenen Religionsunterricht am Beispiel von Terminator 2, in: Medien praktisch 26 (102), 56–60.
- Ruster, T. (2000): Die Welt verstehen ‚gemäß den Schriften‘. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen 43, 189–203.
- Saroglou, V.; V. Delpierre; R. Dernelle (2004): Values and religiosity. A meta-analysis of studies using Schwartz’s model, in: Personality and Individual Differences 37 (4), 721–734.
- Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, in: Advances in Experimental Social Psychology 25, 1–65.
- Schweitzer, F. (Hg.) (2002): Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Neukirchen-Vluyn.
- Schweitzer, F.; A. Biesinger (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Gütersloh – Freiburg i.Br.

- Simon, W.* (2005): Kooperation in der Fächergruppe. Anregungen und Impulse aus ostdeutschen Bundesländern, in: M. Bahr; U. Kropac; M. Schambeck (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München, 218–228.
- Stoodt, D.* (1971): Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in: *Evangelischer Erzieher* 23, 1–10.
- Ziebertz, H.-G.* (2000): Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung in der Religionspädagogik, in: *Religionspädagogische Beiträge*, 45, 27–42.
- Ziebertz, H.-G.; B. Kalbheim; U. Riegel* (2003): *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Gütersloh.

Since pupils are different, there is need of different forms of religious education. In order to explicate this thesis, the present paper, basing on Schwartz's theory of values (1992), analyzes attitudes held by pupils towards religious education documented by Ziebertz et al. (2003). The results illustrate that pupils realize different forms of ideal religious education according to their value orientation. The discussion deals with the question for which type of pupil a development of pedagogic conceptions is advisable.