

Gerecht – spannend – anspruchsvoll

Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern

Die Frage nach dem idealen Religionsunterricht, in einer 12. Klasse in Nordbayern spontan gestellt, bringt auf den ersten Blick das gewohnte Ergebnis: Neunmal wurde angemerkt, ein derartiger Unterricht würde aktuelle Themen besprechen, achtmal die Erwartung geäußert, man könne seine Meinung frei äußern – und würde darin auch akzeptiert! Fünfmal wurden die Weltreligionen als Thema erwähnt, sowie weitere fünfmal der kritische Blick auf die Kirche. Ähnlich liest sich die Bilanz Petra Brüggens¹, die zwei Lerngruppen im Ruhrgebiet nach ihren Erwartungen an Religionslehrerinnen und -lehrer gefragt hat; entsprechend wird wohl der Gesamteindruck der meisten Kolleginnen und Kollegen sein.

Zwei Stellungnahmen fallen jedoch aus diesem Gesamtrahmen. Eine Schülerin meint, dass im idealen Religionsunterricht »Schüler, die eher am Glauben zweifeln, zumindest teilweise zum Glauben geführt werden«, eine andere schreibt, dass hier »die Schüler gemeinsam in einer Gruppe arbeiten und ihre Ergebnisse präsentieren«. Diese Positionen definieren den idealen Religionsunterricht über seine katechetische bzw. methodische Dimension. Auch in Petra Brüggens Bilanz finden sich analoge Erwartungen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer etwa von der eigenen Religion überzeugt sein und die Themen gut vermitteln sollen². Handelt es sich bei derartigen Stimmen um Sondermeinungen ohne größere Bedeutung? Oder stehen sie für »leise« Stimmen, die einen nachhaltigen Wunsch der Schülerinnen und Schüler bezeichnen, sich gegenüber dem Mainstream jedoch kaum Gehör verschaffen können?

Im Folgenden wird dieser Frage nachgegangen, indem der Beitrag aktuelle Studien zu den religionsunterrichtlichen Idealvorstellungen der Schülerinnen und Schüler sichtet. Ausgehend von der Frage, ob sich Schülerinnen und Schüler überhaupt einen Religionsunterricht an der Schule wünschen (1), wird zuerst das inhaltliche Profil des gewünschten Religionsunterrichts erhoben (2), dann sein stilistisches Profil (3). In einem vierten Schritt wird untersucht, inwieweit das Ideal des Religionsunterrichts mit dem Geschlecht, dem Alter und der Religiosität der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt (4). Eine kurze Diskussion der Ergebnisse beschließt den Beitrag (5).

1 Petra Brüggens, Eine Umfrage unter SchülerInnen. Was brauchen LehrerInnen?, in: KatBl 130/5, 2005, 316–318.

2 Brüggens (Fn. 1), 317–318.

1 Religionsunterricht – ja oder nein?

Um sich zu versichern, dass mit der Beschreibung des idealen Religionsunterrichts kein Luftschloss entworfen wird, soll zuerst gefragt werden, ob sich heutige Schülerinnen und Schüler überhaupt einen Religionsunterricht an der Schule wünschen. Diese Frage liegt allein schon deshalb nahe, weil der existierende Religionsunterricht vor allem im Jugendalter auf ein geteiltes Echo stößt. So attestieren ihm Thüringer Schülerinnen und Schüler einen durchaus guten Ruf³, während der Religionsunterricht in der bundesweiten Befragung Anton Buchers in den Sekundarstufen I und II eher im hinteren Mittelfeld der Beliebtheitskala zu liegen kommt⁴.

Empirisch abgesicherte Befunde zur Frage, ob es in den Augen der Schülerinnen und Schüler überhaupt einen Religionsunterricht an der Schule geben soll, liegen nur vereinzelt vor. In demoskopischen und erziehungswissenschaftlichen Studien zum Fachinteresse von Kindern und Jugendlichen rangiert der Religionsunterricht entweder im Mittelfeld des Fächerkanons⁵ oder an dessen Ende⁶. Religionspädagogische Studien verweisen jedoch darauf, dass das relativ niedrige Interesse nicht mit dem Wunsch gleichzusetzen ist, gänzlich auf den Religionsunterricht zu verzichten⁷. So würden 83 Prozent der katholischen und 73 Prozent der evangelischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Baden-Württemberg ihren Kindern nicht abraten, den Religionsunterricht zu besuchen⁸. Anders ist dies bei Berufsschülerinnen und -schülern. Hier hält die überwiegende Mehrheit den schulischen Religionsunterricht für bedeutungslos⁹. Auf die Frage »Würdest Du es bedauern/etwas vermissen, wenn es keinen Religionsunterricht an Deiner Schule gäbe?« antworten

3 Klaus Petzold, Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik, Leipzig 2004, 33–39.

4 Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 59.98.109.

5 Z.B. Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, in: Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989, 36.

6 Z.B. Lore Hoffmann / Manfred Lehrke, Eine Zusammenstellung erster Ergebnisse aus der Querschnittserhebung 1984 über Schülerinteressen an Physik und Technik vom 5. bis 10. Schuljahr, Kiel 1985, 36.

7 Vgl. Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg 2003, 209.

8 Wolfgang Michalke-Leicht / Walter Stäbler u.a. (Hg.), Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000–2001), Münster 2002, 49.61.

9 Reiner Jungnitsch, Der Berufsschulreligionsunterricht im Spiegel der Erhebungen, in: Uwe Gerber u.a. (Hg.), Religion und Religionsunterricht, Frankfurt/M. 2002, 65–89, 78.

68 Prozent von ihnen mit »nein«. Reiner Jungnitsch schränkt jedoch ein, dass diese Quote für ein Fach ohne Prüfungsrelevanz vergleichsweise niedrig ausfällt. – Im Ganzen gesehen scheint eine grundsätzliche Ablehnung des Religionsunterrichts von daher die Ausnahme zu sein.

2 Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts

Das Profil des idealen Religionsunterrichts beruht zu einem wesentlichen Teil auf den Themen, die in ihm angesprochen werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen sich inhaltlich auseinander setzen. Ein Unterricht, in dem man sich entspannen kann, der einen inhaltlich nicht herausfordert, wird nicht akzeptiert¹⁰. Das inhaltliche Profil ist also eine zentrale Dimension des Ideals.

Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts war direkter Gegenstand zweier Würzburger Untersuchungen¹¹. In ihnen wurde zwischen drei Typen dieses Unterrichts unterschieden. Der »informativ Typ« klärt über die verschiedenen Religionen auf, ohne diese zu bewerten. Der »existenzielle Typ« bespricht die Fragen, die die Schülerinnen und Schüler bewegen, und hilft ihnen, ihr Leben zu meistern. Der »katechetische Typ« schließlich will die Kinder und Jugendlichen in den christlichen Glauben einführen. Es zeigte sich: Aussagen, die für einen informativen oder einen existenziellen Religionsunterricht stehen, wurden befürwortet, Vorstellungen von einem katechetischen Religionsunterricht dagegen wurden abgelehnt. Ein aus Sicht der Schülerinnen und Schüler idealer Religionsunterricht informiert somit objektiv über die verschiedenen religiösen Traditionen und hilft jungen Menschen, Sinn und Orientierung für ihr Leben zu finden. Beide Dimensionen hängen in den Augen der Jugendlichen eng miteinander zusammen, so dass sie gemeinsam das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts prägen. »Katechetische« Ziele spielen für dieses Profil dagegen keine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler wollen in ihrer Mehrheit im Religionsunterricht weder der Kirche näher gebracht, noch zum christlichen Glauben geführt werden.

Dieses Profil findet seine Entsprechung in den Befunden zur Wichtigkeit der Themen des Religionsunterrichts. Auch hier gilt, dass die bedeutsamen Inhalte eng mit dem alltäglichen Leben der Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Die Abiturientinnen und Abiturienten Baden-Württembergs erachten die Frage nach dem Menschen sowie soziale Themen für wichtig, während die Kirche durchgängig als unwichtiger Inhalt betrachtet wird¹². Thüringer Jugendliche wollen im Religionsunterricht vor allem über Liebe, Freundschaft und Partnerschaft, sowie den Tod und das Danach sprechen¹³. Für Berufsschülerinnen und -schüler sind die Gerechtigkeit in der Welt, die Kenntnis verschiedener Religionen und die Sinnfrage bedeutsam, das Verständnis des Christentums oder das bewusste Bekenntnis zu einer Religion dagegen eher unwichtig¹⁴. In der Sekundarstufe I stehen nach einer Studie Anton Buchers die The-

10 Vgl. Bucher (Fn. 4), 76.101.113.

11 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn. 7), 199–230; Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel / Stefan Heil, Religiosität und Lebensperspektiven Jugendlicher (im Druck).

12 Michalke/Stäbler (Fn. 8), 44.55.

13 Petzold (Fn. 3), 42.

14 Jungnitsch (Fn. 9), 63; ähnlich a. Bucher (Fn. 4), 115.

men Liebe und Partnerschaft an der Spitze der wichtigen Themen, gefolgt von Gott und Drogen. Das Ende der Rangliste bilden die Zehn Gebote, die Bibel und die Kirchengeschichte¹⁵. In allen Studien sind es somit die existenziellen Themen, die von den Schülerinnen und Schülern als wichtig erachtet werden. Die Mehrzahl dieser Inhalte bezieht sich auf den Alltag und seine Bewältigung. Es finden sich aber auch Themen mit einer explizit religiösen Ladung darunter, wie etwa die Frage nach dem Tod, die Frage nach Gott oder die Kenntnis verschiedener Religionen. Religiöse Themen sind für Jugendliche somit nicht per se ohne Bedeutung. Sie scheinen dann wichtig zu sein, wenn sie aus einer Position der konfessionellen bzw. religiösen Offenheit heraus angesprochen werden, die einen Bezug zum eigenen Leben erlaubt.

Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts kann somit als informativ-existenziell betitelt werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen sich in der Schule vorbehaltlos mit den verschiedenen Religionen auseinandersetzen und Orientierungspunkte für das eigene Leben erhalten. Eine Einführung ins Christentum im Sinne eines »katechetischen« Konzepts hat in diesem Ideal keinen Platz.

3 Das stilistische Profil des idealen Religionsunterrichts

Neben den Inhalten kennzeichnet der Stil den Religionsunterricht. Er wird vielfach als »anderes Schulfach« angesehen, der »aus Schülersicht gerade methodisch und »klimatisch« einen positiven Kontrast zu anderen Fächern« bietet¹⁶. Wesentliche Aspekte des stilistischen Profils sind somit die Methoden, mit denen die Inhalte erschlossen werden, und die Art und Weise, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit der Lerngruppe umgehen.

Methodisch beruht der ideale Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler wesentlich auf Formen der kreativen Auseinandersetzung und dem gleichberechtigten Austausch. In der Grundschule bevorzugen die Kinder kreative Arbeitsformen¹⁷. Feste vorbereiten, zeichnen, malen und singen sind deutlich beliebter als Geschichten aus der Bibel zu hören, Aufgaben still zu lösen oder im Religionsbuch zu lesen. Wenig beliebt sind in dieser Altersstufe auch Diskussionen, weil es den Kindern nicht leicht fällt, eine eigene Meinung zu formulieren. Das ändert sich mit dem Eintritt ins Jugendalter. Hier kann die Diskussion als paradigmatische Methode des Religionsunterrichts angesehen werden. Sie wird von den Heranwachsenden als produktive Form der Auseinandersetzung erlebt¹⁸ und gehört zu den beliebtesten Methoden¹⁹. Entwicklungspsychologisch liegt diese Präferenz nahe. Diskussionen geben den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, die Einstellungen ihrer Mitschüler kennen zu lernen, die eigenen Meinungen im Gespräch auszuloten und so eine eigenständige Position zu entwickeln. Von der klar bevorzugten Diskussion abgesehen, fallen die methodischen Präferenzen in den weiterführenden Schulen unterschiedlich aus: Die baden-württembergischen Abiturientinnen und Abiturienten erinnerten sich

15 Vgl. Bucher (Fn.4), 87.

16 Jungnitsch (Fn. 9), 68.

17 Vgl. Bucher (Fn. 4), 45–47.

18 Michalke-Leicht/Stäbler (Fn. 8), 45.56.

19 Vgl. Petzold (Fn. 3), 69.

gerne an das Erzählen von Geschichten und die Betrachtung von Bildern²⁰, in Thüringen stehen die Information durch die Lehrerin bzw. den Lehrer und das stille Lesen an der Spitze der gewünschten Methoden²¹, nach Anton Buchers Untersuchung hingegen sind es die kreativen Lernformen, die die Akzeptanz des Religionsunterrichts besonders fördern²². In der Summe dominiert der gleichberechtigte Austausch das Methodenspektrum des idealen Religionsunterrichts, das mit Ausnahme der thüringischen Stichprobe durch kreative Elemente ergänzt wird. Dieses methodische Profil trägt wesentlich zur Sonderstellung des Religionsunterrichts im Fächerkanon bei.

Der Umgangsstil im idealen Religionsunterricht lässt sich mit freundlich, gerecht und anspruchsvoll charakterisieren. Oder mit den Worten Jugendlicher: »Der Religionsunterricht sollte Lust auf Religion machen«. »Die Religionslehrerin sollte gut auf die SchülerInnen und ihre Probleme eingehen; sie sollte Verständnis haben und freundlich sein.«²³. Bereits das inhaltliche Profil legt diese Vermutung nahe. Der Wunsch nach objektiven Informationen über die verschiedenen Religionen setzt den Willen voraus, sich mit diesen Inhalten auseinander zu setzen. Ebenso bedeutet der Wunsch nach Orientierungsangeboten für das eigene Leben eine gewisse Offenheit für existenzielle Fragestellungen, schließt gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern aber auch die Erwartung ein, dass sie rücksichtsvoll und feinfühlig mit diesen Thematiken umgehen. Diese Vermutung wird durch Anton Buchers Studie direkt gestützt²⁴. In charakteristischer Weise hängt die Akzeptanz des Religionsunterrichts neben der Lebensnähe der Themen vor allem vom Engagement der Religionslehrerinnen und -lehrer ab. Umgekehrt sinkt die Akzeptanz des Religionsunterrichts, wenn sein disziplinärer Rahmen gestört ist und sich die Kinder und Jugendlichen inhaltlich unterfordert fühlen. Es ist also dezidiert nicht so, dass der ideale Religionsunterricht in den Augen der Kinder und Jugendlichen durch einen Laissez-faire-Stil gekennzeichnet ist, bei dem jede und jeder machen kann, was sie oder er will. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich einen anspruchsvollen Religionsunterricht, der sie inhaltlich herausfordert und ihnen zu denken gibt. Dabei soll es gerecht zugehen, was auch bedeutet, dass die Lehrkräfte der Lerngruppe eine Ordnung einschreiben.

4 Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Religiosität

Die bisher vorgelegten Befunde zum inhaltlichen und stilistischen Profil des idealen Religionsunterrichts, wie ihn sich Kinder und Jugendliche

20 Vgl. Michalke-Leicht/Stäbler (Fn. 8), 45.56.

21 Vgl. Petzold (Fn. 3), 69.

22 Vgl. Bucher (Fn. 4), 76.

23 Brüggem (Fn. 1), 318.

24 Vgl. Bucher (Fn. 4), 76.101.113.

wünschen, beruhen auf Durchschnittswerten. Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern spielten keine Rolle. Faktisch erweist sich die Schülerschaft jedoch als heterogenes Gebilde. Im Folgenden wird nach derartigen Unterschieden gefragt, wobei das Geschlecht, das Alter und die Religiosität als Markierungspunkte für Differenz herangezogen werden.

Geschlecht

Das Geschlecht eines Menschen ist eine elementare soziale Strukturkategorie²⁵. An ihm entzündeten sich vielfältige Rollenzuschreibungen, und in den Geschlechterstereotypen ist grundgelegt, was im gesellschaftlichen Umfeld als üblich und normal für eine Frau bzw. einen Mann erachtet wird. Während der Schulzeit finden zentrale Prozesse der Auseinandersetzung mit diesen Geschlechterrollen statt²⁶. In der Kindheit liegt ihr Schwerpunkt eher auf der Aneignung geschlechtstypischer Erwartungen, im Jugendalter eher auf der Entwicklung einer eigenständigen Position innerhalb dieses Erwartungsgeflechts. Insofern diese Prozesse den Alltag an der Schule durchziehen, liegt es nahe, dass Mädchen und Jungen sich in ihrem Ideal des Religionsunterrichts unterscheiden. Deutliche Differenzen ergeben sich bereits bei der allgemeinen Akzeptanz des Religionsunterrichts. Er ist bei Schülerinnen weitaus beliebter als bei Schülern²⁷. Jungen sind dagegen eher bereit, auf den Religionsunterricht an der Schule zu verzichten²⁸, und zeigen eine größere Neigung, sich von diesem Fach abzumelden²⁹. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass es Mädchen und jungen Frauen leichter fällt, ein Interesse an religiösen Fragestellungen zu entwickeln oder zu bekunden als Jungen.

Was das inhaltliche Idealprofil anbelangt, so wünschen sich beide Geschlechter einen informativ-existenziellen Religionsunterricht; dieser Wunsch ist bei jungen Frauen jedoch stärker ausgeprägt als bei jungen Männern³⁰. In ihrer Ablehnung der »katechetischen« Dimension des Religionsunterrichts unterschieden sich beide Geschlechter dagegen nicht. Er wird von Schülerinnen ebenso dezidiert abgelehnt wie von Schülern. Auch in der thüringischen Stichprobe wünschen sich junge Frauen den persönlich-existenziellen Religionsunterricht sehr viel stärker als ihre männlichen Altersgenossen³¹. Im Wunsch nach einem religiösen/religionskritischen Religionsunterricht liegen die Schülerinnen etwas über den Schülern, hinsichtlich des gesellschaftlichen/gesellschaftskritischen Religionsunterrichts gibt es dagegen keine bedeutsamen Unterschiede.

25 Vgl. Ursula Beer, *Geschlecht, Struktur, Geschichte. Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses*, Frankfurt a.M. 1990.

26 Vgl. Ulrich Riegel, *Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten*, Münster 2004, 80–93.

27 Vgl. Bucher (Fn. 4), 67–68.100.111; Petzold (Fn. 3), 36.

28 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn. 7), 211.

29 Vgl. Bucher (Fn. 4), 67–68.100.111.

30 Vgl. Ziebertz/Riegel/Heil (Fn. 11).

31 Vgl. Petzold (Fn. 3), 47.

Bezogen auf das stilistische Ideal, gibt es nach der Studie Klaus Petzolds eine deutliche Differenz: Demnach wollen junge Männer verstärkt informiert werden, während junge Frauen sich lieber kreativ mit den Inhalten des Religionsunterrichts auseinandersetzen.

Die referierten Befunde stimmen mit den gängigen Geschlechterstereotypen überein. Letztere schreiben Frauen fürsorgliche und empathische Verhaltensmuster zu, während von Männern ein rationaler und durchsetzungsfähiger Interaktionsstil erwartet wird. Innerhalb dieses Szenarios ist ein informativ-existenzieller Religionsunterricht leichter mit dem weiblichen Stereotyp zu vereinbaren, ebenso kreative Arbeitsformen. Ein lehrerzentrierter Unterricht liegt dagegen nahe am rationalen und durchsetzungsorientierten Stereotyp. Die Befunde stellen daher starke Indizien dar für die Vermutung, dass sich die geschlechtstypischen Erwartungen des Umfelds an die Schülerinnen und Schüler in ihr Ideal des Religionsunterrichts eingeschrieben haben.

Alter

In ihrer Schulzeit durchlaufen die Kinder und Jugendlichen vielfältige Entwicklungsprozesse. In kognitiver Hinsicht wechseln sie von der voroperationalen Phase in die konkret-operationale, und später nochmals in die formal-operationale³². Aus dem Blickwinkel sozialer Interaktion entwickeln sie sich vom subjektiven bis hin zum gesellschaftlich-symbolischen Typ des Perspektivenwechsels³³. Die religiöse Entwicklung schließlich führt von der mythisch-wörtlichen Stufe über die synthetisch-konventionelle u.U. in die individuierend-reflektierende³⁴. Insofern jeder Entwicklungsprozess eine Veränderung im Zugang zur Wirklichkeit bedeutet, liegt es nahe, dass sich das Ideal des Religionsunterrichts mit dem Alter verändert.

Im inhaltlichen Profil steigt mit dem Alter die Ablehnung katechetischer Elemente im Religionsunterricht³⁵. Werden in der Grundschule Themen, die sich mit der Kirche und ihrem Glaubensleben befassen, noch mitvollzogen, zeigen Jugendliche bis etwa 14 Jahre diesbezüglich bereits eine leicht abwehrende Haltung; von älteren Jugendlichen schließlich werden sie stark abgelehnt. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der Wichtigkeit verschiedener Themenbereiche wider. Themen, die mit zunehmendem Alter wichtiger werden, sind z.B. andere Religionen oder die Frage nach dem Tod³⁶, während biblische Themen oder Fragen des kirchlichen Lebens an Bedeutung verlieren. In der Summe verweisen diese Befunde darauf, dass mit dem Alter die Bereitschaft sinkt, eine konfessionelle Engführung im Religionsunterricht zu akzeptieren. Das bedeutet nicht, dass die Jugendlichen ihr Interesse an religiösen Fragestellungen verlieren. Es beruht jedoch auf einer interkonfessionellen und

32 Vgl. Jean Piaget, *Psychologie der Intelligenz*, Zürich 1948.

33 Vgl. Robert Selman, *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*, Frankfurt a.M. 1984.

34 Vgl. James Fowler, *Stufen des Glaubens*, Gütersloh 1991.

35 Vgl. Bucher (Fn. 4), 39–40; Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn. 7), 211.

36 Vgl. Jungnitsch (Fn. 9), 71–77; Bucher (Fn. 4), 103.

religiösen Offenheit in der Auseinandersetzung mit diesen Themen. Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, umso stärker fordern sie diese Offenheit ein.

Hinsichtlich des methodischen Profils liegen nur wenige einschlägige Befunde vor. Oben wurde bereits berichtet, dass die Bedeutung der Diskussion mit dem Alter steigt. Fühlen sich viele Kinder in Diskussionen überfordert, stellt sie für Jugendliche eine zentrale Form der Auseinandersetzung in ihrem Ideal des Religionsunterrichts dar. Eine umgekehrte Entwicklung lässt sich für kreative Methoden vermuten³⁷. Stehen malen, singen und Feste vorbereiten für die Kinder der Grundschule hoch im Kurs, begegnen Jugendliche analogen Arbeitsformen eher ambivalent. Es hat den Anschein, dass mit den Fortschritten der kognitiven Entwicklung sprachliche Arbeitsformen an Bedeutung gewinnen. Im methodischen Profil werden sie mit fortschreitendem Alter jedenfalls immer wichtiger.

Religiosität

Als drittes Merkmal, an dem sich Unterschiede im gewünschten Religionsunterricht festmachen lassen, wird die Religiosität der Schülerinnen und Schüler herangezogen. Ihre Bedeutung für die Fragestellung liegt auf der Hand. Schwieriger ist es, den Begriff der Religiosität inhaltlich zu füllen. Soll darunter die Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs verstanden werden, die religiöse Selbsteinschätzung oder die Zustimmung zu bestimmten Glaubensaussagen? Da die verschiedenen Studien diese Frage auf ihre eigene Art und Weise beantwortet haben, wird hier ein pragmatisches Vorgehen gewählt: Religiosität wird jeweils im Sinn der referierten Untersuchung verstanden, um die Befunde in der Zusammenfassung zu einem kohärenten Bild zu verdichten.

Ziebertz u.a. haben in ihrer unterfränkischen Untersuchung Differenzen im Ideal des Religionsunterrichts hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit, der religiösen Selbstbestimmung, der Einstellung zur Modernitätsfähigkeit von Religion und Kirche sowie des Verhältnisses von Glaube und Kirche analysiert³⁸. Dabei erwies sich die Konfessionszugehörigkeit als relativ bedeutungslos. Katholische, evangelische und nicht getaufte Schülerinnen und Schüler sind sich in ihrem Wunsch, was den Religionsunterricht ausmacht, weitgehend einig. Die formale Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft bleibt somit ohne Einfluss auf dieses Ideal. Anders stellt sich das Bild bezüglich der religiösen Selbstbestimmung dar. Sowohl die Bedeutung der informativ-existenziellen Dimension als auch die Akzeptanz katechetischer Elemente steigen mit dem Grad individueller Religiosität. Umgekehrt ist die Bereitschaft, auf den Religionsunterricht als Fach an der Schule zu verzichten, umso größer, je weniger religiös sich die Jugendlichen einschätzen. In allen drei Fällen sind die Unterschiede jedoch nicht groß genug, um ein vollständig neues Szenario entwerfen zu müssen: Ein informativ-existenzieller Religionsunterricht wird auch von nicht religiösen Jugendlichen gewünscht, wenn auch nicht so stark wie von religiösen. Und die katechetische Dimension dieses Ideals wird auch von religiösen Jugendlichen

37 Vgl. Bucher (Fn. 4); Petzold (Fn. 3), 69–73.

38 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn. 7), 211–216.

abgelehnt, wenn auch nicht so stark wie von ihren nicht religiösen Altersgenossen. Bringt man die einzelnen Befunde auf einen Nenner, wird der Wunsch nach einem Religionsunterricht umso stärker, je größer die Bedeutung ist, die Jugendliche Religion in der Gegenwart zuschreiben. Sehen sie diese Bedeutung relativ unabhängig vom Wirken der Kirchen, legen sie vor allem auf die informativ-existenzielle Dimension dieses Unterrichts Wert. Spielt die Kirche für die aktuelle Bedeutung von Religion eine Rolle, akzeptieren sie auch einzelne katechetische Elemente³⁹.

Anton Bucher findet einen positiven Zusammenhang zwischen der religiösen Sozialisation der Schüler/innen und der von ihnen dem Religionsunterricht beigemessenen Bedeutung. Dieser Zusammenhang zieht sich durch alle Schularten hindurch⁴⁰. Wem von seinen Eltern von Gott erzählt wurde, wer zuhause vor dem Essen betet und wer mit seinen Eltern Gottesdienste besucht (hat), schreibt dem Religionsunterricht eine größere Bedeutung zu als ihre bzw. seine Altersgenossen. Gleiches gilt für die religiöse Selbsteinschätzung⁴¹. Wer sich als religiös erachtet, bringt dem Religionsunterricht eine größere Akzeptanz entgegen.

5 Diskussion

Religionsunterricht ja – aber in seinen Inhalten informativ-existenziell und methodisch kommunikativ und kreativ arrangiert. So könnte der Religionsunterricht, wie ihn sich Kinder und Jugendliche wünschen, schlagwortartig zusammengefasst werden. Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Orientierungspunkten für ihr Leben. Religion spielt hierbei eine Rolle, solange die Vielfalt ihrer verschiedenen Traditionen zur Sprache gebracht und die religiöse Autonomie, die die Heranwachsenden für sich reklamieren, respektiert wird. Die Attraktivität dieser Auseinandersetzung steigt in dem Maß, in dem die Arbeitsformen die verschiedenen Sinne erfassen und Einblick in die Einstellungen und Überzeugungen der Mitschülerinnen und -schüler geben.

Mit diesem Ideal ist der Ist-Zustand aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler beschrieben, der durch die Merkmale Geschlecht, Alter und Religiosität lediglich unterschiedlich konturiert wird. Ihm kommt Gewicht zu, besonders aus der Perspektive eines religionsdidaktischen Ansatzes, der die Schülerinnen und Schüler als Subjekte der Auseinandersetzung begreift. Der Wunsch der Subjekte stellt jedoch nicht den einzigen Bedingungsfaktor des Religionsunterrichts dar. Dazu gehören u.a. die Anforderungen des gesellschaftlichen Kontextes und der Kirchen. Sie beschreiben Facetten des Soll-Zustands des Religionsunterrichts. Lassen sich etwaige Differenzen vermitteln?

39 Vgl. dazu a. Ziebertz/Riegel/Heil (Fn. 11).

40 Vgl. Bucher (Fn. 4), 50–51. 82–83.100.117–118.

41 Vgl. ebd. 134.138.

Der gesellschaftliche Kontext ist durch die vorfindliche religiöse Vielfalt auf der einen und die Privatisierung des Religiösen auf der anderen Seite geprägt⁴². Im Alltag heutiger Schülerinnen und Schüler sind normalerweise verschiedene Religionen präsent, wobei Religion insgesamt als Privatangelegenheit der bzw. des Einzelnen verstanden wird. Beides spiegelt sich im idealen Religionsunterricht der Schülerinnen und Schüler wider. Sie wünschen sich den Blick auf die anderen religiösen Traditionen und bestehen auf ihrer individuellen Freiheit, wenn es um ihre eigene religiöse Orientierung geht. Trotzdem geht das Ideal nicht bruchlos aus dem gesellschaftlichen Kontext hervor. Allein die Tatsache, dass sich Kinder und Jugendliche einen Religionsunterricht wünschen, zeigt, dass sich Religion nicht ausschließlich im Privaten ereignen kann. Die Schülerinnen und Schüler nehmen zumindest billigend in Kauf, dass ihre Auseinandersetzung mit religiösen Fragestellungen auch auf institutionell verankerten Plattformen geschieht. Den verschiedenen Religionen, die im Ideal der Heranwachsenden diese Plattform inhaltlich speisen, wird damit eine öffentliche Bedeutung zugesprochen. Darüber hinaus liegt in der existenziellen Dimension des gewünschten Religionsunterrichts Konfliktpotenzial im Blick auf die faktische Vielfalt der Religionen. Die Schülerinnen und Schüler suchen im Religionsunterricht Orientierungsangebote für das eigene Leben. Die Vielfalt der Religionen eröffnet ihnen diesbezüglich ein Maximum an Perspektiven, trägt von sich aus aber nichts dazu bei, diese Perspektiven zu ordnen. Im idealen Religionsunterricht sind diese Perspektiven personal gedeckt. Die Heranwachsenden wollen von ihren Lehrerinnen und Lehrern und von ihren Mitschülern erfahren, welche religiösen Standpunkte sie persönlich als tragfähig erachten. Die Verbindung von Standpunkt und Person erlaubt es den Heranwachsenden, die Glaubwürdigkeit der einzelnen religiösen Einstellungen und Überzeugungen abzuwägen und sich auf diese Weise innerhalb der religiösen Vielfalt zu orientieren. Die Kinder und Jugendlichen können sich selbst in den anderen finden.

In den kirchlichen Dokumenten zum Religionsunterricht treten m.E. zwei Argumentationslinien besonders hervor: Zum einen soll Religion als tragfähige Ressource der individuellen Lebensführung angeboten werden, zum anderen soll der Religionsunterricht die jeweilige konfessionelle Identität sichtbar werden lassen⁴³. Das erste Anliegen weist eine große inhaltliche Nähe zum Wunsch der Schülerinnen und Schüler auf. Die Beschäftigung mit Religion gilt ihnen nicht als Selbstzweck, sondern weist stets eine existenzielle Dimension auf. Wo Kinder und Jugendliche keinen Bezug zu ihrem Leben entdecken können, bricht das Interesse an religiösen Fragestellungen schnell ab. Differenzen zwischen Soll- und Ist-Zustand ergeben sich daher eher im stilistischen Bereich. Vor allem Jugendliche verlangen nach einem Blick über den Tellerrand der eigenen religiösen Tradition, der zusätzlich ihre individuelle Autonomie respek-

42 Vgl. Karl Gabriel / Hans Hobelsberger (Hg.), *Jugend, Religion und Modernisierung*, Opladen 1994. Hans-Georg Ziebertz, *Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik*, in: Georg Hilger / Stefan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 67–87. Herbert Zwerger, *Identität und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt. Herausforderung an den Religionsunterricht*, in: Rpb 45, 2000, 43–58.

43 Vgl. Ulrich Kropac, *Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts im Spiegel kirchlicher Dokumente*, in: Hilger/Leimgruber/Ziebertz (Fn. 42), 297–302.

tiert. Entsprechungen in den kirchlichen Dokumenten findet dieser Wunsch, wenn ökumenische Perspektiven eingenommen werden oder andere Religionen in den Blick kommen. Gerade in den katholischen Dokumenten sind diese Abschnitte jedoch in ein starkes konfessionelles Bewusstsein eingebettet. Hier liegt wohl die größte Differenz zwischen dem religionsunterrichtlichen Ideal der Schüler/innen einerseits und jenem der Kirchen andererseits (wobei die Differenz auf katholischer Seite gravierender erscheint). Die verschiedenen Ideale lassen sich miteinander vermitteln, wenn Konfessionalität im Sinn des interreligiösen Modells vertreten wird. Im interreligiösen Modell ist der eigene religiöse Standpunkt in die Vielfalt religiöser Perspektiven eingebettet⁴⁴. Man ist sich bewusst, dass es verschiedene religiöse Traditionen mit ihren spezifischen Identitätsangeboten gibt, man weiß aber auch um die besondere Bedeutung der eigenen Konfession bzw. Religion im eigenen Leben. Mit den Mitteln des Perspektivenwechsels lassen sich im interreligiösen Modell die »anderen« Standpunkte nachvollziehen, ohne dass der »eigene« Standpunkt aufgegeben werden muss. Dieses Modell wird dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach Objektivität gegenüber der religiösen Vielfalt gerecht, löst die eigene Position aber nicht relativistisch auf. Letztere stellt eine Stimme der religiösen Vielfalt dar, an der sich die Heranwachsenden abarbeiten können.

Dr. Ulrich Riegel ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Kath.-Theol. Fakultät der Universität Würzburg.

44 Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: *RpB* 36, 1995, 83–104.