

Ethik in den Köpfen Jugendlicher und im Religionsunterricht

Eine empirische Bilanz

Ethisches Lernen im Religionsunterricht (RU) sieht sich einer doppelten Anfrage ausgesetzt. Zum einen wird bezweifelt, dass die im RU vermittelten Werte anschlussfähig seien an die Werthaltungen heutiger Jugendlicher. Zum anderen wird vermutet, dass Ethik im RU vor allem aus normativer Perspektive vermittelt werde, was einem ethischen Lernen im demokratischen Staat widerspreche. Dieser Beitrag stellt sich beiden Anfragen aus empirischer Perspektive. Er bilanziert erstens die ethischen Einstellungen Jugendlicher gemäß aktueller repräsentativer Studien und fasst zweitens die Befunde vorliegender Untersuchungen zum ethischen Lernen im RU zusammen.

1 Ethische Einstellungen Jugendlicher

Der erste Abschnitt gibt einen Bericht über repräsentative Befunde zur allgemeinen Werthaltung Jugendlicher, milieuspezifischen Ausprägungen dieser Werthaltung und zu Einstellungen Jugendlicher zu Sexualität und ihrem Körper. Ein knappes Fazit beschließt diesen Abschnitt.

Allgemeine Werthaltung

Folgt man der Shell-Jugendstudie 2010, sind heutige Jugendliche mehrheitlich pragmatisch, aber nicht angepasst.¹ Es ist fast allen Befragten wichtig, gute Freunde zu haben (97%), ein gutes Familienleben zu führen (92%) und eigenverantwortlich zu leben und zu handeln (90%). Fleiß und Ehrgeiz sind über drei Vierteln der Jugendlichen wichtig (83%), aber auch Phantasie und Kreativität zu entwickeln (79%) und das Leben in vollen Zügen zu genießen (78%). Am Ende der Werterangliste finden sich mit weitem Abstand der Glaube an Gott (37%) und das zu tun, was andere auch tun (14%). Andere aktuelle Studien kommen zu vergleichbaren Ergebnissen. In einer Umfrage unter Schweizer und deutschen Jugendlichen finden der Spaß am Leben, der Einsatz für die Gesellschaft und der Wille zur Selbstbestimmung die größte Zustimmung, während

1 Mathias Albert / Klaus Hurrelmann / Gudrun Quenzel, Jugend 2010. 16. Shell-Jugendstudie, Frankfurt 2010.

das Streben nach Macht und Einfluss, das Anpassen an eine vorgegebene Ordnung oder vorgegebene Traditionen als weniger wichtig erachtet werden.² Eine Umfrage unter Abiturienten bringt hohe Zustimmung zu individueller Freiheit und Selbstentfaltung, aber auch zu Werten der Menschlichkeit und beruflichen Sicherheit.³ Gleiches gilt für Befragte von elften Jahrgangsstufen in Gymnasien und Gesamtschulen.⁴ Und eine Befragung unter Berufsschülerinnen und -schülern ergibt, dass diese es für wünschenswert erachten, wenn Menschen zu eigenverantwortlich agierenden Persönlichkeiten heranwachsen, die eigene Interessen mit denen der Gesellschaft vermitteln können.⁵

Religion spielt auf dieser Ebene einer grundsätzlichen Überlegung, was gut und wertvoll ist, keine entscheidende Rolle.⁶ Zwar stehen religiöse Jugendliche Werten der Tradition und der Anpassung etwas positiver gegenüber als nicht religiöse.⁷ Dieser Zusammenhang ist aber schwach ausgeprägt und daher kaum von praktischer Bedeutung. Religion ist – unbenommen von Einzelfällen – demnach bei Jugendlichen heute kein Unterscheidungsmerkmal mehr, wenn es darum geht, was anzustreben ist. Die Ausnahme stellen muslimische Jugendliche dar, die ihre ethischen Haltungen auch durch Allah oder Allahs Gebote bedingt sehen.⁸ Hier kann man aber fragen, ob tatsächlich die Religiosität dieser Jugendlichen ausschlaggebend ist – oder nicht eher die Tatsache, einer ethnischen Minderheit anzugehören, die über das Bekenntnis zu ihrer Heimatreligion persönlichen und sozialen Halt findet.⁹

2 Aristide Peng, Wertorientierung und Einstellungen zur Akkulturation bei Jugendlichen, in: Christoph Käppler / Christoph Morgenthaler (Hg.), Wertorientierung, Religiosität, Identität und die psychische Gesundheit Jugendlicher, Stuttgart 2013, 101–124, hier: 112–118.

3 Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh/Freiburg 2008, 93–98.

4 Hans-Georg Ziebertz / Tobias Benzing, Menschenrechte: Trotz oder wegen Religion? Eine empirische Studie unter jungen Christen, Muslimen und Nicht-Religiösen, Münster 2012.

5 Andreas Feige / Carsten Gennerich, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster 2008, 35–39.

6 Albert/Hurrelmann/Quenzel, Jugend (s.o. Anm. 1); Ziebertz/Riegel, Sicherheiten (s.o. Anm. 3), 118. Es handelt sich hierbei um einen Befund, der auf Mittelwertberechnungen beruht. Das schließt natürlich einzelne Fälle, in denen Jugendliche eine dezidiert religiös motivierte Werthaltung zeigen, nicht aus. Allerdings treten diese Fälle heute nicht mehr so häufig auf, dass sie selbst unter der Subgruppe religiöser Jugendlicher zu nennenswerten Zusammenhängen zwischen Religion und allgemeiner Werthaltung führen.

7 Carsten Gennerich, Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart 2010, 61f.; Peng, Wertorientierung (s.o. Anm. 2), 118.

8 Feige/Gennerich, Lebensorientierungen (s.o. Anm. 5), 84.

9 David Herbert, Islam, Identity and Globalisation, in: Simon Coleman / Peter Collins (Hgg.), Religion, identity and change, Bodmin 2004, 155–173.

Beeinflusst werden die Werthaltungen dagegen durch den sozialen Status der Jugendlichen. Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind Leistung, beruflicher Erfolg und Sicherheit im späteren Leben wichtiger als Jugendlichen, die aus Familien ohne Migrationserfahrung kommen.¹⁰ Aber auch unter einheimischen Jugendlichen ist die Wertschätzung materialistischer Werte stärker ausgeprägt, wenn sie aus ärmeren Elternhäusern stammen. Gleiches gilt für Jugendliche, die Angst vor Fremden haben.¹¹ Wer dagegen einen höheren Bildungsabschluss anstrebt, ist offener für Werte, die auf das Wohl der Gemeinschaft abzielen, und steht einem gesellschaftlichen Wandel positiver gegenüber.¹² Gemeinsame Klammer dieser Befunde ist, dass die materielle Dimension des Lebens jungen Menschen je wichtiger ist, umso prekärer sie sich hinsichtlich dieser Dimension selbst erfahren.¹³ Wer die eigene Lebensgrundlage als bedroht erfährt, sucht nach sozialem Aufstieg oder investiert das, was ihm zur Verfügung steht, in Lebensgenuss.

Werthaltung und soziales Milieu

Der Zusammenhang zwischen ethischen Einstellungen und sozialem Milieu lässt sich mit den Daten der aktuellen SINUS-Jugendstudie weiter präzisieren.¹⁴ Konservativ-bürgerliche Jugendliche streben einen hohen Bildungsabschluss an und wollen an den bestehenden Gesellschaftsstrukturen festhalten. Ihnen ist Selbstdisziplin wichtiger als Selbstentfaltung und sie engagieren sich in Vereinen und Verbänden. Ihre Zukunft sehen sie im bürgerlichen Familienmodell. Materialistisch-hedonistische Jugendliche gehören ebenfalls dem bewahrenden Wertespektrum an, streben aber eher einen mittleren bis niedrigen Bildungsabschluss an. Sie erachten Harmonie, Treue, Ehrlichkeit und Anstand zwar für wichtig, lehnen aber jegliche Kontrolle durch Erwachsene oder Institutionen ab. Sie suchen den Spaß am Leben in Parties, beim Shoppen und in Urlauben, weil es die Anerkennung durch die Peers garantiert. Als dritte Lebenswelt im traditionellen Wertespektrum identifiziert das SINUS-Team prekäre Jugendliche, die aus sog. bildungsfernen und in der Regel von Erwerbslosigkeit bedrohten Elternhäusern stammen. Sie suchen nach Anerkennung für ihre Leistung, haben vielmals aber bereits resigniert und glauben nicht mehr daran, dass sie zu einem sozialen Aufstieg in der Lage sind. Für Lifestyle-Produkte fehlt ihnen das Geld, so dass sie auch hier vom Mainstream jugendlicher Lebenswelten ausgeschlossen bleiben. In der Folge erleben sie die Gesellschaft als unfair und ungerecht.

10 Vgl. Peng, Wertorientierung (s.o. Anm. 2), 117f.

11 Vgl. Ziebertz und Riegel, Sicherheiten (s.o. Anm. 3), 98.

12 Gennerich, Dogmatik (s.o. Anm. 7), 55–58.

13 Vgl. Albrecht, Hurrelmann und Quenzel, Jugend (s.o. Anm. 1).

14 Für das Folgende vgl. Marc Calmbach / Peter Thomas / Inga Borchard / Bodo Flaig, Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf 2012.

Sozialökologische Jugendliche repräsentieren das Segment bedingt veränderungsbereiter Jugendlicher mit hohem Bildungsanspruch. Sie betonen Werte wie Gerechtigkeit, Umweltschutz und Nachhaltigkeit, üben Kritik an den gegenwärtigen Gesellschaftsstrukturen und engagieren sich in ökologischen oder sozialen Initiativen. Sozialökologische Jugendliche interessieren sich stark für andere Kulturen und alternative Kunst. Dem materialistischen Mainstream jugendlicher Lebenswelten stehen sie kritisch gegenüber. Weniger elitär, aber ebenfalls bedingt veränderungsbereit sind adaptiv-pragmatische Jugendliche. Sie sind auf der Suche nach ihrem Platz in der Mitte der Gesellschaft und überzeugt davon, dass sie diesen durch eigene Leistung und Fleiß erreichen können. Später wollen sie einmal materiell gut abgesichert leben. Freude erleben sie im Konsum, wobei sie sich am Mainstream der Populärkultur orientieren.

Experimentell-hedonistische Jugendliche runden das mittlere Wertespektrum der SINUS-Systematik ab und leiten ins stark veränderungsbereite Wertespektrum über. Sie verfolgen eher mittlere bis niedrigere Bildungsziele und sind in ihrer Lebensgestaltung am Hier und Jetzt orientiert. Sie wollen das Leben genießen, ihr eigenes Ding machen und dabei gesellschaftliche Grenzen austesten. Sie halten sich in subkulturellen Szenen auf und nehmen an der Club- und Eventkultur teil, wie man sie in großstädtischen Zentren erleben kann. Expeditive Jugendliche schließlich sind am deutlichsten veränderungsbereit und streben in der Regel einen höheren Bildungsabschluss an. Sie suchen eine Balance zwischen Selbstverwirklichung und Leistungsbereitschaft, wobei sie pragmatisch und flexibel auf gesellschaftliche Ansprüche reagieren. Ihre Zukunft soll einmal anders sein als das, was ihnen die Gesellschaft als Vision anbietet. Sowohl in ihren Freizeitaktivitäten als auch in ihrem Kleidungsstil probieren expeditiven Jugendliche viel aus. Abwechslung steigert den Spaß am Leben und hilft herauszufinden, wohin der eigene Weg einmal führen könnte.

Die Einstellungen zu Religion und Glaube finden sich in diesem Milieuspektrum so wieder, wie es der bisherige Forschungsbefund erwarten lässt. Grundsätzlich lassen sich zwei Tendenzen beobachten. Zum einen gilt, dass die Jugendlichen Religion und Glauben in ihren institutionellen Formen umso stärker akzeptieren, je stärker sie traditionellen Werten anhängen. Zum anderen steigt mit dem angestrebten Bildungsniveau der positive Bezug zu Religion und Glaube. Gemäß beider Tendenzen identifizieren sowohl konservativ-bürgerliche wie auch prekäre Jugendliche Religion und Glaube mit Kirche, wobei nur konservativ-bürgerliche Jugendliche Kirche als sinnstiftende Gemeinschaft erleben, während prekäre Jugendliche ihre Kirchenzugehörigkeit hinnehmen, ohne sie wertzuschätzen. Analog dazu gilt sowohl experimentell-hedonistischen als auch expeditiven Jugendlichen Glaube als Privatsache. Suchen letztere aber einen individuellen Zugang zum Glauben jenseits kirchlicher Angebote, lehnen erstere Glauben als anstrengend und mit Pflichten verbunden ab.

Einstellungen zu Sexualität und eigenem Körper

Die Entwicklung von Körpergefühl und Sexualität sind nicht nur zentrale Aufgaben im Jugendalter, sondern auch klassische Konfliktfelder mit kirchlicher Normativität. Heutige Jugendliche sind mit ihrem Körper in der Regel zufrieden.¹⁵ Männlichen Jugendlichen gilt er dabei verstärkt als Grundlage ihrer Leistungsfähigkeit, weiblichen als Ausdruck ihrer Schönheit. Entsprechend achten junge Männer eher auf ihre Muskeln und Geschlechtsorgane, während junge Frauen verschiedenste Körperregionen an Schönheitsidealen messen. Religiöse Normen spielen für die Wahrnehmung des eigenen Körpers keine Rolle.

Blickt man auf aktuelle Studien zur Sexualität Jugendlicher¹⁶, haben etwa zwei Drittel der 16-Jährigen Erfahrungen mit genitalem Petting und der gleiche Anteil der 17-Jährigen mit Geschlechtsverkehr. Im Unterschied zu Studien aus den 1980er Jahren gibt es hier kaum noch Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die eigene Sexualität wird in der Regel als persönlich erfüllend erlebt und in gegenseitigem Einvernehmen in festen Partnerschaften ausgelebt¹⁷ – wobei vielen Jugendlichen Partnerschaften von mindestens einer Woche als »fest« gelten. Treue in der Partnerschaft ist wichtig und 45% der 17-Jährigen geben an, bislang nur mit einer Person geschlafen zu haben. Dass sie dabei verhüten, ist für fast alle Jugendlichen selbstverständlich: Nur 8% lehnen Pille oder Kondom als Verhütungsmittel ab. Sollte es zu einer Empfängnis kommen, sind etwa ein Viertel der Jugendlichen bereit, die Schwangerschaft abzu- brechen. Neben medizinischen Gründen lassen sie vor allem soziale Gründe gelten.

Gleicht man diese Einstellungen mit den Normen kirchlicher Sexualmoral ab, legen beide einen hohen Wert auf die personale Qualität gelebter Sexualität. Allerdings sehen Jugendliche gelebte Sexualität als selbstverständlichen Ausdruck gegenseitiger Liebe, während die Zeugung neuen Lebens keine Rolle spielt. Entsprechend gilt Verhütung nicht als schlecht und das gegenseitige Treueversprechen wird so lange als bindend erachtet, solange die Beziehung anhält. Die in der kirchlichen Sexualmoral grundlegende Verbindung zwischen Sexualität und Kinderwunsch scheint für viele Jugendliche nicht mehr relevant. Die Religiosität der Jugendlichen spielt in diesen Zusammenhängen nur dann eine gewisse Rolle, wenn sie hoch ausgeprägt ist: Hoch religiöse 17-Jährige haben zum Teil

15 Christl Taylor, *Identität, Körpererleben und Gender: Eine komplexe Beziehung*, in: Christoph Käßler / Christoph Morgenthaler, *Werteorientierung* (s.o. Anm. 2), 149–164.

16 BRAVO (Hg.), *Dr. Sommer Studie 2009*, München 2009; *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (Hg.), *Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern*, Köln 2013; Eva-Verena Wendt / Sabine Walper, *Sexualentwicklung und Partnerschaften Jugendlicher. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von 15- bis 17-Jährigen*. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33 (2013) 1, 62–81.

17 Vgl. Feigl/Gennerich, *Lebensorientierungen* (s.o. Anm. 5), 40–43.

deutlich weniger Erfahrungen mit genitalem Petting und Geschlechtsverkehr als ihre weniger religiösen Altersgenossen. Allerdings sinken die Prozentzahlen derjenigen mit solchen Erfahrungen nie unter 50%.

Fazit

Fasst man die empirischen Befunde zusammen, ergibt sich auf den ersten Blick eine ernüchternde Bilanz: Religion spielt für die ethischen Einstellungen heutiger Jugendlicher nur dann eine Rolle, wenn deren Religiosität sehr stark ausgeprägt ist. Außerdem ist den meisten Jugendlichen ihre individuelle Freiheit sehr wichtig, während traditionelle Werte nur dort vertreten werden, wo sie für die eigene Zukunft opportun sind. Auf den zweiten Blick passt aber Vieles, was heutigen Jugendlichen wichtig ist, zu dem, was auch die christlichen Kirchen propagieren. So zeigen die meisten Jugendlichen eine Werthaltung, die die Entfaltung des eigenen Ich in das Wohlergehen ihres Partners und ihres sozialen Umfelds einbindet. Bezüge zwischen christlichem Wertangebot und der Werthaltung heutiger Jugendlicher sind somit durchaus gegeben. Für den RU ergeben sich jedoch zwei Sollbruchstellen dieses Bezugs. Zum einen gilt vor allem Jugendlichen, die einen niedrigen Bildungsabschluss anstreben, Religion als wenig zukunftsfähig, so dass zu erwarten steht, dass sie religiösen Wertangeboten eher kritisch gegenüber stehen. Zum anderen zeigen die meisten Jugendlichen eine zutiefst humanistische Werthaltung, die ethisches Gut am Wohlergehen des Menschen ableitet. Der Transzendenzbezug einer christlichen Ethik ist ihnen fremd.

2 Empirische Befunde zu ethischem Lernen im RU

Der zweite Abschnitt berichtet über Ziele und Vorkommen ethischen Lernens im RU und die Art und Weise, wie es im Unterricht organisiert wird. Ferner geht er auf das Modell-Lernen und den Compassion-Ansatz als prominente Figuren religiös-ethischen Lernens ein.

Ziele und Vorkommen ethischen Lernens im RU

Ein Orientierungspunkt für die Bedeutung ethischen Lernens im RU sind die Zielvorstellungen von (angehenden) Lehrpersonen. In einer repräsentativen Befragung in Baden-Württemberg liegen die ethischen Ziele »Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit fördern«, »persönliche Orientierung geben« und »Wertvorstellungen vermitteln« an der Spitze der Rangliste.¹⁸ Einen ähnlichen Befund ergeben aktuelle Befragungen aktiver¹⁹ und zukünftiger Religionslehrpersonen²⁰. Er korrespondiert mit

18 Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Ostfildern/Stuttgart 2005, 26.

19 Daniela Popp, Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer, Münster 2013, 77–

einem großen Interesse an ethischen Themen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in den Sekundarstufen I und II.²¹ Entgegen dieser hohen Akzeptanz scheint ethisches Lernen im RU tatsächlich nur eine mittlere bis untergeordnete Rolle zu spielen. So berichten nur Jugendliche in Berufsschulen, dass sie in ihrem RU vor allem lebenskundliche Themen besprechen.²² In allen anderen Schularten liegt die Häufigkeit dieser Themen im Mittelfeld oder gar am Ende der Rangliste.²³

Entspricht diese Wahrnehmung der Lernenden dem tatsächlichen Geschehen im RU? Die wenigen Studien, die den Unterrichtsprozess selbst analysieren, können nur Indizien liefern. So hat unter den in den frühen 1970er Jahren aufgenommenen 94 Religionsstunden der »Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht« knapp die Hälfte ein lebenskundlich relevantes Thema.²⁴ Unter den von der Essener Forschergruppe um Rudolf Englert videographierten 13 Unterrichtsreihen finden sich vier mit einem Thema, das für ethisches Lernen stehen könnte.²⁵ Und unter den eigenen zwölf videographierten Unterrichtsreihen finden sich zwei mit explizitem Bezug zu ethischem Lernen. Insgesamt deuten die empirischen Befunde darauf hin, dass ethisches Lernen – wohl mit Ausnahme beruflicher Bildung – eine wichtige, aber nicht überragende Rolle im vorfindlichen RU spielt.

Zum Binnengeschehen ethischen Lernens im RU

Folgt man didaktischen Konzeptionen ethischen Lernens, kann dieses als Wertevermittlung, Werteerhellung, Werteanalyse oder Wertebildung organisiert werden.²⁶ In den drei exemplarischen Fallstudien ethischen

81; Ulrich Riegel / Hans Mendl: What should RE in Germany be about and how does religiosity fit into this picture?, in: *Journal of Beliefs and Values* 35 (2014) 2, 165–174.

20 Christhard Lück, *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen*, Münster 2012, 137–146.

21 Vgl. Uwe Böhm / Manfred Schnitzler, *Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8*, Stuttgart 2008, 106; Anton Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 2000, 115; Klaus Petzold, *Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik*, Leipzig 2004, 41.47.

22 Bucher, *Religionsunterricht* (s. o. Anm. 21), 114.

23 Bucher, *Religionsunterricht* (s. o. Anm. 21), 47f.84.102; Petzold, *Religion* (s.o. Anm. 21), 41.47.

24 Günter Stachel, *Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Ein Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts*, Zürich 1976, 224–240.

25 Rudolf Englert / Elisabeth Henneke / Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele. Analysen. Konsequenzen*, München 2014, 22.

26 Vgl. Lutz Mauermann, *Konzepte der Werteerziehung und deren Umsetzung in der Schule – Beobachtungen aus den vergangenen zwei Jahrzehnten*, in: Eva Matthes (Hg.), *Wertorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*, Donauwörth 2004, 26–37.

Lernens der Mainzer Studie lassen sich die Konzepte der Wertevermittlung, der Werteanalyse und der Werteerhellung antreffen.²⁷ Ferner deuten Kommentare in den Einzelanalysen darauf hin, dass die Forschergruppe bei vielen Religionsstunden ein theologisches Defizit beobachtet, insofern theologische Positionen gar nicht oder ungenügend differenziert in die lebensweltlich orientierte Auseinandersetzung eingebracht werden.²⁸ In einer aktuellen Tübinger Studie zum RU an Berufsschulen können die meisten der analysierten Stunden den Konzepten der Werteerhellung oder der Wertebildung durch Dilemmata zugeordnet werden.²⁹ Gemeinsam war allen Stunden eine große Schülerorientierung und die Kommunikation im Unterricht verlief durchweg wertschätzend. Vergleicht man die Studien von 1976 und 2012, scheint der lebensweltliche Ansatz ethischen Lernens über die Jahrzehnte hinweg stabil geblieben zu sein. Allerdings stammen die Daten von 2012 aus dem RU der Berufsschule, welcher aufgrund der Lernfeldorientierung nicht repräsentativ ist für den RU an anderen Schularten. Ob das Fehlen des wertvermittelnden Konzepts in der Studie von 2012 einen Hinweis darauf gibt, dass aktuell die unkritische Übernahme vorgegebener Werte durch die Kinder und Jugendlichen von Religionslehrpersonen nicht mehr verfolgt wird, kann aufgrund der eingeschränkten Datenlage nicht entschieden werden. Folgt man der Essener Forschergruppe, zeichnet sich aktueller RU insgesamt dadurch aus, dass er kontroverse theologische Auseinandersetzungen scheut und Lehrpersonen ihre eigene Position kaum noch zur Sprache bringen.³⁰ Kirchliche Wertpositionen würden in einem solchen Szenario als Sachinformation geboten und der individuellen Auseinandersetzung überlassen.

Modell-Lernen und Compassion

Traditionell wird dem Modell-Lernen im RU eine große Bedeutung zugeschrieben, wobei vor allem Hans Mendl betont, dass neben herausragenden christlichen Vorbildern auch lebensweltlich anschlussfähige Modelle thematisiert werden sollen.³¹ Karolin Kuhn konnte zeigen, dass der Effekt des Modell-Lernens vor allem von der Empathiefähigkeit der Jugendlichen abhängt und didaktischer Arrangements bedarf, in denen sich die Jugendlichen selbst aussuchen können, mit welcher Facette des Mo-

27 Vgl. Günter Stachel (Hg.), *Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts*, Zürich 1977.

28 Vgl. auch Stachel, *Religionsstunde* (s. o. Anm. 24).

29 Friedrich Schweitzer / Joachim Ruopp / Georg Wagensommer, *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich*, Münster 2012, 47–146.

30 Vgl. Englert, Henneke / Kämmerling, *Innenansichten* (s. o. Anm. 25), 105–124.

31 Hans Mendl, *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*, Stuttgart 2014.

dells sie sich auseinandersetzen wollen.³² Für den RU wichtig ist ihr Befund, dass Modelle nur dann mit Religion in Verbindung gebracht werden, wenn es sich hierbei um Funktionsträger religiöser Institutionen handelt. Religion ist demnach in den Augen der Jugendlichen ein Merkmal institutioneller Anbindung und nicht individueller Geisteshaltung. Das spricht nicht gegen Mendls Plädoyer für sog. »local heroes«, wirft aber die Frage auf, ob sie als religiös motiviert handelnde Modelle wahrgenommen werden.

Ein relativ neues Konzept ethischen Lernens stellen die Compassion-Projekte dar.³³ Ihr Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zu Hilfsbereitschaft und Solidarität zu befähigen. Dazu besuchen Jugendliche für etwa zwei Wochen eine soziale Einrichtung, was im schulischen Fachunterricht vor- und nachbereitet wird. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler im Praktikum von Lehrpersonen begleitet. Tatsächlich steigt mit den Erfahrungen im Praktikum auch die Zustimmung zum Praktikum selbst.³⁴ Die Mehrheit der Jugendlichen schätzte die Erfahrung, gebraucht zu werden, und stufte das Projekt selbst als eine für ihre Entwicklung wichtige Erfahrung ein. Insbesondere weibliche und kirchlich engagierte Jugendliche ließen sich von den Compassion-Projekten ansprechen. Auch bewährt sich der Compassion-Ansatz in staatlichen Hauptschulen³⁵, so dass er grundsätzlich für jeden Schultyp des regulären Bildungswegs geeignet erscheint. Allerdings bedarf es weiterer empirischer Studien im Panel-Design, um die ersten explorativen Befunde zum Compassion-Ansatz zu bestätigen. Insbesondere müsste angesichts des Befunds, dass Compassion vor allem weibliche und kirchlich engagierte Jugendliche anspricht, geprüft werden, ob dieser Ansatz nicht nur das verstärkt, was die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen.

Fazit

Ethisches Lernen ist Religionslehrpersonen wichtig und wird im vorfindlichen RU hinreichend oft angeboten. Einschlägige Unterrichtssequenzen setzen dabei vor allem bei den Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Einige Indizien weisen darauf hin, dass kontro-

32 Karolin Kuhn, *An fremden Biographien lernen!*, Münster 2010.

33 Vgl. Themenheft Compassion – eine Idee macht Schule, in: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1/2005; Lothar Kuld, *Compassion. Ein Projekt sozialen Lernens an Schulen*, in: Achim Batke u.a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*, Freiburg 2002, 276–280.

34 Lothar Kuld / Stefan Gönninger, *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000; vgl. Michael Fricke, »Das war ein richtig gutes Gefühl, das rauszugehen« – Diakonisches Lernen an der Schule als Dimension religiöser Bildung, in: *Pastoraltheologie* 103 (2014), 149–164.

35 Manfred Riegger, *Compassion: Learning and Doing. A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany*, in: *Journal of Empirical Theology*, 16 (2003) 2, 5–32.

verse Auseinandersetzungen um kirchliche Moralpositionen eher umgangen werden und kirchliche Moral als Sachinformation dargeboten wird. Die vielfach unterstellte antidemokratische, normative Dimension ethischen Lernens im RU lässt sich somit nicht auffinden. Allerdings entspricht eine solche Praxis weder bildungstheoretischen noch kirchenamtlichen Ansprüchen an den RU, denn sie fördert kaum die moralische Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Ob ein Modell-Lernen an fremden Biographien oder die Compassion-Projekte diesbezüglich eine Alternative darstellen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht seriös beurteilt werden.

Prof. Dr. Ulrich Riegel ist Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik am Seminar für Katholische Theologie der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen.