

Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

Berufsorientierte Religionspädagogik

herausgegeben von

Reinhold Boschki

KIBOR – Katholisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Michael Meyer-Blanck

bibor – Bonner evangelisches Institut für
berufsorientierte Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

EIBOR – Evangelisches Institut für
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Band 18

Golde Wissner, Rebecca Nowack, Friedrich Schweitzer,
Reinhold Boschki, Matthias Gronover (Hrsg.)

Jugend – Glaube – Religion II

Neue Befunde – vertiefende Analysen –
didaktische Konsequenzen



Waxmann 2020
Münster · New York

Ethische Bildung im Religionsunterricht

Elisabeth Naurath

„Adam und Eva wurden aus dem Paradies vertrieben. Und sie werden eines Tages dorthin zurückkehren. Und das Wunder der Himmel und der Welten erfahren. Gott wusste, was er tat, als er die beiden auf den Baum der Erkenntnis aufmerksam machte. Hätte er nicht gewollt, dass sie davon aßen, hätte er nichts gesagt. Und warum hat er das getan? Um das Universum in Bewegung zu setzen.“ (Coelho, 2008, S. 238–239).

Hat – wie der bekannte Bestsellerautor Paolo Coelho meint – die Unterscheidung von Gut und Böse das Universum in Bewegung gesetzt? Nur für religiöse und gläubige Menschen oder für alle – auch die, die fühlen, denken und handeln als gäbe es keinen Gott (*etsi deus non daretur*)? Inwiefern spielen erkenntnistheoretische Zusammenhänge in ethische Bildungsprozesse hinein? Welche Unterschiede gibt es mit Blick auf den Religionsunterricht oder Ethikunterricht? Beide Begriffe beziehen sich hier auf den in der vorliegenden quantitativen, exemplarisch für Baden-Württemberg durchgeführten Repräsentativstudie (Schweitzer et al., 2018) benannten Kontext – wohlwissend, dass Ethikunterricht hier als Dachbegriff für verschieden bezeichnete Fächer in anderen Bundesländern verstanden wird.

Deutlich wird in der vorliegenden Repräsentativstudie, dass die Grenzen der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler für beide Fachgebiete im Religions- wie auch Ethikunterricht fließend sind, d. h. dass die so genannten Bekenntnislosen (oder auch Bekenntnisfreien) sich durchaus als gläubig bezeichnen können und wiederum Schülerinnen und Schüler im konfessionellen Religionsunterricht sich selbst als ungläubig einordnen.

Hierbei ist die Differenzierung von ‚gläubig‘ und ‚religiös‘ aus der Perspektive der Heranwachsenden ein interessantes Ergebnis, auf die beide Studien explizit hinweisen. Es ist zu vermuten, dass im Gegensatz zur dezidierten Selbstbezeichnung ‚religiös‘ im Sinne einer Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit der Charakter des ‚Gläubig-Seins‘ mehr Freiheit und Selbstbestimmung assoziieren lässt. Mit Blick auf einen eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungshintergrund eines kooperativen Projekttages in einer 9./10. Klasse der Mittelschule Fischen (Schwaben), bei dem Schülerinnen und Schüler des evangelischen Religionsunterrichts mit Ethikschülerinnen und -schülern gemeinsam zum Thema ‚Tod und Ewiges Leben‘ arbeiteten, erstaunte Folgendes: Einerseits kam von Seiten der Ethikschülerinnen und -schüler die Frage, warum sie sich überhaupt mit religiösen Vorstellungen auseinandersetzen sollten – konkret ging es um Bestattungsriten im Islam –, und andererseits malten dieselben bekenntnislosen Schülerinnen und Schüler, die im Unterrichtsgespräch eine Existenz Gottes verneint hatten, in der Kreativphase Bilder, auf denen unverkennbar ein Weiterleben nach dem Tod in einem Himmel oder Paradies zum Ausdruck gebracht wurde. Diese von dezidiert religiösen Vorstellungen

gen gelöste Relevanz eschatologischer Erwartungen spiegelt sich in der Statistik der Repräsentativstudie wider (S. 55–58) – auch wenn offensichtlich der Faktor religiöser Sozialisation verstärkend auf Vorstellungen nach dem Tod wirkt (Schweitzer et al., 2018, S. 127–128; S. 55). Es ist also davon auszugehen, dass Jugendliche eine eigene Dynamik in ihren Such- und Orientierungsbewegungen haben, die durchaus variabel und in höchst individuellen Mischverhältnissen religiöse und nicht religiöse Vorstellungen vereinen kann.

Dieser Eindruck wurde auf interessante Weise nun beim Lesen der Tübinger Studien mit Zahlen belegt und stellt die Religions- wie auch die Ethikdidaktik vor die Herausforderung, im Sinne einer Subjektorientierung angemessene Konsequenzen zu ziehen. Mit Schröder (2018b) ist hierbei zu konstatieren, dass die „Tektonik der Fächer ‚Religion‘ und ‚Ethik‘ (...) in Bewegung geraten“ sei. Ob „freilich noch ohne Erdbeben oder auch nur messbares Wachsen seismischer Spannungen“ (S. 357) mag angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen, die durch vorliegende Datenerhebungen nun empirisch beleuchtet werden, in Frage gestellt sein. Es sollen daher im Folgenden weiterführende Gedanken zu den Ergebnissen der Studie für die ethische Bildung im Religionsunterricht wie auch für ein zukunftsweisendes Verhältnis des Religions- zum Ethikunterricht in den Diskurs eingebracht werden.

Hierbei ist zunächst zu problematisieren, dass gemäß den Untersuchungsergebnissen der Repräsentativstudie der Ethikunterricht bevorzugt wird.

1. Lieber Ethik als Religion?

In historischer Hinsicht ist von einem „höchst spannungsvollen Verhältnis zwischen Religion und Ethik auszugehen“ (Schweitzer, 2018, S. 308). Das Konkurrenzverhältnis hat sich aktuell in einer Zeit wachsender religiöser und weltanschaulicher Heterogenität der Schülerschaft insofern verschärft, als ethische wie auch religiöse Themen stärker im öffentlichen Diskurs reflektiert und Fragen der ethischen Bildung für den schulischen Kontext intensiver diskutiert werden. Die Relevanz dieser Frage lässt sich in einer Wechselseitigkeit beschreiben: Ethik beschäftigt sich einerseits als Theorie des sittlichen Verhaltens mit Maßstäben und Wertfragen des Menschen und ist insofern gesellschaftlich überaus bedeutsam, andererseits wird die individuelle, auf das ethische Verhalten bezogene Entwicklung als Chance auf ein glückliches und gelingendes Leben gesehen. Ethik betrifft damit die gesamte Lebenswirklichkeit des Menschen als eine Perspektive, menschliches Verhalten in seiner Komplexität in den Blick zu nehmen. Dazu gehören sowohl das aktive Handeln als auch das passive rezeptive Hinnehmen ggf. auch das Erleiden. Diese Differenzierung meint, dass der Mensch einerseits aktiv herausgefordert ist, sein Leben und seine Lebenswirklichkeit zu gestalten, und hierbei auch nach sittlichen Wertmaßstäben zu fragen. Andererseits kann auch das passive Hinnehmen von Sachverhalten eine Schuldfrage implizieren. Das Zuschauen und Nichthandeln kann im Zweifelsfall genauso schlecht sein wie das Tätigwerden. Auch wenn für

die Religionsdidaktik eine Ineinssetzung religiöser und ethischer Bildung bestritten wird, sind derart ethisch relevante Fragestellungen sowohl im Religions- wie auch im Ethikunterricht substantiell (Naurath, 2010, S. 158 ff.; Schweitzer, 2015). Allerdings unterscheiden sich die erkenntnistheoretischen Herangehensweisen deutlich: So basiert das Fach Ethik auf weltanschaulicher Neutralität, während sich der Religionsunterricht (nach Art. 7.3 GG) den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften verpflichtet weiß. Dieser konfessionelle Bezugsrahmen bezieht sich für den evangelischen Religionsunterricht auf Lehrkräfte und Inhalte, jedoch nicht auf die Schülerinnen und Schüler, die selbstverständlich im Sinne einer bildungstheoretischen Fundierung des Religionsunterrichts und der institutionell verankerten Ordentlichkeit des Lehrfachs in ihrer Gesinnung frei sind.

Insofern hat auch die oben beschriebene, für die Studie beachtenswerte Differenzierung zwischen ‚religiös‘ und ‚gläubig‘ eine große Relevanz für die ethische Einstellung der Jugendlichen. Ein sechzehnjähriges, katholisches Mädchen schreibt: *„Es kommt auf die Menschlichkeit und Nächstenliebe an und nicht darauf, ob ich so lebe, wie es die Kirche von mir verlangt“* (w, 16 Jahre, rk, Religionsunterricht, berufliches Gymnasium) (Schweitzer et al., 2018, S. 19). Dies bedeutet, dass die Selbstbestimmung – auch in ethischer Hinsicht – groß geschrieben wird. Der Wunsch, unabhängig von (kirchlichen) Autoritäten ethisch urteilen und handeln zu können und damit in gewisser Weise auch eine ethische Mündigkeit zum Ausdruck zu bringen, ist bei Jugendlichen von besonders hoher Relevanz. Theologisch ausgedrückt spiegelt sich darin das wider, was in der protestantischen Theologie unter der Freiheit des Glaubens respektive Gewissens verstanden wird. Es geht um die Negierung jeglicher Manipulation oder irgendeiner Form autoritärer Beeinflussung – im Gegenteil: Selbständigkeit und Selbstwirksamkeit sollen auch in ethischer Hinsicht Ausdruck gelebter Individualität sein. Alles, was nach Abhängigkeit – beispielweise von kirchlicher Autorität – klingt, wird abgelehnt. Das gilt auch und gerade für ethische Fragestellungen. Die empirische Analyse zeigt die hohe Relevanz dieser Unabhängigkeit von Dogmatismus und kirchlichem Autoritätsverständnis, in gewisser Weise damit von der Kirche als Institution – auch wenn die Auffassung vertreten wird, dass die Kirche „viel Gutes für die Menschen“ (S. 67) tue. Insofern ist zusammengefasst die Präferenz der Schülerinnen und Schüler zugunsten des Ethikunterrichts nun auch empirisch belegt, spiegelt jedoch in gewisser Weise eine Diskrepanz zum Selbstverständnis des Religionsunterrichts wider, dem die Religionsdidaktik selbstbewusst bzw. offensiv begegnen sollte.

2. Was leistet der Religionsunterricht in ethischer Hinsicht?

Das Ergebnis der Repräsentativstudie weist nun darauf hin, dass Ethikschülerinnen und Ethikschüler ein größeres Interesse an ihrem Fach haben als Religionsschülerinnen und -schüler (Schweitzer et al., 2018, S. 110). Allerdings: Könnte es sein, dass der erst in der 7. Klasse angebotene Ethikunterricht die Schülerinnen und

Schüler in einer entwicklungspsychologisch von Deismus geprägten Lebensphase trifft, die ihnen das Fach Ethik als grundsätzlich Offenheit, Freiheit und Kirchendistanz ausstrahlendes Fach besonders attraktiv macht? Auch wenn also Vorsicht vor einer Überbewertung dieses Ergebnisses geboten ist, passt eine wachsende Beliebtheit des Faches Ethik in den Trend der Zeit. Dies dürfte nun auch daran liegen, dass neben dem grundsätzlichen Argument gegen eine religiöse, konfessionelle und weltanschauliche Aufsplitterung der Klasse in Einzelgruppen das oben geschilderte ‚Vorurteil‘ einer religiösen Beeinflussung bestehen dürfte. Demgegenüber ist jedoch zu konstatieren, dass die transparente Bezugnahme auf Grundsätze einer Religionsgemeinschaft in einem Gesinnungsfreiheit gewährenden Unterricht dezidiert weder manipulierend noch beeinflussend sein darf und will. Vielmehr macht die Transparenz der zugrundeliegenden Einstellung diesen Unterricht einschätzbar, während umgekehrt eine angebliche Neutralität bzw. nicht offen gelegte Positionalität der Ethiklehrkraft durchaus auch hinterfragt werden kann. Im Gegenteil ist für den Religionsunterricht festzustellen, dass gerade das zugrundeliegende evangelische Profil, das christliches Freiheitsverständnis mit bildungstheoretischen Prämissen vereint, sogar als Garant dafür gesehen werden kann, dass Reflexionskompetenzen vermittelt werden, die ideologiekritisch wirksam sind. Denn religiöse als ethische Bildung basiert auf dem Grund einer Freiheit gewährenden Bildung als Selbst-Bildung und sensibilisiert gegenüber (möglicherweise gesellschaftskonformen) Werteerziehungsabsichten: „Normative Orientierungen, die dem Menschen lediglich von außen auferlegt werden, bleiben hinter einer solchen Bildung zurück“ (Schweitzer, 2015, S. 23).

Dieses bildungstheoretische Fundament religiöser Bildung deutlich zu machen und selbstverständlich auch in der Praxis umzusetzen ist eine evidente Aufgabe – gerade angesichts eines gesellschaftlichen Kontextes, der dahingehend mit hineinspielt, als die offensichtliche Legitimationskrise des Religionsunterrichts mit einer gegenwärtig stark steigenden Zahl von Abmeldungen zugunsten des als wertneutral geltenden Ethikunterrichts vor neue Herausforderungen stellt. Nicht selten werden Umfragen – wie beispielsweise die im Oktober 2017 veröffentlichte emnid-Umfrage zum Religionsunterricht in Bayern – medial so verkürzt wiedergegeben, dass trotz mehrheitlicher Befürwortung des konfessionellen Religionsunterrichts die Unbeliebtheit des Faches in den Vordergrund rückt. Eben weil es „*im Licht der ethischen Überlieferung* von Religionen und Denominationen weder inhaltlich noch methodisch dasselbe sein (kann, E.N.), ob ein ethisches Thema in dieser oder jener Spielart von Religionsunterricht und / oder Ethikunterricht behandelt wird“ (Schröder, 2015, S. 51), ist es nötig, das erkenntnistheoretische Fundament religiöser Bildung, das auf einem an die Wahrheitsfrage geknüpften Gottesbezug basiert, deutlich werden zu lassen. Dies insbesondere, wenn – wie Schröder zeigen konnte – die Kerncurricula des Religions- wie des Ethikunterrichts die Differenz beider Herangehensweisen nur undeutlich widerspiegelt.

Daher ist es wegweisend, dass religionsdidaktische Publikationen betonen, dass eine von konfessioneller Authentizität der Lehrpersonen geprägte religiöse

Bildung insbesondere auch für das ethische Lernen insofern bedeutungsvoll ist, als sich ethisches Problembewusstsein und Reflexionsvermögen nicht nur in distanzierter Verobjektivierung von Themen behandeln lassen, sondern vielmehr auch durch emotionale Gehalte (Naurath, 2017) und erfahrbare Positionierungen bilden. So wird beispielsweise entwicklungspsychologisch betont (Selg & Weinert, 2015), dass komplexe Wirkungsgefüge (wie ethische Bildungsprozesse) nicht durch monokausale Entwicklungsvorstellungen erklärbar seien und von daher auch emotionspsychologische Dimensionen einzubeziehen sind. Aufgrund dieses wechselseitigen Zusammenhangs von Kognition und Emotion spielen auch Beziehungsdimensionen in ethische Bildungsprozesse hinein, die zu klären und zu reflektieren sind: sei es nun die Qualität der Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung, die selbstverständlich – auch in religiöser respektive konfessioneller Hinsicht – Offenheit und Authentizität voraussetzt, sei es nun die Bedeutung einer religiösen Fundierung subjektiver Kriterien ethischen Fühlens, Urteilens oder Handelns. Empirisch verifiziert betonen die Jugendlichen diese Beziehungsdimension ethischer Themen: „Und für mich ist Glaube nicht einfach nur Religion, er ist eine Beziehung mit meinem Schöpfer, der mich mehr als alles andere liebt.“ (Schweitzer et al., 2018, S. 19) Ein anderer Beleg: 47% der Jugendlichen, die ein Gottesbild haben, artikulierten es derart, dass Gott jemand sei, mit dem man sprechen kann (ebd.). Dass ethische Themen für gläubige Menschen an die Gottesbeziehung geknüpft sind, ist im theologischen Diskurs als Interdependenzverhältnis von Gabe und Aufgabe beschrieben. Eben dies beschreibt den Zusammenhang von religiöser und ethischer Bildung insofern, als die Beziehung des Menschen zu Gott immer auch Perspektiven der Mensch-Mensch-Beziehung bzw. der Mensch-Umwelt-Beziehung implizieren.

Insofern lässt sich didaktisch rückschließen, dass ethische Bildungsprozesse sowohl kognitive wie auch emotionale Lerndimensionen einbeziehen sollten – und wo möglich auch pragmatischer Konkretionen bedürfen, um effektiv und nachhaltig wirksam zu sein.

Neben dem jugendlichen Anliegen der Eigenständigkeit scheint dieses Zusammenspiel aus Sicht der Jugendlichen gerade auch für die ethische Bildung zentral. Didaktisch wird so an den Alltag und die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen angeknüpft, wenn sie die für sie grundlegenden Beziehungsdimensionen auch in religiöser Hinsicht wahrnehmen und reflektieren können. In gewisser Weise kann diese horizontale Ebene im Ethikunterricht aufgrund seines Anspruchs weltanschaulicher Neutralität nicht eingespielt und, obwohl empirisch nachweisbar auch Ethikschülerinnen und Ethikschüler eschatologische und damit über die vorfindliche Wirklichkeit hinausweisende Perspektiven und Ansichten haben, kaum bedient werden.

3. Religionspädagogischer Handlungsbedarf angesichts der Wertorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener

Problematisch ist hierbei, dass ein Konkurrenzverhältnis zwischen Religions- und Ethikunterricht entsteht, das letztlich dem bildungstheoretisch fundierten Charakter von Freiheit und damit der Intention von Wertebildung entgegensteht. Leider fehlten bislang umfassende empirische Erkenntnisse zur Unterrichts(wirksamkeits)forschung hinsichtlich der Unterschiede zwischen Religions- und Ethikunterricht, die mit vorliegenden Repräsentativstudien erstmalig valide Vergleichszahlen liefern. Deutlich zeigt sich: Es ist an der Zeit, das nicht selten stark konkurrierende Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht zu überdenken und konstruktive Maßnahmen der Kooperation zu initiieren. Ein erster notwendiger Schritt ist, den Ethikunterricht nicht mehr nur als notwendige Alternative für bekenntnislose Schülerinnen und Schüler zu sehen – denn das ist er nicht, wie die Studie deutlich gezeigt hat –, sondern vom pejorativen Status eines Ersatzfaches zu befreien. Insbesondere der aktuelle Impuls zu häufigeren kooperativen Phasen beider Unterrichtsfächer ist zukunftsweisend, um inhaltliche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten (auch für die Schülerinnen und Schüler und Eltern) zu klären. Doch um zu dieser neuen Verhältnisbestimmung zu kommen, müssen weit stärker als bisher geschehen intensive Diskurse geführt, Unterrichtsforschung unternommen und Lehrerinnen- und Lehrer- wie Schülerinnen- und Schülerbefragungen durchgeführt werden, um wirklich Klarheit in differierende Ausgangspunkte und Zielsetzungen zu bekommen.

Vorliegende Studien, die insofern Neuland betreten, liefern wichtige Erkenntnisse in der Hinsicht, dass die Teilnahme am Ethikunterricht sich nicht aufgrund fehlender Kirchenmitgliedschaft entscheidet, d. h. auch getaufte und als Kirchenmitglieder zu zählende Schülerinnen und Schüler wählen den Ethikunterricht – nämlich mehr als ein Drittel (39%) (Schweitzer et al., 2018, S. 28–29).

Demzufolge ist der Besuch des Ethikunterrichts nicht mit einer atheistischen oder agnostischen Lebenseinstellung gleichzusetzen. Vielmehr ist bestätigt, dass ein Drittel der Ethikschülerinnen und Ethikschüler durchaus von einer Gottesvorstellung ausgehen, ja sogar eine regelmäßig gelebte Gebetspraxis angeben. Geht man nun davon aus, dass auch im Religionsunterricht nur etwa die Hälfte der Befragten eine persönliche Gottesbeziehung bejahen, so scheinen die Unterschiede zwischen beiden Fächern von den Schülerbedingungen her doch eher fließend zu sein. Andererseits ist zu konstatieren, dass die „Distanz zur Kirche bzw. einer kritischen Sicht von Kirche wie eine entsprechend geringer ausgeprägte Zustimmung zum Glauben an Gott“ (Schweitzer et al., 2018, S. 30) eher für die Schülergruppe im Ethikunterricht charakteristisch ist – wobei mit der dritten Datenerhebung vom März 2019 hinzuzufügen ist, dass sich die Kritik an der Kirche als Institution deutlich verschärft hat (S. 67–71).

Das bedeutet konstruktiv betrachtet, dass Befragungen der Schülergruppe im Ethikunterricht nicht nur Konsequenzen für den Ethikunterricht, sondern auch für

eine tendenziell weniger religiös sozialisierte Schülerschaft im Religionsunterricht haben sollten. Religionsdidaktik kann hier möglicherweise vom Bedingungsfeld der Ethikdidaktik lernen, wie man Lebens- und Sinnfragen religiös ungebundener Jugendlicher didaktisch optimaler fokussieren kann. Dies allerdings nicht nur vom Ethikunterricht, sondern auch von Beispielen erfolgreich praktizierter Herangehensweisen religiöser Bildung in Ostdeutschland her, die mancherorts eine beeindruckende positive Resonanz und Akzeptanz von einer nicht religiös sozialisierten oder kirchlich gebundenen Schülerschaft bekommt (Schulz, 2008).

Die wachsende heterogene Schülerschaft im Religionsunterricht stellt jedenfalls die Religionsdidaktik vor neue Herausforderungen, bei der nun auch nicht nur die konfessionelle oder religiöse, sondern auch die weltanschauliche Pluralität stärker in den Blick kommt. Insofern steht sie vor der Aufgabe, den begonnenen Weg zur Erarbeitung innovativer didaktischer Konzepte und Best-Practice-Beispiele für den Religionsunterricht in Vielfalt fortzusetzen und auszubauen (Eisenhardt et al., 2019).

Wo die didaktische Freiheit besteht, kritische Impulse zu setzen, abhängig oder auch unabhängig von einer kirchlichen Bindung bzw. konfessionellen Bekenntnisses, entsteht in gewisser Weise ein konstruktiver Rahmen, eigene Orientierung zu gewinnen. Dies durchaus in Offenheit für Veränderungen – denn es geht doch um Bildung als Prozess –, korrespondierend mit der Faktorenanalyse der quantitativen Befragung, die eine deutliche Tendenz der Jugendlichen auf ein ‚sich nicht festlegen wollen‘ bzw. eine ‚Abwehr gegen ein festgelegt werden‘ offeriert hat (Schweitzer et al., 2018, S. 67).

Damit macht die vorliegende Studie mit ihrem Schwerpunkt hinsichtlich jugendlicher Einstellungen zu Religion und Glaube den großen Erkenntnisgewinn differentieller Untersuchungsstrategien deutlich: D. h. hier können – in mancher Hinsicht erstmalig – Vergleichsmomente in schulartenspezifischer Perspektive und damit in einem prozessualen biographiebezogenen Verstehen aufgezeigt werden.

Wünschenswert wäre, derartige methodologisch in höchstem Maße gewinnbringende Untersuchungen in einer sehr validen Kombination von qualitativ und quantitativ abgesicherten Erkenntnissen noch stärker hinsichtlich der Wertorientierungen und ethischen Einstellungen Jugendlicher zu konkretisieren: Während Einstellungen zur religiös-weltanschaulichen Vielfalt als aktuell überaus evidente Forschungsfrage in die Studie Eingang gefunden haben, wünscht man sich den Ausbau hin zu einer Diversität weiterer materialer ethischer Themen – also Fragen zur Umweltethik, Sexualethik, Bioethik oder Medizinethik. Mit einer kleinen Ausnahme wurde der Umgang mit Homosexualität, Frauenordinariat und Zölibat (Schweitzer et al., 2018, S. 220) mit recht erwartbarem Ergebnis aufgenommen, aber nicht detaillierter entfaltet. Hinsichtlich einer Longitudinalstudie wäre es natürlich überaus spannend, den möglichen Wandel ethischer Einstellungen in Abhängigkeit zur Entwicklung der Glaubensvorstellungen schon in früheren Jahrgangsstufen zu erforschen.

4. Chancen der Konkretisierung

Chancen solcher Fokussierungen zeigen sich in vorliegenden Datenerhebungen hinsichtlich der überaus spannenden, da aktualitätsbezogenen Sichtung des Verhältnisses der Jugendlichen zur religiös-weltanschaulichen Vielfalt einerseits und den Kennzeichen und Tendenzen zur Xenophobie andererseits. Im Kontext gegenwärtiger Pluralisierungsprozesse unserer Gesellschaft, verbunden mit einer wachsenden, von Vorurteilen geprägten Fremdenfeindlichkeit gegenüber Muslimen (aber auch gegenüber Juden), ist die ethische Relevanz der Befragung von Jugendlichen für den sozialen Frieden der Zukunft von evidenter Bedeutung. Durchaus erschreckend ist, dass ein Viertel der Befragten „die Auffassung (vertritt, E.N.), dass es in Deutschland zu viele Muslime gebe, und fast 58% der Aussage zustimmen, dass ihnen „manche muslimische Gruppen Angst“ machten“ (Schweitzer et al., 2018, S. 24). Im Gegensatz hierzu zeigt sich in der Studie jedoch auch ein anderes Bild: Angesichts eines Wahrheitsanspruchs einzelner Religionen fällt in der Befragung auf, dass die mehrheitliche Positionierung mit einer über Zwei-Drittel-Mehrheit entschieden für Offenheit und Dialogfähigkeit plädiert. Im Kontext eines friedenspädagogisch ausgerichteten Bildungsziels zur Pluralismusbefähigung (Evangelische Kirche Deutschland, 2014) ist die ethische Relevanz dieser Ergebnisse evident: 90% der Jugendlichen sind für Toleranz und Respekt gegenüber individuellen Glaubenseinstellungen, lehnen eine Beeinflussung aber deutlich ab. Dass sich ca. ein Drittel der Befragten dafür ausspricht, dass man sich im Sinne einer postmodernen Patchworkreligiosität je nach Gusto aus jeder Religion das Passende herausuchen könne (Schweitzer, 2018, S. 111), macht implizit deutlich, welche Relevanz religiöse Bildung dahingehend hat, für die Identitätsentwicklung klärende Positionierungen zu finden.

Dieses grundsätzlich positive Interesse an Religionen als Lebensdeutungen – gepaart mit einem offensichtlich hohen Toleranzverständnis – ist im Religionsunterricht wie auch im Ethikunterricht bzw. fächerverbindenden Unterricht für den gesamten Schulkontext auszubauen. Konkret geht es für den Religionsunterricht um zwei Schwerpunktsetzungen: 1.) um eine intensivere Verdeutlichung der Friedenspotentiale der Religionen, denn diese werden doch von den Jugendlichen an einigen Stellen deutlich in Frage gestellt. Hierzu gibt es religionsdidaktische Impulse, die fruchtbar zu machen sind (Mokrosch et al., 2013; Langenhorst & Naurath, 2019).

2.) Gerade angesichts wachsender antisemitischer bzw. islamfeindlicher Einstellungen in unserer Gesellschaft bedarf es eines deutlichen Ausbaus religiöser Kooperationen der so genannten abrahamischen Religionen im schulischen wie auch außerschulischen Kontext. Hierzu ist es nötig, Lehrkräfte mit Blick auf ihre dialogischen Kompetenzen zu professionalisieren, um authentische Begegnungen zu ermöglichen und evtl. auch mediatorisch mit Konflikten umgehen zu können (Naurath, 2019).

Insofern sind für die Religionsdidaktik Impulse gesetzt, ihren lebensrelevanten Beitrag zum Allgemeinen Bildungsauftrag für die Zukunft der Jugendlichen

deutlicher zu artikulieren: Im Religionsunterricht werden nicht nur Lebens- und Sinnfragen wahr- und ernstgenommen, im Zusammenspiel emotionaler, kognitiver und pragmatischer Lerndimensionen reflektiert, mit kreativen und subjektorientierten Methoden beispielsweise in der Bibeldidaktik zum Ausdruck gebracht, sondern auch sozio-emotionale Kompetenzen erworben, die für eine spätere Berufstätigkeit und Teamfähigkeit von ungeheurem Gewinn sind. Angesichts der medialen ‚Großwetterlage‘ gegen den konfessionellen Religionsunterricht braucht es nicht mehr Apologetik, sondern ein selbstbewusstes und offensives Betonen der Stärken und Chancen religiöser Bildung. Es bedarf einer religiösen Bildung, auf die jeder Jugendliche – gläubig oder nicht – ein Recht hat – übrigens sowohl im Religions- als auch im Ethikunterricht. Hierzu bedarf es einer deutlich spürbaren Stärkung der kooperativen Elemente, um einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu gewährleisten. Allerdings fehlen hierzu weitgehend noch Erfahrungen, Modelle und Evaluationen, wie Kooperationen gut und nachhaltig gelingen können. Nicht selten scheitern diese bereits vorab an Vorurteilen, beispielsweise zwischen Ethik- und Religionsunterricht: Der eine sei zu beliebig, der andere zu vereinnahmend. Nun zeigt sich mit der Studie, dass die Grenzen weniger stringent zu ziehen sind, und ermutigt damit zu einer Intensivierung der Kooperation beider Fächer. Die ethische Frage nach dem richtigen und lebensdienlichen Verhalten bedarf also eines didaktischen Raumes, der die unbedingte Wertschätzung der Person, also der Schülerin oder des Schülers – so wie sie jetzt gerade ist, und wohlwissend, dass sie in biographischer Hinsicht prozessualen Veränderungen unterliegen wird – garantiert. Wenn das, was theologisch fundiert ist, religionsdidaktisch zum Ausdruck kommt, korrespondiert dies mit dem Anliegen der Jugendlichen, wie es in den Datenerhebungen deutlich wurde.

erhebungen
des Verhält-
nis und den
gegenwärti-
wachsenden,
(aber auch
ndlichen für
us erschre-
(N.), dass es
zustimmen,
tzer et al.,
h ein ande-
fällt in der
wei-Drittel-
Kontext ei-
befähigung
eser Ergeb-
gegenüber
deutlich ab.
n im Sinne
religion das
it deutlich,
entwicklung

eutungen –
ligionsun-
ht für den
erricht um
Friedens-
an einigen
mpulse, die
h, 2019).
icher Ein-
religiöser
schen wie
k auf ihre
egnungen
zu können

nsrelevan-
endlichen