

Reli – DAS „Wertefach“ in der Schule?

Zur Reichweite von religiösem Lernen hinsichtlich einer Verantwortungsbildung¹

Konstantin Lindner, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Sehr geehrte Damen und Herren,

liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, liebe Studierende,

ich freue mich sehr, dass Sie heute Abend in diesen Hörsaal gekommen sind, um gemeinsam mit mir darüber nachzudenken, inwiefern Religionsunterricht an der öffentlichen Schule einen Beitrag zur Wertebildung leisten kann. Damit möchte ich einen Beitrag zur bayernweit laufenden Ring-Vorlesung „verANTWORTung leben“ leisten und einen Einblick in mein Forschen rund um die Fragestellung „Wertebildung im RU“ geben; einen Fragekomplex, den ich auch immer wieder mit den Bamberger Studierenden in Lehrveranstaltungen thematisiere.

1 Zuschreibungen: „Werte Vermittlung“ im Religionsunterricht

Seit Jahren eilt dem Religionsunterricht ein bekannter Ruf voraus: In diesem Schulfach erfahren die Heranwachsenden scheinbar etwas über Werte! Hier werden mitmenschliche Verhaltensweisen thematisiert oder gar „vermittelt“, die wichtig für das Funktionieren der Gesellschaft sind, z.B. Toleranz, Friedfertigkeit, Anstand, ...! Interessanterweise liegt für viele, die diese Annahme teilen, darin ein wesentliches Legitimationsmoment dafür begründet, dass Religionsunterricht in der öffentlichen Schule stattfindet. Denn gerade angesichts des zunehmenden Bedeutungsverlustes von konfessionell-kirchlich geprägter Religiosität für das individuelle Lebenskonzept und der damit verbundenen voranschreitenden Distanzierung von den Großkirchen in Deutschland wird immer wieder die Frage gestellt, wieso denn konfessioneller Religionsunterricht ein ordentliches Schulfach ist.

Verschiedene Begründungen sind denkbar: Besonders nachvollziehbar aber scheint vielen Menschen die Argumentation, dass es dieses Unterrichtsfaches in der öffentlichen Schule geben muss, weil es *das* Wertefach ist. Dabei wird m.E. nach ein Vertrauensvorschub auf den Religionsunterricht übertragen: Nämlich das Vertrauen, das die christliche Religion genießt. Das Vertrauen, sie könne das Wertefundament des Individuums in positiver Weise bestärken.² Ich möchte meine Diagnose kurz im Rekurs auf zwei repräsentative Kontexte belegen.

¹ Manuskript des Vortrags am 27. Juni 2013 im Rahmen der bayernweiten Ring-Vorlesung „verANTWORTung leben. Ethik der gesellschaftlichen Verantwortung“ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

² Vgl. Lindner 2012.

1.1 Gesellschaftlich-politische Interessen

Unter anderem von gesellschaftlich-politischer Seite wird immer wieder auf die Bedeutung des RU für die Wertebildung rekurriert. Gerade im Zusammenhang des in den letzten Jahren zunehmend lauter artikulierten Rufes nach einer Rückbesinnung auf Werte gelangt in dieser Hinsicht verstärkt Schule als Ganzes in das Blickfeld: Nicht zuletzt die alarmierenden Schlagzeilen einer scheinbaren Wegschau- bzw. Aggressionskultur unter Jugendlichen markieren Gründe dafür, dass Gesellschaft und Politik verstärkt über schulische Projekte für Werte sensibilisieren wollen (vgl. u.a. das auf interkulturelle Dimensionen hin angelegte bayerische Schulprojekt „WERTvoll MITeinander“, das zum bayernweiten „Wertebündnis Bayern. Gemeinsam stark für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“ gehört).

In besonderer Weise rückt unter anderem der Religionsunterricht als scheinbar prädestinierter Ort von Wertebildung in den Blick. Der ehemalige Bundestagspräsident Wolfgang Thierse nennt einen Grund dafür: „Religion kann daran erinnern, dass Gemeinsinn und Solidarität eben nicht, wie es heute so häufig suggeriert wird, Opfer sind, die das Individuum einer zivilisierten Gesellschaft erbringt, sondern zu seinem individuellen Menschsein gehören.“³ Diese Argumentationsfigur ist in politisch-gesellschaftlichen Diskursen immer wieder anzutreffen: Religion fundiere mit ihrer positiven, handlungsleitenden Lehre ein gutes und gerechtes Zusammenleben aller Menschen – interessanterweise ist damit in vielen deutschsprachigen Veröffentlichungen vor allem die „christliche“ Religion gemeint. Dieser Aspekt von Religion erscheint gesellschaftlich von Nutzen zu sein.

Dass eine derartige Rechtfertigungsrichtung bereitwillig aufgegriffen wird, lässt sich nicht zuletzt an einer Plakatkampagne der Evangelischen Kirche zeigen. Im Vorfeld des – schließlich gescheiterten – Berliner Volksbegehrens „ProReli“ wurde mit dem Slogan „Werte brauchen Gott“ (im Jahr 2006) darauf verwiesen, dass christliche Werte im Schulalltag zu Gehör gebracht werden müssen und der Religionsunterricht von daher gesellschaftsfördernde Bedeutung hat: „Das christliche Gebot der Nächstenliebe ‚Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst‘ vermittelt Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für ihren Nächsten, die Bedeutung von persönlicher Hilfsbereitschaft und die Sorge um das Wohlergehen ihrer Mitmenschen“⁴, so die zugehörige Erläuterung.

1.2 Religionslehrer/innen-spezifische Zielvorstellungen

Nicht nur die Gesellschaft, auch Religionslehrerinnen und -lehrer teilen die Vorstellung, ihr Unterrichtsfach eigne sich in besonderer Weise zur Wertebildung. Ergebnisse empirischer Erhebungen bestätigen diesen Eindruck: Schon in einer 1999 in Niedersachsen durchgeführten Befragung zeigte die Auswertung von 2.109 Fragebögen, dass dabei das Item „allgemeine Wertvorstellungen für eine

³ Thierse 2001, 140.

⁴ Vgl. Werte brauchen Gott – 10 Fragen / 10 Antworten: <http://www.religionsunterricht-berlin.de/kampagne/index02d.shtml> (letzter Abruf am 27.06.2013)

menschliche Lebensgestaltung zu vermitteln“ von den befragten Religionslehrer/innen als vorrangigstes Ziel ihres Unterrichts eingestuft wird.⁵ Ein ähnliches Ergebnis bieten die Ergebnisse der Replikation dieser Umfrage in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2005. Die über 4000 befragten evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrer sahen „Wertvorstellungen zu vermitteln“ als sehr vorrangiges Ziel ihres Religionsunterrichts an; lediglich die Items „Eintreten für Frieden, Gerechtigkeit, Schöpfung zu fördern“ und „persönliche Orientierung anzubieten“ werden marginal höher eingestuft, gleichwohl bilden ja auch diese Ziele wertkonnotierte Zusammenhänge ab.⁶ Untermauern lassen sich diese quantitativ erhobenen Ergebnisse durch Aussagen, welche wir im Jahr 2008 mittels einer Email-Umfrage unter Religionslehrer/innen im Erzbistum Bamberg erheben konnten. Oft tangierten die Teilnehmer/innen⁷ dabei – ohne dass dies explizit eingefordert wurde – den Kontext Wertebildung. Zwei exemplarische Statements seien angeführt: Eine Grundschullehrerin bspw. schreibt ihrem Unterrichtsfach gewissermaßen eine Kompensationsfunktion zu: „In einer Gesellschaft, in der das Wertebewusstsein immer weniger wird, ist es mir wichtig, den Schülerinnen und Schülern immer wieder neu unsere christlichen Werte zu vermitteln“⁸. Eine Realschullehrerin rekurriert auf das wertebildende Potential des Religionsunterrichts folgendermaßen: „Die jetzige gesellschaftliche Werte-Diskussion führt meines Erachtens zu einem gesteigerten Interesse daran, was Religion und Religionsunterricht anzubieten hat“⁹.

FAZIT 1: Sowohl gesellschaftlich-politische Kontexte wie auch Religionslehrerinnen und -lehrer schreiben dem RU als besonders wichtiges Ziel zu: Werte bzw. Wertvorstellungen zu thematisieren und somit die Heranwachsenden in dieser Bildungsaufgabe zu unterstützen.

Gleichwohl bleiben angesichts dieser Zuschreibung mindestens zwei Fragen meinerseits:

- 1) Ist es wirklich das Kerngeschäft des Religionsunterrichts, Werte zu „vermitteln“? Geht das überhaupt?
- 2) Oft wird unhinterfragt konstatiert, es gebe „die“ christlichen Werte. Aber, gibt es diese wirklich?

⁵ Vgl. Feige/Lukatis 2000, 227.

⁶ Einzuschätzen waren 31 vorgegebene Items. Vgl. Feige/Tzscheetzsch 2005, 26.

Auch die baden-württembergische Parallelumfrage unter rund 730 evangelischen und katholischen Theologie- bzw. Religionspädagogik-Studierenden zeigt, dass das Item „allgemeine Wertvorstellungen vermitteln“ sehr hoch geschätzt wird: Es rangiert wie bei den ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern an dritter Stelle (von 31) der fokussierten Ziele des Religionsunterrichts – nach den Items „für Frieden, Gerechtigkeit, Schöpfung eintreten“ und „Orientierung zur Identitätsbildung anbieten“. Vgl. Feige/Friedrichs/Köllmann 2007, 28.

⁷ Vgl. Schmid 2009; qualitative Auswertung der Emails von 40 Lehrerinnen und Lehrern.

⁸ Schmid 2009, 58.

⁹ Schmid 2009, 52.

2 Zielhorizont des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule

In Deutschland ist er grundgesetzlich verankert, der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (vgl. Art. 7 Abs. 3 GG). Was aber ist seine Perspektive? Keinesfalls soll damit das Interesse verfolgt werden, Gläubige zu rekrutieren. Letzteres würde die Legitimität des Religionsunterrichts in der Schule in Frage stellen, denn dann ist nicht mehr nachvollziehbar, warum andere weltanschaulich nicht neutrale Positionen für ihre Sache nicht auch in der Schule „Werbung“ machen dürfen.

Religionsunterricht soll – wie es kirchlicherseits immer wieder betont wird¹⁰ – zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion befähigen. Jetzt könnte man sagen, dies ist heutzutage doch nur noch bedingt wichtig, da Glaube und Religion für immer weniger Menschen in unserer bundesdeutschen Gesellschaft eine bedeutende Rolle spielt. Hinter dieser Formulierung steckt aber noch mehr: Es geht um den bildenden Aspekt von Religion. Religionsunterricht muss die Schüler/innen dafür sensibel machen, dass man die Welt auch aus religiösem Gesichtspunkt betrachten kann.

Unter anderem das deutsche PISA-Konsortium – eine auf keinen Fall kirchennahe Instanz – unterstützt diese Argumentation. Es verweist darauf, dass es eine eigenständige *und* vernünftige Option ist, die Welt religiös zu deuten: In Anlehnung an den Pädagogen Jürgen Baumert gibt das Deutsche PISA-Konsortium zu bedenken, dass es vier Modi der Weltbegegnung gibt: eine kognitive Rationalität; eine moralisch-evaluative Rationalität; eine ästhetisch-expressive Rationalität; eine religiös-konstitutive Rationalität.¹¹ Damit ist ein Denken gemeint, das sich nicht in szientistisch-naturwissenschaftlichen Kategorien erschöpft, sondern Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit thematisiert und sich diesen Fragen stellt: Der Mensch ist nämlich nicht zuletzt aufgrund seiner ihm selbst bewussten Begrenztheit bzw. Endlichkeit diesen Fragekontexten ausgesetzt und bedarf entsprechender Antworten. D.h., die Option, die Welt religiös (damit ist nicht lediglich christlich gemeint) zu deuten, gehört zu den Möglichkeiten des Menschen hinzu. Schüler/innen müssen diese Weltdeutungsweise – im Sinne einer umfassenden Bildung – „wieder“ kennenlernen dürfen; gerade wenn sie es aufgrund des Ausfalls religiöser Primärsozialisation im familialen oder kirchengemeindlichen Zusammenhang nicht mehr dürfen. Intention des Religionsunterrichts muss sein, die Lernenden zu befähigen, religiöse Fragehaltungen entwickeln zu können, um sich auf dem Felde der Religion urteilsfähig bewegen zu können.¹² Betrachtet man, auf welche Dimensionen sich Religion bezieht, zeigt sich dass sie nicht auf Werte reduzierbar ist. Sie bezieht sich – ganz rudimentär systematisiert –

¹⁰ Vgl. u.a. die Dokumente „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) und „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005).

¹¹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000, 21; vgl. Baumert 2002.

¹² Vgl. u.a. Dressler 2010; Schambeck 2011.

auf Wissen, kulturelle Ausformung (Sprache, Kunst, ...), Praxis (individuelles, religiös motiviertes Handeln, Teilnahme Riten, ...) und Gemeinschaft.¹³ Und von daher muss klar sein:

FAZIT 2: Religionsunterricht, der für den religiösen Weltzugang sensibilisieren will, ist nicht *nur* Werteunterricht.¹⁴ Gleichwohl ist es möglich, auch wertebildende Kontexte von religiöser Seite her zu betrachten.

3 „Christliche Werte“

Heißt das nun, dass im Religionsunterricht „christliche Werte“ gelernt werden können? An dieser Stelle möchte ich dem Terminus „christliche Werte“ etwas „auf den Zahn fühlen“: Gibt es überhaupt *die* christlichen Werte? Denn genau von der Beantwortung dieses Fragekontextes hängt nicht zuletzt ab, welche Aufgaben und Intentionen einem Religionsunterricht in dieser Hinsicht zugesprochen werden können.

Schon vorweg meine These: Auf einer inhaltlichen Ebene kann man nicht sagen, dass es die lediglich als spezifisch christlich anzusehenden Werte gibt.¹⁵ Vieles, was landläufig dezidiert als christlicher Wert identifiziert wird, kann nicht nur vom Christentum für sich reklamiert werden. Selbst das oftmals als entsprechender Erweis für die Existenz spezifisch-christlicher Werte herangezogene, jesuanisch proklamierte Ideal der Feindesliebe ist bereits im „älteren“ Judentum zu finden.¹⁶

Wenn wir von „christlichen Werten“ sprechen wollen, dann geht das m.E. lediglich dahin gehend, dass die damit bezeichneten Werte christlich begründet werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass ein christlich begründeter Wert zugleich auch aus einem anderen weltanschaulichen oder nicht-weltanschaulichen Bezugssystem heraus begründet werden kann.¹⁷ Alfons Auer legt jedoch eine wichtige Spur hinsichtlich des christlichen Propriums und verweist auf den Sinnhorizont, der aus dem Kontext des Christentums heraus für ethisches Urteilen und Handeln bereitsteht: Christliches Werteverhalten bedarf zunächst der Vernunft, die jedoch allen Menschen zu eigen ist; das durch Gottes

¹³ Vgl. Schambeck 2011, 134.

¹⁴ Vgl. Lindner 2012, 144.

¹⁵ Günter R. Schmidt identifiziert drei Modelle, die Frage nach „christlichen Werten“ zu beantworten: Das Diastase-Modell, welches hypothetischen Charakter hat, würde darauf verweisen, dass Christen „zwangsläufig stets anders werten müssten als andere Menschen“; das Kongruenz-Modell zeigt, dass „es auch für den ethischen Bereich keine inhaltlich besonderen christlichen Werteinsichten [gibt], die nicht auch Nicht-Christen zugänglich wären; das Teilkongruenz-Modell geht davon aus, dass Christen inhaltlich zwar gleiche Werte wie Nicht-Christen haben, doch zeige sich die „Besonderheit christlichen Wertens [...] an der hierarchischen Stellung eines Wertes“. (Schmidt 1987, 88f.) Diese Modell-Unterscheidung ist m.E. nach sehr hinterfragbar, nicht zuletzt die Idee des Teilkongruenz-Modells, dass von der Wertqualität – z.B. benennt Schmidt die Versöhnung als hohen christlichen Wert – her entscheidbar wäre, was christliche Werte sind.

¹⁶ Vgl. u.a. Ex 23, 4f.: „⁴Wenn du dem verirrtten Rind oder dem Esel deines Feindes begegnest, sollst du ihm das Tier zurückbringen. ⁵Wenn du siehst, wie der Esel deines Gegners unter der Last zusammenbricht, dann lass ihn nicht im Stich, sondern leiste ihm Hilfe!“

¹⁷ Christof Mandry gibt im Rahmen des Konstatierens, dass sich für Christen Werte letztlich auf Glaubensüberzeugungen gründen, zu bedenken, dass die damit verbundene Identifikation „weitere Identifikationswege zu diesen Werten offenlassen“ (Mandry 2009, 234f.) muss.

Offenbarung in Jesus Christus geprägte Menschenbild dagegen bietet ein *Spezifikum*, das sich in der kritisierenden, stimulierenden und integrierenden Kraft des Glaubens entfaltet.¹⁸

Warum aber kann eine christliche Begründung von Werten bedeutsam sein? Zum ersten ist wahrzunehmen, dass in unserer gegenwärtigen pluralen Gesellschaft die Entscheidung für bestimmte Werthaltungen durchaus erforderlich ist. Dafür braucht es – zum zweiten – Begründungsoptionen: Der kanadische Philosoph Charles Taylors bietet uns eine Denkhilfe: Mit dem Begriff der „konstitutiven Güter“ [engl.: constitutive good] verweist er darauf, dass es sog. „letzte Quellen“ gibt, an denen man sich in moralischer Hinsicht orientiert. Konstitutive Güter können Individuen helfen, zu entscheiden, was gut ist, und bieten Motivationen dafür, moralisch gut zu handeln (vgl. Taylor 1994, 177f.). Unter anderem verweist Taylor darauf, dass religiöse Überzeugungen konstitutive Güter sein können und immer wieder in den Diskurs eingebracht werden müssen (vgl. Taylor 1994, 120).

Der christliche Glaube¹⁹ kann also – und ist es noch heute – für Menschen ein konstitutives Gut sein, das ihnen als letzte Quelle moralischer Orientierung dient. Somit stellt dieser Glaube einen Begründungshorizont für Werthaltungen und eine entsprechende Praxis bereit. An drei Beispielen möchte ich das verdeutlichen:

- Eine wichtige jüdisch-christliche Begründungsfigur für Werthaltungen markiert die biblisch situierte Idee des Individuums des Menschen als ein Wesen, das von Gott her Freiheit beanspruchen kann: Er besitzt daher „eine unverlierbare Würde und darf deshalb nicht zum Objekt von Manipulationen gemacht werden“ (Hilpert 2009, 240).
- Zugleich kann sich der gläubige Mensch als Mitwirkender am Schöpfungsauftrag deuten und sich vom jüdisch-christlichen Glauben her in die Pflicht genommen sehen, sich für das Leben einzusetzen und. Der Freiheitsvollzug wiederum macht den Menschen dabei zugleich zu einem verantwortlichen Wesen, das für seine Entscheidungen einstehen muss.
- Christlich profiliert kann z.B. die Orientierung an Jesu liebender und handelnder Nähe zu Ausgegrenzten und Bedürftigen dazu führen, dass Menschen für Mitmenschen, die ihre Rechte nicht selbst einfordern können, Partei ergreifen.

Derartige theologisch-christliche Begründungsfiguren von Werthaltungen sind gegenwärtig gesellschaftlich weniger anerkannt oder gar präsent. Unter anderem bahnt sich hier eine Aufgabe an, auf die Charles Taylor verweist und die den Kontext Religionsunterricht betrifft: Es gilt, religiöse Begründungsoptionen als so genannte konstitutive Güter wieder verstärkt ins Gespräch zu bringen, aber ohne diese aufzwingen zu wollen. Wichtig dabei scheint mir, dass dafür die richtige Sprache – nicht lediglich eine religiöse Binnensprache – gefunden wird, um die christliche Begründung von Werten

¹⁸ Vgl. Auer 1975, 77f.; vgl. Auer 1995, 215f.

¹⁹ Beachtenswert: es geht um den Glauben, nicht um die christliche Religion als religionswissenschaftliche Größe allgemein.

auch für Nichtgläubige verstehbar zu machen. Dazu kann der Religionsunterricht auf jeden Fall einen Beitrag leisten.

FAZIT 3: Wird also im Religionsunterricht Wertebildung angegangen, ist zu berücksichtigen, dass es *die* christlichen Werte insofern nicht gibt, als die damit fokussierten Haltungen meist auch außerhalb christlicher Kontexte auf Zustimmung und Verwirklichung treffen. Wohl aber kann die christliche Botschaft für bestimmte Werthaltungen Begründungen liefern, die in den Diskurs eingebracht werden sollten, um Schüler/innen dafür zu sensibilisieren.

4 Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Wertebildung

Wenn also ernst genommen wird, dass (1) Wertebildung lediglich *einen* Aspekt religiöser Bildung im Religionsunterricht ausmacht und (2) der christliche Horizont einen Beitrag darstellt, Werthaltungen in spezifischer Weise zu begründen, ist es möglich, Prämissen eines wertebildenden Religionsunterrichts aufzuzeigen.

- Zunächst eine Einschränkung: Dass wir – wie viele glauben, dass es funktioniert – Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht (oder auch in anderen schulischen Fächern) bestimmte Werte „vermitteln“ können, muss hinterfragt und m.E. nach abgelehnt werden. Werte müssen gelebt werden; reines unterrichtliches Thematisieren oder gar Auswendiglernen hilft da noch nicht. Vielmehr ist Wertebildung eine Aufgabe der Lernenden selbst. Sie müssen erkennen, dass ihnen ein bestimmter Wert wichtig ist. Unterrichtliches Handeln hat hier eine sehr deutliche Grenze!
- Sodann ein mir wichtiger Hinweis: So alt die Menschheit ist, wird das Wertebewusstsein der nachwachsenden Generation in Frage gestellt. Verschiedenste Jugendstudien aber bestätigen uns, dass Heranwachsende ihr Leben sehr wohl wertebewusst gestalten. Freilich sind das evtl. nicht genau die Werte, die wir für uns als richtig erkannt haben. Der Begriff „Wertewandel“ signalisiert das und zugleich macht er darauf aufmerksam, dass es m.E. nach problematisch ist, Kindern und Jugendlichen einen Werteverfall zu attestieren. Mit letzterer Einstellung gelingt ein Religionsunterricht, der sich wertebildenden Dimensionen widmet, wohl nicht.
- Religionsunterricht ist kein genuines Wertefach und damit auch keine Kompensationseinrichtung für Sozialisationsdefizite, die hinsichtlich des für wünschenswert erachteten Aufbaus von Wertgerüsten diagnostiziert werden. Die entsprechende, von gesellschaftlich-politischer Seite immer wieder an den Religionsunterricht herangetragene Aufgabenzuschreibung – welche eigentlich das vornehmliche Handlungsfeld der Familien und auch anderer außerschulischer Kontexten darstellt – ist in verantwortlich-emanzipierter Weise anzugehen. Von religionsdidaktischer Seite, aber auch von Seite der Religionslehrerinnen und -lehrer ist daher klar zu machen, dass dieses Unterrichtsfach *religiöse Bildung* und nicht lediglich Wertebildung fokussiert. Diese Maßgabe fordert einen kritischen Blick auf die Lehrpläne: In emanzipatorischer Absicht ist immer wieder

neu zu fragen, inwiefern bspw. ein Bibeltext im Kontext der Thematisierung einer ethischen Problematik in seinem Eigenwert zum Tragen kommt oder ob er lediglich instrumentalisiert und den Lernenden „als moralisierende Brille“ aufgesetzt wird.

Gleichwohl darf sich ein dem Subjekt verpflichteter Religionsunterricht nicht um die „Aufgabe Werte“ drücken: Lernende können ihre Bildungsaufgabe, ein persönliches Wertegerüst aufzubauen, nicht an der Schultüre abgeben. Dabei ist zu bedenken, dass auch in allen anderen schulischen Unterrichtsfächern Wertebildung läuft. Aufgrund seiner Themen, die immer wieder die Lebensgestaltung von Menschen²⁰ tangieren, bietet der Religionsunterricht Anknüpfungspunkte für Wertebildung, die sich im religiösen Horizont auftun. Insofern sollte der Religionsunterricht den Vertrauensvorschub, der der christlichen Religion entgegengebracht wird, würdigen und so seinen Beitrag im Sinne der gesellschaftlichen Verantwortung herausstellen.

- Soll Wertebildung auf eine Bindung an Werte hin angelegt sein, kann Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler motivieren, nach der Sinnhaftigkeit bestimmter Werte zu fragen. Um diese Frage beantworten zu können, ist ein bestimmter Sinnhorizont notwendig. Als weltanschaulich positioniertem Fach ist es dem Religionsunterricht dabei in besonderer Weise möglich, die christliche Position in den intersubjektiven Diskurs einzubringen. Dies markiert ein Potential, das nicht verschenkt, aber auch nicht überstrapaziert werden darf. Religionslehrer/innen muss klar sein, dass es kaum möglich ist, bestimmte „christliche“ Werthaltungen vorzugeben. Schülerinnen und Schülern müssen sich als diejenigen wahrnehmen können, die selbst entscheiden, was für sie zu einem Wert wird und was nicht.
- In Abgrenzung zu einem Schulalltag, der Schülerinnen und Schüler bisweilen zu Objekten der Stoffaufnahme degradiert, stellt sich aber gerade für den Religionsunterricht und damit für Religionslehrer/innen eine weitere Herausforderung: Die christliche Botschaft sensibilisiert immer wieder – in prophetischer Weise dafür – dass es zuvorderst um den Menschen geht und nicht lediglich um seine Funktion für die Gesellschaft. Diese Maßgabe gilt es auch unterrichtlich spürbar werden zu lassen: Wertebildender Religionsunterricht ist daher auf eine entsprechende Praxis und Unterrichtsatmosphäre angewiesen. Denn: Bspw. respektloses Verhalten untereinander bei gleichzeitigem Reden über Werte wäre eine Farce. Eine im Geist christlicher Nächstenliebe gestaltete Lerngemeinschaft, welche die Schüler als Subjekte in ihrer Freiheit und in ihrem individuellen Werturteilsvermögen ernst nimmt, lässt den christlichen Sinnhorizont praktisch werden.

Abschließend ist mir noch eines wichtig: Wertebildung ist auf zwei wesentliche Komponenten angewiesen: Reflexion und Praxis. Wertebildender Religionsunterricht kann bzw. muss daher für Schüler/innen Räume bereitstellen, um Wertebildung zu reflektieren *und* praktisch anzugehen. An zwei Beispielen will ich dies abschließend anklingen lassen.

²⁰ Hintergrund: Religion als anthropologische Konstante

5 Praxisfelder eines wertebildenden Religionsunterrichts

5.1 „Echte“ Begegnungen ermöglichen

Bei der Formulierung von Desideraten der Wertebildung artikuliert der deutsche Gegenwartphilosoph Hans Joas, dass diese „notwendig eine personale Dimension [habe]: Altmodisch gesagt: Vorbilder, Zeugen, Beispiele und deren reales Handeln zählen mehr als verbale Bekundungen und Informationen.“²¹

Nichts leichter als das, mag sich bis hierher mancher Religionslehrer denken. Fordert Joas mit seiner Diagnose doch das Beschreiten eines Terrains ein, von dem man sagen könnte, es wäre „Leib- und Magenthema“ des Religionsunterrichts: Die Bibel ist voller Angebote befreiender Lebensgestaltung, die Kirchengeschichte reich an Beispielen christlicher Hingabe. Ein „platter“, theoretisierender Rekurs darauf im Sinne althergebrachter Vorbildpädagogik würde wohl an der kritisch-prüfenden Wahlmentalität der Lernenden scheitern – nicht zuletzt weil viele der als vorbildhaft präsentierten Personen fernab der Lebenskontexte der Heranwachsenden scheinen.

Sinnvoller hinsichtlich der Aufarbeitung dieses Desiderates erscheint der von Bill Puka im US-amerikanischen Kontext entwickelte und von Fritz Oser als „Lernen am ‚außergewöhnlichen‘ Modell“ vorgestellte Ansatz: „Junge Menschen sollen ‚gewöhnlichen‘ Menschen, die ‚Außergewöhnliches‘ geleistet haben, begegnen und mit ihnen sprechen.“²² Also Personen, die sich gegen Widerstände und zum Teil unter Preisgabe gewohnter Sicherheiten im Sinne ihrer Wertauffassungen für andere, vor allem für benachteiligte Personen engagiert haben. Für den Religionsunterricht bedeutet dies eine Integration des Potentials von Menschen, die aus ihrem Glauben heraus bestimmte Werthaltungen realisiert haben, in das unterrichtliche Lerngeschehen. Schülerinnen und Schülern soll in der direkten – nicht über entpersonalisierte Medien zugänglichen – Begegnung (*Praxis*) Gelegenheit gegeben werden, die religiös-begründeten „Motive dieser Menschen zu erkunden, ihre Ängste zu verstehen und zu begreifen, zu erfahren, dass man kein ungewöhnlicher Mensch sein muss, um zu seinen moralischen Einsichten zu stehen“²³ Dadurch wird Unterricht auf die Lebenswelt außerhalb der Schule geweitet, in welcher sich die Heranwachsenden ihrer „Aufgabe Werte“ als gewachsen erweisen müssen. Im direkten Gegenüber können die Lernenden mit Vertretern gefestigter Werthaltungen ihr vorhandenes Wissen über Werthaltungen anreichern und sich ihrer persönlichen Werte vergewissern (*Reflexion*).

Mein Passauer Kollege Hans Mendl hat in dieser Hinsicht wertvolle Arbeit geleistet – unter anderem auf einer Homepage dokumentiert er seit Jahren sog. „local heroes“: Ein Blick in die Internetdaten-

²¹ Joas 2002, 76.

²² Oser 2001, 82.

²³ Oser 2001, 82.

bank „Local Heroes“²⁴ bietet Anhaltspunkte, welche Personen aus dem jeweiligen Umfeld des Schulstandortes in den Religionsunterricht eingeladen werden können und gleichsam als Zeugen ihres christlichen Glaubens als „außergewöhnliche Modelle“ zum Inhalt des Unterrichts werden.

5.2 Sozialpraktika / Compassion-Projekte

Wenngleich es keine spezielle Methodik gibt, schulische Wertebildung in christlichem Horizont in praktischer Hinsicht zu unterstützen, so findet sich mit dem – von Lothar Kuld im deutschen Sprachraum bekannt gemachten – Compassion-Projekt dennoch ein Zugang, wodurch im Kontext Schule *Praxis* angebahnt werden kann, die Werthaltungen realisiert. Indem Schülerinnen und Schüler sich über einen längeren Zeitraum in einer sozialen Einrichtung oder für ihre Schulgemeinschaft engagieren, ist es ihnen möglich, wertbasiertes Handeln zu erproben. Unaufgebar ist dabei die *reflexive* Komponente: Das im praktisch-ethischen Tun Erlebte muss im Religionsunterricht thematisiert und auf seine wertebildenden Dimensionen hin reflektiert werden. Das Spezifikum des Religionsunterrichts kommt dann zum Tragen, wenn danach gefragt wird, welche Relevanz die christliche Botschaft in diesem Erprobungs- und Reflexionszusammenhang hat.²⁵

Mittlerweile ist dieses Projekt – meist unter dem Namen „Sozialpraktikum“ – in vielen Schulen angekommen und wird nicht mehr lediglich vom Religionsunterricht aus getragen, sondern – wie eigentlich schon immer angedacht. Verschiedenste Fächer können in dieser Hinsicht einen Beitrag zum reflexiven Moment leisten: Deutsch, Sozialkunde, Sport, ... Hier zeigt sich einmal mehr, dass der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule fächerübergreifend wirken und einen bedeutsamen Beitrag zur Verantwortungsbildung leisten kann.

Literatur:

- Auer, Alfons (1975): Die ethische Relevanz der Botschaft Jesu. In: Ders./Biesinger, Albert/Gutschera, Herbert (Hg.): Moralerziehung im Religionsunterricht. Freiburg i. Br. u.a., 58-90.
- Auer, Alfons (1995): Zur Theologie der Ethik. Das Weltethos im Theologischen Diskurs (Studien zur theologischen Ethik 66). Freiburg i. Br. u.a.

²⁴ http://www.phil.uni-passau.de/local_heroes/index.htm (letzter Abruf am 27.06.2013); vgl. Mendl 2005.

²⁵ Ein weiterer Punkt spricht für diese Sozialpraktika / Compassion Projekte im Kontext des schulischen Religionsunterrichts: Lothar Kuld's Studien zur Wirkung von Compassion-Projekten verdeutlichen, dass durch die soziale Tätigkeit zwar keine signifikanten Veränderungen der jeweiligen Wertorientierungen festzustellen sind. Gleichwohl aber lässt sich belegen, dass innerhalb bestimmter, situationsabhängiger Kontexte Veränderungen stattfinden. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe bspw. verzeichnen die Lernenden, die am Compassion-Projekt teilgenommen haben, eine erhöhte Bereitschaft, altruistisch zu handeln (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000; Kuld u.a. 2012).

- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/Main, 100-150.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2000): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Dressler, Bernhard (2010): Zu nichts nütze – zweckfreie Welterschließung und religiöse Bildung. In: Ramb, Martin W./Valentin, Joachim (Hg.): Natürlich Kultur. Postsäkulare Positionierungen. Paderborn u. a., 117-128.
- Feige, Andreas/Friedrichs, Nils/Köllmann, Michael (2007): Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Ostfildern.
- Feige, Andreas/Lukatis, Wolfgang (2000): „Religion im Religionsunterricht“ in demoskopisch auflösender Analyse: Zielvorstellungen für „gelehrte Religion“ im biografischen, weltanschaulichen, unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Kontext. In: Dies./Dressler, Bernhard/Schöll, Albrecht (Hg.): „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster u.a., 205-442.
- Feige, Andreas/Tzscheetzsch (2005): Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung. Ostfildern – Stuttgart.
- Hilpert, Konrad (2009): Zentrale Fragen christlicher Ethik. Für Schule und Erwachsenenbildung. Regensburg.
- Joas, Hans (2002): Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: Killius, Nelson u. a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/Main, 58-77.
- Kuld, Lothar u.a. (Hg.) (2012): Lernchance Sozialpraktikum. Wirkungen sozialen Engagements Jugendlicher in sozialen Einrichtungen. Freiburg i.Br.
- Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan (2000): Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart.
- Lindner, Konstantin (2009): Wie viel „Wertevermittlung“ verträgt der Religionsunterricht? In: Schmid, Hans (Hg.): Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht. München, 86-95.
- Lindner, Konstantin (2012): Religionsunterricht – das „Wertefach“ in der Schule? In: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion. Babenhausen, 131-146.

- Mandy, Christof (2009): Europa als Wertegemeinschaft. Eine theologisch-ethische Studie zum politischen Selbstverständnis der Europäischen Union (= Denkart Europa 9). Baden-Baden.
- Mendl, Hans (2005): Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis. Donauwörth.
- Naurath, Elisabeth u.a. (Hg.) (2013): Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung. Göttingen.
- Oser, Fritz (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Ders./Edelstein, Wolfgang/Schuster, Peter (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim – Basel, 63-89.
- Schambeck, Mirjam (2011): Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein? In: KatBl 136, 132-140.
- Schmid, Hans (Hg.) (2009): Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht. München.
- Schmidt, Günter R. (1987): Was sind „christliche Werte“? In: Mokrosch, Reinhold (Hg.): Christliche Werterziehung angesichts des Wertwandels. Osnabrück, 75-106.
- Standop, Jutta (2005): Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteeziehung. Weinheim – Basel.
- Taylor, Charles (1994): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/Main.

Dokumente:

- Der Religionsunterricht in der Schule. In: Bertsch, Ludwig/Boonen, Philipp/Homeyer, Josef u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1976, 123-152.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (= Die Deutschen Bischöfe 80). Bonn 2005.