

Lothar Kuld

Wertunterricht und Religion – zwei Seiten einer Medaille?

1. Wertunterricht statt Religion – die Berliner Entscheidung

Die Süddeutsche Zeitung berichtet am 2. Februar 2006 (Nr. 27, S. 10), Parteien und Kirchen in Berlin hätten erkannt, „dass angesichts der Vielfalt der Kulturen und Weltanschauungen die Vermittlung von Werten einen immer größeren Stellenwert bekommt, um die Gesellschaft zusammenzuhalten [...]. Um den Schulkindern ein gemeinsames Wertefundament zu vermitteln, will der Berliner Senat nun die Pflicht zum Ethikunterricht einführen. Die Pläne haben einen ernsten Hintergrund. Denn an dem in Berlin bisher freiwilligen Angebot zum Religionsunterricht nehmen vor allem Jugendliche immer weniger teil. An den Grundschulen ist das Interesse zwar noch recht lebhaft. Etwa drei Viertel der Kinder nutzen das Angebot [...]. Ab der 7. Klasse kehrt sich das Verhältnis allerdings um. Dann wollen nur noch ein Viertel der Schüler am freiwilligen RU teilnehmen. Mit der Einführung des Pflichtunterrichts möchte der Berliner Senat diese Lücke füllen.“

Wird dieses Vorhaben umgesetzt, dann dürfte Religionsunterricht an Berliner Schulen bald ein Auslaufmodell sein. Die Kirchen sind selbstverständlich dagegen, dass ein vom Staat verordneter „Wertunterricht“ an die Stelle des Religionsunterrichts tritt, dass der Staat, so formuliert Bundestagvizepräsident Wolfgang Thierse, „sich anmaßt, Weltanschauungsunterricht zu geben“ (ebd.).

Wechseln wir die Stadt. In Zürich soll ab Schuljahr 2007 ein obligatorischer Religionsunterricht für alle, „Religion und Kultur“ genannt, eingeführt werden. Dieser Unterricht wird streng religionskundlich ausgerichtet sein und soll – im Konsens mit den Kirchen – den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht auf der Sekun-

darstufe I ablösen. Ziel dieses obligatorischen Religionsunterrichts ist die Erziehung zum friedvollen Miteinander in der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft¹. „Religion und Kultur“ ist ein dezierniert pädagogisch begründeter und kein konfessioneller Religionsunterricht. Die Wahrheitsfrage suspendiert er, weil sie im Rahmen eines obligatorischen Unterrichts für alle zu Problemen führen könnte und – so kann man lesen – auch von Lehrkräften unterrichtet werden kann, die nicht religiös oder konfessionell gebunden sind. Dieser Unterricht handelt von Religion. Das ist der Unterschied zu Berlin. Dort geht es um Werte. Die Verteidiger des neuen Berliner Faches verweisen darauf, dass in Berlin Religionsunterricht nie ein ordentliches Lehrfach war. Man schaffe also Religion nicht ab. Aber man ermögliche in einer Stadt, in der ein Großteil der Jugendlichen gar keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehöre und daher auch nicht an einem Religionsunterricht teilnehmen würde, durch „Wertunterricht“ ein Äquivalent zur religiösen „Wertevermittlung“ und leiste mit diesem Fach einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration. Wie diese Integration aussieht, wird nicht gesagt. Ist die Balance zwischen verschiedenen Kulturen gemeint, Assimilation der Zugewanderten an die aufnehmende Gesellschaft oder Festschreibung von Heterogenität? Wie auch immer, programmatisch geht es um ein säkulares Fach und nicht um Religion. Ihr Anspruch, für den Großteil der Migrantinnen eine Selbstverständlichkeit, kommt nicht vor. Eine Befassung mit dem Anspruch von Religion und eine Klärung dieses Anspruchs sind in diesem obligatorischen Unterricht ohne Abmeldemöglichkeit für die Schülerinnen und Schüler nicht vorgesehen.

Die Züricher Entwicklung wird man abwarten müssen, die Berliner erweist sich aus religionspädagogischer Sicht schon jetzt als ein Problemfall, wenn die zitierte Meldung stimmt.

¹ Vgl. R. Kunz/u. a. (Hrsg.): Religion und Kultur – ein Schulfach für alle? Zürich 2005.

- Erstes Missverständnis: Religionsunterricht dient der Wertevermittlung.
- Zweites Missverständnis: Welche Werte er braucht, bestimmt der Staat.
- Drittes Missverständnis: Wertunterricht dient der Integration.

2. Religionsunterricht und Wertevermittlung

Ich beginne mit dem ersten Missverständnis: Religionsunterricht sei Wertevermittlung. Eltern, die ihre Kinder in den Religionsunterricht schicken, wünschen zwar in der Regel genau das, dass nämlich ihr Kind in diesem Unterricht etwas über Anstand und Moral hört. Das tun sie in einer gewissen Weise mit gutem Grund, insofern Religion immer ein Ethos ausbildet und sittliches Handeln von Überzeugungen getragen ist, die religiöse oder funktional äquivalente Bedeutung beanspruchen. Aber sittliche Begründungen kommen – nach der Aufklärung – auch ohne Religion aus. Es ist gerade ein Zeichen der Moderne, dass sie Moral von Religion entkoppelt hat und Moralbegründung und Moralpädagogik ohne Religion möglich sind. Es mutet daher vormodern an, wenn Religionsunterricht als Moralunterricht verstanden wird. Wenn er aber kein Moralunterricht ist, dann hinterlässt sein Verschwinden auch nicht eine Lücke, die durch Moral- oder Wertunterricht zu schließen wäre.

Das Verständnis, es gehe im Religionsunterricht um Werte, ist ein Klischee, das sich freilich hartnäckig hält, aber es stimmt nicht. Gegenstand des Religionsunterrichts ist Religion. Welche Religion, das bestimmen in einem theologisch begründeten Religionsunterricht die Religionsgemeinschaften und Kirchen, in einem pädagogisch begründeten Unterricht bestimmt den religiösen Inhalt der Staat. Genau das aber ist in einem weltanschaulich neutralen Staat auch das Problem. Welche Religion gelehrt werden soll, kann und darf der weltanschaulich und religiös neutrale Staat nicht sagen. Religionspolitisch sind

nun verschiedene Optionen denkbar: die strikte Trennung von Staat und Religion. Dann kommt Religion in der staatlichen Schule nicht vor. Das ist die französische Lösung. Oder die Ersetzung von Religion durch Kultur. Das war die Lösung in England und in den USA, wo im Rahmen der gesellschaftlichen Modernisierung an den Universitäten Religion durch Kurse in liberal culture, Literatur oder Moralunterricht ersetzt wurde². Die Berliner Entscheidung steht in dieser Tradition. Der deutsche Weg war bekanntlich aus historischen Gründen anders. Hier haben die Kirchen ein mächtiges Wort bei der Bestimmung der Inhalte von Religionsunterricht mitzusprechen. Das Fach selbst ist grundgesetzlich garantiert. Das ist manchem in der pädagogischen Publizistik unrecht³ und man muss wohl sagen, dass es dieses Fach in den staatlichen Schulen heute ohne die Kirchen wohl nicht mehr gäbe.

Der religionspolitische Streit um den Religionsunterricht und die ihn begleitende Publizistik spiegeln viel Religions skepsis. Religion gilt als irgendwie nicht normales Fach. Seine rechtliche Absicherung provoziert und das Mitspracherecht der Kirchen gilt als Privileg, dessen Abschaffung überfällig sei⁴. Da ist die stille Voraussetzung, das Fach vermittele wenigstens noch Werte, ein gewisser Trost. Als Religionspädagoge kann man ihn nicht teilen. Werteerziehung ist nicht das primäre Ziel von Religionsunterricht. Sein Gegenstand ist die Religion.

Die Floskel von der Wertevermittlung stimmt ohnehin nicht. Werte und Wertorientierungen werden kaum durch Unterricht vermittelt, sondern durch die Familie und die peer group. Unterricht *reflektiert*

² Vgl. J. Bellmann: Begründungsfiguren religiöser Bildung an öffentlichen Schulen – Kontinuität und Widersprüche, in: M. Hofmann/D. Jacotet/F. Osterwalder (Hrsg.): Pädagogische Modernisierung, Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik, Bern/u. a. 2006, 201-224.

³ Vgl. Bellmann (2006), (s. Fn. 2).

⁴ Vgl. Bellmann (2006), (s. Fn. 2).

Werte, auch der Religionsunterricht macht das. Er bezieht sich auf Wert- und Unwert Erfahrungen seiner Schülerinnen und Schüler. Insofern trägt er zur Wertebildung und zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit bei. Aber das ist etwas anderes als Wertevermittlung und Werteerziehung. Der Religionsunterricht in der Schule erzieht soviel, wie jeder andere Unterricht auch. Er lehrt das Miteinander und an der Weise, wie die Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern umgehen, lernen sie deren Moral. Erziehung im Unterricht geschieht en passant. Sein primärer Zweck ist Bildung. Er bezieht sich auf die Wert Erfahrungen von Menschen, er spricht davon, er lädt Menschen ein, über ihre Wert Erfahrungen zu sprechen. Aber er lebt sie nicht vor und die Schüler machen sie nicht einfach nach, sondern lernen, sich zu Werthaltungen und Wertvorstellungen zu verhalten. Deshalb steht im Unterricht auch nicht der persönliche Wertekosmos oder der persönliche Glaube des Lehrers zur Debatte, sondern die öffentlich gelehrte Konfession, von der man sich unterscheiden kann, von der man sagen kann, was sie abdeckt und was nicht. Diese grundlegend reflexive Haltung zu Werten und Religion kennzeichnet schulischen Unterricht. Er klärt Wert Erfahrungen und führt zum Nachdenken über Werte. Aber er erzieht nicht zu bestimmten Werten. Unterricht führt zur Wahrnehmung und zum Verstehen und in einem letzten Schritt auch zum Werten von Werthaltungen, zum Werten also, nicht zu einem Wertekatalog. Das Urteilen-können ist religions- wie moralpädagogisch wichtiger als das Auswendigwissen von Werten und Tugenden. Die Wirkung eines solchen Unterrichts ist schwer vorauszusagen. Welche Werte ein Kind oder ein Jugendlicher annimmt und welche nicht, entzieht sich der Macht des Pädagogen. Das ist gut so und pädagogisch wie ethisch anders kaum möglich; denn moralische Haltungen und Einstellungen beruhen auf Einsicht und werden in Freiheit übernommen oder eben auch nicht. Das erfährt jeder Lehrer schmerzlich, wenn er bestimmte Verhaltensweisen bei seinen Schüle-

rinnen und Schülern mit Druck durchsetzen will. Langfristig bewirkt er mit Druck nichts.

Die Frage, wie der Aufbau von Werthaltungen pädagogisch begleitet werden kann, wird in der Moralpädagogik kontrovers diskutiert. Vereinfacht kann man mit Fritz Oser und Wolfgang Althof von drei Modellen der Moralpädagogik ausgehen⁵. Die Entwicklung moralischer Haltungen und Einstellungen wird in diesen Konzepten jeweils unterschiedlich gesehen. Die einen gehen davon aus, dass sich moralische Orientierungen, Haltungen und Verhaltensbereitschaften gleichsam von allein bilden, wenn man die Kinder und Jugendlichen nur sich selbst und ihrer freien Triebentfaltung überlässt. Pädagogik braucht man nicht und stört nur. Hier finden sich vor allem Reformpädagogen und Vertreter der Antipädagogik ein. Die anderen vertreten das häufig geforderte Konzept einer „Wertevermittlung“, die durch Disziplinierung und das Vermitteln von „Werten“ (welchen?) bildend und erziehend auf die heranwachsende Generation einwirkt. Dieses Konzept setzt auf eine starke Außensteuerung durch Disziplinierung und Belehrung. Die Popularität dieses Konzepts ist ungebrochen, wie die starke Resonanz auf die Schrift „Lob der Disziplin“ des ehemaligen Salemer Schulleiters Bueb⁶ beweist. Eine dritte Position sieht Lernende als Co-Konstrukteure und aktive Gestalter ihrer sozialen Umgebung und moralischen Orientierungen und als Gestalter ihrer eigenen Entwicklung in Auseinandersetzung mit einer moralisch anspruchsvollen, fordernden und zur Reflexion motivierenden Umgebung. Dieses Konzept setzt auf die Selbststeuerung der Lernenden.

Diese drei Wege der Moralpädagogik lassen sich wie folgt zusammenfassen:

⁵ Vgl. hierzu F. Oser/W. Althof: *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart ³1997, 90 ff.

⁶ Vgl. B. Bueb: *Lob der Disziplin*, Eine Streitschrift, München 2006; vgl. dazu auch M. Brmulik (Hrsg.): *Vom Missbrauch der Disziplin*, Die Antwort der Wissenschaft auf Bernhard Bueb, Weinheim 2007.

Modelle	Moralentwicklung ohne Moralpädagogik	Wertevermittlung	Entwicklungsbezogene Moralentwicklung
Grundannahmen	Wachstum/ Entwicklung ist Entfaltung angeborener Potentiale	Der Mensch ist eine „tabula rasa“; Erziehung ist Charaktererziehung.	Der Mensch ist der Gestalter seiner Entwicklung.
Akzent	Freiheit des Kindes	Das Kind muss die Disziplin der sozialen Ordnung lernen.	Auseinandersetzung mit Fragen und Problemen, die das Kind anregen, moralische Einstellungen und Argumente zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen.
Methoden	Kinder und Jugendliche regeln ihre Konflikte weitgehend selbst	Belehrung und Disziplinierung	Schaffung einer moralisch anspruchsvollen Atmosphäre; Dilemmadiskussionen

3. Wertorientierungen religiöser und nicht religiöser Jugendlicher im Vergleich

Nach der Shellstudie JUGEND 2006 ist die Kirchenbindung Jugendlicher in Deutschland noch immer stabil⁷. 75% seien konfessionell gebunden. 69% fänden es gut, dass es die Kirche gibt, 8 % machen keine Angabe und 23% fände die Existenz der Kirche nicht gut. Von den Westdeutschen Jugendlichen gehörten 88% einer Kirche oder Religionsgemeinschaft an (davon 37% katholisch; 39% evangelisch; 6% islamisch). 12% der westdeutschen Jugendlichen gäben an, keiner Konfession anzugehören. Genau umgekehrt sei das Bild in Ostdeutschland. Dort seien 79% konfessionslos. Die kirchennahen Jugendlichen seien dort eine Minderheit (15% evangelisch; 4,5% katholisch). In Westdeutschland sei es normal, zu einer Kirche zu gehören, in Ostdeutschland sei es normal, konfessionslos zu sein. Das sei sicher die Langzeitwirkung einer DDR-Sonderkultur. Naheliegend ist die Einsicht der Shell-Jugendstudie, dass Jugendliche ohne Kirchenbindung selbst überwiegend aus kirchenfernen Elternhäusern kommen. Unbeantwortet bleibt in der Studie, was konfessionslose Jugendliche in Westdeutschland von konfessionslosen im Osten unterscheidet. Man kann nur vermuten, dass konfessionslose Jugendliche in Westdeutschland sich als Minderheit wahrnehmen müssen und sich zum

⁷ Vgl. zum Folgenden: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2006, Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt /M. 2006, 203-239. – Nicht verhöhnen sei, dass das Religionskapitel der Shell-Studie 2006, verfasst von Thomas Gensicke, nicht dem Stand der religionspädagogischen Diskussion entspricht. So fallen in dieser Studie aus der Gruppe der Kirchennahen all jene Jugendlichen heraus, die sich zwar kirchlich nennen, aber die religiöse Tradition für sich adaptieren, probenhalber ändern oder anders formulieren. Wer an ein höheres Wesen glaubt, gilt als schon nicht mehr kirchlich. Wer die Symbolik religiöser Sprache benutzt, z.B. Engel, oder an Vorbestimmung, theologisch: Providenz, glaubt, gilt als Anhänger parareligiöser Phänomene. Und wer als Jugendlicher nicht vom personalen Gott spricht und stattdessen Religion abstrahiert oder gar psychologisiert, gilt als einer, der „religion light“ pflegt. „Echte“ Religion entdeckt die Shell-Studie nur bei den Migrant*innen, die noch zur Hälfte eins zu eins an den Sprachregeln und Riten ihrer Religion festhalten würden (ebd. 226-229).

Teil wohl auch in Gegenmilieus bewegen, während sie in den neuen Bundesländern zum Mainstream gehören. Eine erheblich stärkere Rolle scheint Religion im Leben von Jugendlichen mit Ausländerstatus und Migrationshintergrund zu spielen. Von ihnen sind nach der Shell-Studie (2006) 42% islamisch, 21% katholisch, 5% evangelisch; 14% andere Christen, meist orthodox.

In ihrem Werteprofil unterscheiden sich nach der Studie „Jugend 2006“ religiöse und nichtreligiöse Jugendliche kaum. Ausnahme sei, wie nicht anders zu erwarten, der Glaube an Gott als das eigene Leben orientierende Größe. Unterschiede gäbe es auch noch beim Umwelt- und Gesundheitsbewusstsein und in der Bereitschaft zu sozialem Engagement für sozial benachteiligte Menschen und gesellschaftliche Randgruppen. Das fänden die religiösen Jugendlichen deutlich wichtiger als ihre nichtreligiösen Altersgenossen. Tendenziell seien die kirchennahen Jugendlichen, definiert als jene Jugendlichen, die an den Glaubensvorgaben der Kirche ohne jede Distanzierung festhalten, auch familien- und traditionsorientierter. Im Übrigen würden die religionslosen Jugendlichen in Ostdeutschland und die „religion light“ pflegenden im Westen und die hardcore religiösen Kirchennahen (30 % der Befragten) und die Religiösen mit Migrationshintergrund, von den religiösen Orientierungen abgesehen, keine anderen Werte vertreten. Religion überhöhe allenfalls die Werte, aber sie bilde sie nicht.

Ganz oben stünden Orientierungen, die dem eigenen Leben dienen: Freunde haben, die einen anerkennen und akzeptieren; einen Partner haben, dem man vertrauen kann; ein gutes Familienleben führen; eigenverantwortlich leben und handeln; viele Kontakte zu anderen Menschen haben. So wichtig wie diese Harmonie im Privaten sei den Jugendlichen die eigene Unabhängigkeit. Soziales und politisches Engagement sei ihnen dagegen eher unwichtig. Schon in der Jugendstudie 2002 sprachen die Shell-Leute von einem neuen jugendlichen Sozialisationstyp: dem „Egotaktiker“. Der Egotaktiker schaue primär

nach sich selbst und taste aus der Perspektive seiner Bedürfnisse flexibel und mit einem Schuss Opportunismus seine Umwelt auf die sich ihm bietenden Chancen hin sensibel ab⁸. Er sei bereit, sich zu engagieren, wenn es ihm etwas bringt. Insgesamt stünden „leistungs-, macht- und anpassungsbezogene Wertorientierungen“ im Vordergrund. „Engagementbezogene (ökologisch, sozial und politisch)“ fänden dagegen weniger Resonanz⁹. Die Jugend der Jahrtausendwende sei pragmatisch. Die persönliche Bewältigung konkreter Probleme sei ihr wichtig, nicht Gesellschaftskritik, sondern Leistungswille und Anpassung. Eine Bewegung hin zur Mitte und gesellschaftlichen Normalität kennzeichne die gesamte Jugend. Die Unterschiede bewegten sich in der nicht allzu großen Spanne von pragmatischen Idealisten und robusten Materialisten, selbstbewussten Machern und zögerlich Unauffälligen, die sich nicht entscheiden können oder wollen (Jugend 2002, 160 ff.). Männliche wie weibliche Jugendliche huldigten dem „Primat ökonomischen Verhaltens“. Die Interpreten der Shell-Studie 2002 sehen hier eine „echte Mentalitätsänderung“, die in nicht weniger als einem Jahrzehnt erfolgt sei. Die Studie von 2006 bestätigt diesen Trend.

Man kann einwenden, dass Jugend schon immer mit Egozentrik einherging und bei Umfragen nach Wertorientierungen selbstverständlich jene Orientierungen als erste benannt werden, die im eigenen Interesse liegen. Man kann weiter argumentieren, dass prosoziale Orientierungen weiterhin vorhanden sind, und zwar gerade bei denen, die auch gelernt haben, nach sich selber zu schauen und es verstehen, Egozentrik *und* Prosozialität miteinander zu verbinden. Jugendliche engagieren sich, wenn sie einsehen, wofür sie sich engagieren sollen; wenn das Engagement zeitlich begrenzt bleibt und aus dem einmal

⁸ Jugendstudie der Deutschen Shell (2002), 33.

⁹ Jugendstudie der Deutschen Shell (2002), 162; Jugendstudie der Deutschen Shell (2006), 169 ff.

erbrachten Engagement keine weiteren Verpflichtungen erwachsen. Man will sich nicht binden und schon gar nicht einbinden lassen. Aber man ist solidarisch, wenn es sein muss, und egozentrisch, wenn der eigene Lebensentwurf auf dem Spiel steht. Jugendliche und junge Erwachsene, schreibt Helen Wilkinson in ihrem programmatischen Artikel „Kinder der Freiheit“ (1997), lebten beide Orientierungen zugleich. Sie helfen nicht aus Opfersinn oder religiösen Motiven heraus, sondern sie tun das, weil es ihnen „Spaß“ macht, also irgendeinen Zugewinn an Lebensqualität hat. Dieser sozialisatorische Mischtypus, sagt Wilkinson, sei das Signum der „Kinder der Freiheit“. Sie engagieren sich, weil sie es wollen, nicht weil man es von ihnen verlangt.

Die weiteren Ergebnisse der zitierten Shell-Jugendstudie sind schlichtweg nicht auf dem Stand der theologischen und religionspädagogischen Diskussion¹⁰. Die als Entdeckung herausgestrichene Einsicht, dass nicht mehr die Kirchen, sondern Familie und peergroup Werte tradierten und auch die nichtreligiösen ostdeutschen Jugendlichen ein stabiles Wertesystem ausbildeten, das dem der religiös orientierten Jugendlichen im Westen oder der überwiegend sehr religiösen Jugendlichen mit Ausländerstatus oder Migrationshintergrund nicht nachstehe, bedient sich der alten Säkularisierungsthese, derzufolge Religion im Rahmen der Modernisierungsprozesse verschwinde und nicht wiederkehre. Wertesysteme könnten sich „auch ohne religiöse Quelle reproduzieren“¹¹. Das bedeute, „dass es heute im Zweifelsfall auf die Religion zur Werteproduktion nicht mehr ankommt.“¹² Das Wertesystem der Jugendlichen sei heute „in erster Linie säkular ausgerichtet“¹³. Man fragt sich, wie denn sonst. Moral hat mit der Evaluation von Handlungsoptionen zu tun. Wer moralisch handelt,

¹⁰ Vgl. oben Fn. 7.

¹¹ Jugendstudie der Deutschen Shell (2006), 235.

¹² Jugendstudie der Deutschen Shell (2006), 239.

¹³ Jugendstudie der Deutschen Shell (2006), 203.

muss sich des Verstandes bedienen. Hier haben sich religiöse wie nicht religiöse Jugendliche nichts voraus. Das Konzept einer autonomen Moral in christlichem Kontext¹⁴ hat genau diesen Sachverhalt aufgenommen und Moral autonom genannt, weil mit der Rationalität des Sittlichen die Autonomie und Pluralität des Sittlichen verbunden ist, die auch in christlichem Sinnhorizont weiter besteht. Das anzuerkennen fällt keinem theologischen Moralpädagogen schwer. Es ist schlicht das Fakt, von dem er ausgeht, wenn er von Moral spricht. Religion ist nicht Moral. Religion ist Weltdeutung. Sie wirkt sich auf die moralischen Entscheidungen des religiösen Menschen ein, stimuliert und kritisiert ihn, aber sie ersetzt nicht sein Denken. Deshalb ist meines Erachtens kein Satz in der Schlusspassage des Religionskapitels der Shell-Jugendstudie 2006 richtig. Er lautet: „In der Öffentlichkeit ist dieser Befund der weitgehend säkularen Selbstreproduktion der Werte allerdings noch immer nicht wirklich präsent und anerkannt. Insbesondere die Kirchen und ihnen wohlgesinnte öffentliche Entscheidungsträger müssen es erst lernen, die gleichberechtigte Pluralität religiöser und weltlicher Wertesetzung anzuerkennen. Der ‚stillschweigende Generalverdacht‘ gegen die ‚Gottlosen‘, sie hätten Defizite bei der Wertebindung oder bei der Wertereproduktion, kann diese tatsächlich in eine ungesunde Werteopposition [sic!] treiben, wie es gelegentlich in den alten Ländern der Fall zu sein scheint. Dabei wäre ein lebendiger Austausch zwischen beiden [...] großen Lagern sehr nützlich und auch der Integration der ostdeutschen Wertekultur dienlich.“¹⁵ Dazu nur noch zwei Anmerkungen: Was eine „ungesunde Werteopposition“ ist, dürfte Meinungssache sein, analytisch ist der Ausdruck nicht. Dass es in Ostdeutschland eine eigene Wertekultur

¹⁴ Vgl. A. Auer: *Autonome Moral und christlicher Glaube*, 2., erw. Aufl., Düsseldorf 1984 [1971!]. – Zur bildungstheoretischen Rezeption dieses Ansatzes vgl. H. Rommel: *Normenkonflikte und Abwägungsprozesse, Moderne Schlüsselprobleme in der ethischen Bildung*, Freiburg 2007.

¹⁵ Jugendstudie der Deutschen Shell (2006), 239.

unter Jugendlichen gebe, wurde von der gleichen Studie zuvor demontiert.

Im Unterschied zur Shell-Studie meinen Ziebertz u.a., dass Jugendliche, die sich nicht explizit des kirchlichen Vokabulars bedienen, immer noch christlich zu nennen seien, wenn sie sich selbst so verstehen¹⁶. Sie bilden in Ziebertz' Typologie die Gruppe der christlich-autonomen Jugendlichen. Ziebertz u.a. konstruieren vier Typen von Jugendreligiosität: kirchlich-christlich, christlich autonom, autonom religiös und konventionell- angepasst religiös. Vier Fünftel aller Jugendlichen in Deutschland seien religiös und einem dieser vier Grundtypen zuordnen. Während die kirchlich-christlichen sich in einem kirchlichen Milieu beheimatet sähen, gingen die christlich autonomen zu den Kirchen auf Distanz, ohne freilich den Kirchenbezug zu verlieren. Dies würden die autonom religiösen erst tun. Sie holten sich ihre religiöse Orientierung aus anderen, meist fernöstlichen Quellen und kämen ohne Bezug zu einer religiösen Institution aus. Im Verhältnis zu diesen Profilen sei die Religion der konventionell-religiösen Jugendlichen, die religiös sind, weil die andern auch religiös sind, relativ profillos.

¹⁶ Vgl. H.-G. Ziebertz/B. Kalbheim/U. Riegel: Religiöse Signaturen heute, Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg 2003.

<p><i>Kirchlich-christlich</i> Religiöse Wertorientierung (Gottvertrauen, gläubig sein usw.) vom sozialen Umfeld (Kirchengemeinde) getragen</p>	<p><i>Christlich autonom</i> Religiöse Wertorientierung in Distanz , aber mit Bezug zur Kirche</p>
<p><i>Konventionell religiös</i> Profil schwach ausgeprägt, bewegt sich im religiösen Mainstream</p>	<p><i>Autonom religiös</i> Religiöse Wertorientierung <i>ohne</i> Bezug zu einer religiösen Institution</p>

Typologie religiöser Orientierungen Jugendlicher nach Ziebertz¹⁷

Diese Profilbeschreibungen skizzieren natürlich lediglich Trends. Sie typologisieren. Das mag problematisch erscheinen, wenn man an Einzelfälle denkt. Vielfach haben wir es mit Mischtypen jugendlicher Religiosität zu tun. Dennoch können Typologisierungen helfen, sich im religionspädagogischen Feld zu orientieren. Umstritten bleibt, woran die Religiosität Jugendlicher zu messen ist.

Barz zufolge wollen „die sog. ‚normalen‘ Jugendlichen Anfang der neunziger Jahre von Religion ganz überwiegend nicht viel wissen“¹⁸. Wenn überhaupt, dann pflegten sie einen Glauben, der keine Transzendenz mehr wolle, sondern »sein Heil radikal im diesseitigen Glück« suche. Die zeitgleiche SHELL-Jugendstudie '92 sprach von einer Wiederentdeckung der Transzendenz und von einer relativ ho-

¹⁷ Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel (2003), 390 ff (s. Fn. 16).

¹⁸ H. Barz: Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern, Opladen 1992, 261.

hen Zahl (25%) auch unter den konfessionslosen Jugendlichen, die ganz allgemein die Loslösung von weltlichen Belangen für wichtig halten. Zehn Jahre später ist Religion für Jugendliche laut SHELL-Studie *Jugend 2002* angeblich ohne Bedeutung. 2006 ist sie wieder von Bedeutung, vor allem unter den jungen Migranten und in Teilen der westdeutschen Jugend.

4. Religionsunterricht und religiöse Erziehung

Religionsunterricht in der Schule ist bildender Religionsunterricht. Verstehen wir Bildung als Bestimmung des Menschen zu seiner Selbstbestimmung, dann ist das Ziel religiöser Bildungsprozesse religiöse Autonomie. Sie wird erreicht durch Bildung, die informierend und reflektierend Urteilskompetenz im Lernbereich Religion aufbaut. Voraussetzung dieses Lern- und Bildungsprozesses sind Erfahrungen, in denen sich religiöse Vorstellungen und Haltungen bilden. Erfahrungen mit Religion macht ein Kind in der Regel in der Familie, im Brauchtum und in der Kirche. Der Religionsunterricht macht diese Erfahrungen nicht, er bezieht sich auf sie. Er holt diese Erfahrungen in den Unterricht, um Religion zu zeigen. Religionslehrerinnen und -lehrer der Grundschule entwickeln Rituale, sie zünden zu Beginn der Stunde eine Kerze an, die Schülerinnen und Schüler sprechen vielleicht ein Gebet. All das und weitere Performanzen des Religiösen werden gemacht, um Religion zu zeigen und zu verstehen. Die Religion des Religionsunterrichts ist nicht naiv, sie ist reflexiv. Unterricht ist kein religiöser Vollzug und er lebt Religion nicht vor, aber er führt zum Nachdenken über Religion. In dem Maße, wie er das tut, rückt er Religion zwangsläufig auch in Distanz. Darin unterscheidet sich Religionsunterricht von Katechese und religiöser Erziehung. Bildung führt zum Verstehen, Erziehung durch Mitleben zu Beheimatung. Lernen hat in traditionsgebundenen Gesellschaften genau so funktioniert. Die nachwachsende Generation erlernte, was sie brauchte.

durch Mitleben. Es blieb ihr mangels Alternativen meistens auch kaum etwas anderes übrig, als das zu übernehmen und richtig zu finden, was sie vorfand und sich als lebenspraktisch bewährt hatte. In enttraditionalisierten Gesellschaften läuft Lernen anders. Lernen wird aus den unmittelbaren Lebenskontexten herausgenommen – das ist auch ein Problem – es wird institutionalisiert und – mit Begriffen der PISA-Studie – nach den unterschiedlichen „Modi der Welterfahrung“ strukturiert. Bereits Humboldt ordnete im Königsberger und Litauer Schulplan von 1809 die Schulfächer nach den Modi „linguistisch“, „historisch“, „mathematisch und „gymnastisch-ästhetisch“. Die Religion ordnete er übrigens dem historischen Modus des Weltzugangs zu. Die PISA-Studie 2000 spricht von den vier Modi „kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“¹⁹. Religion kommt hier als *ein* Modus von Welterfahrung und Weltdeutung vor, auf den sich das Bildungssystem wie auf alle anderen Modi der Welterfahrung – das ist entscheidend – *reflexiv* bezieht. An die Stelle des Mitlebens tritt das Nachdenken über Religion, ein reflexiver Zugang also, dessen bildende Kraft darin besteht, dass er die religiöse Option der nachwachsenden Generation ermöglicht, aber nicht zu ihr erzieht.

Natürlich hat auch Erziehung reflexive Momente, wenn Eltern oder Erzieherinnen mit Kindern sprechen, aber ihr Ziel ist die Einführung, die Initiation in eine Welt, in der das Kind heimisch werden soll, und sie können das, weil sie dort selbst heimisch sind. Kurz gesagt: Religiöse Erziehung lebt Beheimatung in einer Religion vor, religiöse Bildung denkt über Religion nach. Dieser reflexive Bezug auf Religion legitimiert Religionsunterricht als Fach in der Schule. Wie das geschehen könnte, darüber gibt es in der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion zwei Wege: Religionsunterricht als „learning

¹⁹ Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21.

about religion“ und „learning from religion“. Diese Formeln bezeichnen den Unterschied, um den es hier geht. Religionsunterricht, der religionskundlich über Religion informiert, ist wichtig. Er dient dem Wissensaufbau, soweit ein Blick von außen auf Religion möglich ist. „Learning from religion“ bezeichnet einen Unterricht, der die Binnenperspektive von Religion aufnimmt und sich mit ihrem Geltungs- und Wahrheitsanspruch, ihrer Konfession auseinandersetzt. An einem „learning about religion“ können alle Schüler ohne Rücksicht auf ihre Konfession teilnehmen, wird vermutet. Ist das wirklich so? Immerhin sind bestimmte Formen des Umgangs mit Religion, etwa schon die hier stark gemachte Form eines reflexiven Umgangs für manchen religiösen Menschen vielleicht verletzend, weil er Distanznahme verlangt von etwas, wovon man sich persönlich ganz und gar nicht distanzieren möchte. Vor solcher Irritation ist ein konfessionell positionierter Religionsunterricht allerdings auch nicht gefeit, aber er arbeitet unter anderen Voraussetzungen. Das Bekenntnis zu einer kulturell überlieferten Religion ist der Ausgangspunkt des konfessionellen Religionsunterrichts, nicht irgendeine Privatreligion. Damit ist die Religion, von der in diesem Religionsunterricht gesprochen wird, unterscheidbar. Man kann von ihr lernen (learning from religion) und sich abgrenzen. Man kann sagen, was sie nicht abdeckt.

Dieser Bestimmung von Religionsunterricht, näherhin religiösem Lernen als reflexivem Geschehen wird entgegengehalten, dass man Religion nur durch die Begegnung mit lebendiger Religion lerne, durch Nachahmung und „Betroffenheits-Erfahrungen“. Religion lerne man durch Religion (learning through religion). Das gilt für die religiöse Erziehung, nicht aber für Unterricht, es sei denn, man folgt dem erlebnispädagogischen Dogma, dass intensive Erlebnisse selbstwirksam religiöse Einstellungen bewirken. Im Grunde ist dieses Konzept vormodern, wenn ein Zeichen der Moderne, wie gesagt, die Enttraditionalisierung ist und auch Religion gerade nicht durch Miterleben

und Mitleben in einer Gemeinschaft, in der es gar keine andere Wahl gibt als mitzumachen, gelernt wird, sondern über Vermittlung, Aneignung und Kritik. Die neueren Konzepte von Religionsunterricht als Mystagogie und performativem Religionsunterricht müssten auf diese Unterscheidungen genauer befragt werden. Unterricht ist nicht Initiation und nicht Glaubensvollzug. Insofern sind die Namen dieser Konzepte problematisch. Geht es um nachholende Erfahrungen mit Religion, über die dann gesprochen werden kann, haben wir den Bildungskontext gerettet. Unterricht erlaubt Distanz und Distanznahme.

Schleiermacher formulierte dies klassisch mit dem Satz, alles möge mit, aber niemals aus Religion geschehen. Religiöse Gewissheitserfahrung bedarf immerzu der Überprüfung. Von außen gesehen ist sie fundamentalistisch. Von innen gesehen absolut evident. Das macht Religion, wie die Religionsgeschichte lehrt, gefährlich. Religion kann man für alle möglichen Zwecke einspannen, wenn die Fähigkeit zur Distanznahme, also Bildung fehlt. Nicht gebildete Religion ist gefährlich.

Das Interesse des öffentlichen Bildungssystems an Religion setzt hier an. Religion muss humanisiert werden. Sie ist nicht per se human und nicht per se gewaltlos. Das Zusammenleben der Religionen ist es auch nicht. Kein Mensch wird in einer liberalen Gesellschaft gezwungen, religiös zu sein, aber auch keiner wird an der Ausübung seiner Religion gehindert. Deshalb ist Religion im Bildungssystem der Gesellschaft ein Thema. Es kann gar nicht anders, als auf die religiösen Prägungen von Schülerinnen und Schülern einzugehen. Es kann Religion ignorieren, wie das bei der strikt laizistischen Trennung von Staat und Religion in Frankreich der Fall ist, und hat dann das Problem, dass er den religiösen Prägungen seiner Schülerinnen und Schüler, sichtbar am Streit um religiöse Symbole, nicht gerecht zu werden vermag. Die Kinder und Jugendlichen bringen Religion in die Schule mit. Paradoxerweise verschwindet Religion nicht einfach,

wie man meinen könnte, wenn religiöse Erziehung durch Familie und Kirche ausfällt, und dieser Sachverhalt zwingt die Gesellschaft und ihr Reproduktionsinstrument, das Bildungssystem, Religion zur Kenntnis zu nehmen und – mit den Worten von Dietrich Benner – zivilisierend, aufklärend – erinnernd und schließlich Religion selbst tradierend tätig zu werden, mit dem Ziel, reflexiv vermittelte Religion als eine Möglichkeit der Weltwahrnehmung für die nachfolgende Generation offen zu halten, nicht im Sinne eines Katechumenats, sondern einer *religious literacy*, einer religiösen Bildung, die Teilhabe wie begründete Nichtteilhabe an Religion und Religionen oder ganz allgemein an religiösen Lesarten der Welt eröffnet.

Man muss nicht den Karikaturenstreit, den Kopftuchstreit oder das Kruzifixurteil und den Streit um die Regensburger Papstrede (2006) bemühen, um einzusehen, dass in einer Gesellschaft religiöser Pluralität die Konflikte zwischen religiösen Gruppen eher zu- als abnehmen; aber eben nur durch diese Konflikte, die einen zwingen, die Positionen des anderen genau zu studieren, lernt man, die Religion des anderen zu verstehen. Diese Fähigkeit, Religion zu verstehen und an ihr empathisch oder kritisch teilzuhaben oder begründet nicht teilzuhaben, ist das Ergebnis von Bildung. Ziel religiöser Bildung in der Schule ist also ein reflexiver Zugang zu Religion. Man muss nicht selbst religiös sein, um über Religion (*learning about religion*) sich zu verständigen und von Religion zu lernen (*learning from religion*), aber man kann es. Dies ist der Unterschied zur religiösen Erziehung durch Mitvollzug (*learning through religion*).

5. Die Rolle des Staates

Im „Gesellschaftsvertrag“ von 1762 schreibt Rousseau: „Nun ist es ja für den Staat sehr wohl wichtig, dass jeder Bürger eine Religion hat, die ihn seine Pflichten lieben heißt; aber die Dogmen dieser Religion interessieren den Staat und seine Glieder nur insoweit, als sie sich auf

die Moral beziehen und auf die Pflichten, die derjenige, der sie (die Religion) bekennt, gegenüber den anderen zu erfüllen gehalten ist. Darüber hinaus mag jeder Anschauungen hegen, wie es ihm gefällt, ohne dass dem Souverän eine Kenntnis davon zustünde.“²⁰ Religiöse Inhalte interessieren den Staat im Zeichen der Aufklärung herzlich wenig, aber er braucht die Religion seiner Bürger noch als Lieferant von Moralität und Pflichtgefühl. Zugleich ist die Religion nach Zeiten der Religionskriege und der gegenseitigen Exkommunikation und Verdammung ein gesellschaftlicher Sprengsatz. Ihm war die feudale Herrschaft dadurch begegnet, dass sie jeweils nur eine Konfession in ihrem Territorium zuließ und Thron und Altar eng aneinander band. Nach der Zerstörung dieser Ordnung in der Revolution von 1789 musste der bürgerliche Staat eine neue Form zur Eindämmung religiös motivierter Gewalt finden. Rousseau sah sie in der Metareligion einer Zivilreligion, zu der sich alle Bürger bekennen. Was die Bürger eint, ist ihr Glaube an den Staat. „Die Dogmen der Zivilreligion müssen einfach sein“, schreibt Rousseau, „von geringer Zahl, präzise ausgedrückt ohne Erklärungen und Kommentare. Die Existenz einer allmächtigen Gottheit, die intelligent ist, wohlwärtig, vorhersehend und fürsorgend, sodann ein Leben nach dem Tode, das Glück der Gerechten, die Bestrafung der Bösen, die Heiligkeit des Gesellschaftsvertrags und der Gesetze – das sind die positiven Dogmen. Was die negativen betrifft, so beschränke ich mich auf ein einziges: es gehört zu den Kulte[n], die wir ausgeschlossen haben.“ Rousseaus Zivilreligion besteht letztlich im öffentlichen Bekenntnis aller Bürger zur Toleranz, welche die Zivilgesellschaft zusammenhält und für Hass- und Gewaltprediger keinen Raum lässt. Die Modernität dieser Problemstel-

²⁰ J.-J. Rousseau: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts, Stuttgart 1977, 150 f. – Vgl. dazu auch F. Schweitzer: Obligatorischer Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft, in: R. Kunz/u. a. (Hrsg.): Religion und Kultur – ein Schulfach für alle? Zürich 2005. 67-82. hier 67.

lung verblüfft, die Lösung überzeugt wohl weniger. Rousseaus Vorschlag einer Zivilreligion war eine Synthese, die weder den antiklerikalen und antichristlichen Aufklärern wie Voltaire, Diderot oder d'Holbach gefiel noch den „devots“, die zwar nicht mehr zur Kirche gingen, aber das Christentum als Institution doch erhalten wissen wollten. Entsprechend isoliert war er mit seinem Vorschlag. Und man kann sich auch heute nicht vorstellen, dass irgendjemand sich zur Verkündigung einer Zivilreligion einfinden würde.²¹

Der moderne Staat schreibt seinen Bürgerinnen und Bürgern prinzipiell nicht vor, welche religiöse Überzeugung sie einnehmen sollen, aber es ist ihm nicht gleichgültig, ob sie es sind und wie sie es sind. Die religiösen oder quasireligiösen Fundierungen von Moral und Pflichtgefühl scheinen zu sichern, was der Staat selbst nicht gewährleisten kann. Der Verfassungsrechtler Ernst-Wolfgang Böckenförde hat das auf die viel zitierte Formel gebracht: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“²² Die Einführung eines obligatorischen Wertunterrichts unterläuft diese Trennung von Staat, Religion und Moral nun dadurch, dass der Staat, ungeduldig mit seinen Bürgern, die Erziehung der rechten Gesinnung selbst in die Hand nimmt. Diese Erziehung, Erziehung überhaupt ist nicht neutral. Und deshalb ist ein Staat, der sich die Erziehung seiner Bürger anmaßt, ein Erziehungsstaat also, nicht frei.

Welche Werte ein Bürger akzeptiert, geht den freiheitlichen Staat nichts an, wohl aber ist er darauf angewiesen, dass es genug Bürgerinnen und Bürger gibt, die – sei es aus religiösen Gründen oder aus anderen – friedvoll und tolerant miteinander umgehen und sich in der Zivilgesellschaft, in Initiativen, Gruppierungen und Gemeinschaften,

²¹ Vgl. M. Rehm: *Bürgerliches Glaubensbekenntnis, Moral und Religion in Rousseaus politischer Philosophie*, München 2006.

²² E.-W. Böckenförde: *Recht, Staat, Freiheit, Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt ²1992, 112.

die dem Staat gegenüberstehen, engagieren und dabei diese Haltungen eines pluralistischen Gemeinwesens stark machen. Für die staatliche Schule heißt das, dass sie Verbündete und Partner in den Milieus suchen muss, aus denen ihre Schülerinnen und Schüler kommen. Sonst ist die Wirkung schulischer Moralerziehung denkbar gering.

Und noch etwas kommt hinzu; die Schule steht vor einem Dilemma: organisiert sie einen Werteunterricht für alle anstelle des Religionsunterrichts, provoziert sie den Auszug derer, die am Religionsunterricht festhalten, in die Privatschulen. So geschieht es jetzt in Berlin, wo – nicht nur wegen des Werteunterrichts ein „run“ auf die Privatschulen eingesetzt hat. Organisiert sie den konfessionellen Religionsunterricht, bietet sie in einer Stadt, in der die Mehrheit konfessionslos ist, nur einer Minderheit an, was sie mit dem Werteunterricht erreichen will. Damit sind wir beim dritten Missverständnis.

6. Wertunterricht und Integration

Drittes Missverständnis: Wertunterricht dient der Integration. Schülerinnen und Schüler orientieren sich an der Moral ihrer Gruppe, ihrer Familie und Glaubensgemeinschaft. Sie denken konkret und der partikularen Ethik der Gemeinschaft verpflichtet, der sie angehören. Obligatorischer Wertunterricht steht vor dem Problem, dass er nicht *einer* Moral verpflichtet ist, sondern allen, und deshalb irgendwie darüber steht. Moralpädagogisch läuft das so, dass man zu Konstrukten wie der von Kohlberg vorgeschlagenen postkonventionellen Moral als Bildungsziel Zuflucht nimmt, die universalistisch Geltung für alle beansprucht, wegen ihrer Abstraktheit aber in der Praxis des Schulunterrichts scheitert. Da argumentieren die Schülerinnen und Schüler konkret und konventionell und sie beharren schweigend auf Positionen, die, wie wir wissen, von Integration nichts wissen wollen. Das zu sagen, verstößt in der pädagogischen Welt gegen den guten Ton. Die Bewegungen in den tatsächlichen Wertauffassungen sind nach

meiner Beobachtung minimal. Was bleibt, ist eigentlich nur der Konflikt um unterschiedliche Einstellungen und Werte, in dessen Verlauf die Schülerinnen und Schüler vielleicht lernen, dass es unterschiedliche Wertauffassungen gibt, nicht nur eine. Wenn es gut geht, werden sie zuhören lernen und dabei den anderen besser verstehen. Ob das in ihrer Familie und Glaubensgemeinschaft dann auch gilt, hängt davon ab, ob die Schulen dort Partner finden, die ihre Bildungsanstrengungen unterstützen, weil sie den Schulen vertrauen. Diese Partnerschaften müssten das Ziel sein, wenn „Wertunterricht“ zur Integration beitragen soll.

Inwiefern Unterricht über Werte integrationsfördernd ist oder nicht, kann man vorweg nicht sagen. Festzustehen scheint, dass Religion im Leben von Jugendlichen mit Ausländerstatus und Migrationshintergrund eine große Rolle spielt. Ihre Anerkennung durch die Schule wie die aufnehmende Gesellschaft wäre eine Voraussetzung für die Integrationsanstrengungen der Migranten. Genau daran aber scheint es bei vielen Befürwortern vom Multikulturalität zu fehlen. Viele von ihnen sind, wie man weiß, latent antireligiös. Religionsunterricht von ihnen zu fordern, werden Migranten sich nicht trauen. Wenn ihre Kinder nun in den Wertunterricht gehen, was sollen sie dort lernen? In welche Gesellschaft sollen sie sich integrieren? Es scheint, dass Heterogenität und Pluralität denen nicht hilft, die auf Integration warten.

Wie kompliziert dieses Feld ist, zeigen zwei Beobachtungen zur Migration, die die Soziologin Annette Treibel-Illian in einem Forschungsgespräch zum Islamischen Religionsunterricht²³ berichtet hat. Menschen wandern nicht mehr einfach nur ein, sie wandern hin und her. Sie floaten zwischen den Ländern. Man nennt das Transmigrati-

²² Vgl. A. Treibel-Illian: Diskussionsbeitrag auf dem Forschungsgespräch zum Islamischen Religionsunterricht an der Pädagogischen Hochschule Weingarten/Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Außenstelle Weingarten, am 29./30. März 2006.

on. Wenn dann der Tag der Einschulung naht, müssen sich die Eltern entscheiden, in welche Schule ihr Kind geht, welche Sprache und welche Werte es lernen soll. Die zweite Beobachtung bezieht sich auf die kontinuierliche Neuzuwanderung einer ersten Generation, welche vor allem für die türkische Einwanderungsgruppe erforscht wurde. Ein großer Anteil der Eheschließungen unter Türken und Türkinnen finde nicht mit Migrantinnen und Migranten statt, die hier aufgewachsen sind, sondern mit Menschen aus der Gemeinde, in der die Familie früher ansässig war, oder die mit der in der Heimat gebliebenen Verwandtschaft in Verbindung stehen. Es kommt also immer wieder eine erste Generation nach. Wir haben nicht die dritte Einwanderergeneration, sondern eine dritte und eine erste, die neu anfängt. Deshalb verläuft die von den Türken erwartete Assimilation langsamer als erwartet. Die Heterogenität nimmt zu, nicht ab. Ihre Festschreibung dient gerade diesen neu Hinzugekommenen vermutlich nicht.

Was kann die Schule unter diesen Voraussetzungen tun? Wertorientierungen und Wertbindungen erwachsen nicht aus Diskussionen. Das weiß auch die Religionspädagogik. Wie Religion, so entsteht auch Wertbindung aus Erfahrungen, in denen die Erfahrung des „Guten“ gemacht wurde. Wenn dies zutrifft, dann ist mit der bloßen Kenntnisvermittlung von Werten wenig gewonnen²⁴. Eine pure Unterweisung in Werten bewirkt wenig. Sie wird die Einstellung der Jugendlichen, die wissen, was in ihrer Familie gilt und was in ihrer peergroup, nicht ändern. Denn dort haben sie gelernt, was „gut“ ist. Der Austausch darüber kann allerdings zweierlei bewirken. Er kann (1.) das Vorurteil über den andern bestätigen. Und man wird immer etwas finden, das einen bestätigt. Er kann (2.) zu Differenzen führen und Unvereinbarkeiten aufdecken. Dann muss man sich überlegen,

²⁴ Vgl. H. Joas: Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: N. Killius/u. a. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt 2002, 68.

wie man damit umgeht. Friedlicher wird die Welt durch Unterricht nicht. Diese Erfahrungen machen nicht nur Initiativgruppen in der Migrantenarbeit, sie sind in den Schulen tägliches Brot. Kohlberg hat deshalb dafür plädiert, schulische Realerfahrungen im Unterricht zu Anlass ethischen Lernens zu nehmen. Es scheint, dass Realerfahrungen, die mich selbst betreffen und im Unterricht reflektiert werden, nachhaltige Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken können. Es ist also wichtig, dass Unterricht wirklich Erfahrungen verarbeitet. Das Sozialprojekt Compassion, bei dem die Schülerinnen und Schüler während des Schuljahrs verpflichtend in eine soziale Einrichtung gehen, um für die Menschen dort da zu sein, lehrt, dass Reflexion hilft, Erlebnisse zu ordnen und zu bewerten. Die Reflexion ist wichtig. Denn Werthaltungen beruhen auf Einsicht. Die Vorstellung, man könne das an ein Fach delegieren, halte ich für falsch, es sei denn, dieses Fach eröffnet einen Reflexionsraum, der so in der Fülle des sonstigen Unterrichtsgeschehens nicht vorhanden wäre. Da hätte Wertunterricht dann eine Funktion.

7. Zwei Seiten einer Medaille?

Die Parallelen zwischen religiösem und ethischem Lernen liegen auf der Hand. Inhaltlich bildet jede Religion ein Ethos aus und hat Religion Folgen für die Lebensführung. Die Spezifika der Wertorientierungen religiöser Jugendlicher gegenüber nicht religiösen Jugendlichen weisen darauf hin. Strukturgenetisch betrachtet gibt es zwischen der Entwicklung moralischer und religiöser Urteilskompetenz eine große Nähe, was die Komplexität der kognitiven Konstruktion betrifft. Fritz Osers Modell der religiösen Urteilskompetenz ist direkt mit Kohlbergs Entwicklungsmodell der Entwicklung des moralischen Urteils vergleichbar. Hier wie dort geht die Entwicklung von einfacher zu immer größerer Reversibilität und von einer einfachen, punktuellen zu einer immer größeren Bindung an das für „gut“ Erkannte.

Religion wie Moral beruhen schließlich auf Erfahrungen. Doch der Modus der Erfahrung ist ein anderer. Moral kommt aus Erfahrung und ist mit der Rationalität und Autonomie des Menschen verbunden. Religion kommt aus Erfahrungen, die im Licht religiöser Traditionen gedeutet werden. Religion ist Weltdeutung, Moral Evaluation menschlichen Handelns. Religion ist nicht mehr, aber etwas sehr anderes als Moral.

Zum Schluss: Die Debatte um Wertunterricht und Religion erinnert an den Streit um das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) in Brandenburg in den neunziger Jahren. Ich kenne die Verhältnisse zu wenig, um urteilen zu können. Erstaunlich fand ich nur, was der Kultusminister von Brandenburg, Reiche, von Haus aus ein evangelischer Pastor und politisch für die Durchsetzung von LER verantwortlich, in einem Interview zu verstehen gab. Gefragt, ob er seine Kinder auch in das neue Fach LER schicke, sagt er, nein, in den Religionsunterricht. In den evangelischen? Nein, in den katholischen. Dort lernten sie wenigstens noch Religion. Er wird gewusst haben, wovon er sprach.