

„Heutzutage ist es ein sehr brisantes Thema“ (w,18)¹ Eine Evaluation unter Deutschschweizer GymnasiastInnen zur gewünschten Kontur eines bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts

von
Andreas Kessler & Carsten Ramsel

Abstract

Die vorliegende Evaluation im bekenntnisunabhängigen Fach „Religionslehre“ unter Deutschschweizer Gymnasiast_innen zeigt, dass die Lernenden einerseits viel über Religion_en wissen wollen, um sich besser in ihrer Lebenswelt orientieren zu können, andererseits aber auch die Erwartung hegen, in einem solchen Unterricht gefördert zu werden, im Geist von Offenheit, Empathie und Toleranz über Religion und religiöse Fragen zu diskutieren und Position zu beziehen. Damit verorten die Lernenden selber Religionslehre innerhalb des gymnasialen Bildungsgedankens und fordern damit eine entsprechende bekenntnisunabhängig orientierte Fachdidaktik heraus, eine eigenständige, kontextsensible Theorie religionsbezogenen Lernens an Gymnasien zu entwickeln.

Seit 20 Jahren besteht für Lernende an Schweizer Gymnasien im Bereich Religion prinzipiell die Möglichkeit, das sogenannte bekenntnisunabhängige (Ergänzungs-)Fach „Religionslehre“ (RL) zu besuchen. Die Implementierung von RL und die langjährige Unterrichtspraxis in diesem Fach haben keine öffentlichen bildungspolitischen oder fachdidaktischen Anfragen ausgelöst, selbst wenn innerhalb der Lehrenden über die Kontur dieses Faches keineswegs Konsens besteht und dementsprechend sehr unterschiedlich gelehrt wird. Auch seitens der Lernenden gibt es keine öffentlich zugänglichen Informationen, welche Erwartungen oder Erfahrungen sie mit diesem Fach verbinden. Hier setzt unser ebenso empirisches wie didaktisches Interesse an: Indem wir das Fach und seine Rahmenbedingungen vorstellen (Kap. 1) und es im Kontext des gymnasialen Bildungsartikels verorten (Kap. 2), präsentieren wir einen Fragebogen für Lernende, die soeben mit diesem Fach begonnen haben, um zu eruieren, ob deren Motive RL zu besuchen sowie deren Vorstellungen eines idealen RL–Unterrichts dem gymnasialen Bildungsgedanken entsprechen (Kap. 3). Die Ergebnisse werden vorgestellt (Kap. 4) und interpretiert (Kap. 5) sowie der Fragebogen semantisch kontrolliert (Kap. 6), um abschließend auf der Basis der Ergebnisse fachdidaktische Perspektiven zu entwickeln (Kap. 7).

1 Bekenntnisunabhängige „Religionslehre“ an Schweizer Gymnasien

Das bekenntnisunabhängig konturierte Fach RL an Schweizer Gymnasien nimmt rein proportional betrachtet keinen bedeutenden Platz innerhalb des gymnasialen Bildungsangebots ein. Seit der „Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen“ von 1995 (MAR, 1995/2013) gilt an helvetischen Gymnasien die Unterscheidung in sog. „Grundlagenfächer“ (obligatorisch für alle), „Schwerpunktfach“ (individuelle Wahl), „Ergänzungsfach“ (individuelle Wahl) und das Verfassen der sog. „Maturaarbeit“ (individuelle Wahl). RL ist weder als Grundlagen- noch als Schwerpunktfach sondern allein als Ergänzungsfach (EF) vorgesehen. Es ist jedoch den einzelnen Kantonen – denen in der Schweiz die Bildungshoheit obliegt – über-

¹ Diese Jugendliche (Nr. 144) hat die fakultativ auszufüllende Frage: „Gibt es noch weitere Beweggründe, dass Sie sich für das Ergänzungsfach ‚Religionslehre‘ entschieden haben? Schreiben Sie diese bitte hier auf!“ wie folgt beantwortet: „Heutzutage ist es ein sehr brisantes Thema, deswegen möchte ich mehr lernen darüber, um herauszufinden/teils verstehen, wieso dadurch solche Konflikte entstehen.“

lassen, RL zusätzlich zum EF als kantonales Fach während der Gymnasialzeit anzubieten.

Der Kanon der EF umfasst 14 Fächer² als Wahlpflichtfächer, d.h. die Lernenden müssen sich mit Blick auf die beiden letzten Jahre ihrer gymnasialen Ausbildung (in einigen Kantonen im letzten Jahr) für eines der EF entscheiden, das in der Regel mit zwei Jahreswochenstunden dotiert ist. Die einzelnen Schulen sind jedoch frei, die ganze Palette oder nur einen Teil der 14 EF anzubieten, was vor allem für Schulen mit geringen Lernendenzahlen oder spezifischen Profilen gilt. Das EF RL wird von den 129 gymnasialen Schulen in der Schweiz an 80 Schulen (62%) angeboten und hat dabei die niedrigste Angebotsrate unter den EF überhaupt (Eberle & Brügglenbrock, 2013, S. 47). Mit anderen Worten ist das EF RL in einer Situation, dass a) das Fach je nach Schule (und entsprechender Schüler_innenzahl) einer großen Konkurrenz ausgesetzt ist und b) der Kurs z.B. wegen zu weniger Anmeldungen nicht stattfinden kann; oder dass c) RL gar nicht angeboten wird (man spart so z.B. eine zusätzliche Anstellung einer Lehrperson), so dass viele Jugendliche an etlichen Gymnasien (an 38%!) keine Möglichkeit haben, sich überhaupt mit Religion zu beschäftigen; dies gilt dann auch d) für das Schreiben der sog. „Maturaarbeit“, da eine entsprechende Fachbetreuung nicht gewährleistet ist. Entgegen diesen prekären formalen Bedingungen zeigen die langjährigen Erfahrungen Kesslers im Kanton Bern: dort, wo das EF RL angeboten wird, kommt es meistens zu Stande und fällt im Vergleich mit den übrigen EF in Bezug auf die Teilnehmendenzahlen keineswegs ab, eher im Gegenteil.

Als maturitätsrelevantes Wahlpflichtfach an öffentlichen wie (halb-)privaten (kantonal oder eidgenössisch anerkannten) Gymnasien, das prinzipiell von allen Lernenden besucht werden kann, gilt für das EF RL die rechtliche Bestimmung der Bundesverfassung (BV Art. 27 Ab 3): „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören, eine religiöse Handlung vorzunehmen oder religiösem Unterricht zu folgen.“ Die Auslegungstradition dieser rechtlichen Bestimmung ist sich einig, dass damit ein Unterricht gemeint ist, der verbunden mit der Verpflichtung zur religiösen Neutralität der öffentlichen Schule die negative Religionsfreiheit respektiert und somit prinzipiell kein konfessioneller, in eine bestimmte Religion/Konfession einweisender oder gar bekehrender, indoktrinierender Unterricht sein kann (Winzeler, 2009, S. 132). Dementsprechend hat sich das EF RL als bekenntnisunabhängiges Fach zu konstituieren und somit keinen religiösen, sondern religionsbezogenen Unterricht anzubieten.³

Der Religionsunterricht am Gymnasium und insbesondere das EF RL sind nicht im Fokus der Forschung (weder national noch international),⁴ obwohl EF RL *das* religionsbezogene Fach ist, das auf der Basis des MAR in der Schweiz seit zwanzig (!) Jahren und damit am längsten sog. konfessionsunabhängigen Unterricht erarbeitet und umsetzt. Umso erstaunlicher ist es, dass das EF RL bisher kein wissenschaftli-

² MAR (1995/2013) Art. 9, 4; es sind dies: Physik, Chemie, Biologie, Anwendungen der Mathematik, Informatik, Geschichte, Geographie, Philosophie, Religionslehre, Wirtschaft und Recht, Pädagogik/Philosophie, Bildnerisches Gestalten, Musik, Sport.

³ Wir werden in der Folge nicht von religionskundlichem Unterricht sprechen, sondern von religionsbezogenem Unterricht ebenso wie von religionsbezogener Kompetenz im Unterschied zu religionskundlicher (und natürlich religiöser) Kompetenz; religionsbezogene Kompetenz ist die Verdeutschung dessen, was mit *religious literacy* gemeint ist, das heißt eine Kenner- und Könnerschaft in Sachen Religion, die auch eine persönliche, existentielle und punktuell experimentell-performative Auseinandersetzung mit Religion(en) miteinschließt.

⁴ In den Überblicksdarstellungen (z.B. Schlag, 2013a, 2013b, 2014) und Sammelbänden (z.B. zuletzt Helbling et al., 2013) zu Religionsunterricht in der Schweiz, wird das EF RL gar nicht oder nur am Rande (Jakobs, 2013) erwähnt.

ches, weder theoretisch-hermeneutisches noch evaluativ-empirisches Interesse auf sich zog.⁵ Auch liegt keine eigentliche Fachdidaktik für dieses gymnasiale Fach vor⁶ (obwohl eine solche an drei Standorten gelehrt wird: Fribourg, Luzern, Zürich), genauso wenig ein entsprechendes Lehrmittel⁷. Überhaupt ist das Fachverständnis und somit die Kontur des EF RL insgesamt von „konzeptionellen Unschärfen“ (Hirschi, 2005, S. 35) geprägt. Nichtsdestotrotz wählen junge Erwachsene das EF RL. Es fragt sich, warum sie das tun, welche ideale Kontur ein solcher Unterricht aus ihrer Perspektive haben sollte, und ob diese Vorstellungen prinzipiell dem gymnasialen Bildungsgedanken entsprechen.

2 „Religionslehre“ im Kontext gymnasialer Bildung: MAR Art. 5

Gymnasialer bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht ist grundsätzlich bildungstheoretisch zu rahmen, da sich das Gymnasium selbst als Bildungs- und nicht als (fachspezifische oder berufliche) Ausbildungsinstitution versteht. Leitend für eine Rahmung des gymnasialen Fachunterrichts in der Schweiz ist der Art. 5 MAR „Bildungsziel“, der trotz möglicher kritischer Rückfragen bis hin zur Forderung einer Totalrevision desselben immer noch adäquat die eigentliche Aufgabe gymnasialer Bildung konturiert:

„Art. 5 Bildungsziel

¹ Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. Die Schulen streben eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung an, nicht aber eine fachspezifische oder berufliche Ausbildung. Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. Die Schulen fördern gleichzeitig die Intelligenz, die Willenskraft, die Sensibilität in ethischen und musischen Belangen sowie die physischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler.

² Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.

³ Maturandinnen und Maturanden beherrschen eine Landessprache und erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern, und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.

⁴ Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht, und dies in Bezug auf die Gegenwart und die Vergangenheit, auf schweizerischer und internationaler Ebene. Sie sind

⁵ Insofern ist enttäuschend, dass das breit angelegte NFP-Projekt 58 (vgl. www.nfp58.ch) den gymnasialen Bereich ausgespart hat.

⁶ Vgl. jedoch Schmid & Jakobs, 2011, deren Überlegungen primär die Volksschule fokussieren, jedoch für eine Didaktik des gymnasialen Unterrichts ebenfalls entscheidende Impulse geben.

⁷ Auf Lehrmittelebene ist auf das „Sachbuch Religionen“ (Bühler et al., 2012) und seine didaktisch-methodischen Begleithefte hinzuweisen (Kessler, 2012 und Kessler, 2015), die zwar für den gymnasialen Unterricht gedacht, jedoch vornehmlich für die 7.-9. Klassen konzipiert sind. Das Lehrmittel von Hochstrasser (2000) ist ebenfalls auf den gymnasialen Unterricht ausgelegt, ohne spezifisch für das EF RL konzipiert zu sein (hierzu ist es zu wenig wissenschaftspropädeutisch).

bereit, Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur wahrzunehmen.“ (MAR, 1995/2013)

Der Bildungsartikel des MAR postuliert allgemein ein förderorientiertes (und erst sekundär selektionsorientiertes) Bildungsziel, das insgesamt auf die *Bildung der Persönlichkeit* fokussiert und auf der Qualifikationsebene in zwei Hauptziele mündet: „*allgemeine Studierfähigkeit*“ und „*vertiefte Gesellschaftsreife*“ (Eberle & Brüggemann, 2013, S. 10). Die übrigen Ziele können den genannten Hauptzielen einzeln oder gemeinsam zugeordnet werden, indem sie diese auf unterschiedliche Weise direkt wie indirekt flankieren, entfalten und präzisieren. Auf der Basis des MAR mit seiner breiten Fächerstruktur und den individuellen Schwerpunktsetzungen kann ein Bildungsbegriff operationalisiert werden, der als „Kompromiss zwischen der Idee von Bildung als Allgemeinbildung und der Idee von Ausbildung als Förderung von individuell und gesellschaftlich verwertbaren Fähigkeiten“ einzuordnen ist (Grob & Maag Merki, 2001, S. 49).

Vertiefte Gesellschaftsreife und Studierfähigkeit sollen sich als persönliche Verantwortungsübernahme zeigen, die ihrerseits auf der Basis grundlegender Kenntnisse die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen voraussetzt. Urteilsfähigkeit und entsprechende Verantwortungsübernahme der Lernenden zielen auf solid informierte Positionalität ab und somit auf argumentative, diskussionsoffene, (immer) vorläufige Normativität. Dies schließt Fähigkeiten des (empathischen) Wahrnehmens, Beschreibens und Klassifizierens ein, kann sich aber nicht in solchen Kompetenzen erschöpfen, sondern sucht nach einem hermeneutisch erarbeiteten, persönlichen Standpunkt, der es den Lernenden ermöglicht, sich auf verschiedenen Ebenen in der Gesellschaft zurecht zu finden. Insgesamt strebt der Bildungsartikel der MAR also eine allgemeine persönliche wie gesellschaftliche Orientierungskompetenz der Lernenden an.

Der MAR Art. 5 bildet Rahmenbedingungen für RL, die nicht leichtfertig zu übergehen sind: Es gilt zu entfalten, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine spezifisch religionsbezogene Orientierungskompetenz bedingt. Mit Blick auf MAR Art. 5 kann dies wie folgt beschrieben bzw. deduziert werden: Die Lernenden sollen befähigt werden, religiöse, religionsbeschreibende, religionsrechtliche, religionskritische etc. Quellen (im weitesten Sinn) in ihrer je eigenen Perspektivität (formal, inhaltlich wie methodisch) und somit ihrem intrinsischen Anspruch wahrzunehmen, zu lesen (im weitesten Sinn), zu beschreiben, einzuordnen, zu deuten, sie kritisch zu befragen, sich ihnen gegenüber persönlich zu situieren, mit den Mitlernenden die eigene entsprechende Positionalität der offenen Diskussion auszusetzen und verantwortet in die Gesellschaft zu tragen. Letztlich geht es bei den hier schrittweise aufgelisteten Fähigkeiten und Fertigkeiten um eine sogenannte „religionsbezogene Kommunikationskompetenz“ der Lernenden. Aber wollen die Lernenden überhaupt einen solchen Unterricht oder ziehen sie diesem reiner Information ohne kommunikative Positionierung vor, oder möchten sie gar ein religiöses, spirituelles Angebot?

3 Zum Forschungsdesign der empirischen Untersuchung

3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Im Rahmen einer eigenen fachdidaktischen Studie zu einem bekenntnisunabhängigen EF RL an Schweizer Gymnasien⁸ sollte aus zwei Gründen auch die Stimme der

⁸ Diese Studie sollte Mitte 2016 erscheinen.

Lernenden gehört werden: Einerseits sollte eine Fachdidaktik bei aller eigenlogischen Konturierung nicht nur die (u.a. auch fachspezifischen) lernpsychologischen Voraussetzungen der Lernenden klären, sondern auch ihre Motivationen wie die idealen Vorstellungen von RL erheben, will sie an ihrem Zielpublikum nicht vorbei didaktisieren. Andererseits sollten im Rahmen einer zurzeit in der Schweiz (wenn auch vor allem in Bezug auf die Volksschule) regen Debatte um die Kontur eines bekenntnisunabhängigen Religionskundeunterrichts erstmals auch die Lernenden selbst zu Wort kommen: wollen sie eine gymnasiale RL inklusive persönlicher Auseinandersetzung und Positionierung oder „reine“ Religionskunde? Folgende Fragen waren daher für diese Untersuchung leitend:

1. Weshalb wählen die Lernenden das Fach RL?
2. Welche Kompetenzen erwarten die Schüler_innen zu erwerben? Und entsprechen diese Kompetenzen einem gymnasialen Unterricht auf der Basis des MAR Art. 5?
3. Wie beurteilen die Lernenden den organisatorischen Status von RL an ihrem Gymnasium?
4. Wie religiös sind die Lernenden? Und welcher Zusammenhang besteht zwischen der Religiosität und der Beantwortung der Fragen 1–3?

3.2 „Ideale Religionslehre“

Konzeptionalisierungen von RL in bisher eingesetzten Fragebögen erfolgten oft entlang der Kategorien *teaching in/about/from religion* (für die Schweiz: Jakobs, Riegel, Helbling & Englberger, 2009). Solche Überlegungen lassen sich auch im hier verwendeten Fragebogen hineinlesen, waren aber nicht Ursprung der Konzeptualisierung desselben. Vielmehr ging es darum zu sichten, ob und wie stark das mit gymnasialer Bildung (auf der Basis des MAR Art. 5) Intendierte die Lernenden mit Blick auf das konfessionsunabhängige EF RL befürworten oder ablehnen. Hierzu wurden 4 Konzeptionalisierungen entworfen, die für sich betrachtet einzelne wichtige Aspekte einer gymnasialen RL repräsentieren, ohne jedoch als sich ausschließende Alternativmodelle gedacht zu sein, sondern vielmehr zusammen eine am Art. 5 MAR orientierte RL auszeichnen:

1. RL als Beitrag zur „persönlichen Gesellschaftsreife“
2. RL als Beitrag zum Aufbau „grundlegender Kenntnisse“ und entsprechender Wissenschaftspropädeutik
3. RL als Befähigung zu persönlichen wie gesellschaftlich erwünschten Werten und Haltungen in Bezug auf Religion
4. RL als religionsbezogene Kommunikation

Eine fünfte, die sog. „allgemein religiöse Konzeption“ diene als Kontrollkonzeption, da diese den Vorgaben eines bekenntnisunabhängigen RL nicht entspricht. Für jedes Konzept wurden je 4 Items konstruiert und entsprechende Hypothesen formuliert, die allein quantitativen Charakter hatten sowie in ihren Erwartungen subjektiv auf eigener 10-jähriger Unterrichtspraxis mit Jugendlichen am Gymnasium beruhten. Die Jugendlichen beantworteten die Fragen mit Hilfe einer 5-stufigen Likert-Skala auf der Basis folgender Frage: „Das Ergänzungsfach ‚Religionslehre‘ setzt unterschiedliche Schwerpunkte. Wie sieht für Sie das Fach ‚Religionslehre‘ idealerweise aus? Kreuzen Sie bitte an, ob die folgenden Aussagen ‚zutreffen‘ (++) , ‚eher zutreffen‘ (+) , ‚teils zutreffen–teils nicht zutreffen‘ (+-) , ‚eher nicht zutreffen‘ (-) oder ‚nicht zutreffen‘ (- -).“

Hypothese 1: Die Jugendlichen wollen sich in RL vor allem gründlich informieren und methodisch rüsten (Zustimmung zu Konzept 2).

Hypothese 2: Der gymnasiale Bildungsgedanke nach MAR Art. 5 wird von den Lernenden unterstützt (Zustimmung zu den Konzepten 1,2,3,4).

Hypothese 3: Daraus folgt, dass RL religionskundlich solide sein muss, jedoch als solche den Vorstellungen und Bedürfnissen der Jugendlichen allein nicht entspricht.

Hypothese 4: Ein allgemein religiöser Unterricht wird von den Jugendlichen abgelehnt (Ablehnung zum Konzept 5).

3.2.1 *RL als Beitrag zur „persönlichen Gesellschaftsreife“*

Das Konzept 1 geht davon aus, dass RL seinen spezifischen Beitrag zum gymnasialen Auftrag der „persönlichen Gesellschaftsreife“ leistet, indem eine allgemeine persönliche wie gesellschaftliche Orientierungskompetenz angestrebt werden soll. Diese sog. „persönliche Gesellschaftsreife“ wurde operationalisiert, indem zwei Aussagen die „persönliche Seite“ (K2, K3) und zwei Aussagen die „gesellschaftliche Seite“ betonen (K1, K4):

Die ideale „Religionslehre“ befähigt die Schüler/innen

K1: zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Problemen.

K2: zur Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensfragen.

K3: zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identitätssuche.

K4: zur Orientierung in der gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt.

Hypothese 1.1: Die Jugendlichen wünschen sich einen persönlich wie gesellschaftlich orientierenden Religionsunterricht.

3.2.2 *RL als Beitrag zum Aufbau „grundlegender Kenntnisse“ und entsprechender Wissenschaftspropädeutik*

Grundlegende Kenntnisse und eine entsprechende Wissenschaftspropädeutik sollen in jedem gymnasialen Fach erworben werden. Dementsprechend wurde für RL ein Konzept entwickelt, bei dem die erste Aussage K5 auf eine allgemeine Wissensbefähigung (auch als Informationsbeschaffungskompetenz) zielt, während die Aussagen K6, K7 und K8 fast wörtliche Übernahmen einer religionswissenschaftlich orientierten „Religionskunde“ sind (Bleisch & Frank, 2013, S. 204–205) und Kompetenzen formulieren, die in Bezug auf Religion eine historisch wie zeitgeschichtlich beschreibende, ordnende, strukturierende, vergleichende und erklärende Reichweite haben:

Die ideale „Religionslehre“ befähigt die Schüler/innen

K5: sich grundlegendes Wissen über die Religionen der Welt anzueignen.

K6: religiöse und religionskundliche Sprache zu unterscheiden.

K7: Religionen in ihren jeweiligen Zusammenhängen (historisch, kulturell, sozial) zu erkennen, zu beobachten und zu beschreiben.

K8: religiöse Handlungen und religiöse Quellen (Schriften, Mythen, Bilder, Architektur etc.) einer Kultur zu erkennen, zu beschreiben, zu ordnen und zu strukturieren.

Hypothese 1.2: Die Jugendlichen wollen solides religionsbezogenes Wissen erwerben, und eine entsprechende Methodik erlernen.

3.2.3 *RL als Befähigung zu persönlichen wie gesellschaftlich erwünschten Werten und Haltungen in Bezug auf Religion*

In den vier Items wurden explizit Werte und Haltungen aufgenommen und mit dem Lernbereich Religion verknüpft, die der Bildungsartikel MAR Art. 5 als Teil der gym-

nasialen Bildung einfordert: Respekt, Toleranz, Einfühlungsvermögen, geistige Offenheit, Übernahme von Verantwortung.

Die ideale „Religionslehre“ befähigt die Schüler/innen

K9: zu Respekt und Toleranz in Anbetracht der verschiedenen Religionen und Weltanschauungen.

K10: zu Einfühlungsvermögen gegenüber verschiedenen Religionen und Kulturen.

K11: zu geistiger Offenheit in Bezug auf Religion und Religionen.

K12: zur Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft (z.B. bei Themen und allfälligen Konflikten in Bezug auf Religion_en).

Hypothese 2.1: Die Jugendlichen unterstützen die im MAR Art. 5 festgehaltenen Werte.

Als Erklärung könnte dienen, dass ihnen Werte wie Toleranz oder Haltungen wie „geistige Offenheit“ wichtig sind, da sie diese Werte im Prozess ihrer „Identitätssuche“ selber von ihrem jeweiligen Gegenüber erwarten.

3.2.4 RL als religionsbezogene Kommunikation

Das Konzept religionsbezogener Kommunikation hat vor allem im Blick, dass in RL als gymnasialem Fach auch die eigene religionsbezogene Positionalisierung kommunikativ zum Tragen kommt, wie dies explizit in MAR Art. 5 eingefordert wird (als Teil der persönlichen Reife), was durch die ersten beiden Items operationalisiert wird (K13 und K14). Eine solche Kommunikationskompetenz erfordert auch eine Innenschau auf die eigene religiöse/weltanschauliche Biografie (K15). Ebenso geht es im Unterricht darum, religiöse wie metareligiöse Quellen in einer Weise zu sichten, dass ihr jeweils intrinsischer Anspruch mit Blick auf das eigene Leben diskutiert wird (K16). Das heißt, man übt sich durchaus auch in ein allgemeines Religionsphilosophieren wie Theologisieren ein.

Die ideale „Religionslehre“ befähigt die Schüler/innen

K13: über religiöse Fragen offen und kontrovers zu sprechen.

K14: in Fragen zu Religion und Religionen (von der Gottesfrage bis zum Minarettverbot) eine eigene Position einzunehmen und diese zu vertreten.

K15: sich der eigenen weltanschaulichen und religiösen Biographie sowie der entsprechenden Erfahrungs- und Vorstellungswelt bewusst zu werden.

K16: religiöse Quellen (Schriften, Mythen, Bilder, Architektur etc.) mit Blick auf das eigene Leben zu diskutieren.

Vorausgesetzt Hypothese 2 trifft zu, ist dazu eine hohe Kommunikationskompetenz und eine eigene Position im gesellschaftlichen Diskurs erforderlich.

Hypothese 3.1: Die Jugendlichen wollen eine Kommunikationskompetenz über religiöse Fragen erwerben.

Hypothese 3.2: Das Ziel dieses Erwerbs der Kommunikationskompetenz soll eine eigene Position im gesellschaftlichen Diskurs sein.

Sollte Hypothese 3 zutreffen, dass neben einem religionskundlichen Unterricht, die Lernenden ein signifikantes „mehr“ erwarten, liegt es nahe zu behaupten, dass dieses „mehr“ in der Kommunikationskompetenz und dem Erwerb einer eigenständigen Position besteht. Für diese eigenständige Position ist eine Reflexion der eigenen Biographie und der Bezug religiöser Quellen – möglicherweise ablehnend, möglicherweise zustimmend – auf das eigene Leben erforderlich.

Hypothese 3.3: Die Jugendlichen stimmen daher auch der Reflexion der eigenen Biographie zu.

Hypothese 3.4: Die Jugendlichen möchten die Fähigkeit erlernen, religiöse Quellen auf das eigene Leben zu diskutieren.

3.2.5 Allgemein religiöses Konzept

Das allgemein religiöse Konzept wurde so angelegt, dass RL einerseits als Hinführung zu kritisch verantworteter Religiosität und religiöser Praxis (K17 und K18) und gleichzeitig als nicht katechetische aber dezidiert religiöse Bildung konstruiert wurde. Andererseits wurde sie als bewusste Hinführung zu und Einübung in religiöse Erfahrungen (K19 und K20) bestimmt, wobei diese beiden Items direkt nach dem Rahmenlehrplan für RL operationalisiert sind (RLP, 1994).⁹

Die ideale „Religionslehre“ befähigt die Schüler_innen

K17: zu einer kritisch reflektierten Religiosität.

K18: zu einer kritisch reflektierten religiösen Praxis (z.B. Gebet/Meditation).

K19: die Dimension der Stille und Tiefe im eigenen Leben zu erahnen, zu erleben und verschiedene Wege des Zuganges begehen zu können.

K20: offen zu sein für verschiedenartige Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben und dadurch neue Wege eigener Gotteserfahrung entdecken.

Hypothese 4: Ein allgemein religiöser Unterricht wird von den Jugendlichen abgelehnt.

Die in Hypothese 4 formulierte Erwartung, dass ein allgemeiner religiöser Unterricht abgelehnt wird, lässt sich so begründen, dass er nicht den Erwartungen der Jugendlichen einer konfessionsunabhängigen RL entspricht.

3.3 Motivation

Analog zu den Konzepten „idealer Religionslehre“ wurde bei den Lernenden mit 5 Konzepten à je 3 Items vorab die Motivation erhoben, das Wahlpflichtfach RL zu besuchen, wobei jedoch das Konzept 3 nicht motivational gewendet wurde, da hier keine spezifische Motivation aus der Perspektive der Lernenden angenommen wurde. Hingegen wurden zusätzlich mit 4 Items äußere Motivationsmöglichkeiten gesichtet (Bedeutung der Lehrperson, der Peers, der Eltern, und des „Rufs“ des Faches).

Ich habe mich für „Religionslehre“ entschieden, weil...

Konzept 1: RL als Beitrag zur „persönlichen Gesellschaftsreife“

M1: Religionen ein wichtiges gesellschaftliches Thema sind.

M2: mich die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen fasziniert.

M3: ich grundlegende Fragen für mich beantworten will.

Konzept 4: RL als religionsbezogene Kommunikation

M4: ich mich mit meiner eigenen Religiosität oder Weltanschauung auseinandersetzen will.

M5: ich mir erhoffe, dass in diesem Fach viel über Glaubens- und Lebensfragen diskutiert wird.

⁹ Der RLP 1994, der lediglich Empfehlungscharakter für die Kantone hat, war schon zum Zeitpunkt seiner Abfassung nicht fähig, eine didaktische Kontur für einen bekenntnisunabhängigen Unterricht zu leisten, da er noch stark christlich-theologisch geprägt ist. Dementsprechend wird dem RLP 1995 in den kantonalen Lehrplänen nur sehr selektiv gefolgt.

M6: ich mich kritisch mit religiösen und religionskritischen Traditionen auseinandersetzen will.

Konzept 2: RL als Beitrag zum Aufbau „grundlegender Kenntnisse“ und entsprechender Wissenschaftspropädeutik

M7: ich über Religionen mehr wissen möchte.

M8: ich lernen will, wie man Religionen untersucht.

M9: ich lernen will, wie man ein Gespräch mit religiösen und religionskritischen Menschen führt.

Konzept 5: allgemein religiöses Konzept

M10: ich religiös bin.

M11: ich religiöse Erfahrungen machen möchte.

M12: ich religiöse Praktiken ausprobieren will (z. B. Gebet oder Meditation).

Konzept 6: äußere Faktoren

M13: ich die Lehrperson gut finde.

M14: ich von anderen Schüler/innen nur Gutes gehört habe.

M15: meine besten Freunde/innen „Religionslehre“ gewählt haben.

M16: meine Eltern mich dazu ermutigt haben.

Hypothese 5.1: Die Zustimmung zu den Konzepten der Motive gleicht denen der Konzepte zu einem „idealen“ Religionsunterricht.

Hypothese 5.2: Bei den externen Faktoren spielt insbesondere die „Lehrperson“ eine wichtige Rolle für den Motivationsentscheid.

3.4 Status des Faches und Organisatorisches

RL ist im Kontext der gymnasialen Bildungslandschaft insgesamt ein Exoten- oder Orchideenfach und als solches auch immer wieder gefährdet, vor allem wenn es um Sparmaßnahmen geht.¹⁰ Wie sieht das aus der Sicht der Lernenden aus? Welchen Status ordnen sie dem Fachbereich RL zu? Entsprechend konnten die Schüler_innen folgenden Aussagen zustimmen oder sie ablehnen:

C1: Es genügt, dass „Religionslehre“ an Gymnasien als „Ergänzungsfach“ angeboten wird.

C2: Alle Schüler/innen sollten sich während der Gymnasialzeit mit Religionen auseinandersetzen müssen.

C3: Das Fach „Religionslehre“ sollte auch als „Schwerpunktfach“ angeboten werden.

C4: Religionen werden auch in anderen Fächern kompetent thematisiert (z. B. Geographie, Geschichte).

Gleichzeitig wurde gefragt, in welchem Umfang an ihrem Gymnasium RL angeboten wird.

Hypothese 6: Die Lernenden orientieren sich vor allem am organisatorischen *status quo* des Faches RL an ihrer Schule, und stimmen diesem zu.

Wir ergänzten die Aussagen zur Motivation und zu den Kompetenzen durch zwei offene Fragen, die nach anderen Motiven und anderen Kompetenzen fragten.

Mx: Gibt es noch andere Beweggründe, weswegen Sie sich für das Ergänzungsfach

¹⁰ Wie die jüngste Debatte um die gymnasiale RL im Kanton Luzern gezeigt hat, bei der – gegen den Sparwillen der Regierung – sich das Fach mit seiner schweizweit eher komfortablen Stundendotierung halten konnte. URL: <http://www.religion-ethik-luzern.ch/> [Zugriff: 10.03.2015].

„Religionslehre“ entschieden haben?

Kx: Gibt es noch andere Fähigkeiten, die Sie in einer „idealen“ Religionslehre erwerben möchten?

Diese Fragen geben uns bei der Auswertung die Möglichkeit zu überprüfen, ob wir im Sinne der Schüler_innen die Motivationen und Kompetenzen umfangreich abgebildet haben. Sie stellt damit eine semantische, jedoch keine statistische oder theoretische Kontrolle der Operationalisierungen dar.

3.5 Religiosität

Die Religiosität wurde ermittelt, um die Lernenden des EF RL hinsichtlich ihrer Religiosität besser darstellen und mögliche Auffälligkeiten bei den Konzepten zu Motivation und idealem Unterricht erhellen zu können.

Dafür griffen wir auf die Operationalisierung des interdisziplinären Modells der Religiosität von Stefan Huber zurück (Huber, 2003; Huber, 2012; Huber & Huber, 2012). Er unterscheidet fünf weitest gehend voneinander unabhängige soziale Kerndimensionen der Religiosität: Intellekt, Erfahrung, öffentliche und private Praxis sowie Ideologie (Glock, 1962) und ermöglicht eine Unterscheidung der persönlichen Zentralität der Religiosität (Allport & Ross, 1967). Insgesamt stellten wir dazu sieben Fragen.

R3: Wie oft denken Sie über religiöse Fragen nach? (Intellekt)

R4: Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie das Gefühl haben, dass Gott, Gottheiten oder etwas Göttliches in Ihr Leben eingreift? (Du-Erfahrung)

R5: Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie das Gefühl haben, mit allem Eins zu sein? (All-Erfahrung)

Antwortmöglichkeiten: sehr oft, oft, gelegentlich, selten oder nie.

R6: Wie oft nehmen Sie an Gottesdiensten in der Kirche, in der Synagoge, in der Moschee („Freitagsgebet“) oder im Tempel teil? (öffentliche Praxis)

R7: Wie häufig beten Sie? (private Praxis)

R8: Wie häufig meditieren Sie? (private Praxis)

Antwortmöglichkeiten: mehrmals am Tag, einmal am Tag, mehr als einmal in der Woche, einmal in der Woche ein- bis dreimal im Monat, mehrmals pro Jahr, seltener nie. Die Antworten mehrmals am Tag und einmal am Tag gab es nur für die Fragen R7 und R8.

R9: Wie stark glauben Sie daran, dass Gott, Gottheiten oder etwas Göttliches existiert? (Ideologie)

Antwortmöglichkeiten: sehr, ziemlich, mittel, wenig, gar nicht.

Ergänzt wurden die Fragen zur Zentralität der Religiosität mit Fragen zur religiösen und spirituellen Selbstbeschreibung mit denselben Antwortmöglichkeiten wie in Frage R9.

R10: Alles in allem: Als wie religiös würden Sie sich selbst bezeichnen?

R11: Einmal abgesehen davon, ob Sie sich selbst als religiös bezeichnen oder nicht: Als wie spirituell würden Sie sich selbst bezeichnen?

Zusätzlich erhoben wir die Religionszugehörigkeit der Schüler_innen und ob sie religiös erzogen wurden:

R1: Welcher der folgenden Religionsgemeinschaften gehören Sie an oder fühlen Sie sich zugehörig?

R2: Sind Sie religiös erzogen worden?

Hypothese 7: Nichtreligiöse und Hochreligiöse meiden das EF RL. Es gilt diese Hypothese mittels der Zentralität der Religiosität zu überprüfen.

3.6 Sozialdaten

Abschließend erhoben wir Sozialdaten zum Alter, Geschlecht, ob in der Schweiz geboren, ob die Eltern in der Schweiz geboren und die Charakterisierung des Wohnortes.

3.7 Grundgesamtheit

Der so konzipierte Fragebogen ging an alle Gymnasien der deutschsprachigen Kantone (52), in denen RL als EF angeboten wird. Wir erhoben alle Schüler_innen, die neu mit dem EF RL begannen, um so zu gewährleisten, dass sich die idealen Vorstellungen eines EF RL, die Motivationen und die erwarteten Kompetenzen nicht durch den Eindruck der Lehre veränderten. Die Lehrer_innen wurden persönlich angeschrieben, und gebeten, die Fragebögen in einer ihrer ersten Sitzungen von den Schüler_innen ausfüllen zu lassen. Kessler waren beinahe alle Lehrpersonen bekannt. Durch die persönliche Ansprache erwarteten wir eine hohe Rücklaufquote. Die Anonymität der Schüler_innen war auf die Weise gewährleistet, dass wir nicht mit den Schüler_innen in Kontakt kamen. Die Lehrer_innen und Schüler_innen erhielten einen kurzen Bericht mit allgemeinen Ergebnissen.

4 Ergebnisse der Untersuchung

4.1 Beschreibung der Grundgesamtheit

Von den 52 angeschriebenen Gymnasien in der Deutschschweiz nahmen 39 Schulen aus 22 Städten an der Befragung teil (75%), wobei jedoch an 5 Schulen das EF RL nicht zu Stande kam. Der Anteil des Rücklaufs ausgefüllter Fragebogen von 65% ist ausreichend groß um aussagekräftig zu sein. Die Schüler_innen stammten aus allen deutschschweizer Kantonen. Insgesamt wurden 444 Schüler_innen befragt (vgl. die Struktur der Stichprobe im Anhang).

Dabei besuchten fast dreimal so viele Schülerinnen wie Schüler den RL-Unterricht. Sie waren zwischen 15 und 21 Jahre, das arithmetische Mittel betrug 17,6 Jahre ($\sigma^2=1,31$). Beinahe 90% der Schüler_innen und 63% ihrer Eltern sind in der Schweiz geboren. Sie kommen überwiegend (56%) aus einem ländlichen Gebiet.

Bezüglich der Religiosität der Schüler_innen sind weitere Merkmale bemerkenswert. Beinahe 60% von ihnen geben an, sie seien nicht religiös erzogen worden. 36% gehören einer katholischen Kirche an, 25% einer reformierten. Im Gegensatz dazu fühlen sich 23% keiner Religionsgemeinschaft zugehörig. Immerhin 3% aller Befragten nannten mehrere Religionsgemeinschaften, denen sie angehören oder sich zugehörig fühlen. Die Verteilung der Zentralität der Religiosität ist: 23% nicht religiös, 63% religiös, 15% hoch religiös.

4.2 Überprüfung der Hypothesen

Die Überprüfung der meisten Hypothesen lässt sich methodisch leicht durchführen. Wir postulierten bloß eine vermehrte Zustimmung oder Ablehnung zu einer Aussage und damit zu einem bestimmten Konzept. Daher reicht eine Bestimmung der Häufigkeitsverteilung aus. Dabei addieren wir die Häufigkeiten „zutreffend“ und „eher zutreffend“ genauso wie „eher nicht zutreffend“ und „nicht zutreffend“. Wir verweisen noch einmal auf die Struktur der Stichprobe im Anhang, und verzichten deswegen auf eine zusätzliche graphische Darstellung der Ergebnisse.

Hypothese 1.1: Die Jugendlichen wünschen sich einen persönlich wie gesellschaftlich orientierenden Religionsunterricht.

Die Hypothese 1.1 beinhaltet zwei Teilhypothesen: Der Religionsunterricht soll a) gesellschaftlich und b) persönlich orientierend sein. Sowohl die Aussage, dass die RL zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Problemen befähigen soll, als auch die Aussage, RL solle zur Orientierung in der gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt befähigen, erfährt eine hohe Zustimmung mit 87% bzw. 69%. Damit gilt Teilhypothese a) als bestätigt. Gleichsam solle RL zur Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensfragen (Zustimmung: 74%) und bei der Auseinandersetzung mit der Identitätssuche (Zustimmung: 39%, teils-teils: 32%, Ablehnung: 30%) befähigen. Wir können konstatieren, dass sich die Hypothese 1.1 bestätigt, obwohl einschränkend auf geringe Zustimmung zur Identitätssuche hingewiesen werden muss.

Hypothese 1.2: Die Jugendlichen wollen solides religionsbezogenes Wissen erwerben und eine entsprechende Methodik erlernen.

Auch die Hypothese 1.2 enthält zwei Teilhypothesen a) und b), die mit einem „und“ verbunden sind. Die Zustimmung zu den Aussagen, welche die Aneignung eines religionskundlichen Wissens betreffen, ist überwältigend. Die Aussage, dass die RL grundlegendes Wissen über die Religionen der Welt vermitteln soll, erfährt eine Zustimmung von 89%, die Beobachtung und Beschreibung von Religionen in ihren historischen, kulturellen und sozialen Zusammenhängen 75%, und die Beschreibung und Ordnung religiöser Handlungen und Quellen in ihren kulturellen Kontexten 50%. Eine gleich hohe Zustimmung und Ablehnung erfährt hingegen die Aussage zur Befähigung der Unterscheidung von religiöser und religionskundlicher Sprache (26% bzw. 31%). Die Teilhypothese b) ist damit abgelehnt.

Hypothese 1: Die Jugendlichen wollen sich in RL vor allem gründlich informieren und methodisch rüsten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen an einem soliden religionsbezogenem Wissen interessiert sind, das dazu dient, sich persönlich wie gesellschaftlich zu orientieren. Die methodische Rüstung stößt hingegen nicht auf Zustimmung.

Hypothese 2.1: Die Jugendlichen unterstützen die im MAR Art. 5 festgehaltenen Werte.

Alle Variablen, die gemäß den Werten des gymnasialen Bildungsgedankens nach MAR Art. 5 operationalisiert wurden, erfahren durch die Schüler_innen höchste Zustimmung. Im Einzelnen sind dies:

Tabelle 1: Häufigkeiten der Zustimmung zu den Aussagen, welche die im MAR Art. 5 formulierten Werte betreffen

Variable	%	Variable	%
Respekt und Toleranz	88	Einfühlungsvermögen	78
Geistige Offenheit	83	Verantwortung in der Gesellschaft	67

Hypothese 2: Der gymnasiale Bildungsgedanke nach MAR Art. 5 wird von den Lernenden unterstützt.

Aus der Bestätigung der bisher überprüften Hypothesen 1.1, 1.2 und 2.1 ergibt sich, dass sich auch Hypothese 2 bestätigt. Die persönliche Orientierung durch den Unterricht in Form einer Identitätssuche findet dabei am wenigsten Unterstützung. Das methodische Rüstzeug – die Unterscheidung von religiöser und religionskundlicher Sprache – für die Aneignung von religionskundlichen Wissen wird hingegen von den

Schüler_innen abgelehnt. Im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse sei hierauf noch einmal einzugehen.

Hypothese 3.1: Die Jugendlichen wollen eine Kommunikationskompetenz über religiöse Fragen erwerben.

Der Aussage, RL solle dazu befähigen, über religiöse Fragen offen und kontrovers zu sprechen, stimmen 86% der Schüler_innen zu. Die Hypothese gilt damit als bestätigt.

Hypothese 3.2: Das Ziel dieses Erwerbs der Kommunikationskompetenz soll eine eigene Position im gesellschaftlichen Diskurs sein.

Etwa genauso hoch (80%) ist die Zustimmung zur Aussage, dass die RL dazu befähigen solle, in Fragen zu Religion eine eigene Position einzunehmen und diese zu vertreten. Auch diese Hypothese bestätigt sich.

Hypothese 3.3: Die Jugendlichen stimmen daher auch der Reflexion der eigenen Biographie zu.

Die Hypothese 3.3 ergab sich aus der Überlegung, dass zu einer eigenen Position auch die Reflexion der eigenen Biographie gehöre. Es ergibt sich eine leichte Zustimmung (Zustimmung: 42%, teils-teils: 35%, Ablehnung: 22%), womit die Hypothese 3.3 vorsichtig als bestätigt gilt. Bei der Interpretation der Ergebnisse sei hierauf jedoch noch einmal einzugehen.

Hypothese 3.4: Die Jugendlichen möchten die Fähigkeit erlernen, religiöse Quellen auf das eigene Leben zu diskutieren.

Die Hypothese 3.4 allerdings muss abgelehnt werden, nur 33% der Schüler_innen stimmen der Aussage zu, RL solle dazu befähigen, religiöse Handlungen und Quellen mit Blick auf das eigene Leben zu diskutieren.

Hypothese 3: Daraus folgt, dass RL religionskundlich solide sein muss, jedoch als solche den Vorstellungen und Bedürfnissen der Jugendlichen allein nicht entspricht.

Die höchsten Zustimmungen erzielten unter den Jugendlichen die Aussagen zum Erwerb religionskundlicher Kompetenzen und das Einüben in gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen. Die Hypothese 3 kann als bestätigt gelten. Da sie jedoch aus den vorangegangenen Hypothesen folgen sollte, fällt der Inhalt dieses „Zusatzes“ zur religionskundlichen Bildung geringer aus als erwartet. Dazu zählt der Erwerb methodischen Wissens, worauf wir im Abschnitt der Interpretation eingehen werden. Zudem werden wir zeigen, dass wir bestimmte Kompetenzen unabhängig von der Zustimmung der Schüler_innen für notwendig erachten, um einen Unterricht anzubieten, der ihren Wünschen gerecht wird. Eine hohe fachliche und didaktische Kompetenz der Lehrpersonen ist deswegen erforderlich.

Hypothese 4: Ein allgemein religiöser Unterricht wird von den Jugendlichen abgelehnt.

Tabelle 2: Häufigkeit der Ablehnung der Aussagen zum allgemein religiösen Unterricht

Variable	%	Variable	%
reflektierter religiöser Glaube	49	Reflektierte religiöse Praxis	60
Dimension der Stille und Tiefe	53	neue Wege eigener Gotteserfahrung	60

Es findet sich mehrheitlich eine Ablehnung dieser Aussagen.

Hypothese 5.1: Die Zustimmung zu den Konzepten der Motive gleicht denen der Konzepte zu einem „idealen“ Religionsunterricht.

Die Hypothese 5.1 behauptet, dass es eine Zustimmung zur RL als Beitrag zur „persönlichen Gesellschaftsreife“ (Konzept 1) sowie RL als Beitrag zum Aufbau „grundlegender Kenntnisse“ und entsprechender Wissenschaftspropädeutik (Konzept 2) und RL als religionsbezogener Kommunikation (Konzept 4) gibt. Das allgemein religiöse Konzept (Konzept 5) wird als Motivation abgelehnt.

Die RL soll zu einer persönlichen Gesellschaftsreife beitragen (Konzept 1). Zu den Motiven, die sich aus diesem Konzept ergeben, gehören die Aussagen, dass Religionen ein wichtiges Thema seien (Zustimmung: 81%), die Vielfalt der Religionen und Weltanschauungen fasziniere (Zustimmung: 88%) und die Schüler_innen grundlegende Fragen für sich beantworten möchten (Zustimmung: 39%, teils-teils: 31%, Ablehnung: 30%). Das Konzept 1 der Motivation erfährt grundsätzlich eine hohe Zustimmung. Der persönliche Aspekt wird jedoch von den Schüler_innen deutlich schwächer befürwortet.

Die RL soll darüber hinaus grundlegende Kenntnisse und eine entsprechende Wissenschaftspropädeutik vermitteln. Die Motive für die Schüler_innen sind, dass sie mehr über Religionen wissen möchten (Zustimmung: 84%). Sie lernen wollen, wie man Religionen untersucht (Zustimmung: 30%, teils-teils: 30%, Ablehnung: 40%), und sie lernen wollen, wie man ein Gespräch mit religiösen und religionskritischen Menschen führt (Zustimmung: 44%, teils-teils: 26%, Ablehnung: 30%). Die Motivation der Wissenschaftspropädeutik lehnen die Schüler_innen ab. Schon die Zustimmung zum Erwerb dieser Fähigkeit fiel gering aus. Zusätzlich ist auch die Zustimmung zum Gespräch mit religiösen und religionskritischen Personen deutlich geringer als die Motivation des bloßen Aneignens von Wissen.

Den zum Konzept 4 gehörenden Aussagen stimmen die Schüler_innen grundsätzlich zu. Die Zustimmung zur Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität oder Weltanschauung fällt mit 41% (teils-teils: 30%, Ablehnung: 29%) am geringsten aus. Deutlich höher ist die Zustimmung zur Diskussion über Glaubens- und Lebensfragen (65%) und die kritische Auseinandersetzung mit religiösen und religionskritischen Traditionen (76%). Wie das Konzept 2 des Erlernens bestimmter Fähigkeiten erfahren jedoch deren Motive ebenfalls eine hohe Zustimmung.

Das allgemein religiöse Konzept (Konzept 5) wurde beim Erlernen von Fähigkeiten abgelehnt. Dasselbe gilt auch für die Motivation. Die eigene Religiosität ist keine Motivation für den Besuch von RL (Ablehnung: 62%); es besteht kein Wunsch religiöse Erfahrungen zu machen (54%) oder religiöse Praktiken auszuprobieren (54%). Auf der Grundlage dieser Ergebnisse gilt die Hypothese 5.1 bestätigt.

Hypothese 5.2: Bei den externen Faktoren spielt insbesondere die „Lehrperson“ eine wichtige Rolle für den Motivationsentscheid.

Tabelle 4: Häufigkeit der Zustimmung zu den Aussagen der externen Motivation

Variable	%	Variable	%
Ich finde die Lehrperson gut.	60	Ich habe von anderen Schüler_innen nur Gutes gehört.	43
Meine besten Freund_innen haben RL gewählt.	11	Meine Eltern haben mich dazu ermuntert.	4

Die Häufigkeitsverteilung zeigt deutlich, dass die Lehrperson die wichtigste Motivation ist, das Fach zu wählen. Die eigene Peergroup und die Eltern spielen – zumindest nach Angaben der Schüler_innen – eine untergeordnete Rolle.

Hypothese 6: Die Lernenden orientieren sich vor allem am organisatorischen *status quo* des Faches RL an ihrer Schule, und stimmen diesem zu.

Die Hypothese 6 bestätigt sich. Die Fragen, ob sich die Schüler_innen in der Oberstufe eine andere Organisationsform wünschen, lehnen sie grundsätzlich ab (Verteilung auf 2 Jahre: 67%, 1 Jahr verdichtet: 94%).

Interessant sind jedoch die anderen Ergebnisse aus diesem Frageblock. Zunächst geben 70% der Schüler_innen an, dass an Ihrer Schule RL auch außerhalb des EF angeboten wird, und immerhin 51% sind der Meinung, dass sich während der Gymnasialzeit alle Schüler_innen mit Religionen auseinandersetzen sollten. Die am Anfang postulierte Marginalität des Faches mag zwar zutreffen, da wir nicht wissen, in welcher Form RL außerhalb des EF an den Schulen angeboten wird. Die Bedeutung des Faches wird von den Schüler_innen im Gegensatz dazu hoch eingestuft. Dazu passt die Aussage, dass 36% der Schüler_innen der Meinung sind, dass Religionen auch in anderen Fächern kompetent thematisiert werden. Dies ist zwar immer noch der größte Anteil der Schüler_innen im Vergleich zu teils-teils (31%) und Ablehnung (33%), sie drückt aber auch eine gewisse Skepsis aus.

Hypothese 7: Nichtreligiöse und Hochreligiöse meiden das EF RL.

Um die Hypothese 7 überprüfen zu können, müssen wir zuvor ein paar vorbereitende Gedanken anstellen. Wir stellen fest, dass 23% der befragten Schüler_innen als nicht religiös und 15% der Schüler_innen als hoch religiös im Rahmen des Huberschen Modells der Religiosität gelten. Das heißt jedoch nicht, dass nicht und hoch religiöse Schüler_innen das EF RL meiden. Dafür ist es erforderlich zu wissen, wie sich die Religiosität unter den Gymnasialschüler_innen der Deutschschweiz im Alter von 15-21 verteilt. Wir verwenden hierzu die Daten aus dem Religionsmonitor 2012.¹¹ Darin wird allerdings nur nach dem höchsten allgemein bildenden Schulabschluss gefragt. So wählten wir von den insgesamt 2002 befragten Personen folgende Personen aus. Die Befragten waren 2013 zwischen 16-21 Jahre alt¹² und sie kamen aus der Deutschschweiz. Ausgewählt wurden damit 98 Personen. Die Häufigkeit der Zentralität der Religiosität verteilte sich wie folgt: 22% waren nicht religiös, 67% religiös und 11% hoch religiös. Da im Erwachsenenalter die Religiosität mit der Schulbildung negativ korreliert, also Befragte mit einem höheren Schulabschluss häufiger weniger religiös sind, könnten wir davon ausgehen, dass es unter den Gymnasiast_innen etwas weniger Hochreligiöse und mehr Nichtreligiöse gibt. So bestätigt sich die Hypothese 7 keineswegs, weil die repräsentative Vergleichsstichprobe mindestens genauso viele hoch und nicht religiöse aufweist wie die Stichprobe unserer Erhebung.

4.3 Überprüfung des Zusammenhangs der Religiosität mit der Motivation oder der Befähigung bestimmter Eigenschaften

In diesem Abschnitt interessiert es uns, ob die Zustimmung oder Ablehnung der Aussagen zur Kompetenz oder zur Motivation mit der Religiosität der Schüler_innen zusammenhängen. Die These lautet:

¹¹ Wir bedanken uns für die freundliche Genehmigung und Unterstützung der Bertelsmann-Stiftung Gütersloh, die Daten des Religionsmonitors 2012 für diesen Artikel verwenden zu dürfen.

¹² Der Religionsmonitor wurde Personen gestellt, die 16 Jahre und älter waren.

Hypothese 8: Es besteht ein statistischer Zusammenhang zwischen der Zentralität der Religiosität und der Zustimmung zu einer bestimmten Aussage.

Die Überprüfung der Hypothese erfolgt über den Korrelationstest Spearmans ρ und besagt, ob ein Zusammenhang besteht (Signifikanz) und welcher Zusammenhang besteht (Richtung). Die Richtung kann positiv (je religiöser, desto stärker die Ablehnung) oder negativ (je religiöser, desto stärker die Zustimmung) sein.¹³

Zunächst fällt auf, dass der Zusammenhang zwischen der Zentralität der Religiosität und der Zustimmung zu den einzelnen Aussagen sehr oft schwach negativ ist ($\rho < -.2$). Das heißt je religiöser die Schüler_innen sind, desto eher stimmen sie den Aussagen zu. Dieser Zusammenhang ist jedoch vernachlässigbar gering, und spielt statistisch keine Rolle. Wir führen so dann diejenigen Aussagen auf, deren Korrelationen mit der Religiosität mindestens auf dem 5% Niveau signifikant sind, und ordnen sie den jeweiligen Konzepten zu (Tabelle 5).

Wie wohl zu erwarten war, hängen die Aussagen zu einem allgemeinen religiösen Konzept (Konzept 5) am stärksten mit der Zentralität der Religiosität zusammen. Darunter nimmt die Motivation „weil ich religiös bin“ selbstverständlich den höchsten Wert des Zusammenhangs ein. Die Aussagen zur religionsbezogenen Kommunikation (Konzept 4) korrelieren nur schwach. Interessanterweise gibt es auch noch einen Zusammenhang zwischen der Zentralität der Religiosität und dem Wunsch sich mit der eigenen Religiosität oder Weltanschauung auseinanderzusetzen.

Tabelle 5: Überblick über die Aussagen, die mit der Zentralität der Religiosität korrelieren geordnet nach Konzept (Spearmans ρ , $p < .05$)

RL befähigt mich...	Ich habe RL gewählt, weil...
Konzept 1	Konzept 1
...zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Problemen.	...mich die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen fasziniert.
...zur Auseinandersetzung mit der Identitätssuche.	...ich grundlegende Fragen für mich beantworten will.
Konzept 2	Konzept 2
... religiöse Handlungen und Quellen zu beschreiben und zu ordnen. ($p = .051$)	...ich mich mit meiner Religiosität und Weltanschauung auseinandersetzen will. ...ich mir erhoffe, dass in diesem Fach viel über Glaubens- und Lebensfragen diskutiert wird.
Konzept 3	Konzept 3
...religiöse Quellen einer Kultur zu beschreiben und zu ordnen.	...ich lernen will, wie man Religionen untersucht.
Konzept 4	Konzept 4
...mir der eigenen weltanschaulichen oder religiösen Biographie bewusst zu werden. ...religiösen Handlungen und Quellen auf das eigene Leben zu diskutieren.	
Konzept 5	Konzept 5
...zu einem reflektierten religiösen Glauben.	...ich religiös bin.
...zu einer reflektierten religiösen Praxis.	...ich religiöse Erfahrungen machen möchte.
...die Dimension der Stille und Tiefe im eigenen Leben zu erleben.	...ich religiöse Praktiken ausprobieren will.
...neue Wege der Gotteserfahrung zu entdecken.	

¹³ Die Kennwerte aller Tests befinden sich im Anhang.

5 Interpretationen

Die vier Fragen, die den Ausgang dieses Artikels nahmen, können nun beantwortet werden. Zuvor können wir jedoch ein paar allgemeinere Aussagen festhalten. Im Vergleich zum Rest der Gesellschaft (Religionsmonitor, 2012) wählen mehr Frauen als Männer das Fach RL. In der Vergleichsstudie waren 55% männlich und 45% weiblich. In dieser Studie sind 73% weiblich und 27% männlich. Da in der Gesellschaft das Interesse an Religion und die eigene Religiosität unter Frauen immer höher ist als bei Männern, verwundern diese Ergebnisse nicht.

5.1 Weshalb wählen die Lernenden das Fach RL?

Das Fach RL wird von den Schüler_innen in erster Linie deswegen gewählt, weil sie die Verschiedenheit der Religionen und Weltanschauungen in unserer Gesellschaft fasziniert. Das Interesse an Religionen und Weltanschauungen geht mit dem Bewusstsein einher, dass sie viel zu wenig darüber wissen. Dies steht im Gegensatz zu der angenommenen Bedeutung der Religion für die Gesellschaft. Der Widerspruch zwischen vorhandenem Wissen und der gesellschaftlichen Bedeutung wird von der Motivation flankiert, darüber kontrovers zu diskutieren, und zu einer eigenen begründeten Position zu gelangen.

Zwei weitere Faktoren seien für die Wahl des Fachs RL noch genannt. Einmal spielt das Ansehen der Lehrperson eine große Rolle. Unter den freien Antworten aus der Frage, ob es noch andere Gründe gibt, entnehmen wir außerdem, dass die Schüler_innen RL manches Mal als das „kleinere Übel“ des EF sehen, wenn z.B. kleinere Schulen nur Chemie als Alternative anbieten.

5.2 Welche Kompetenzen erwarten die Schüler_innen zu erwerben? Und entsprechen diese Kompetenzen einem gymnasialen Unterricht auf der Basis des MAR Art. 5?

Zuallererst können wir konstatieren, dass die Kompetenzen, welche die Schüler_innen zu erwerben erwarten, vollumfänglich mit den Kompetenzen auf der Basis des MAR Art. 5 übereinstimmen. Die starke Betonung der Werte lässt sich zudem mit dem für die Schweizer Gesellschaft zentralen Gedanken der Toleranz verbinden. Damit ließe sich die RL leicht zu einem Fach aufwerten, in dem staatsbürgerliche Rechte, Pflichten und Werte gelehrt werden, wenn dazu ein politischer Wille bestünde.

Toleranz kann jedoch nur erworben werden, wenn man sich seiner eigenen Position bewusst ist und die Fähigkeit besitzt, diese zu vertreten. Dafür ist ein grundlegendes Wissen über die eigene Position in sozialer, historischer und kultureller Perspektive wichtig. Dass dabei die Reflexion über die eigene Biographie unter religiösen Schüler_innen eine signifikant höhere Zustimmung erfährt, erklären wir so, dass in der öffentlichen Wahrnehmung die Schweizer Gesellschaft eine säkulare und Religion damit Privatsache ist. Infolgedessen sind allenfalls religiöse Schüler_innen dazu angehalten, ihre Religiosität zu reflektieren und zu erklären. Säkulare Schüler_innen stehen nicht unter diesem sozialen Druck. Ein inzwischen zum geflügelten Wort gewordener Satz einer ostdeutschen Schülerin aus den Forschungen Wohlrab-Sahrs verdeutlicht dies treffend. Auf die Frage, ob die besagte Schülerin religiös oder atheistisch sei, antwortet diese „Weder noch. Normal halt.“

Hinter diesen Motiven steht vermutlich eine aufklärerisch-humanistische Idee. Erst wer die religiöse und weltanschauliche Vielfalt der Gesellschaft kennt, ist auch in der Lage, eine eigene Position einzunehmen und zu vertreten. Die eigene Positionierung ist die Voraussetzung, Unterschiede zwischen der eigenen und anderen Positionen

wahrzunehmen, diese zu artikulieren, und darauf mit Toleranz und Empathie zu reagieren. Eine religionsbezogene (nicht eine religiöse) Kommunikationskompetenz ist dafür grundlegend. Die Schüler_innen verbinden damit jedoch nicht gleichzeitig eine Gesprächskompetenz (Ablehnung der Aussage ein Gespräch mit religiösen und religionskritischen Personen führen zu können), wie man sie für einen interreligiösen Dialog erwartet. Die Fähigkeiten bleiben zunächst gänzlich auf die eigene Person und den Umgang mit Anderen bezogen.

Da wir im Rahmen unserer didaktischen Überlegungen noch einmal darauf eingehen werden, ist festzuhalten, dass die geringe Zustimmung zur Unterscheidung von religiöser und religionskundlicher Sprache leicht zu erklären ist. Der hohe Wert bei teils teils lässt erahnen, dass die Schüler_innen die Bedeutung der Aussage nicht verstanden haben. Sicherlich ist bei Vielen auch das Erlernen des methodischen Rüstzeugs unbeliebt. Dazu passte dann auch die geringe Zustimmung zur Erforschung von Religionen. Es sei schon hier festgehalten, dass die Unterscheidung von religiöser und religionskundlicher bzw. metareligiöser Sprache jedoch die notwendige Bedingung ist, um die Erwartung der Jugendlichen zu erfüllen.

5.3 Wie beurteilen die Lernenden den organisatorischen Status von RL an ihrem Gymnasium?

Die Lernenden sprechen sich für den organisatorischen *status quo* an ihrer Schule aus. Dies erklärt sich leicht damit, dass sie nichts anderes kennen und damit zufrieden sind.

5.4 Wie religiös sind die Lernenden? Und welcher Zusammenhang besteht zwischen der Religiosität und der Beantwortung der Fragen 1-3?

Die Frage, wie religiös die Lernenden sind, konnten wir anhand des Huberschen Modells der Religiosität gut beantworten. Auch ein Vergleich zu anderen Schüler_innen in dem Alter war möglich. Wir konnten keine großen Unterschiede zur Vergleichsgruppe feststellen.

Dass die Hypothese 3.4 unter allen Befragten abgelehnt wird, lässt sich leicht dadurch erklären, dass religiöse Bestandteile für die Schüler_innen nicht in den RL-Unterricht gehören. Doch hierin unterscheiden sich die hoch religiösen Schüler_innen von den nicht religiösen, wie die Korrelationen verdeutlichen. Gleichzeitig dürfen die Korrelationen als Hinweis dafür genommen werden, dass die Zentralität der Religiosität zumindest im europäischen Kontext eine Erklärung für solche Zusammenhänge darstellt.

Huber und Huber (2012) vertreten die Meinung, dass mit steigender Zentralität die Bedeutung von Religiosität in der Persönlichkeitsstruktur des Individuums wächst. Bei Hochreligiösen sind ihre Handlungen durch die Religiosität beeinflusst oder motiviert. Dass mit der ansteigenden Religiosität auch eine ansteigende religiöse Motivation einhergeht, ist damit innerhalb des theoretischen Rahmens vollkommen kongruent. Dasselbe gilt mehr oder weniger auch für das allgemein religiöse Konzept oder die Aussagen des Konzepts 4. Einfacher ausgedrückt, wer selbst nicht religiös ist, hat auch kein Interesse daran religiöse Erfahrungen zu machen, diese zu erlernen oder sich mit der eigenen Religiosität auseinanderzusetzen. Wer religiös ist, findet dies auch für einen Unterricht interessant, der formal als konfessionsunabhängiger Unterricht konzipiert sein soll.

6 Semantische Überprüfung des Fragebogens

Um die Aussagen im Fragebogen semantisch zu kontrollieren, bauten wir die Fragen nach anderen Beweggründen (Mx) und anderen Fähigkeiten (Kx) ein. Da 72% bzw. 95% der Schüler_innen diese Frage unbeantwortet ließen, gehen wir davon aus, dass der Fragebogen die Motivation der Schüler_innen semantisch gut, den Kompetenzerwerb sogar sehr gut abbildet.

Außerdem nahmen wir eine inhaltliche Analyse der Antworten vor. Sie zeigt, dass die Aussagen der Schüler_innen die Motivationskonzepte, die abgefragt wurden, ausdifferenzieren, jedoch inhaltlich nur wenige neue Aspekte liefern.

Das Konzept 1, die persönliche Gesellschaftsreife, kommt dabei besonders häufig vor. Die Schüler_innen wollen verstehen, wie Religion_en auf den Menschen wirken und warum Religion_en Motive für Konflikte liefern. Außerdem gilt ihr Interesse den asiatischen Religionen, was für die Ausbildung der Lehrer_innen fachlich eine besondere Herausforderung darstellt. Außerdem besteht der Wunsch Theologie oder Geschichte zu studieren, so dass das Fach RL wissenschaftspropädeutisch eine Rolle für die Schüler_innen spielt, ohne dass sie diese Fähigkeiten zu erwerben wünschen. Zusätzlich sagen die Schüler_innen, sie würden im Fach RL ihre Maturaarbeit schreiben wollen.

Viele Motive lassen sich mit der speziellen schulischen Situation beschreiben und erklären. Das Fach RL wird mit Philosophie oder Ethik verknüpft und die Schüler_innen interessieren sich hierfür. RL wird als ein Fach angesehen, das von anderen Fächern verschieden ist, und wird deswegen gewählt, oder das Interesse für das Fach wurde schon zuvor geweckt, und RL wird nun zur Vertiefung gewählt. In diesem Kontext ist auch schon die paraphrasierte Aussage zu sehen, dass die andere_n Alternative_n (Chemie, Geographie, Geschichte, Philosophie) als weniger attraktiv angesehen werden.

Die wenigsten Schüler_innen wählten das Fach aus religiösen oder religionskritischen Motiven.

Erfreulicherweise bestätigen die Aussagen die bisherigen quantitativen Befunde. Die häufigsten Motive werden zum Konzept 1 genannt, und differenzieren dieses aus, wie es eine offene Frage methodisch erwarten lässt. Religiöse Motive spielen keine Rolle. Die einzig neuen Aspekte der Beweggründe sind schulintern und können von einem evaluativen Fragebogen nicht erfasst werden.

Wir können folglich konstatieren, dass der Fragebogen aus semantischen Gründen gut konzipiert ist, und keine nennenswerten Aspekte vermissen lässt.

Denselben Befund machen wir für die zusätzlichen Kompetenzen. Die Aussagen sind vor allem eine Ausdifferenzierung der Wertevermittlung und -aneignung, sowie die Einübung religionsbezogener Kommunikation. Mit einer Ausnahme wird nicht erwartet, religiöse Kompetenzen zu erwerben (367).

Mehr noch als bei den Motiven bilden unsere Kompetenzen die Erwartungen der Schüler_innen sehr gut ab. Wieder findet eine Ausdifferenzierung der quantitativen Aussagen statt, was sich methodisch erwarten ließ.

7 Perspektiven für eine Didaktik bekenntnisunabhängiger „Religionslehre“

Zum Schluss sollen auf der Basis der vorgestellten Ergebnisse Überlegungen zu einer ersten groben Kontur einer bekenntnisunabhängigen Religionslehredidaktik an Schweizer Gymnasien angestellt werden.

7.1 *Priorität des gymnasialen Bildungsgedankens*

Der eigens für diese Untersuchung konzipierte Fragebogen zum bekenntnisunabhängigen Ergänzungsfach „Religionslehre“ richtete sich primär am gymnasialen Bildungsgedanken aus (allgemeine Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife), wie er im MAR Art. 5 grundgelegt ist und versuchte, diesen mit Blick auf das Fach „Religionslehre“ hin zu operationalisieren. Die insgesamt breite Zustimmung der Schüler_innen zu einer in dieser Form am MAR orientierten Religionslehre ist auch ein Indiz dafür, dass alternativ sich ausschließende Konzeptkategorien von Religionsunterricht wie *learning about, from, through religions and worldviews* oder *interreligious learning* ungeeignete Didaktikschablonen abgeben, um die Konturen einer schweizerischen gymnasialen Religionslehre zu zeichnen (*learning in* ist selbstverständlich *de iure* ausgeschlossen). Denn die Befragten wollen mit Blick auf das Phänomen Religion zu gleichen Teilen solid informiert werden, offen und kontrovers über religiöse (!) und Religion betreffende Fragen diskutieren, zu Religion und Religionen eine eigene Position einnehmen und im Rahmen entsprechender Lernszenarien in Bezug auf Religion zu gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme im Geist der Toleranz befähigt werden. Damit verorten die Lernenden erstaunlich präzise bekenntnisunabhängige Religionslehre insgesamt als Teil einer typisch gymnasialen Bildungskultur und entsprechender Didaktik wie Pädagogik. Das heißt auch, dass ein „Religionskunde“-Unterricht, wie er zur Zeit von religionswissenschaftlicher Seite für die Schweiz entwickelt wird und die Dimensionen der persönlichen, wertenden Positionierung und Kommunikation über Religion und religiöse Fragen ausschließt, zumindest gymnasialen Bildungsansprüchen nicht zu genügen vermag (Bleisch & Frank, 2013; Frank, 2013, 2015). Dies gilt gleichermaßen für die rechtlichen Vorbedingungen wie für die Erwartung der Schüler_innen. Gleichermäßen sind die Befürchtungen von religionspädagogischer Seite unbegründet, in einem bekenntnisunabhängigen RL-Unterricht werde Theologisches abgeschattet und vergleichgültigt (Schieder, 2008, S. 18), die Wahrheitsfrage suspendiert (Kunz, 2005, S. 199) oder tendiere die Lehrperson dazu, ein „flügelahmes Wesen“ (Schweitzer, 2005, S. 168) zu werden. Vielmehr gilt, dass die Lernenden über Religion und religiöse Fragen eben offen und kontrovers diskutieren, die Wahrheitsfrage also immer auch im Fokus des Möglichen ist, aber diese nicht mit Blick auf eine spezifische Religionskultur als Bezugsreligion (z.B. das Christentum) gerahmt wird noch die Lehrperson als Repräsentantin einer solchen auftritt. Die Wahrheitsfrage wird im offenen Diskurs mit Blick auf religiöse wie metareligiöse Quellen (vgl. zu dieser Unterscheidung unten) und deren intrinsischen Anspruch durchaus auch verhandelt, aber von den Lernenden jeweils selbst abgewogen und vorläufig entschieden. Von der Lehrperson werden dafür fachlich wie didaktisch höchst anspruchsvolle Fähigkeiten erwartet, um gleichzeitig als *advocatus diaboli, dei et scientiae* die individuellen Lernprozesse begleiten zu können; oder metaphorisch gewendet: Die Lehrperson sollte dazu fähig sein, ebenso eine Närrin im traditionellen Sinn, gewissenhafte Fremdenführerin wie geschäftige, seriöse und engagierte Gewürzhändlerin zu sein, die ihren Kunden am liebsten von allen Gewürzen zu schmecken gibt bzw. je nach Gericht eine abwechslungsreiche, überraschende, wunderbare Gewürzmischung zubereitet.

Bekenntnisunabhängige RL am Gymnasium konzipiert somit seine didaktische Kontur nicht primär mit Blick auf religions- bzw. kulturwissenschaftliche oder theologische bzw. religionspädagogische *states of the arts*, sondern versteht sich vor allem als gymnasialer Unterricht (MAR Art. 5) und somit als kritische Unterstützerin gymnasialer Schulkultur, innerhalb derer die unterschiedlichsten religionsdidaktischen Ansätze sekundär durchaus mit Gewinn *sine ira et studio* gesichtet und für den gymnasialen

Bildungsgedanken fruchtbar gemacht werden. Entsprechende Berührungspunkte sind hier fehl am Platz, gerade die auf eine langjährige Tradition zurückblickende und konzeptfreudige deutsche Religionspädagogik hat hier viel zu bieten, auch für die Zunft der neuerdings an Didaktik interessierten Religionswissenschaftler_innen. Oder in Verfremdung religiöser Sprache: RL ist für die Schule da, die Schule ist nicht für die RL da. Eine bekenntnisunabhängige gymnasiale RL-Didaktik wird also eine eigene und eigenständige, spezifische Kontur mit Blick auf ihre institutionellen Rahmenbedingungen entwickeln müssen (von den Inhalten bis zur Rolle der Lehrperson), welche die Lernenden im Feld von Religion letztlich zu religionsbezogener Kommunikationskompetenz befähigt. Dies geschieht im Sinne eines sektoralen, fachspezifischen Ausdrucks „vertiefter Gesellschaftsreife“ und „allgemeiner Studierfähigkeit“. Auf der Ebene der Schweizer Volksschule wurde das Desiderat, primär von der Schule und ihrem Auftrag her zu denken mittels Lehrplan 21 im Rahmen einer kompetenzorientierten Sachkundendidaktik eindrücklich umgesetzt (Helbling, 2015). Der dabei konturierte religionskundliche Unterricht bzw. dessen Kompetenzformulierungen geben eine wichtige Denkfolie für eine gymnasiale RL-Didaktik ab, ohne diese aber prinzipiell orientieren zu können, da RL am Gymnasium (1) als eigenständiges Fach mit Blick auf das überaus kulturproduktive Phänomen Religion (Körper, Text, Musik, Bild etc.) noch stärker von den Eigenlogiken religiöser wie metareligiöser Kommunikationsformen her zu entwickeln und (2) mit Blick auf die Studierfähigkeit stärker wissenschaftspropädeutisch auf die universitär möglichen und von den Schüler_innen erwarteten Bezugsdisziplinen Theologie, Religionswissenschaft, Ethnologie bzw. den Sozial-, Regional- und Geschichtswissenschaften auszurichten ist sowie (3) die Ermöglichung eigenständiger Positionierung der Lernenden didaktisch prominent zu verfolgen hat.

7.2. Religiöse und metareligiöse Kommunikation als Gegenstände religionsbezogener Kommunikationskompetenz im Anschluss an exemplarische Verwendungskontexte

Die von den Befragten insgesamt gutgeheißenen vier Teilkonzepte gymnasialer Religionslehre lassen sich begrifflich und theoretisch im vierten Teilkonzept bündeln: Eine bekenntnisunabhängige gymnasiale Religionslehre fokussiert letztlich *religionsbezogene Kommunikationskompetenz*. Damit ist die Fähigkeit gemeint, – ausgehend von Verwendungskontexten – *religiöse wie metareligiöse Kommunikation* (entsprechende Quellen im weitesten Sinn) in ihrer je eigenen Perspektivität (formal, inhaltlich wie methodisch) und somit ihrem intrinsischen Anspruch wahrzunehmen, zu lesen (im weitesten Sinne), zu beschreiben, einzuordnen, zu deuten, sie zu befragen, sich ihnen gegenüber persönlich (zustimmend wie ablehnend) zu situieren, mit den Mitlernenden die eigene entsprechende Positionalität der offenen Diskussion auszusetzen, diese begründen zu können und empathisch auf andere zu reagieren und verantwortet in die Gesellschaft zu tragen. Die hier getroffene grobe Unterscheidung zwischen religiöser und metareligiöser Kommunikation als Gegenstände von RL wird einerseits dem Umstand gerecht, dass sich „Religion“ in einem bekenntnisunabhängigen Rahmen immer nur als Kommunikationsform rezipieren, erforschen und didaktisch konzeptualisieren lässt, entweder als behauptete religiöse Kommunikation oder eben als Kommunikation über Religion. „Hinter“ religiöse Kommunikation vorstoßen zu wollen, um quasi eine religiöse Essenz zu entdecken, liegt nicht im Selbstverständnis bekenntnisunabhängiger, religionsbezogener RL-Didaktik, allenfalls wird die Behauptung einer solch religiösen Essenz der offenen Diskussion ausgesetzt. Andererseits vermag die Unterscheidung religiös-metareligiös präziser und angemessener die Kommunikationsgegenstände und -formen im Bereich „Religion“ zu fassen als etwa jene zwischen religiös-religionskundlich oder theologisch – religi-

ons-/kulturwissenschaftlich, da z.B. wissenschaftlich-theologische Kommunikation zu großen Teilen nicht religiöse, sondern eben metareligiöse Kommunikation ist, oder weil etwa eine Vielzahl metareligiöser Kommunikation (z.B. Religionsphilosophie) aus religionswissenschaftlicher Perspektive als Gegenstand eines religionskundlichen Unterrichts gar nicht in den Fokus religionsbezogener Kommunikation gerückt würde (z.B. Bleisch & Frank, 2013). Denn – und dies ist entscheidend für eine bekenntnis-unabhängige RL als religionsbezogene Kommunikation – es gilt zu beachten, dass am Gymnasium im Blick auf Studierfähigkeit und vertiefte Gesellschaftsreife ebenso zugängliche und persönlich wie gesellschaftlich relevante, bedeutsame Lerngegenstände im Sinn von Verwendungszusammenhängen gesichtet werden (am besten angestoßen durch die Fragen der Lernenden selbst), die in ihrer Operationalisierung in Lernprozessen ihrerseits bestimmte didaktische, inhaltliche wie methodische Zugänge bedingen: „Erst von dieser pädagogischen Situierung her stellt sich dann die Frage, welches relevante Wissen in die Lernprozesse einzubringen ist und welche Beiträge die Bezugswissenschaften (beispielsweise Philosophie, Theologie, Sozial- und Religionswissenschaft) auf welche Weise beisteuern können.“ (Schmid, 2012, S. 51) Das heißt eben auch, dass je nach Gegenstand (z.B. das Gebet) oder Fragekontext (z.B. Wie religiös sind die Schweizer_innen?) verschiedene Wissenschafts- und Denktraditionen inklusive derer unterschiedlicher Rationalitätsmodi fruchtbar zu machen sind, und somit die Frage nach einer prinzipiellen Priorisierung und entsprechenden Steuerungsfunktion einer spezifischen Bezugswissenschaft das mit religionsbezogener Kommunikationskompetenz Gemeinte und Anvisierte verfehlt. Hier öffnet sich innerhalb der RL noch einmal das Feld zum allgemein gymnasialen Bildungsgedanken, der implizit eine einseitige Bevorzugung von z.B. Theologie oder Religionswissenschaft (oder Religionsphilosophie, Religionssoziologie etc.) innerhalb des Faches mit Blick auf die gymnasiale Idee ausgewogener, breit gefächerter und kohärenter (Allgemein-)Bildung verbietet, will man analog der Fachlichkeit von RL gerecht werden, deren Proprium in der multiperspektivischen Bearbeitung religiöser wie metareligiöser Kommunikationsformen liegt, um so die Lernenden in geistiger Offenheit zu religionsbezogener Kommunikation und entsprechender gesellschaftlicher Verantwortung zu befähigen.

7.3 Irritationen mit Blick auf die erhobene Datenlage

Der Transfer des gymnasialen Bildungsartikels in Teilkonzeptionen idealer Religionslehre hat gezeigt, dass gewissen Aussagen von den Befragten nur schwach zugestimmt wurde oder diese eher Ablehnung fanden. Vor allem zeigte sich, dass je stärker ein Item auf die Person/Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit Religion/religiösen Quellen zielte, umso mehr rückten die Werte Richtung Ablehnung. Dies gilt es didaktisch ernst zu nehmen, umso mehr, da ein Großteil der befragten Jugendlichen keine religiöse Sozialisation erfahren haben. Auch kann es sein, dass die entsprechenden Items in der Nähe eines religiösen (meist kirchlich-christlichen) Unterrichts verortet wurden, den die Befragten als Konzeption ja deutlich ablehnen. Theoretisch lässt sich zwar gut begründen, dass die von den Befragten stark befürwortete Fähigkeit, offen über religiöse und Religion betreffende Fragen zu kommunizieren und dabei die eigene Position geltend zu machen, auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen (nicht-)religiösen Biographie bedinge und ebenso die Offenheit inkludiere, religiöse Quellen dem eigenen Leben auszusetzen. Aus entwicklungspsychologischen, pädagogischen wie didaktischen Gründen ist hier jedoch Vorsicht angezeigt. Entwicklungspsychologisch ist die Zeit der Adoleszenz ein Experimentierfeld auf der Suche nach „Identität“, ohne noch über eine eigentliche Biografiedeutungskunst zu verfügen; es gilt daher aus pädagogischer Sicht, in diesem Bereich der Identitätssuche die Lernenden nicht inadäquat zu überfordern. Di-

daktisch gilt die Orientierung am stark befürworteten Bedürfnis, über religiöse und Religion betreffende Fragen zu sprechen und seine eigene Position einnehmen zu wollen. Dass dabei indirekt immer auch ein Abgleich mit (a-/anti-/religiösen) Sozialisierungseffekten erfolgt und das eigene Leben bzw. das persönliche Weltbild thematisch wird, versteht sich von selbst, ohne hier aber allzu direkt auf den Mann oder die Frau zielen zu müssen. Jedoch wird bei aller diesbezüglichen didaktischen wie methodischen Zurückhaltung aus der Befragung klar, dass auf der Ebene der Gegenstände durchaus eben nicht nur metareligiöse, sondern eben auch religiöse Kommunikation nicht nur der Beschreibung und Einordnung, sondern je nach Kontext der Diskussion und Positionalität zugeführt werden sollen: es darf und soll in einem bekenntnisunabhängigen Unterricht hermeneutisch und (aus der Perspektive der Lernenden) durchaus normativ über z.B. die vier edlen Wahrheiten, die Bergpredigt, das Sch'ma Israel oder die Fatiha gesprochen, debattiert und gestritten werden, genauso wie über umstrittene metareligiöse Theorien zu „Säkularisierung“, „Fundamentalismus“ oder „Religion“.

Die zweite Irritation der Befragung liegt in den wenig positiv aufgenommenen angestrebten methodischen Kompetenzen, Religion zu untersuchen, während auf der anderen Seite die Fähigkeit „Religionen in ihren historischen, kulturellen und sozialen Zusammenhängen zu beobachten und zu beschreiben“ mit 75% Zustimmung einen sehr hohen Wert erreichte. Dass das Eine nicht ohne das Andere zu haben ist, versteht sich aus fachwissenschaftlicher wie -didaktischer Perspektive von selbst. Vor allem aber kann ohne methodisch kontrollierte Herangehensweise die gymnasiale Zielvorstellung der Studierfähigkeit fachspezifisch nicht eingeholt werden, ebenso wenig jene einer allgemeinen Orientierungskompetenz, die ihrerseits auf methodisch erarbeiteten Kenntnissen beruht. Insofern ist den punktuellen Ablehnungen der methodischen Kompetenz seitens der Befragten nicht zu folgen, umso mehr die Unterscheidung von religiöser und metareligiöser Kommunikation als Gegenstände religionsbezogener Kommunikationskompetenz von grundlegender Bedeutung ist, ganz abgesehen davon, dass diese beiden grundsätzlichen Kommunikationsformen noch weiterer Binnendifferenzierung bedürfen. Hinzu kommt, dass es zum adäquaten Erfassen religiöser oder metareligiöser Kommunikation eines kontrollierten methodischen Verfahrens bedarf: wahrnehmen und beschreiben, einordnen, deuten, Stellung nehmen, diesbezügliche Verantwortung übernehmen.

7.4 Minimale Möglichkeiten, maximale Herausforderungen

Mit Blick auf die geringe Stundenzahl des EF RL (ca. 130 Lektionen à 45') und die z.T. fehlende entsprechende Vorbildung an Schweizer Gymnasien, hat Hirschi (2005, S. 39) davon gesprochen, dass das Fach RL nicht viel mehr als die „Vermittlung rudimentärer Kenntnisse“ leisten könne und schon viel erreiche, wenn es helfe, die „größten Missverständnisse in Bezug auf Religionen“ auszuräumen. Eine solche minimalistisch anmutende Perspektive weist zunächst darauf hin, dass jeglicher Fachdidaktikentwurf die institutionellen, personellen wie gesellschaftlichen Bedingungen immer auch im Blick haben muss, um nicht als praxisferne Theorie auf dem Reißbrett zu verkommen. Die hier vorliegende Studie bietet aus der Sicht der Lernenden einen ersten Schritt in Richtung kontextsensibler Fachdidaktik RL. Das zentrale Umfrageresultat der expliziten Befürwortung des anspruchsvollen gymnasialen Bildungsgedankens als religionsbezogene Kommunikationskompetenz seitens der Lernenden orientiert grundsätzlich an einer RL-Fachdidaktik, die sich nun fragen muss, wie sie diese hohen Anforderungen (vom breiten Wissen bis zur verantworteten Positionalität) unter den herrschenden minimalen Bedingungen adäquat einzulösen versucht. Es wird nicht so schwierig sein, allgemein den RL-Unterricht steuernde

gymnasialkompatible Kompetenzen zu formulieren (diese lassen sich analog zum hier konstruierten Fragebogen relativ leicht ausfindig machen), jedoch ist die Herausforderung groß, jene im Kontext einer kompetenzorientierten RL für die Lernenden wie die Gesellschaft bedeutsamen sogenannten „Verwendungszusammenhänge“, „Gebrauchskontexte“ und „Anforderungssituationen“ kriteriologisch (!) exakt ausfindig zu machen, die exemplarisch (!) dafür geeignet sind, die Zielkompetenz religionsbezogener Kommunikation zu fördern, welche in Form von Standards dann auch erhoben werden kann. Eine solche von den Lernenden eingeforderte RL stellt gleichsam maximale fachwissenschaftliche, fachdidaktische, methodische und nicht zuletzt professionsethische Anforderungen an die Lehrperson: Sie muss auf dem Hintergrund minimaler struktureller Voraussetzungen je nach Fragestellung in der Lage sein, virtuos die verschiedensten Register zu ziehen, um die unterschiedlichsten religiösen wie metareligiösen Stimmen ebenso adäquat, deutlich und nachhaltig zum Klingen zu bringen. Gefragt ist ein feines Gespür für das schwierige Geschäft der exemplarischen didaktischen Reduktion, ohne einer *terrible simplification* zu unterliegen.

Hirschi (2005, S. 39) meinte mit Blick auf die bescheidenen Lehr- und Lernmöglichkeiten der RL versöhnlich: „Immerhin kann dieses minimale Wissen zur Basis einer eigenständigen Auseinandersetzung mit Religionen werden.“ Viel eher wäre zu formulieren: „Die exemplarischen Anforderungssituationen sollen zur Basis einer eigenständigen Auseinandersetzung mit Religionen werden.“ Ein unspektakuläres Beispiel mag dies abschließend illustrieren: Eine Schülerin (17) schrieb unlängst in ihrem Lerntagebuch, wie sie ihre Mutter im Nachgang der Ereignisse rund um „Charlie Hebdo“ belehrte, als diese sich pauschal abfällig über all diese „Islamisten“ und „den“ Islam äußerte. Sie habe ihr dann erklärt, dass man zwischen nominellen und gläubigen Muslimen unterscheiden müsse, zudem zwischen Islamisten und Dschihadisten, und in Bezug auf die Schweiz auch die kulturelle Herkunft der Muslime zu beachten sei (die meisten stammten aus dem europäischen Kulturkreis) etc. Die Mutter habe nachdenklich und dankbar auf ihre Ausführungen reagiert. Offensichtlich haben der Schülerin die strukturierten und kriteriengeleiteten metareligiösen Informationen und Lernarrangements (die Lernenden mussten u.a. auch das über TV-Nachrichten konstruierte Islam-Bild analysieren und dazu Stellung nehmen) des Unterrichts geholfen, ein differenzierteres Bild islamischer Religionskultur zu konstruieren, eine entsprechende persönlich verantwortete Haltung einzunehmen und diese in einem Gespräch mit ihrer Mutter positionell einzubringen und zu verteidigen. Es ist eben doch schon sehr viel erreicht, wenn zumindest die größten Missverständnisse in Bezug auf Religionen ausgeräumt werden können, denn deren gibt es viele. Aber selbst ein solch minimaler inhaltlicher Anspruch bedeutet im weiten Feld religiöser wie metareligiöser Kommunikationsformen und ihrer möglichen Anforderungssituationen eine große Herausforderung für eine passgenaue Fachdidaktik und eine noch größere für die Lehrperson. Dass es sich lohnt, diese Herausforderungen anzunehmen, zeigen nicht zuletzt die Daten der hier diskutierten Befragung: Wir haben es mit jungen Menschen zu tun, die neugierig, offen, empathisch, debattierfreudig und selbstverantwortlich das Feld religiöser und metareligiöser Kommunikation erkunden wollen, um sich entsprechend kritisch orientieren zu können.

Literaturverzeichnis

Allport, G. W. & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432–443.

- Bleisch, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In D. Helbling u.a. (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 190–209). Zürich: NZN.
- Bühler, W., Bühlmann, B. & Kessler, A. (Hrsg.) (2012). *Sachbuch Religionen* (3. Aufl.). Luzern: db-verlag.
- Eberle, F. & Brüggencbrock, Chr. (2013). *Bildung am Gymnasium* (EDK: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; Studien und Berichte 35A). Biel: ediprim.
- Frank, K. (2013). Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hrsg.), *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen* (S. 61–103). Bremen: Universität Bremen. URL: <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103350-1.pdf> [Zugriff: 10.03.2015].
- Frank, K. (2015). Von der Grundlagenforschung zur Anwendung. Eckdaten einer empirisch gegründeten Religionskunde-Didaktik. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 197–216). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glock, C. Y. (1962). On the study of religious commitment. *Review of Recent Research Bearing on Religious and Character Formation (Research Supplement to Religious Education)*, 57(4), 98–110.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystem*. Diss. Universität Zürich. Bern: Lang.
- Helbling, D. u.a. (Hrsg.) (2013). *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*. Zürich: NZN bei TVZ.
- Helbling D. (2015). Stricken ohne Wolle? Bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht im Rahmen des Schweizer Sachunterrichts. In E.-M. Kenngott, R. Englert & T. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 105-117). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirschi, H. (2005). Tradierungskrise des Christlichen an Schulen? In B. Sitter-Liver, M. Zahner (Hrsg.), *Grenzgänge der Theologie* (S. 34–40). Freiburg i. Ue.: Presse Universitaire.
- Hochstrasser, J. (2000). *Religion. Ein Werkbuch*. Bern: Zytglogge.
- Huber, S. (2003). *Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, S. (2012). Die Semantik des empirischen Systems. Archimedischer Punkt und Achillesverse der sozialwissenschaftlichen Religionsforschung. In M. Petzoldt (Hrsg.), *Theologie im Gespräch mit empirisch arbeitenden Wissenschaften* (S. 13–34). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Huber, S. & Huber, O. (2012). The Centrality of Religiosity Scale (CRS). *Religions*, 3(3), 710–724, URL: <http://www.mdpi.com/2077-1444/3/3/710> [Zugriff: 10.03.2015].

- Jakobs, M. u.a. (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*. Zürich: NZN bei TVZ.
- Jakobs, M. (2013). Der Studiengang Master of Arts in Religionslehre mit integriertem Lehrdiplom an der Universität Luzern. In D. Helbling u.a. (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 129–140). Zürich: NZN bei TVZ.
- Kessler, A. (2012). *Islam. Didaktisches-methodisches Begleitheft zum Sachbuch Religionen*. Luzern: db-verlag.
- Kessler, A. (2015, im Druck). *Was ist Religion? Didaktisches-methodisches Begleitheft zum Sachbuch Religionen*. Luzern: db-verlag.
- Kunz, R. (2005). Schule als Lernraum für Religion. Der Beitrag der Religionskunde zur religiösen Bildung. In R. Kunz u.a. (Hrsg.), *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* (S. 221–239). Zürich: TVZ.
- MAR (1995/2013). Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995. URL: http://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf [Zugriff: 10.03.2015].
- RLP (1994). Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. URL: <http://www.edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf> [Zugriff: 10.03.2015].
- Schieder, R. (2008). Was ist religious literacy? In M. Schreiner (Hrsg.), *Religious literacy und evangelische Schulen* (S. 11–23). Münster: Waxmann.
- Schlag, T. (2013): Schulischer Religionsunterricht in der Schweiz – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. In H. Rupp & S. Hermann (Hrsg.), *Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen* (S. 211–228). Stuttgart: Calwer. [=2013a]
- Schlag, T. (2013). Religionsunterricht in der Schweiz – Situation, exemplarische Befunde und Perspektiven. *ZPT*, 65, 34–43. [=2013b]
- Schlag, T. & Suhner, J. (2014). Ausbildung für Religionslehrpersonen in der Schweiz. *ZPT*, 14(2), 167–178.
- Schmid, K. & Jakobs, M. (2011). „Religion“ lernen in der Schule. *Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts*. Bern: hep.
- Schmid, K. (2012). Schulischer Religionsunterricht im Kontext der Fach- und Lehrplanentwicklungen in der Schweiz. Religion als Gegenstand im bekenntnisneutralen Unterricht. In E.-M. Kennigott & L. Kuld (Hrsg.), *Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung* (S. 47–59). Berlin: LIT.
- Schweitzer, F. (2005). „Religion für alle“ – ein religionspädagogischer Kommentar. In R. Kunz u.a. (Hrsg.), *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* (S. 161–180). Zürich: TVZ.
- Winzeler, C. (2009). *Einführung in das Religionsverfassungsrecht der Schweiz* (2. Aufl.). Basel: Schulthess.

Dr. Andreas Kessler ist Theologe und diplomierter Gymnasiallehrer. Er arbeitet als Dozent für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Bern und als Fachdi-

daktiker für „Religionslehre“ an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Fribourg (CH).

Dr. Carsten Ramsel ist Religionswissenschaftler und Philosoph. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im SNF-Forschungsprojekt „Säkulare in der Schweiz“ und war einige Jahre in der religionskundlichen Ausbildung angehender Gymnasiallehrer_innen an der Universität Tübingen (D) tätig. Sein Interesse gilt bis heute dem Desiderat einer Fachdidaktik für Religionslehre (CH) bzw. Philosophie/Ethik (D).

Anhang A: Struktur der Stichprobe (N=444)

Merkmale/Ausprägungen	%	Merkmale/Ausprägungen	%
Geschlecht	%	AP in der Schweiz geboren?	%
Weiblich	73	nein	11
Männlich	27	ja	89
Alter	%	Eltern der AP in der Schweiz geboren	%
15	2	ja, beide	63
16	15	nein, nur der Vater	11
17	32	nein, nur die Mutter	9
18	30	nein, beide nicht	17
19	16		
20	5		
21	1		
Wohnort	%		
ländliches Gebiet	56		
Agglomeration	30		
Grossstadt	15		
Religionen sind ein wichtiges Thema.	%	Mich fasziniert die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen.	%
Zutreffend	39	zutreffend	54
eher zutreffend	42	eher zutreffend	34
teils-teils	14	teils-teils	14
eher nicht zutreffend	4	eher nicht zutreffend	4
nicht zutreffend	2	nicht zutreffend	3
Ich möchte grundlegende Fragen für mich beantworten.	%	Ich möchte mich mit meiner Religiosität und Weltanschauung auseinandersetzen.	%
Zutreffend	14	zutreffend	14
eher zutreffend	25	eher zutreffend	27
teils-teils	31	teils-teils	30
eher nicht zutreffend	21	eher nicht zutreffend	18
nicht zutreffend	9	nicht zutreffend	11
Ich erhoffe mir, dass viel über Glaubens- und Lebensfragen diskutiert wird.	%	Ich möchte mich kritisch mit religiösen und religionskritischen Traditionen auseinandersetzen.	%

Zutreffend	28	zutreffend	40
eher zutreffend	37	eher zutreffend	36
teils-teils	21	teils-teils	18
eher nicht zutreffend	12	eher nicht zutreffend	6
nicht zutreffend	2	nicht zutreffend	1

Die Differenzen in der Summe der Häufigkeiten zu 100% ergeben sich durch Rundungsfehler.

Merkmale/Ausprägungen	%	Merkmale/Ausprägungen	%
Ich möchte mehr über Religionen wissen.	%	Ich möchte lernen, wie man Religionen untersucht.	%
Zutreffend	53	zutreffend	7
eher zutreffend	31	eher zutreffend	23
teils-teils	12	teils-teils	30
eher nicht zutreffend	4	eher nicht zutreffend	28
nicht zutreffend	0	nicht zutreffend	12
Ich will lernen, wie man ein Gespräch mit religiösen und religionskritischen Menschen führt.	%	Ich bin religiös.	%
Zutreffend	15	zutreffend	6
eher zutreffend	29	eher zutreffend	10
teils-teils	26	teils-teils	22
eher nicht zutreffend	20	eher nicht zutreffend	18
nicht zutreffend	10	nicht zutreffend	44
Ich möchte religiöse Erfahrungen machen	%	Ich will religiöse Praktiken ausprobieren.	%
Zutreffend	6	zutreffend	6
eher zutreffend	16	eher zutreffend	16
teils-teils	24	teils-teils	24
eher nicht zutreffend	25	eher nicht zutreffend	25
nicht zutreffend	29	nicht zutreffend	29
Ich finde die Lehrperson gut.	%	Ich habe von anderen Schüler_innen nur Gutes gehört.	%
Zutreffend	29	zutreffend	16
eher zutreffend	31	eher zutreffend	27
teils-teils	24	teils-teils	28
eher nicht zutreffend	6	eher nicht zutreffend	13
nicht zutreffend	11	nicht zutreffend	17
Meine besten Freund_innen haben RL gewählt.	%	Meine Eltern haben mich dazu ermutigt.	%
Zutreffend	5	zutreffend	1
eher zutreffend	6	eher zutreffend	3
teils-teils	15	teils-teils	8
eher nicht zutreffend	15	eher nicht zutreffend	10
nicht zutreffend	60	nicht zutreffend	79

RL befähigt zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Problemen.	%	RL befähigt zur Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensfragen.	%
Zutreffend	47	zutreffend	36
eher zutreffend	40	eher zutreffend	38
teils-teils	10	teils-teils	18
eher nicht zutreffend	2	eher nicht zutreffend	6
nicht zutreffend	1	nicht zutreffend	1

Die Differenzen in der Summe der Häufigkeiten zu 100% ergeben sich durch Rundungsfehler.

Merkmale/Ausprägungen	%	Merkmale/Ausprägungen	%
Meine besten Freund_innen haben RL gewählt.	%	Meine Eltern haben mich dazu ermutigt.	%
Zutreffend	5	zutreffend	1
eher zutreffend	6	eher zutreffend	3
teils-teils	15	teils-teils	8
eher nicht zutreffend	15	eher nicht zutreffend	10
nicht zutreffend	60	nicht zutreffend	79
RL befähigt zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen und Problemen.	%	RL befähigt zur Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensfragen.	%
Zutreffend	47	zutreffend	36
eher zutreffend	40	eher zutreffend	38
teils-teils	10	teils-teils	18
eher nicht zutreffend	2	eher nicht zutreffend	6
nicht zutreffend	1	nicht zutreffend	1
RL befähigt zur Auseinandersetzung mit der Identitätssuche.	%	RL befähigt zur Orientierung in der gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt.	%
Zutreffend	13	zutreffend	32
eher zutreffend	26	eher zutreffend	37
teils-teils	32	teils-teils	21
eher nicht zutreffend	18	eher nicht zutreffend	7
nicht zutreffend	12	nicht zutreffend	2
RL befähigt mich mir grundlegendes Wissen über die Religionen der Welt anzueignen.	%	RL befähigt mich religiöse von religionskundlicher Sprache zu unterscheiden.	%
Zutreffend	56	zutreffend	6
eher zutreffend	33	eher zutreffend	20
teils-teils	9	teils-teils	42
eher nicht zutreffend	2	eher nicht zutreffend	20
nicht zutreffend	0	nicht zutreffend	11
RL befähigt mich Religionen in ihren historischen, kulturellen und sozialen Zusammenhängen zu beobachten und zu beschreiben.	%	RL befähigt mich religiöse Handlungen und Quellen einer Kultur zu beschreiben und zu ordnen.	%
Zutreffend	36	zutreffend	18
eher zutreffend	39	eher zutreffend	32
teils-teils	19	teils-teils	30
eher nicht zutreffend	6	eher nicht zutreffend	14

nicht zutreffend	1	nicht zutreffend	6
RL befähigt mich zu einem reflektierten religiösen Glauben.	%	RL befähigt mich zu einer reflektierten religiösen Praxis.	%
Zutreffend	8	zutreffend	4
eher zutreffend	15	eher zutreffend	12
teils-teils	28	teils-teils	25
eher nicht zutreffend	25	eher nicht zutreffend	30

Die Differenzen in der Summe der Häufigkeiten zu 100% ergeben sich durch Rundungsfehler.

Merkmale/Ausprägungen	%	Merkmale/Ausprägungen	%
RL befähigt mich die Dimension der Stille und Tiefe im eigenen Leben zu erleben.	%	RL befähigt mich neue Wege eigener Gotteserfahrung zu entdecken.	%
Zutreffend	7	zutreffend	6
eher zutreffend	20	eher zutreffend	16
teils-teils	21	teils-teils	18
eher nicht zutreffend	28	eher nicht zutreffend	25
nicht zutreffend	26	nicht zutreffend	36
RL befähigt mich zu Respekt und Toleranz gegenüber verschiedenen Religionen und Weltanschauungen.	%	RL befähigt mich zu Einfühlungsvermögen gegenüber verschiedenen Religionen und Kulturen.	%
Zutreffend	62	Zutreffend	54
eher zutreffend	26	eher zutreffend	32
teils-teils	9	teils-teils	11
eher nicht zutreffend	2	eher nicht zutreffend	2
nicht zutreffend	1	nicht zutreffend	1
RL befähigt mich zu geistiger Offenheit in Bezug auf verschiedene Religionen und Weltanschauungen.	%	RL befähigt mich zur Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft.	%
Zutreffend	57	Zutreffend	31
eher zutreffend	26	eher zutreffend	33
teils-teils	11	teils-teils	25
eher nicht zutreffend	2	eher nicht zutreffend	7
nicht zutreffend	1	nicht zutreffend	4
RL befähigt mich über religiöse Fragen offen und kontrovers zu sprechen.	%	RL befähigt mich in Fragen zu Religion eine eigene Position einzunehmen und diese zu vertreten.	%
Zutreffend	54	zutreffend	53
eher zutreffend	32	eher zutreffend	27
teils-teils	12	teils-teils	13
eher nicht zutreffend	2	eher nicht zutreffend	4
nicht zutreffend	1	nicht zutreffend	2
RL befähigt mich mir der eigenen weltanschaulichen oder religiösen Biographie bewusst zu werden.	%	RL befähigt mich, religiöse Handlungen und Quellen mit Blick auf das eigene Leben zu diskutieren.	%
Zutreffend	11	zutreffend	10
eher zutreffend	31	eher zutreffend	23
teils-teils	35	teils-teils	36

Merkmale/Ausprägungen	%	Merkmale/Ausprägungen	%
eher nicht zutreffend	14	eher nicht zutreffend	20
nicht zutreffend	9	nicht zutreffend	11
<hr/>			
Es genügt das RL an Gymnasien als Ergänzungsfach angeboten wird.	%	Alle Schüler/innen sollten sich während der Gymnasialzeit mit Religionen auseinandersetzen müssen.	%
stimme vollkommen zu	25	stimme vollkommen zu	26
stimme zu	30	stimme zu	25
teils-teils	21	teils-teils	26
stimme nicht zu	18	stimme nicht zu	13
stimme absolut nicht zu	6	stimme absolut nicht zu	11

Die Differenzen in der Summe der Häufigkeiten zu 100% ergeben sich durch Rundungsfehler.

Merkmale/Ausprägungen	%	Merkmale/Ausprägungen	%
Das Fach RL sollte auch als „Schwerpunkt-fach“ angeboten werden.	%	Religionen werden auch in anderen Fächern kompetent thematisiert.	%
stimme vollkommen zu	12	stimme vollkommen zu	9
stimme zu	20	stimme zu	27
teils-teils	30	teils-teils	31
stimme nicht zu	21	stimme nicht zu	22
stimme absolut nicht zu	17	stimme absolut nicht zu	11
Wird an Ihrer Schule RL auch ausserhalb des Ergänzungsfachs angeboten?	%	Können Sie sich vorstellen Ihre Maturaarbeit im Fach RL zu schreiben?	%
nein	30	nein	38
ja	70	ja	60
Haben Sie Ihre Maturaarbeit im Fach RL geschrieben?	%	Möchten Sie lieber, dass RL auf zwei Jahre verteilt wird.	%
nein	97	nein	67
ja	3	ja	32
Möchten Sie lieber, dass RL auf ein Jahr verdichtet wird?	%	Welcher der folgenden Religionsgemeinschaften gehören Sie an oder fühlen Sie sich zugehörig?	%
nein	94	katholisch	36
ja	6	evangelisch-reformiert	25
		evangelisch-freikirchlich	3
Sind Sie religiös erzogen worden?	%	christlich-orthodox	2
nein	57	einer anderen christlichen RG	1
ja	38	jüdisch	1
vielleicht	4	islamisch	4
ein bisschen	1	buddhistisch	1
		hinduistisch	1
		einer anderen RG	1
		keiner RG	23
		Mehrfachnennungen	3
Wie oft denken Sie über religiöse Fragen nach?	%	Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie das Gefühl haben, dass Gott in Ihr Leben eingreift?	%
sehr oft	6	sehr oft	7
oft	29	oft	13
gelegentlich	46	gelegentlich	21

Merkmale/Ausprägungen	%	Merkmale/Ausprägungen	%
selten	15	selten	31
nie	1	nie	25
<hr/>			
Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie das Gefühl haben, mit allem Eins zu sein?	%	Wie oft nehmen Sie an Gottesdiensten teil?	%
sehr oft	2	mehr als einmal die Woche	1
oft	10	einmal in der Woche	5
gelegentlich	27	ein- bis dreimal im Monat	7
selten	35	mehrmals pro Jahr	27
nie	24	seltener	33
		nie	25

Merkmale/Ausprägungen	%	Merkmale/Ausprägungen	%
Wie häufig beten Sie?	%	Wie häufig meditieren Sie?	%
mehrmals am Tag	5	mehrmals am Tag	0
einmal am Tag	10	einmal am Tag	1
mehr als einmal in der Woche	6	mehr als einmal in der Woche	4
einmal in der Woche	5	einmal in der Woche	2
ein- bis dreimal im Monat	9	ein- bis dreimal im Monat	5
mehrmals pro Jahr	12	mehrmals pro Jahr	7
seltener	18	seltener	18
nie	33	nie	63

Wie stark glauben Sie daran, dass Gott existiert?	%	Alles in Allem: Als wie religiös würden Sie sich bezeichnen?	%
sehr	22	sehr	2
ziemlich	20	ziemlich	10
mittel	25	mittel	26
wenig	18	wenig	31
gar nicht	13	gar nicht	25

Einmal abgesehen davon, ob Sie sich als religiöse Person bezeichnen oder nicht: Als wie spirituell würden Sie sich selbst bezeichnen?	%	3 Kategorien zur Zentralität der Religiosität	%
sehr	4	nicht religiös	23
ziemlich	13	religiös	63
mittel	34	hoch religiös	15
wenig	33		
gar nicht	14		

Die Differenzen in der Summe der Häufigkeiten zu 100% ergeben sich durch Rundungsfehler.

Anhang B: Korrelationsmasse (Spearman's ρ) der Zentralität der Religiosität mit...

Variable	Fälle (N)	Wert	Signifikanz	Variable	Fälle (N)	Wert	Signifikanz
K1	434	.125	.009	M1	434	-.025	.599
K2	434	-.090	.060	M2	433	-.120	.012
K3	434	-.182	.000	M3	433	-.166	.001
K4	432	.011	.815	M4	432	-.312	.000
K5	434	-.067	.164	M5	434	-.125	.009
K6	430	-.088	.068	M6	432	.088	.066
K7	433	-.025	.601	M7	434	-.079	.101
K8	434	-.094	.051	M8	433	-.109	.023
K9	428	-.377	.000	M9	434	-.085	.078
K10	432	-.283	.000	M10	434	-.626	.000
K11	429	-.204	.000	M11	433	-.311	.000

K12	434	-.303	.000	M12	433	-.117	.015
K13	432	-.038	.436	M13	419	.028	.573
K14	434	-.025	.598	M14	430	-.075	.123
K15	434	.050	.303	M15	432	-.043	.375
K16	432	-.048	.324	M16	434	-.061	.202
K17	432	-.022	.646				
K18	432	-.034	.479				
K19	432	-.170	.000				
K20	433	-.188	.000				