

Einstellungen gegenüber Glauben als Unterrichtsgegenstand.

Didaktische Überlegungen und Bausteine für den Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe¹

1. Unstrittiger Ausgangspunkt: Die didaktische Relevanz dessen, was Schüler/innen mit in den Unterricht bringen

Wenn im Religionsunterricht die Rede von Gott ist, seinem Wirken in der Welt, seiner Zuwendung zu den Menschen, den Entgegnungen der Menschen in Geschichte und Gegenwart, dem Reim, den sich Glaubende und Nicht-Glaubende auf bestimmte Erfahrungen machten, ihren Überzeugungen und Lebensweisen, dann treffen diese Inhalte und Vorstellungen nicht auf unbeschriebene Blätter. Schüler/innen bringen Vorwissen und Vorerfahrungen mit, von denen ausgehend sie kognitiv und affektiv, insbesondere wertend und entsprechend aufgeschlossen oder reserviert reagieren. Bewusst oder unbewusst folgen sie dabei individuellen Verhaltensmustern, die sie im Lauf ihres Lebens ausgebildet haben.

2. Leitidee: Eine religionspädagogische Fruchtbarmachung des Einstellungsbegriffs

Der (religions)pädagogisch anerkannten didaktischen Bedeutung von Lernvoraussetzungen steht ein wenig entwickeltes begriffliches Instrumentarium zur Beschreibung der gemeinten Phänomene gegenüber. Wertvoll erscheinen hier Ansätze, *Religiosität* als eine Grundkategorie für die Reflexion von Bedingungen und Zielen religionspädagogischen Handelns heranzuziehen² und diese – differenziert nach verschiedenen Dimensionen – für die verschiedenen Praxisfelder (Religionsunterricht, Katechese, Erwachsenenbildung, ...) zu konkretisieren. Aufgrund seiner weltanschaulichen Unvorbelastetheit – verglichen insbesondere mit dem Glaubensbegriff – ist der Religiositätsbegriff anschlussfähig an die Sozial- und Humanwissenschaften, v.a. an die Religionspsychologie und -soziologie. Religiosität fungiert dabei häufig als allgemein anthropologische Kategorie, die bei jeder Person – in verschiedenen Ausprägungen – bestehen soll. Der Begriff entfernt sich damit in seiner Bedeutung stark von den Begriffen 'Religion' und 'religiös', die i.d.R. zumindest mit einem Transzendenzbezug, wenn nicht sogar Gottesbezug, verbunden werden. Der Gewinn der apriorischen Gegebenheit kostet so den Verlust der Nähe zur Alltagssprachlichen Verwendung. Ein Ansatz bei dem weiteren (auch säkulare Vorerfahrungen umfassenden) und zugleich eindeutigeren Begriff der 'Einstellung' (engl. *attitude*) vermeidet diese Schwierigkeit. *Einstellung* benennt das, was wir von einem Objekt oder einer Objektgruppe jeglicher Art halten. Präziser gefasst: Einstellungen stellen jene durch Erfahrung erworbenen und zeitlich relativ stabilen psychischen Dispositionen dar, die eine Reaktion auf einen bestimmten Gegenstand in affekti-

¹ Bei diesem Artikel handelt es sich um eine Kurzbeschreibung meines Dissertationsprojekts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

² Vgl. Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. 1988 sowie ders., Religiöses Lernen und Dimensionen von Religiosität. Religionspsychologische Aspekte der Zielsetzung von Religionsunterricht, in: Archiv für Religionspsychologie 20 (1992) 16–35.

ver (Gefühle und Bewertungen), kognitiver (Gedanken, Meinungen, Überzeugungen) und konativer Hinsicht (bzgl. einer Verhaltenstendenz) strukturieren und steuern.³ Begegnen wir einem Gegenstand, selbst in der bloßen Vorstellung, denken wir z.B. an Tupperware, Helmut Kohl, Fronleichnamsprozessionen oder die FDP, so wird sofort unsere Einstellung abgerufen. Einstellungen bündeln dabei nicht nur unser Wissen, unsere Meinungen und Bewertungen bzgl. des Gegenstandes, sondern sie bahnen auch unser weiteres Re-Agieren an und bestimmen mit über das Maß an Interesse und die Art und Weise, in der dargebotene Information verarbeitet werden. Da für den konfessionell-evangelischen bzw. -katholischen Religionsunterricht der christliche Glaube zentraler Gegenstand ist bzw. die Erfahrung und Sicht der Schüler/innen mit ihm in Kontakt gebracht und korreliert werden sollen, stelle ich *Einstellungen gegenüber Glauben* in den Fokus meines Interesses. Ihre Relevanz und Eignung für didaktische Überlegungen – sowohl auf der Ebene der Beschreibung von Bedingungsfaktoren als auch auf der Ebene der Zielbestimmung sowie auf der Ebene konkreter schulischer Praxis (Einstellung als Unterrichtsgegenstand) – sucht meine Arbeit aufzuzeigen. Zur Einschränkung und Konkretisierung beziehe ich mich dabei auf den Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe.

3. Fragestellung und Arbeitsschritte

Mit Bezug auf die genannten didaktischen Ebenen untersuche ich folgende Fragestellungen: (1) Was sind Einstellungen gegenüber Glauben, und (2) mit welcher ist mit einiger Wahrscheinlichkeit im Religionsunterricht zu rechnen? (3) Welche Ziele soll der Religionsunterricht verfolgen, wenn wir Schüler/innen als Träger von Einstellungen verstehen, und (4) wie kann und soll er Schülereinstellungen selbst zum Thema machen?

Methodisch soll die hermeneutisch angelegte Arbeit *zunächst* eine begriffliche Klärung des Gegenstands 'Einstellung gegenüber Glauben' bieten. Die Rezeption sozial- und religionspsychologischer Forschungsergebnisse wird hier ebenso notwendig wie der Rekurs auf theologische Reflexionen zum Glaubensbegriff. Auf dieser Grundlage soll in einem *zweiten Schritt* ein exemplarischer Blick in die Empirie geworfen werden, der seinem Anspruch nach lediglich der Vergewisserung dient, mit welchen materiell-konkreten Einstellungen im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe zu rechnen ist. Dazu werden die Ergebnisse der *Würzburger Studie*⁴ auf entsprechende typische Muster bzw. Elemente einer – zumindest in Westdeutschland – verbreiteten Plausibilitätsstruktur im Denken und Werten von Schüler/innen untersucht. In einem *dritten Schritt* ist die Frage nach den Zielen religiöser Erziehung und Bildung im Hinblick auf Einstellungen gegenüber Glauben zu stellen. Das Problembewusstsein und die Ergebnisse verschiedener aktueller Diskurse wie der Frage nach religiöser Kompetenz oder der Debatte über einen performativen Religionsunterricht sollen hier zur Klärung herangezogen werden und im Hinblick auf die Kategorie 'Einstellung' zur Geltung gebracht werden. Ab-

³ Vgl. Shelley E. Taylor / Leitia A. Peplau / David O. Sears, Social Psychology, Upper Saddle River/New Jersey ¹¹2001.

⁴ Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg Br. 2003.

schließlich sucht ein *vierter Schritt* nach schulart- und stufengerechten Inhalten und Methoden für die Unterrichtspraxis, die geeignet scheinen, entsprechende Lernprozesse anzuregen.

4. Bisheriger Ergebnisstand

Die Ergebnisse der ersten beiden Schritte liegen weitgehend vor, während die Ergebnisse der stärker unterrichtsbezogenen Schritte 3 und 4 erst grobe Konturen zeigen.

(1) Ein häufiges Merkmal von Einstellungen ist ihre syllogistische Struktur. Eine den Glauben ablehnende Einstellung etwa kann auf verschiedenen Schlussfolgerungen beruhen. Eingegangen sein könnten die Prämissen '*Glauben heißt Nicht-Wissen*', '*Nicht-Wissen bedeutet Schwäche*' und '*Schwäche ist schlecht bzw. mag ich nicht*'; oder die Prämissen '*Glauben bedeutet das Für-wahr-Halten nicht beweisbarer Aussagen*', '*Das Für-wahr-Halten nicht beweisbarer Aussagen ist irrational*' und '*Irrationales Handeln lehne ich für mich ab*' könnten den Hintergrund des Negativurteils bilden. Die involvierten Kognitionen und Werturteile aus benachbarten Themen- bzw. Einstellungsfeldern sind also konstitutiv für die Einstellung gegenüber Glauben. Einstellungen sind untereinander vernetzt und bilden ein System affiner Elemente, dessen Organisation nach kognitiver Schlüssigkeit strebt und dissonante Elemente anzugleichen bzw. in ihrer Bedeutung zu vermindern vermag.⁵ So erlangen Einstellungen ein hohes Maß an Stabilität und ändern sich i.d.R. nur in Verbindung mit verwandten Einstellungen. In heuristisch-analytischer Sicht lässt sich das für die *Einstellungen gegenüber Glauben* relevante kognitive Umfeld in Bereiche unterteilen, von denen zwei von besonderer Wichtigkeit sind: *Werthaltungen* und *Weltansichten* (d.h. den grundlegenden Konzepten von Wirklichkeitsdeutung). Wenn *Glaube* als jene Form von Religiosität verstanden wird, die in Bekenntnis und religiöser Praxis einen positiven Bezug zu einer bestimmten historisch tradierten und institutionell bzw. sozial verfassten Religion erkennen lässt, sind damit Spezifika aufgerufen, die bekanntermaßen in Spannung zu verbreiteten Einstellungen stehen.

(2) Die *Würzburger Studie* liefert zahlreiche wertvolle Hinweise, die hier nur unvollständig und zwangsweise verkürzt darzustellen sind. Stichworte sind ein Verständnis von Glauben als Meinungsfrage und Privatangelegenheit, die Präferenz eines Selbstkonstruktionsmodells von Glauben, die Assoziation von Glauben mit Fremdbestimmung (sei es durch Gott oder die Kirche) und die Betonung religiöser Autonomie.

(3) '*Zielt Religionsunterricht auf Einstellungsänderung?*', lautet die Frage, die der Einstellungsbegriff im Kontext von Zielsetzungen aufwirft und die nicht einfach zu beantworten ist. Die Persuasions-, also Überzeugungsforschung, ein eigenes Gebiet in der Einstellungsforschung, bietet mit ihren Zwei-Prozess-Theorien⁶ eine hilfreiche Möglichkeit der Differenzierung: Den Versuch, Einstellungsänderung über den kognitiv aufwandsarmen und z.T. unbewussten Weg der Informationsverarbeitung (Prozess 1) – letztlich manipulativ – zu bewirken, kann eine an der Stärkung von Selbstbestimmung orientierte Pädagogik kaum gutheißen. Einstellungsdiskrepante Informationen derart darzubieten, dass

⁵ Seit den 1950er Jahren wird dieser Sachverhalt in mehreren Konsistenztheorien (*Fritz Heider*, *Charles Egerton Osgood* / *Percy H. Tannenbaum*, *Leon Festinger*, *Milton J. Rosenberg*) beschrieben.

⁶ Die prominentesten Theorien sind das 'Elaboration-Likelihood Model' von *Richard E. Petty* und *John T. Cacioppo* sowie das 'Heuristik-systematische Modell' einer Forschergruppe um *Shelly Chaiken*.

sie auf elaboriert-reflexive Weise bearbeitet werden (Prozess 2) – auch dies bezeichnet die Psychologie als Persuasion – ist dagegen durchaus im Sinn einer Religionspädagogik, die Unterschiede in der Qualität einer Positionsbegründung sieht. Einstellungen können mehr oder minder bewusst, differenziert, problembewusst, kongruent (auch mit anderen affinen Einstellungen) und selbstkritisch sein. Hier gilt es, Kriterien für die Beurteilung zu entwickeln, wann Einstellungen als religionspädagogisch erstrebenswert gelten können. *Denkbarkeit von Glauben* könnte eine tragfähige und weiterführende Zielbestimmung sein. Deutlich muss dabei sein, dass der Religionsunterricht nicht als Verkündigung Glaubensannahme bzw. Glaubenszustimmung zum Ziel hat. Er soll jedoch eine – so weit wie eben möglich – vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit der Frage anregen, inwieweit Glaube eine Option für die eigene Person darstellt. Die in der Auseinandersetzung zum Bewusstsein kommenden 'Vorurteile' – oder präziser: Einstellungen – sind dabei von zentralem Interesse: 'Wie stehe ich zu dem Thema und warum?'. Bewusstmachung der ohnehin bestehenden und wirksamen Einstellungen, also Selbstklärung, lautet das erste Ziel. Die kritische Anfrage und Diskussion der als vertreten gefundenen Einstellungen fällt darüber hinaus ebenfalls ins Zielfeld des Religionsunterrichts. Schüler/innen als Träger von Einstellungen zu verstehen, hat im Kontext von Zielsetzungen nicht nur Konsequenzen für die Frage nach dem Wohin, sondern auch für die nach der realistischen Erreichbarkeit derselben, stellen doch Einstellungen aufgrund ihrer emotionalen Komponenten und ihrer Verwobenheit mit anderen kognitiven Strukturen sehr stabile Gebilde dar. Beachtet man zudem die Funktionen von Einstellungen, die neben der Wissens- bzw. Orientierungsfunktion auch die soziale Zugehörigkeit und das Selbstwertgefühl betreffen⁷, hat sich pädagogisches Wünschen bescheiden einzurichten. Hier stellt sich u.a. die „Frage, wie wir durch Unterricht und damit überwiegend durch die Vermittlung von religiösen Einsichten, d.h. durch kognitive Prozesse das religiöse Erleben fördern können.“⁸ Zur wiederum normativen Frage danach, welche 'anthropologischen Kanäle' der Religionsunterricht betreten und begehen darf und soll, bietet die Differenzierung von Zielen nach verschiedenen Dimensionen von Religiosität bzw. religiöser Kompetenz⁹ einen hilfreichen und zu berücksichtigenden Beitrag.

(4) Der letzte Schritt behandelt mögliche konkrete Unterrichtsinhalte und -verfahren. Traditionelle Wege, wie die Behandlung religionsphilosophischer Konzepte zur Problematik des Glaubensaktes, kommen hier ebenso in Betracht wie die Durchführung eines religionspsychologischen Tests zur eigenen Standpunktklärung. Für die an die konkrete Lernsituation gebundene Aufgabe, ganz bestimmte Themen und Methoden auszuwählen, soll ein methodischer Rahmen entwickelt werden, der es ermöglicht, die in der jeweiligen Lerngruppe besonders wirksamen Einstellungen und Querverbindungen zu ermitteln und passende Lernanregungen anzubieten.

⁷ Gerd Bohner, Einstellungen, in: Wolfgang Stroebe / Klaus Jonas / Miles Hewstone (Hg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin – Heidelberg 2002, 265–315, 269.

⁸ Bernhard Grom, Religiöse Entwicklung – nicht ohne unsere Gefühle. Wie aus kalten 'warme' Kognitionen werden können, in: KBl 130 (1/2005) 25–31, 27.

⁹ Zuletzt in Ulrich Hemel, Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. Ein Zugang über die Typologie religiöser Lebensstile, in: Hans-Ferdinand Angel u.a., Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006, 92–115, 112.