

Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülerperspektive

Ziebertz, Hans-Georg; Riegel, Ulrich

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ziebertz, H.-G., & Riegel, U. (2008). Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülerperspektive. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3(4), 439-454. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279300>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülerperspektive

Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel



Hans-Georg Ziebertz



Ulrich Riegel

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht den Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht, wie ihn sich Jugendliche wünschen, und deren Wertorientierung. Grundlage ist eine Fragebogenuntersuchung unter 1925 Jugendlichen (Durchschnittsalter: 17,8 Jahre), von denen 55 Prozent weiblich sind. 50 Prozent sind römisch-katholisch, 25 Prozent lutherisch, und 22 Prozent gehören keiner Religionsgemeinschaft an. Grundsätzlich wünschen sich die Jugendlichen einen Religionsunterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert und sie dazu anregt, sich mit wichtigen Fragen ihres Lebens auseinander zu setzen. Berücksichtigt man ihre Wertorientierung, steigt mit der Akzeptanz der Wertdimensionen Familie und Selbstmanagement die Akzeptanz eines monoreligiösen Unterrichts. Autonomie korreliert dagegen mit einem multireligiösen Unterricht. Abgelehnt wird der Religionsunterricht von Jugendlichen, die hedonistische Werte zeigen und technisch immer auf dem neuesten Stand sein wollen.

Schlagerworte: Jugend, Religion, Werte, Religionsunterricht

Attitude towards Religious Education and Value Orientation of Adolescents

Abstract

This article looks at the kind of religious education that young people want and their value orientations. The data comes from a survey in questionnaire form that was administered to 1925 adolescents (mean age 17.8), of whom 55 percent were female. 50 percent of respondents were Roman Catholic, 25 percent were Lutheran, and 22 percent reported that they do not belong to any religious community. Essentially the young respondents expressed a wish for religious education that provides objective information about the different religions and encourages them to find answers to important life questions. With the acceptance of family and self-management value dimensions, acceptance of monoreligious instruction also increases. Strong autonomy values, on the other hand, correlate with acceptance of multireligious education. Religious education is rejected altogether by young people who express hedonistic values and want to be always up to date with the latest technology.

Key words: Youth, religion, values, religious education

Trotz empirisch stichhaltiger Befunde zum Säkularisierungsgrad westeuropäischer Gesellschaften gibt es in allen Ländern Religionsunterricht. Den einen gilt

der Religionsunterricht als wichtiges Instrument, im öffentlichen Schulsystem Werte und Normen zu vermitteln. Andere werfen ihm vor, den gesellschaftlichen Fortschritt zu behindern, weil er traditionelle Werte propagiere. Es kann vermutet werden, dass die individuelle Einstellung zum Religionsunterricht wesentlich davon abhängt, welche Werte man selbst schätzt. Gilt das aber auch für Jugendliche, die in einer religiös pluralen Gesellschaft aufgewachsen sind und von denen viele keine konfessionell geprägte Sozialisation durchlaufen haben? Gibt es bei ihnen einen Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht, wie sie sich ihn wünschen, und ihren Wertorientierungen? Um diese Frage zu beantworten, stellen wir zuerst die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland dar und geben einen Überblick über die aktuelle Wertforschung (1). Dann konzeptualisieren und operationalisieren wir die Fragestellung (2). Anschließend beschreiben wir die empirischen Daten (3) und diskutieren sie (4).

1 Die Situation des schulischen Religionsunterrichts und die aktuelle Wertforschung

In diesem Abschnitt stellen wir erstens typische Positionen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland dar, geben zweitens einen Überblick über die aktuelle Forschung zu Wertorientierungen Jugendlicher und problematisieren schließlich den Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Wertorientierung. Aus diesem Problemkontext entwickeln wir die Forschungsfrage für die empirische Untersuchung.

Die Situation des schulischen Religionsunterrichts

Beim schulischen Religionsunterricht kooperieren Staat und Kirche, denn der Religionsunterricht ist ordentliches Lernfach, das gemäß der Grundsätze der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist (Art.7/3 GG). Der Staat stellt die personellen und organisatorischen Mittel für den Religionsunterricht zur Verfügung und prüft dessen Inhalte, ob sie pädagogischen und demokratischen Grundsätzen entsprechen. Die Religionsgemeinschaften bestimmen die Inhalte des Religionsunterrichts und formulieren die spirituellen Anforderungen, denen die Lehrerinnen und Lehrer gerecht werden müssen. Praktisch heißt das, dass Religion als katholischer und als evangelischer Religionsunterricht erteilt wird (vgl. *Schlüter* 2000). Das Prinzip des konfessionellen Religionsunterrichts wird in manchen Regionen durch Projekte eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts durchbrochen. Die Unterrichtsform will die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden großen christlichen Konfessionen in Deutschland erschließen (vgl. *Schweitzer/Biesinger* 2004). Die Grenzen zwischen den beiden christlichen Konfessionen werden hier zwar überschritten, institutionell bleiben gemeinsame Projekte jedoch an die evangelische und die katholische Kirche rückgebunden. Im schulischen Religionsunterricht der meisten Bundesländer spiegelt sich damit eine Situation wieder, wie sie für die

Religion wird
meistens als
katholischer und
evangelischer
Religionsunterricht
erteilt

Bundesrepublik Deutschland in der Mitte des letzten Jahrhunderts typisch war (vgl. *Simon* 2002, S. 362-365): Religion gibt es praktisch nur als evangelischen oder katholischen Glauben und die beiden christlichen Kirchen dominieren die religiöse Erziehung in der Schule. Wer dem Christentum kritisch gegenübersteht, kann bestenfalls einen religiös neutralen Ethikunterricht besuchen.

Zwei Entwicklungen haben diese Situation jedoch grundsätzlich verändert. Zum einen ist Deutschland durch Prozesse von Migration ein religiös plurales Land geworden. Religion ist nicht mehr identisch mit Christentum. Zum anderen wuchs mit der deutschen Wiedervereinigung 1990 die Zahl der nicht religiösen Bürgerinnen und Bürger. Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ist nicht mehr der Normalfall und man kann Religion auch neutral bis indifferent gegenüberstehen. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt wird deshalb neben dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht das Fach „Philosophie“ bzw. „Ethik“ angeboten; alle drei Fächer sind gleichberechtigt und bilden zusammen eine Fachgruppe (vgl. *Simon* 2005). Ohne konfessionellen Bezug wird Religion in Bremen („Biblische Geschichte“), Hamburg („Religionsunterricht für alle“) und Brandenburg („Lebenskunde – Ethik – Religion“) unterrichtet. Den drei Fächern ist gemeinsam, dass sie überkonfessionell und neutral im Blick auf die Weltanschauung sind (vgl. *Lott* 2001). In Berlin schließlich gibt es keine verpflichtende religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen, zum Schuljahr 2006/07 wurde jedoch „Ethik“ als verpflichtendes Unterrichtsfach für alle Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Jahrgangsstufe eingeführt. In diesem Fach sollen die Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden. Religiöse Inhalte spielen in „Ethik“ nur dann eine Rolle, wenn sie helfen, ein gesellschaftliches Problem zu lösen.

Veränderte Situation durch zwei Entwicklungen: Deutschland als religiös plurales Land

Wachsende Anzahl nicht religiöser Menschen

Die Wertorientierung Jugendlicher

Die Werterziehung rückt immer stärker in den Blickpunkt staatlicher Schulpolitik. Berlin etwa begründet die Einführung des Pflichtfachs „Ethik“ explizit mit dem Verweis auf die religiöse Pluralität der Stadt und der daraus resultierenden ethischen Orientierungslosigkeit. Klassische Ansätze in der Wertforschung beruhen auf zweidimensionalen Konzepten. *Inglehart* unterscheidet zwischen materialistischen und postmaterialistischen Werten (vgl. 1977, 1998), *Rokeach* zwischen terminal values und instrumental values (vgl. 1973), und *Klages* zwischen Pflichtwerten und Selbstentfaltungswerten (vgl. 1984). Nach diesen Studien sind moderne Gesellschaften dadurch charakterisiert, dass beide Wertdimensionen angetroffen und von den Individuen miteinander kombiniert werden.

Staatliche Schulpolitik konzentriert sich auf Werteverziehung

Aktuelle Untersuchungen arbeiten mit mehrdimensionalen Wertkonzepten. So entwickelte *Klages* seinen eigenen Ansatz weiter, indem er bei den Selbstentfaltungswerten zwischen hedonistisch-materialistischen und idealistischen Werten unterscheidet (vgl. 1998). Der DJI Jugendsurvey kommt zu den vier Wertetypen reiner Konventionalismus, Werteminimalismus, Wertekoexistenz und reine Selbstentfaltung (vgl. *Gille* 2000). Die 13. Shell Jugendstudie löst sich vollständig von der herkömmlichen Wertforschung und erarbeitet acht Wertdi-

Jugendliche kombinieren eine Vielzahl von Werten zur individuellen Wertorientierung

mensionen, die sie durch die Befragung Jugendlicher gewinnt: Autonomie, Menschlichkeit, Selbstmanagement, Attraktivität, Modernität, Authentizität, Familienorientierung und Berufsorientierung (vgl. *Fritzsche* 2000). Die Untersuchung von *Ziebertz, Kalbheim* und *Riegel*, die auf einer Faktoranalyse der Antworten zu acht theoretischen Wertkonzepten beruht, ergibt sechs unterschiedliche Dimensionen: eine autonome, eine eudaimonistische, eine materialistische, eine soziale, eine familiale und eine religiöse (vgl. 2003, S. 263-292). *Hillmann* unterscheidet 17 Wertkategorien (vgl. 2001). Es liegt auf der Hand, dass jede der skizzierten Untersuchungen auf einem eigenen theoretischen Konzept beruht und der eigenen Fragestellung verpflichtet ist. Dennoch stimmen sie darin überein, dass Jugendliche sich einer Vielfalt von Werten verpflichtet fühlen. Diese kombinieren sie zu Wertorientierungen, die zu ihrer individuellen Lebenssituation passen.

Eine kontrovers diskutierte Frage ist die Rolle von Religion für die Wertorientierung Jugendlicher. Viele Untersuchungen benutzen empirische Instrumente ohne religiöse Items, so dass sie über eine religiöse Wertdimension keine Aussage machen können (z.B. *Dickmeis* 1997; *Fritzsche* 2000; *Klages* 1998). Die Studien, die Religion berücksichtigt haben, kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Eine Reihe von Untersuchungen stellt einen Bedeutungsverlust von Religion für die Wertorientierung fest (vgl. *Gensicke* 2002, S. 155; *Gille* 2000, S. 172; *Hillmann* 2003, S. 255). Diesen Studien stehen andere gegenüber, die einen Zusammenhang zwischen Religion und Wertorientierung finden (vgl. *Fritzsche* 2000, S. 119-120; *Inglehart* 1998, S. 390-396; *Wippermann* 1998, S. 357-359; *Ziebertz/Kalbheim/Riegel* 2003, S. 275-277). Demnach spielt Religion auch gegenwärtig eine Rolle für die Wertorientierung, wenn auch nicht mehr in ihrer herkömmlichen Form. In der Summe liegen also keine eindeutigen empirischen Befunde zur Rolle von Religion für die Wertorientierung Jugendlicher vor. Es kann angenommen werden, dass Jugendlichen ein breites Spektrum unterschiedlicher Werte wichtig ist. Auch legen die Befunde der Wertforschung nahe, dass diese Werte nicht unverbunden nebeneinanderstehen. Jugendliche kombinieren sie zu einer Synthese, die zu ihrer Lebenssituation passt. Offen bleibt, welchen Einfluss Religion auf die Wertorientierung hat.

Religionsunterricht und Wertorientierung

Die ungeklärte Beziehung zwischen Religion und Wertorientierung bei heutigen Jugendlichen trifft die Debatte um den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen an einer zentralen Stelle. Denn bei allen konzeptuellen Unterschieden eint das Interesse an der Werterziehung die verschiedenen Modelle. Die Vermittlung der eigenen Moral gehört zu den zentralen Zielen, die die Religionsgemeinschaften an die religiöse Erziehung stellen (vgl. *DBK* 1974, 2.5.1; *EKD* 1994, S. 26-27). Und auch vonseiten des Staates wird erwartet, dass der Religionsunterricht zur Werterziehung beiträgt (vgl. *Eykmann* 1999). Es stellt sich die Frage, ob der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen diese Erwartungen erfüllen kann. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht und der Wertorientierung Jugendlicher?

Angesichts der oben skizzierten Situation des Religionsunterrichts in Deutschland sowie der empirischen Befunde zur Wertorientierung Jugendlicher lässt sich diese Frage weiter differenzieren. So unterscheidet sich der Beitrag zur Werterziehung zwischen den verschiedenen Typen religiöser Erziehung. Betont etwa der konfessionelle Religionsunterricht die Moral der eigenen Religionsgemeinschaft, erstrebt „Ethik“ den mündigen Bürger. Ferner hat die empirische Wertforschung ergeben, dass Jugendliche ein breites Spektrum an Werten für wichtig erachten, die sie individuell kombinieren. Statt „der“ Wertorientierung Jugendlicher ist also mit einer Vielfalt verschiedener Wertdimensionen zu rechnen. Im Beziehungsgefüge zwischen den Typen des Religionsunterrichts und den Wertdimensionen können sich nun verschiedene Zusammenhänge ergeben. Die obige Frage lässt sich demnach folgendermaßen differenzieren: Welcher Typ des Religionsunterrichts hängt mit welcher Dimension der Wertorientierungen Jugendlicher zusammen?

Verschiedene Typen religiöser Erziehung

Um die Forschungsfrage endgültig formulieren zu können, bedarf es einer letzten Konkretisierung. Die Diskussion um den Religionsunterricht wird durch verschiedene Institutionen und Organisationen getragen. An ihr sind die Kultusministerien der Bundesländer beteiligt, ebenso die Kirchen und die größeren Religionsgemeinschaften wie der Islam oder die Zeugen Jehovas, aber auch säkulare Organisationen wie die „Humanistische Union“. Was bislang fehlt ist die Stimme der Schülerinnen und Schüler. Sie soll in diesem Beitrag in den Blick genommen werden. Die Untersuchung richtet sich deshalb nicht auf die Effekte faktischen Religionsunterrichts, sondern auf den Unterricht, den sich Jugendliche wünschen. Unsere Forschungsfrage lautet somit:

Ansprüche der SchülerInnen an Religionsunterricht sollen erfasst werden

Gibt es in der Perspektive von Schülerinnen und Schülern einen Zusammenhang zwischen ihrem Konzept eines idealen Religionsunterrichts und ihrer Wertorientierung?

Forschungsfrage

Wir beantworten diese Frage anhand von drei Subfragen. Die erste Subfrage bezieht sich auf den idealen Religionsunterricht: Welchen Typ von Religionsunterricht wünschen sich Jugendliche? Die zweite Subfrage fokussiert die Wertorientierung: Welche Dimensionen prägen die Wertorientierungen Jugendlicher? Die dritte Subfrage schließlich nimmt den Zusammenhang beider in den Blick: Welcher Typ des idealen Religionsunterrichts hängt mit welcher Wertdimension zusammen?

2 Konzeptualisierung und Operationalisierung

Die erste Subfrage bezieht sich auf den idealen Religionsunterricht. Hier lassen sich zwei theoretische Dimensionen unterscheiden. Die erste Dimension bezieht sich auf die Einstellung gegenüber Religion. Drei Ausprägungen gibt es auf dieser Dimension. Der monoreligiöse Fall ist auf eine bestimmte Religion bezogen, von deren Exklusivität er überzeugt ist. Der multireligiöse Fall steht dagegen für einen objektiven Zugang zu den verschiedenen Religionen. In ihm gelten alle Religionen als gleichwertig; eine Präferenz für eine bestimmte religiöse Tradition ist nicht gegeben. Der säkulare Fall schließlich hat kein eigenes Interesse an

Zwei Dimensionen des idealen Religionsunterrichts: Einstellung gegenüber Religion Fokus des Religionsunterrichts

Religion. Religion kann in den Blick kommen, wenn sie hilft, ein Problem zu bewältigen. Religion gilt hier aber nur als Mittel zum Zweck. Die zweite Dimension bildet der Fokus des Religionsunterrichts. Hier kann zwischen Religion als System und dem individuellen Subjekt unterschieden werden. Im ersten Fall liegt der Schwerpunkt des Unterrichts auf der systematischen Darstellung der Religion(en). Ihre Überzeugungen und Praktiken werden so dargestellt, dass ihr Zusammenhang deutlich wird. Im zweiten Fall liegt der Schwerpunkt auf der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler. Religion ist auf diese Lebenslage bezogen und sie kommt fallweise in den Blick. Beide Dimensionen sind prinzipiell unabhängig voneinander, so dass sie zu einer orthogonalen Matrix angeordnet werden können. Auf ihrer Basis lassen sich sechs verschiedene Idealtypen im Sinn Max Webers formulieren.

Sechs Idealtypen von
Religionsunterricht

In den monoreligiösen Typen bezieht sich der Religionsunterricht exklusiv auf eine bestimmte religiöse Tradition. Allein in dieser Religion lässt sich die volle Wahrheit finden und es gilt, die Schülerinnen und Schüler in sie einzuführen. Liegt der Fokus des monoreligiösen Typs auf dem religiösen System, sollen die Schülerinnen und Schüler mit den Überzeugungen und dem Leben der zugehörigen Religionsgemeinschaft vertraut gemacht werden. Es handelt sich um einen *RU in Religion*. Liegt der Fokus dagegen auf dem individuellen Subjekt, soll der Glaube der Schülerinnen und Schüler in der Begegnung mit besagter Religion gestärkt werden. Es handelt sich um einen *RU in Glauben*. In den multireligiösen Typen werden die verschiedenen Religionen als gleichwertig betrachtet. Die Religionen werden miteinander verglichen, ohne dass es zu einer Wertung kommt. Liegt der Fokus des multireligiösen Typs auf dem religiösen System, sollen die Schülerinnen und Schüler die Überzeugungen und das Leben der verschiedenen Religionen kennen lernen. Es handelt sich um einen *RU über Religion*. Liegt der Fokus dagegen auf dem individuellen Subjekt, sollen die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Religionen Antworten auf die Fragen ihres Lebens bekommen. Es handelt sich um einen *RU als Lebenshilfe*. In den säkularen Typen schließlich spielt Religion keine Rolle. Religion gilt als Privatsache und hat deshalb keinen Platz in der Werterziehung an öffentlichen Schulen. Ein Religionsunterricht mit Fokus auf dem religiösen System lässt sich in dieser Perspektive nicht sinnvoll formulieren. Er bestünde aus der Kritik an jeglicher Religion. Sein funktionales Äquivalent ist die Ablehnung des Religionsunterrichts, d.h. *kein RU*. Ein säkularer Typ mit Fokus auf dem individuellen Subjekt ist dagegen denkbar. In ihm sollen die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die selbstbewusst ihren Beitrag zur Gesellschaft leisten. Religion ist Thema, wenn sie hilft, dieses Ziel zu erreichen. Es handelt sich um einen *Ethikunterricht*.

Jeder der sechs Idealtypen wurde in einem Item operationalisiert und das Instrument mit „Der ideale Religionsunterricht ...“ eingeleitet:

- *RU in Religion*: „macht Schüler mit der Kirche vertraut“
- *RU in Glauben*: „macht Schüler mit dem christlichen Glauben vertraut“
- *RU über Religion*: „gibt Schülern ein objektives Bild über die verschiedenen Religionen“

- *RU als Lebenshilfe*: „hilft Schülern bei ihrer Suche nach Orientierung und Lebenshilfe“
- *Ethik*: „trägt zum Verständnis gesellschaftlicher Probleme und Fragen bei“
- *Kein RU*: „ist der Unterricht, der nicht stattfindet“

Zu jedem der sechs Items konnten die Jugendlichen auf einer 5-Punkt-Likert-Skala entscheiden, wie stark es ihrem Ideal des Religionsunterrichts entspricht (1 = stimme überhaupt nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu).

Die zweite Subfrage bezieht sich auf die Wertorientierung Jugendlicher. Um die Dimensionen zu erfassen, die diese Wertorientierungen prägen, greifen wir auf das Instrument der 13. Shell Jugendstudie zurück (*Fritzsche* 2000, S. 99-106). Die erste Wertdimension beschreibt, wie wichtig es ist, selbstbestimmt zu denken und in Eigenregie zu handeln. Sie wird *Autonomie* genannt. Die Dimension *Humanität* beinhaltet die Toleranz gegenüber Andersdenkenden und soziales Engagement. Die Dimension *Selbstmanagement* steht für Werte wie Disziplin und Einordnungsvermögen. *Attraktivität* repräsentiert den Wunsch, für sich und andere angenehm zu sein und sich diese Anziehungskraft zu erhalten. Die Dimension *Moderernität* beschreibt das Interesse an Politik und am technischen Fortschritt. *Authentizität* bezieht sich auf die persönliche Glaubwürdigkeit im eigenen Denken und Handeln. *Familienorientierung* beinhaltet Werte, die sich auf die Partnerschaft, den Wunsch nach Kindern und die Sorge für das eigene Heim beziehen. *Berufsorientierung* schließlich steht für eine gute Ausbildung und einen interessanten Job. Zu jeder Dimension wurden vier Items formuliert, von denen im Folgenden jeweils eines zur Veranschaulichung der Operationalisierung genannt wird:

Erfassung der Wertorientierung anhand von acht Wertdimensionen

- *Autonomie*: „unabhängig zu denken und zu handeln“
- *Humanität*: „bereit sein, anderen zu helfen“
- *Selbstmanagement*: „konsequent zu sein, in dem was man tut“
- *Attraktivität*: „auch in 20 oder 30 Jahren noch gut auszusehen“
- *Moderernität*: „immer auf dem aktuellen Stand der Technik zu sein“
- *Authentizität*: „andere von der eigenen Meinung überzeugen zu können“
- *Familienorientierung*: „eine glückliche Partnerschaft zu haben“
- *Berufsorientierung*: „einen zuverlässigen Beruf zu finden“

Im Fragebogen konnten die Jugendlichen zu jedem Item auf einer 5-Punkt-Likert-Skala entscheiden, wie wichtig es ihnen ist (1 = überhaupt nicht wichtig; 5 = sehr wichtig).

Die Untersuchung wurde in Aachen, Augsburg, Dortmund, Dresden, Hildesheim, Rostock und Würzburg durchgeführt (Details in: *Ziebertz/Kay* 2005; *Ziebertz/Kay* 2006). Der Fragebogen wurde von Schülerinnen und Schülern der 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums bzw. der Gesamtschule ausgefüllt. 1925 Fragebogen konnten ausgewertet werden. Die Stichprobe hat ein Durchschnittsalter von 17,8 Jahren. Etwas über die Hälfte der Antwortenden sind weiblich (55 Prozent). 78 Prozent der Jugendlichen gehören einer Religionsgemeinschaft an, von denen 63 Prozent römisch-katholisch sind und 31 Prozent lutherisch. Die Daten wurden mit der SPSS-Statistik-Software ausgewertet, wobei Frequenzanalysen, T-Test, Kreuztabellen, Faktoranalyse, Reliabilitätstests und Korrelationsanalysen benutzt wurden.

Teilnehmer und Datenauswertung

3 Empirische Befunde

Im Folgenden werden Daten ausgewertet, um die drei Subfragen zu beantworten. Es wird dabei zuerst der ideale Religionsunterricht erhoben, dann die Wertorientierung der Jugendlichen, um schließlich Auskunft über die Zusammenhänge zwischen beiden Größen geben zu können.

Religionsunterricht

Welchen Religionsunterricht wünschen sich nun die Schülerinnen und Schüler in Deutschland? Die Befragten bevorzugen einen Unterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert und ihnen hilft, ihren Platz im Leben zu finden (vgl. Tabelle 1). Die stärkste Zustimmung erfahren der *RU über Religion* (89.7 Prozent) und *Ethik* (86.9 Prozent). Nur etwas weniger stimmen die Jugendlichen dem *RU als Lebenshilfe* (78.4 Prozent) zu. Diese drei Konzepte sind auch die einzigen, die sich die Schülerinnen und Schüler wünschen. Die anderen drei Konzepte werden abgelehnt. *RU in Glauben* erhält nur 17.8 Prozent Zustimmung, *RU in Religion* (19.2 Prozent) und *Kein RU* (21.9 Prozent) nur geringfügig mehr.

Tab. 1: Der ideale Religionsunterricht (Häufigkeiten in Prozent)

	stimme nicht zu	unsicher	stimme zu
RU in Religion	51.4	26.4	19.2
RU in Glauben	67.2	15.0	17.8
RU über Religion	5.1	5.2	89.7
RU als Lebenshilfe	13.0	8.6	78.4
Ethik	5.3	7.8	86.9
Kein RU	57.4	20.7	21.9

Legende: N = 1923; stimme nicht zu = 1 oder 2; unsicher = 3; stimme zu = 4 oder 5

Dieser Befund wird durch die Korrelationsanalyse bestätigt (vgl. Tabelle 2). Es ergeben sich drei bemerkenswerte Strukturen. Erstens korrelieren die Konzepte *RU in Religion* und *RU in Glauben* sehr stark positiv ($r = .54$). Zweitens hängen auch die Konzepte *RU über Religion*, *RU als Lebenshilfe* und *Ethik* miteinander zusammen. Die Korrelationen sind mittelstark. Drittens korreliert das Konzept *Kein RU* negativ mit allen anderen Konzepten. Die Jugendlichen unterscheiden damit zwischen einem monoreligiösen Religionsunterricht und der Position, nach der es keinen Religionsunterricht geben soll, auch wenn sie sämtliche zugehörige Konzepte ablehnen. Das säkulare Konzept *Ethik* dagegen lässt sich für die Jugendlichen gut mit den beiden multireligiösen Konzepten vereinbaren. Sie empfinden keinen Widerspruch zwischen dem neutralen Blick auf die verschiedenen Religionen und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen. Dieser multireligiös-säkulare Komplex hat keine Beziehung zum monoreligiösen Komplex. Einzig *RU als Lebenshilfe* hängt schwach positiv mit den beiden monoreligiösen Konzepten zusammen.

Tab. 2: Zusammenhang zwischen den Idealen des Religionsunterrichts (Korrelationen)

	RU in Glauben	RU über Religion	RU als Lebenshilfe	Ethik	kein RU
RU in Religion	.54		.13		-.14
RU in Glauben			.08		-.09
RU über Religion			.35	.35	-.14
RU als Lebenshilfe				.36	-.24
Ethik					-.18

Legende: Es werden nur hoch signifikante Korrelationen genannt ($p < .001$).

Der Befund lässt sich weiter differenzieren durch die Variablen Geschlecht, Region und individuelle Religiosität (vgl. Tabelle 3). Männliche Jugendliche (26.4 Prozent) stimmen dem Konzept *Kein RU* stärker zu als weibliche Jugendliche (18.1 Prozent). Zwischen Jugendlichen aus Ost- und aus Westdeutschland gibt es keinen Unterschied, obwohl sich beide Teile Deutschlands in der Rolle unterscheiden, die Religion im öffentlichen Leben spielt. Schließlich stimmen Jugendliche, die sich selbst als religiös einschätzen, den Konzepten *RU in Religion* (34.1 Prozent : 14.3 Prozent), *RU in Glauben* (33.3 Prozent : 12.8 Prozent) und *RU als Lebenshilfe* (85.5 Prozent : 76.0 Prozent) stärker zu als ihre Altersgenossen, die sich nicht für religiös halten. Außerdem lehnen sie das Konzept *Kein RU* stärker ab (15.0 Prozent : 24.4 Prozent).

Tab. 3: Religionsunterricht nach Geschlecht, Region, individueller Religiosität (Zustimmung in Prozent)

	Geschlecht			Region			ind. Religiosität		
	w	m	V	W	O	V	nr	r	V
RU in Religion							14.3	34.1	.23
RU in Glauben							12.8	33.3	.24
RU über Religion									
RU als Lebenshilfe							76.0	85.5	.11
Ethik									
kein RU	18.1	26.4	.10				24.4	15.0	.12

Legende: N = 1923; w = weiblich, m = männlich, W = West-Deutschland, O = Ost-Deutschland, nr = nicht religiös; r = religiös; V = Cramers V. Nur hoch signifikante Differenzen werden genannt ($p < .001$).

Die Antwort auf die erste Subfrage lautet somit: Die Jugendlichen wünschen sich einen Religionsunterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert und sie dazu anregt, sich mit wichtigen Fragen ihres Lebens auseinanderzusetzen. Ein Religionsunterricht mit explizit konfessionellen Zügen wird dagegen ebenso strikt abgelehnt wie die Forderung, ganz auf eine religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen zu verzichten.

Wertorientierung

Wertorientierung
durch sechs reliable
Faktoren

Welche Dimensionen prägen die Wertorientierung Jugendlicher? Eine Faktorenanalyse ergibt sechs reliable Faktoren (vgl. Tabelle 4). Im ersten Faktor finden sich alle vier Items aus dem Konzept *Berufsorientierung*, ferner das Item „später ein Haus zu bauen“, das zum Konzept *Familienorientierung* gehört. Alle fünf Items lassen sich als materiale Absicherung des Lebens begreifen, die einen guten Beruf voraussetzt. Der Faktor wird deshalb *Beruf* genannt. Der zweite Faktor versammelt drei Items aus dem Konzept *Authentizität* und zwei aus dem Konzept *Attraktivität*. Sämtliche Items verbindet die Lust am Leben, die ungezwungen und nach den neuesten Modetrends ausgelebt werden will. Der Faktor hat einen hedonistischen Charakter, so dass er *Hedonismus* genannt wird. Im dritten Faktor finden sich alle Items des *Autonomie*-Konzepts wieder, und das *humanistische* Item „jede Person so zu akzeptieren, wie sie/er ist“. Begreift man das letzte Item als Grundbedingung individueller Autonomie, steht dieser Faktor für die Dimension *Autonomie*. Der vierte Faktor beinhaltet die drei Items aus dem Konzept *Modernität*, die für das Interesse an neuen Technologien stehen. Damit fehlt gegenüber dem theoretischen Konzept das Interesse an Politik. Der Faktor wird deshalb mit *Technik* gelabelt. Der fünfte Faktor versammelt die restlichen drei Items aus dem Konzept *Familienorientierung*. Er steht für das private Glück, das man in einer guten Partnerschaft und mit den eigenen Kindern finden will. Der Faktor wird deshalb *Familie* genannt. Den sechsten Faktor schließlich bilden drei Items aus dem Konzept *Selbstmanagement*. Er repräsentiert den Willen, von den eigenen Wünschen abzusehen und sich in eine gegebene Ordnung einzufügen. Das Label des theoretischen Konzepts wird für diesen Faktor deshalb beibehalten.

Den Jugendlichen sind alle sechs Dimensionen wichtig (vgl. Tabelle 4). Am wichtigsten ist den Heranwachsenden die individuelle Autonomie. Diesem Faktor wird sehr stark zugestimmt ($m = 4.60$). Mit etwas Abstand folgen die Faktoren *Beruf* ($m = 4.43$) und *Familie* ($m = 4.13$), die auch noch sehr wichtig sind. Der Faktor *Selbstmanagement* stößt auf starke Zustimmung ($m = 3.82$), der Faktor *Technik* auf Zustimmung ($m = 3.42$). Noch in der positiven Skalenhälfte liegt der Faktor *Hedonismus*, dessen Mittelwert von 3.16 jedoch nur für eine leichte Zustimmung steht.

Differenzierungen ergeben sich, wenn man die Variablen Geschlecht, Region und individuelle Religiosität berücksichtigt (vgl. Tabelle 5). Ist männlichen Jugendlichen das Interesse am aktuellen Stand der Technik ($m = 3.77 : m = 3.14$) und am Lebensgenuss ($m = 3.26 : m = 3.08$) wichtiger als ihren weiblichen Altersgenossinnen, legen Letztere einen größeren Wert auf ihre individuelle Freiheit ($m = 4.65 : m = 4.55$). Differenzen hinsichtlich der Region ergeben sich nur bei den Faktoren *Beruf* und *Hedonismus*. In beiden Fällen sind die Wertdimensionen im Westen wichtiger als im Osten ($m = 4.46 : m = 4.35$; $m = 3.19 : m = 3.08$). Schließlich legen gläubige Jugendliche größeren Wert auf *Familie* ($m = 4.33 : m = 4.07$) und *Selbstmanagement* ($m = 3.93 : m = 3.79$), nicht gläubige dafür auf *Technik* ($m = 3.46 : m = 3.31$) und *Hedonismus* ($m = 3.20 : m = 3.06$). Das konnte so erwartet werden, denn beide Kirchen betonen den Wert von Familie und Selbstdisziplin, während sie technischen Fortschritt und Lebensgenuss immer wieder kritisch hinterfragen

Tab. 4: Dimensionen der Wertorientierung (Faktoranalyse, Reliabilität und deskriptive Statistik)

Mir ist wichtig ...	Beruf	Komponente				
		Hedo- nis- mus	Auto- nomie	Tech- nik	Familie	Selbst- ma- nag.
Einen zuverlässigen Beruf zu finden.	.809					.202
Eine gute Ausbildung zu bekommen.	.732					
Einen guten Beruf zu erlernen, der mir meine Unabhängigkeit garantiert.	.697					
Später ein Haus zu bauen.	.607	.256			.278	
Einen Beruf zu erlernen, der mir etwas bedeutet.	.582				.259	
Tun und lassen zu können, was ich will.		.748				
In erster Linie Spaß zu haben und viele Erfahrungen machen zu können.	.238	.637				
So zu bleiben, wie ich bin.	.216	.624				
Frei von Verpflichtungen zu sein.		.598				
Auch in 20 oder 30 Jahren noch gut auszusehen		.564				.302
Die eigene Meinung zu vertreten, auch wenn eine Mehrheit dagegen ist.			.676			
Den Mut zu haben, nein zu sagen.			.624			
Unabhängig zu denken und zu handeln.			.608			
Sich von unerfreulichen Situationen nicht unterkreigen zu lassen.	.310		.583			
jede Person so zu akzeptieren, wie sie/er ist.			.566		.259	
In der Lage zu sein, Technik nutzen zu können.				.851		
Mit Computern umgehen zu können.				.786		
Immer auf dem aktuellen Stand der Technik zu sein.		.293		.753		
Kinder zu haben.					.849	
Eine Familie zu gründen, in der man sich wohl fühlen kann.	.324				.780	
Eine glückliche Partnerschaft zu haben.	.315				.641	
Fähig zu sein, sich anpassen zu können.						.721
Verantwortung übernehmen zu können.			.274			.646
Sich treu sein in allem was man tut.	.241					.629
Eigenwert	5.45	2.38	1.83	1.62	1.15	1.07
Reliabilität	.81	.66	.62	.80	.76	.55
m	4.43	3.16	4.60	3.42	4.13	3.82
Sd	.58	.70	.41	.94	.82	.72

Erklärte Varianz: 56,25%

Legende: Extraktion: Hauptkomponentenanalyse. Rotation: Varimax (Kaiser). Faktorladungen < .20 sind nicht aufgeführt.

Tab. 5: Wertorientierung nach Geschlecht, Region, individueller Religiosität (T-Test)

	Geschlecht		Region		Religiosität	
	weiblich	männlich	West	Ost	nicht rel.	religiös
Beruf			4.46	4.35		
Familie					4.07	4.33
Selbstmanage.					3.79	3.93
Technik	3.14	3.77			3.46	3.31
Hedonismus	3.08	3.26	3.19	3.08	3.20	3.06
Autonomie	4.65	4.55				

Legende: Es werden nur hoch signifikante Unterschiede genannt ($p < .001$).

Die Antwort auf die zweite Subfrage lautet somit: Den Jugendlichen ist ein breites Spektrum an Werten wichtig. Es lässt sich in die Dimensionen *Beruf*, *Familie*, *Selbstmanagement*, *Technik*, *Hedonismus* und *Autonomie* unterteilen. Den Jugendlichen ist ihre individuelle Freiheit am wichtigsten, während die Dimension *Beruf* die stärksten Bezüge zu den anderen Wertdimensionen aufweist. *Hedonismus* und *Technik* sind dabei besonders wichtig für männliche, nicht-religiöse Jugendliche, die im Westen Deutschlands wohnen. Weibliche Jugendliche legen dagegen besonders Wert auf ihre individuelle Freiheit.

Religionsunterricht und Wertorientierung

Mit den empirischen Faktoren lässt sich nun die dritte Subfrage beantworten. Sie bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen den Typen des Religionsunterrichts und den Dimensionen der Wertorientierung. Er wird durch 22 signifikante Korrelationen definiert, die sämtlich schwach sind (vgl. Tabelle 6). Ein gewisser Zusammenhang zwischen dem idealen Religionsunterricht und der Wertorientierung Jugendlicher ist also gegeben.

Tab. 6: Religionsunterricht und Wertorientierung (Korrelationen)

	Beruf	Familie	Selfmanagement	Technik	Hedonismus	Autonomie
RU in Religion	.06**	.13***	.12***		-.06**	-.06**
RU in Glauben	.08***	.15***	.15***			-.12***
RU über Religion				-.08***	-.08***	.13***
RU als Lebenshilfe		.06*		-.15***	-.17***	.10***
Ethik				-.07**	-.07**	.17***
kein RU		-.07*		.18***	.22***	

Legende: *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

Beschränkt man sich auf die Korrelationen, deren Betrag mindestens .15 ist, ergeben sich drei charakteristische Konstellationen (vgl. Tabelle 6). Erstens hängt das Konzept *RU in Glauben* positiv mit den Wertdimensionen *Familie* und *Selbstmanagement* zusammen. (jeweils $r = .15$). Diese Konstellation liegt nahe, gehören die beiden Dimensionen doch zum Proprium christlicher Verkündi-

gung. Zweitens korrelieren *Technik* und *Hedonismus* positiv mit *Kein RU* ($r = .18$ und $r = .22$) und negativ mit *RU als Lebenshilfe* ($r = -.15$ und $r = -.17$). Die Ablehnung eines Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen entspricht für die Jugendlichen somit in gewisser Weise einer Wertorientierung, in der technisches Interesse und Lebensgenuss dominieren. Ein Religionsunterricht dagegen, der zur Auseinandersetzung mit wichtigen Fragen im Leben anregt, passt nicht zu diesen Wertdimensionen. Drittens korrelieren *Ethik* und *Autonomie* positiv. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen bedeutet für die Schülerinnen und Schüler somit einen Gewinn an individueller Freiheit.

Diese Bezüge werden durch die restlichen Korrelationen bestätigt. Die Korrelationsanalyse deutet damit strukturelle Aspekte im Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Wertorientierung an. Ein erster derartiger Aspekt ist der positive Zusammenhang eines monoreligiösen Religionsunterrichts (*RU in Religion* und *RU in Glauben*) mit *Familie* und *Selbstmanagement*, sowie der negative Zusammenhang mit *Autonomie*. Für die Jugendlichen ist die monoreligiöse Perspektive mit der Einschränkung individueller Freiheit verbunden, gleichzeitig aber auch mit der Förderung familialer Werte und Selbstmanagement. Ein zweiter struktureller Aspekt ist der positive Zusammenhang eines multireligiös-säkulareren Religionsunterrichts (*RU über Religion*; *RU als Lebenshilfe* und *Ethik*) mit *Autonomie*, sowie der negative Zusammenhang mit *Technik* und *Hedonismus*. Eine objektive Information über die verschiedenen Religionen und die Hilfe in der Bewältigung des eigenen Lebens entsprechen dem Willen zu individueller Freiheit, relativieren aber das Interesse am technologischen Fortschritt und am ungehemmten Genuss. Letzteres hängt schließlich positiv mit *Kein RU* zusammen. Dieser Befund ist bereits bekannt und stellt den dritten Strukturmoment im Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Wertorientierung dar.

Strukturelle Aspekte zwischen Religionsunterricht und Wertorientierung

Die dritte Subfrage lässt sich somit folgendermaßen beantworten: Für die Jugendlichen gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht und ihrer Wertorientierung. Drei Strukturmomente prägen ihn. Ein monoreligiöser Unterricht entspricht eher den traditionellen Werten der Familie und des Selbstmanagements. Ein multireligiöser Religionsunterricht, der auch gesellschaftliche Probleme anspricht, passt zum Willen zur individuellen Freiheit. Die Ablehnung des Religionsunterrichts wird am ehesten von denen gefordert, die an aktueller Technik und am Spaß im Leben interessiert sind.

4 Diskussion

Zuerst bleibt festzuhalten, dass die Mehrzahl der Heranwachsenden einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen will. Nur etwa ein Fünftel lehnt ihn ab, dabei handelt es sich vor allem um nicht-religiöse, junge Männer. Zwei Details sind besonders bemerkenswert. Zum einen ist selbst unter nicht-religiösen Jugendlichen die Zahl derer, die sich für den Religionsunterricht ausspricht, größer als die Zahl derer, die ihn abschaffen will. Zum anderen unterscheiden sich die Jugendlichen in den östlichen Bundesländern in ihrer Einstellung zum Religionsunterricht nicht von ihren Altersgenossen im Westen.

Mehrheit der Jugendlichen für Religionsunterricht

Klares Profil des
idealen
Religionsunterrichts

Der ideale Religionsunterricht hat ein klares inhaltliches Profil. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich einen Religionsunterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert, und ihnen hilft, sich mit den Problemen ihres Lebens auseinanderzusetzen. Beide Aspekte sind ihnen wichtig. Zum einen wollen sie etwas über die Vielfalt der religiösen Traditionen erfahren. Religiöse Vielfalt scheint heutige Jugendliche nicht zu verunsichern. Eher fordert Pluralität sie heraus, über ihre eigene Religiosität nachzudenken. Zum anderen soll sich der Religionsunterricht auf ihr Leben beziehen. Sie erwarten vom Religionsunterricht Anstöße, wie sie ihr eigenes Leben meistern können. Er soll ihnen helfen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Damit trägt der ideale Religionsunterricht der Schülerinnen und Schüler ein eindeutig multireligiöses Profil, in dem auch säkulare Perspektiven eine Rolle spielen.

multireligiös-
säkularer
Religionsunterricht
und Autonomie

Die Schülerinnen und Schüler assoziieren einen multireligiös-säkularer Religionsunterricht mit Autonomie. Autonomie impliziert selbstbestimmtes Denken und eigenverantwortliches Leben. Gleichzeitig ist Jugendlichen, die diesen Religionsunterricht bevorzugen, technischer Fortschritt und Lebensgenuss nicht wichtig. Technische Updates und Hedonismus sind der Motor der Konsumgesellschaft. Es kann vermutet werden, dass sich die Jugendlichen von beidem so weit emanzipieren wollen, dass sie eine eigenverantwortliche Position in der Gesellschaft einnehmen können. Entwicklungspsychologisch liegt diese Deutung nahe. Nach dem Modell von *Erikson* (vgl. 1977) befinden sich die Jugendlichen, die mehrheitlich 17 oder 18 Jahre alt sind, in den Phasen der Identitätsentwicklung und des Aufbaus stabiler Partnerschaften. In beiden Phasen geht es um die eigene Person und ihr Verhältnis zu den anderen. Sie stehen im Zeichen der individuellen Emanzipation. Der multireligiös-säkularer Religionsunterricht wählt eine Form, die diesem Bedürfnis nach Autonomie entspricht. In ihm wird informiert, aber nicht missioniert.

Ablehnung
monoreligiöser
Positionen

Im idealen Religionsunterricht heutiger Jugendlicher ist keine monoreligiöse Position enthalten. Die Schülerinnen und Schüler wollen weder eine Einführung in die Kirche, noch eine Einführung in den christlichen Glauben. Diese Einstellung steht im deutlichen Kontrast zur Haltung der beiden großen christlichen Kirchen, die für einen konfessionellen Religionsunterricht eintreten. Sie stehen auf dem Standpunkt, dass Religion ohne konfessionellen Bezug abstrakt und lebensfern bleibe. Die Befunde zeigen, dass Jugendlichen diese Argumentation fremd ist. Sie assoziieren einen monoreligiösen Religionsunterricht nicht mit individueller Freiheit: Autonomie und religiöse Exklusivität stehen im Widerspruch zueinander. Es kann vermutet werden, dass das schlechte Image der Kirche hier eine Rolle spielt (vgl. *Ziebertz/Riegel* 2008, S. 151-154).

Pluralität als
Selbstver-
ständlichkeit

Mit ihrer Einstellung entsprechen die Jugendlichen dem aktuellen Zeitgeist. Ihnen gilt Pluralität als selbstverständlich. Statt zu verunsichern, scheint die Auseinandersetzung mit fremden Traditionen das Nachdenken über das Eigene zu stimulieren. Dieses Nachdenken erlaubt in den Augen der Schülerinnen und Schüler ein multireligiös-säkularer Religionsunterricht. Eine Frage lässt der Befund jedoch offen. Die Wertorientierung Jugendlicher beinhaltet keine Dimension, die das soziale Engagement für die Gesellschaft repräsentiert. Das theoretische Konzept *Humanität* wurde durch die Faktorenanalyse nicht bestätigt. Und der Faktor *Familie* steht für das Engagement für das private Glück. Die Wert-

orientierung Jugendlicher ist damit stark individualistisch. Religion stellt dazu ein klassisches Korrektiv zur Verfügung. Dieses Korrektiv findet sich im Befund jedoch nicht wieder. Bleibt der multireligiös-säkulare Religionsunterricht ohne Effekte im Blick auf gesellschaftliches Engagement? Diese Frage verdient eine eigene Untersuchung.

Literatur

- DBK – Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1974): Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn.
- Dickmeis, C. (1997): Die Entwicklung von individuellen Werthaltungen im Jugendalter. – Berlin
- EKD – Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. – Gütersloh.
- Erikson, E. (1977): Identität und Lebenszyklus, 4. Aufl. – Frankfurt.
- Eykmann, W. (1999) (Hrsg.): Wieviel Reform braucht Schule? Weichenstellungen für die Zukunft. – Bonn.
- Fritzsche, Y. (2000): Moderne Orientierungsmuster. Inflation am „Werteheimmel“, Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. – Opladen, S. 93-156.
- Gensicke, T. (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Werteorientierungen und gesellschaftliche Aktivität, Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. – Frankfurt, S. 139-212.
- Gille, M./Krüger, W. (2000) (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. – Opladen.
- Hillmann, K.-H. (2001): Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick. In: Oesterdiekhoff, G./Jegelka, N. (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. – Opladen, S. 15-39.
- Hillmann, K.-H. (2003): Wertewandel. Ursache, Tendenzen, Folgen. – Würzburg.
- Inglehart, R. (1977): The silent revolution: Changing values and political styles among western publics. – Princeton.
- Inglehart, R. (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. – Frankfurt/New York.
- Klages, H. (1984): Werteorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. – Frankfurt/New York.
- Klages, H. (1998): Werte und Wertewandel. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. – Opladen, S. 698-709.
- Lott, J. (2001): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. In: Mette, N./Rickers F. (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Band 2. – Neukirchen-Vluyn, S. 1159-1164.
- Rokeach, M. (1973): The Nature of Human Values. – New York.
- Schlüter, R. (2000): Konfessioneller Religionsunterricht heute? – Darmstadt.
- Schweitzer, F./Biesinger, A. (2004): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. – Gütersloh/Freiburg.
- Simon, W. (2002): Religionsunterricht in staatlichen Schulen. In: Bitter, G./u.a. (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. – München, S. 362-368.
- Simon, W. (2005): Kooperation in der Fächergruppe. Anregungen und Impulse aus ostdeutschen Bundesländern. In: Bahr M./u.a. (Hrsg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. – München, S. 218-228.
- Wippermann, C. (1998): Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. – Opladen.
- Ziebertz, H.-G./Kalbheim, B./Riegel U. (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. – Gütersloh/Freiburg.

- Ziebertz H.-G./Kay W. K. (Hrsg.) (2005): Youth in Europe. Vol. 1: An international empirical Study about Life Perspectives. – Münster.*
- Ziebertz H.-G./Kay W. K. (Hrsg.) (2006): Youth in Europe. Vol. 2: An international empirical Study about Religiosity. – Münster.*
- Ziebertz H.-G./Riegel U. (2008): Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher. – Gütersloh/Freiburg.*