

Religiosität Jugendlicher in der Lebensstil-Perspektive



der autor

Prof. Dr. habil. Carsten Gennerich ist Professor für Gemeindepädagogik an der Evangelischen Hochschule Darmstadt.

Abstract

Die Religiosität Jugendlicher ist in ihrer Ausprägung stark abhängig von ihren Erfahrungskontexten. Der Lebensstilansatz ermöglicht die Erfahrungskontexte Jugendlicher integrierend zu beschreiben, relevante Wirkzusammenhänge zu analysieren und religionsdidaktische Optionen zu reflektieren. Der folgende Text gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand des Ansatzes und vermittelt Einblicke in die Vielfalt religiösen Partizipationsverhaltens im Jugendalter.

Schlagworte: *Lebensstil, Werte, Religiosität, Jugendliche, Milieu*

Adolescent lifestyles and religiosity

Religiosity of adolescents is dependent on their contexts of experiences. With the lifestyle approach contexts of adolescent experiences can be described in an integrative way. Using the lifestyle approach relevant causal relationships can be analyzed and options for religious education can be reflected on. The following text reviews the recent findings and advances in the lifestyle approach and gives an overview about the varieties of religious participation behavior in adolescence.

Keywords: *Lifestyle, values, religiosity, adolescents, milieu*

1. Einleitung

LehrerInnen wünschen sich, dass die SchülerInnen ihren Unterricht als attraktiv erleben. Vor allem aber sollen die SchülerInnen etwas für ihr eigenes Leben mitnehmen – etwas, das sie als hilfreich und persönlich förderlich erfahren. Sollen sich die Erfahrungen, etwas mit dem Unterricht anfangen zu können, nicht nur zufällig ereignen, sondern durch eine angemessene Unterrichtsplanung wahrscheinlicher werden, dann braucht es geeignete Theorieperspektiven und relevante empirische Erkenntnisse, so dass Passungen der im Unterricht angebotenen Lebensdeutungen mit den persönlichen Lebenskontexten der SchülerInnen ‚planbarer‘ werden. Eine für dieses Anliegen relevante Theorie- und Empirieperspektive stellt die Lebensstilforschung dar.

Es gibt verschiedene Varianten der Lebensstilforschung. Der hier vertretene Lebensstilansatz differenziert Jugendliche dimensional auf der Basis von Werthaltungen¹. Da religiöse Einstellungen und auch Verhaltensäußerungen von Werthaltungen abhängig sind, können auf der Basis einer solchen Lebensstiltypologie Religiositätsmuster Jugendlicher erklärt und bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden.

Um den Lebensstilansatz zu verstehen, werden vier Schritte gegangen.

Erstens wird geklärt, warum der Ansatz in einer religionspädagogischen Perspektive sinnvoll ist. Zweitens wird der Ansatz als solcher im Überblick skizziert. Drittens werden grundlegende religionspädagogische Befunde vorgestellt. Und viertens wird zum Schluss exemplarisch veranschaulicht, in welcher Weise innovative Theolo-

gien verschiedene Lebensstilgruppen im Klassenraum bildungswirksam erreichen können.

2. Der Lebensstilansatz

2.1 Religionspädagogische Begründung

Die Differenzierung von SchülerInnen ist Standard in einer heterogenitätsbewussten Religionspädagogik. Wie beschreibt man am besten die Heterogenität einer Lerngruppe? Eine mögliche Antwort liegt in einer Differenzierung von SchülerInnen in der Lebensstilperspektive. Dies lässt sich bezogen auf verschiedene religionspädagogische Konzeptionen illustrieren:

2.1.1 Der problemorientierte Ansatz

Mit dem problemorientierten Ansatz wurde in der Religionspädagogik zum ersten Mal formuliert, dass religiöse Deutungen als Lösungen auf lebensweltliche Probleme zu beziehen sind. Der Unterricht könne daher mit Problemen beginnen. Bezogen auf die Lebenswelt der SchülerInnen ging es dann darum, die möglichen SchülerInnensituationen zu differenzieren. Das hat Dieter Stoodt besonders umfassend geleistet². Er unterschied 34 Themenbereiche, innerhalb derer er vier bis 17 Situationen differenzierte, so dass er auf 197 individuelle SchülerInnensituationen kam, für die er jeweils spezifische Unterrichtsvorschläge machte. Nur: keiner kann sich so viele Situationen merken und eine entsprechende Zahl von Interventionen im Gedächtnis parat haben. Hier liegt eine Grenze des Ansatzes, die vom folgenden Ansatz Biehls überwunden wird.

2.1.2 Die Symboldidaktik

Eine SchülerInnendifferenzierung empfiehlt sich auch im Kontext der Symboldidaktik. Peter Biehl hat die Funktion von Symbolen darin bestimmt, dass sie Menschen helfen, eine Balance zwischen Progression und Regression zu finden (vgl. Abb. 1), das heißt zwischen einer eher bewahrenden Lebenshaltung und einer solchen, die offen ist für Wandel³. LehrerInnen sollen für jede/n individuell solche Symbole auswählen, die helfen, dass die SchülerInnen eine bessere Balance finden⁴. Die Dimension ‚Progression versus Regression‘ findet sich nun äquivalent als zentrale Dimension in den gängigen Lebensstilansätzen, so dass diese helfen können, die für den symboldidaktischen Ansatz notwendige Diagnostik zu bewerkstelligen.

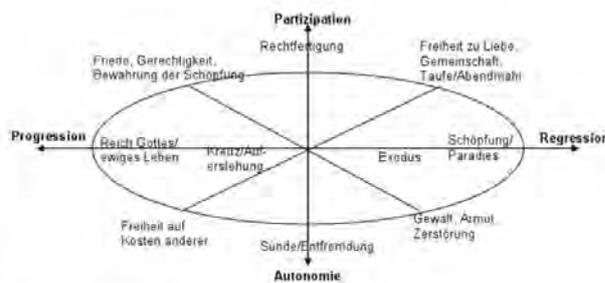


Abbildung 1: Peter Biehls Modell christlicher Symbole⁵

2.1.3 Das Tübinger Elementarisierungskonzept

War Biehls Ansatz noch ohne empirisches Fundament, so bietet das Tübinger Elementarisierungskonzept zumindest eine partielle empirische Fundierung. Konkret: innerhalb des Elementarisierungskonzeptes gilt es, einen Unterricht zu gestalten, der fünf verschiedene Elementarisierungsdimensionen berücksichtigt. Die Erfahrungsseite der SchülerInnen wird dabei durch die beiden Dimensionen „Elementare Erfahrungen“ und „elementare Anfänge/Zugänge“ adressiert⁶. Bezogen auf die Dimension der elementaren Anfänge wird hier in der Regel auf empirisch fundierte entwicklungspsychologische Theorien verwiesen⁷. Für die Dimension der elementaren Erfahrungen liegt jedoch in der Religionspädagogik keine vergleichbare Modellbildung vor. Es stellt sich daher die Frage, welche Modellbildung zur Beschreibung elementarer Erfahrungen geeignet ist. Der Lebensstilansatz empfiehlt sich auch hier als geeignete Modellbildung.

2.1.4 Typologie von Erfahrungskontexten innerhalb einer kompetenzorientierten Religionspädagogik

Schließlich geht es in der Kompetenzorientierung darum, den religiösen Lernstoff auf Anforderungssituationen zu beziehen, da Kompetenz als Problemlösefähigkeit bestimmt wird⁸. Um die Anforderungssituationen zu bewältigen, gelten insbesondere religiöse Deutungskompetenzen als zentral⁹. Da die Anforderungssituationen dabei individuell für die einzelnen SchülerInnen zu bestimmen sind, bedeutet das, dass die individuellen Lernstände zu diagnostizieren und Deutungsangebote individuell bereitzustellen sind. Denn die Rationalität religiöser Deutungen liegt in ihrer sachgemäßen lebensweltlichen Anwendung¹⁰. Es geht also um eine Passung von Deutungen auf die individuelle Situation. Für die Vermeidung eines „explanativen Mißerfolgs“¹¹ bedarf es daher einer Diagnostik individueller Lebenswelten und der Bereitstellung angemessener, d.h. für die individuelle Situation passender Deutungs-

optionen¹². Hier hat der Lebensstilansatz sich bereits als diagnostisches Instrument zur Bestimmung individueller Lernausgangssituationen bewährt¹³ und bietet die Möglichkeit, geeignete Deutungsangebote für die SchülerInnen ins Spiel zu bringen¹⁴. Dadurch kann dann auch eine systematische Benachteiligung von solchen SchülerInnen vermieden werden, die durch das gängige Inhaltsspektrum des Religionsunterrichts nicht angesprochen werden. Die ohnehin gegebene Relevanz dieses Anspruchs wird aktuell noch einmal dadurch verschärft, wenn man auf den Inklusionsdiskurs rekurriert. Nicht nur die Unterscheidung von ‚behindert versus nichtbehindert‘ gilt es hier zu beachten, sondern grundsätzlich jegliche Personenmerkmale, die Ausschluss produzieren können¹⁵. Bei einem wertegeladenen Unterrichtsfach wie dem Religionsunterricht spielen dabei individuelle Wertpräferenzen sicherlich keine zu vernachlässigende Rolle¹⁶.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass wesentliche didaktische Konzeptionen, die den notwendigen Erfahrungsbezug des Religionsunterrichts theoretisch erfasst haben, noch keine dementsprechenden empirischen Modellbildungen vorweisen können. Hier kann der Lebensstilansatz einspringen und ein Modell anbieten, das den didaktisch formulierten Ansprüchen gerecht werden kann. Der Gewinn einer solchen Modellbildung liegt darin, dass in der Unterrichtsplanung vorab wesentliche Herausforderungen des Unterrichts systematisch reflektiert und in der Planung berücksichtigt werden können.

2.2 Sozialwissenschaftliche Bezugstheorien

Der grundsätzliche Wert von dimensional Lebensstilmodellen mit ihren zweidimensionalen Felddarstellungen kann mit Hans-Günter Heimbrock für die Religionspädagogik darin gesehen werden, dass mit ihnen Religion als Interaktion von Meinungsobjekten und wahrnehmenden Personen konstruiert werden kann¹⁷. So kann die Lebenswelt der Jugendlichen offen wahrgenommen und Religion im persönlichen Kontext verständlich werden. Das ist bedeutsam, weil z.B. SchülerInnen, die sich unsicher fühlen und als bedroht erleben, mutmaßlich anderer religiöser Deutungsangebote bedürfen als SchülerInnen, die nach Autonomie streben und daher eher Angebote plausibel finden, die Veränderungen ermutigen.

Lebensstilmodelle setzen hier an, weil sie in der Regel vier Elemente zusammenbringen. (a) Sie differenzieren die betrachtete Zielgruppe. (b) Sie setzen die Individuen der Zielgruppe in Beziehung zu Meinungsobjekten in ihrer

Lebenswelt. (c) Sie stellen den Bezug von Individuen und Meinungsobjekten in Feldern dar und fördern durch die Visualisierung ein besseres Verständnis der Zielgruppe. (d) Sie bieten empirische Befunde, die ermöglichen, hypothetische Beziehungen zwischen Meinungsobjekten und der Zielgruppe mit der empirischen Realität zu konfrontieren und ggf. realitätsgerecht zu modifizieren.

2.2.1 Das Modell des sozialen Feldes

Bernt Spiegel hat 1961 als erster ausgehend von Kurt Lewins Feldtheorie ein Marktmodell entworfen, das Angebote und Personen zugleich abbilden kann¹⁸. Es repräsentiert auf einer theoretischen Ebene bereits alle Elemente moderner Lebensstilmodelle, wie sie in der Marktforschung heute zum Einsatz kommen. Angewendet auf die Lernsituationen in der Schule können mit Spiegels Modell religiöse Deutungsangebote zugleich bezogen auf relevante SchülerInnenmerkmale dargestellt werden. Das Modell lässt jedoch zunächst offen, welche inhaltlichen Dimensionen geeignet sind, um bestimmte Angebote und bestimmte Personengruppen sinnvoll im Modell abzubilden. Sind für die fraglichen Angebote geeignete Dimensionen gefunden, dann ermöglicht das Modell die Diskussion verschiedener Maßnahmen, wie die Information von Uninformierten, die Verschiebung von Person in Richtung auf das Angebot oder die Einführung eines Angebots, das besser zur anvisierten Zielgruppe passt¹⁹.

2.2.2 Moderne Lebensstilmodelle

Moderne Lebensstilmodelle gehen über Spiegel hinaus, weil sie ab den 1980er Jahren über entsprechende statistische und elektronische Voraussetzungen verfügen, um Meinungsobjekte und Personen auf der Basis repräsentativer empirischer Daten im Feld verlässlich positionieren zu können²⁰. Darüber hinaus entschieden sich verschiedene Forschende bzw. Marktforschungsorganisationen für werthaltige Dimensionen, weil diese in der Lage sind, auf einen befriedigenden Allgemeinheitsgrad alle möglichen Einstellungsgegenstände und Verhaltensweisen zu beschreiben und zu erklären²¹.

2.2.3 Adoleszente Lebensstile grundlagenwissenschaftlich operationalisiert

Das Problem mancher Lebensstilmodelle, die von Marktforschungsfirmen entwickelt werden, ist, dass die Methoden und Ergebnisse nicht hinreichend transparent

gemacht und somit nicht wissenschaftlichen Basiskriterien gerecht werden²². Eine elegante Option besteht daher darin, für die Konstruktion eines Lebensstilmodells auf die Grundlagenforschung Bezug zu nehmen. Besonders geeignet sind hier die Forschungen von Shalom Schwartz, weil er ein zweidimensionales Wertemodell mit den Dimensionen ‚Bewahrung versus Offenheit für Wandel‘ und ‚Selbst-Transzendenz (die Bedürfnisse anderer beachtend) versus Selbst-Steigerung‘ (eigene Bedürfnisse maximierend) in über 80 Ländern kulturübergreifend validiert hat, das in Relation zu verschiedenen gängigen Lebensstilmodellen äquivalente Dimensionen benutzt²³. Die kulturübergreifende Validität ermöglicht folglich auch eine Anwendung und Reproduktion des Modells in verschiedenen Jugendstudien (vgl. Abb. 2 u. 3).

In Abbildung 2 wird die Wertestruktur des Religionsmonitors 2013 von Bertelsmann für 1425 europäische Jugendliche dargestellt (Schweiz N= 159; Deutschland N= 323; Spanien N= 185; Frankreich N= 140; Schweden N= 61; Israel N= 204; Türkei N= 224; Großbritannien N= 129). In Anlehnung an den World Value Survey wurden hier mit zehn Items die zehn Werteklassen von Schwartz gemessen. Theoriekonform repräsentieren dabei ‚Universalismus und Prosozialität‘ den Pol der ‚Selbst-Transzendenz‘ und ‚Macht und Leistung‘ den Pol der ‚Selbst-Steigerung‘. Ebenso positionieren sich ‚Tradition, Sicherheit und Konformität‘ theoriegemäß am Pol ‚Bewahrung‘ und ‚Selbstentfaltung, Hedonismus und Stimulation‘ am Pol ‚Offenheit für Wandel‘. Folglich kann der faktoranalytische Befund das theoretische Modell angemessen repräsentieren, so dass die beiden empirischen Dimensionen (d.h. die Faktorscores als Variablen) zur Berechnung interessierender Zusammenhänge mit religiösen Orientierungen genutzt werden können (vgl. Abb. 11).

In Abbildung 3 wurde das Modell mit den Daten der Shell-Jugendstudie von 2010 rekonstruiert. Der Befund mit den Shell-Wertitems entspricht weitgehend dem Ergebnis mit den Daten von 2002 und 2006²⁴ und repräsentiert angemessen das Theoriemodell: z.B. ‚Umweltbewusstsein‘ am Pol ‚Selbst-Transzendenz‘ und ‚Macht‘ am Pol ‚Selbst-Steigerung‘ sowie ‚Festhalten am Althergebrachten‘ am Pol ‚Bewahrung‘ und die ‚Betonung von Eigenverantwortung‘ am Pol ‚Offenheit für Wandel‘.

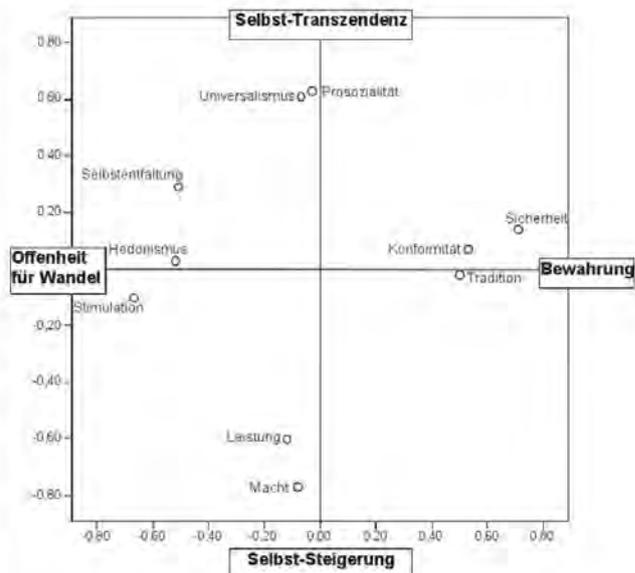


Abbildung 2: Faktorladungen der ipsatierten Wertitems im Religionsmonitor 2013 (15- bis 25-Jährige; N = 1425).

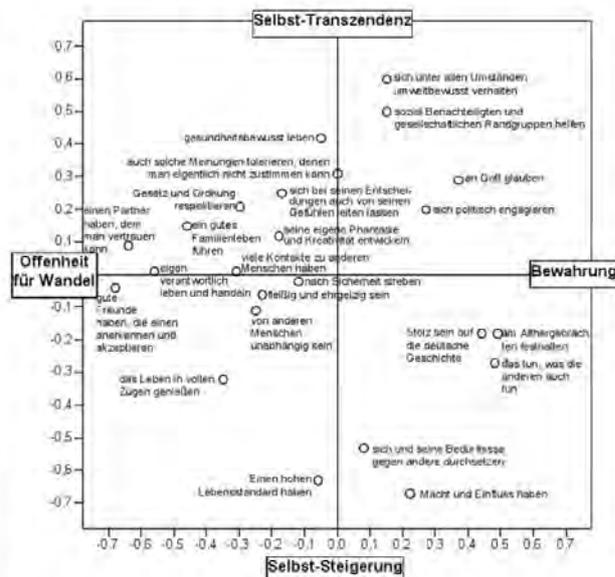


Abbildung 3: Faktorladungen der ipsatierten Wertitems in der Shell-Jugendstudie 2010 (12- bis 25-Jährige; N = 2604).

Ist die Äquivalenz mit dem Theoriemodell gegeben, dann können Befunde über verschiedene Studien hinweg integriert werden und das so konstruierte Lebensstilmodell gewinnt einen zunehmenden Differenzierungsgrad und eine zunehmende Tiefenschärfe.

In diesem Sinne können mit den beiden Wertedimensionen verschiedene Merkmale sozialer Kontexte in Beziehung gesetzt werden, so dass mit ihnen verschiedene Lebensstilprofile beschrieben werden können. Denn im Unterschied zum Begriff stabiler Persönlichkeitseigenschaften zeichnen sich Lebensstile dadurch aus, dass sie durch soziale Kontexte „generiert und modifiziert“ wer-

den, so dass mit Kontextänderungen Stiländerungen wahrscheinlich werden²⁵. Dieser Einfluss der Lebenssituation auf den Stil sei mit einigen grundlegenden empirischen Befunden illustriert, bevor wir später auf die Religiosität der unterschiedlichen Lebensstiltypen eingehen:

a) Familieneinkommen und Bildung: Jugendliche, die aus Familien mit einem guten finanziellen Auskommen stammen, vertreten eher Werte im Bereich Selbstentfaltung und Universalismus. Gleiches gilt für Jugendliche, die auf ein Gymnasium gehen (vgl. Abb. 4 u. 5). Jugendliche, die auf eine Hauptschule gehen oder aus einer Familie mit einem schlechten finanziellen Auskommen stammen, vertreten eher Macht- und Sicherheitswerte²⁶.

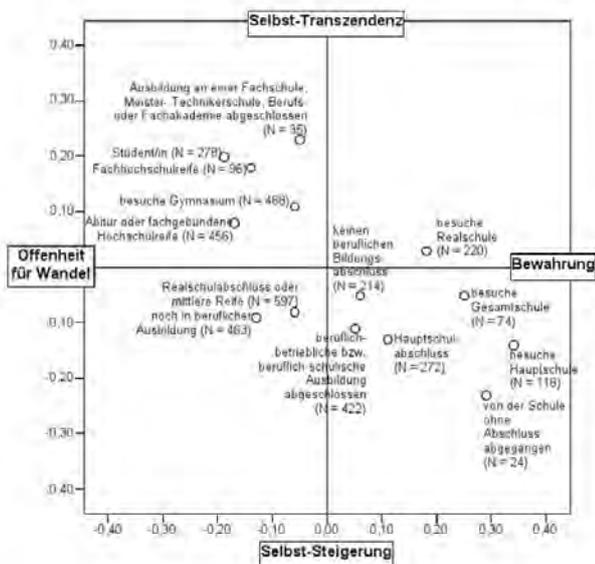


Abbildung 4: Mittlere Faktorscores verschiedener Bildungsgruppen im Wertefeld der Shell-Jugendstudie 2010 (12- bis 25-Jährige; N = 2604).

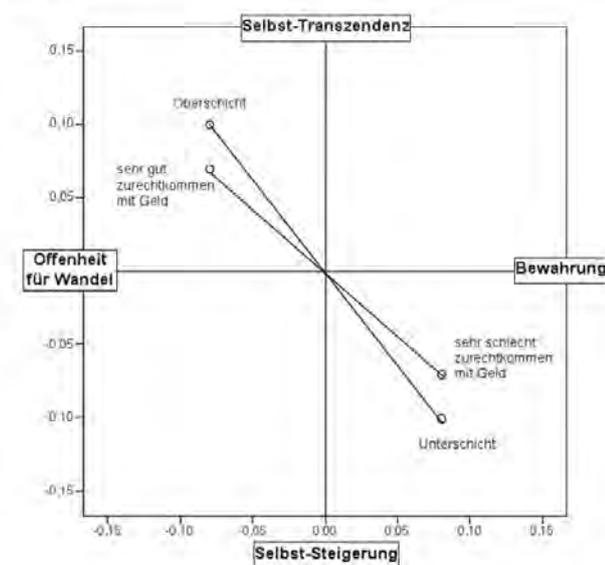


Abbildung 5: Korrelation der Variablen 'Schicht' und 'finanzielles Zurechtkommen' mit den Wertedimensionen der Shell-Jugendstudie 2010 (12- bis 25-Jährige; N = 2604).

b) Lebensalter und Geschlecht: Vom 13./14.-Lebensjahr hin zum 15./16.-Lebensjahr findet eine starke Entwicklung zum Pol 'Offenheit für Wandel' statt. Im weiteren Verlauf des Alterwerdens entwickelt sich die Präferenz wieder stärker in Richtung von Werten der Prosozialität und Tradition. Darüber hinaus gibt es einen deutlichen Geschlechtseffekt, wonach männliche Jugendliche stärker Werte der Selbst-Steigerung bevorzugen und weibliche Jugendliche stärker Werte der Selbst-Transzendenz²⁷.

Dieses gängige Muster findet sich beim Fallbeispiel von Abbildung 6 besonders klar bei den männlichen Jugendlichen. Bei den 22- bis 25-jährigen weiblichen Jugendlichen zeigt sich in Abbildung 6, abweichend von den zitierten Befunden, keine Entwicklung hin zu Traditionswerten, sondern eine neue Wertschätzung von Werten der Selbst-Transzendenz. Ansonsten reproduziert Abbildung 6 den bekannten Effekt, dass weibliche Jugendliche allgemein stärker Selbst-Transzendenzwerte schätzen und, wie die männlichen Jugendlichen auch, sich bis zur Volljährigkeit stark in Richtung von Werten der Autonomie entwickeln (vgl. die Werte Eigenverantwortlichkeit und Unabhängigkeit am Pol 'Offenheit für Wandel' in Abb. 3).

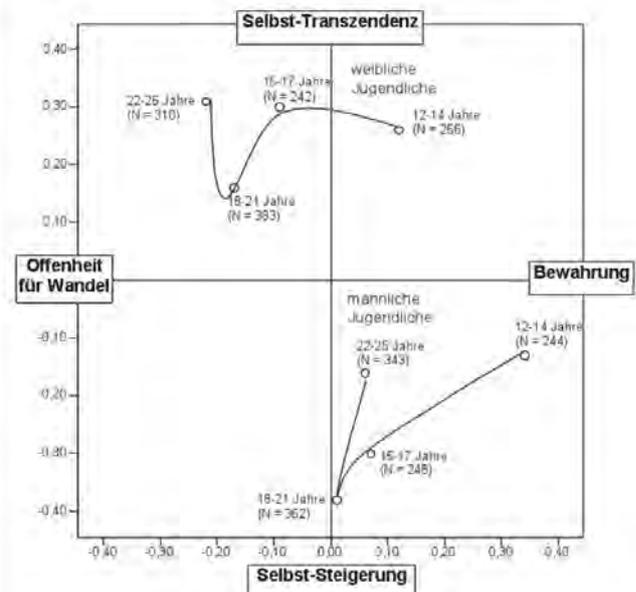


Abbildung 6: Mittlere Faktorscores verschiedener Altersgruppen differenziert nach Geschlecht im Wertefeld der Shell-Jugendstudie 2010 (12- bis 25-Jährige; N = 2604).

c) Die Zugehörigkeit zu konfessionellen Milieus kann ebenfalls den Lebensstil beeinflussen (siehe Abb. 7). Es zeigt sich, dass vor allem die Zugehörigkeit zum Islam mit Traditionswerten einhergeht; dass die Mitgliedschaft in einer evangelischen Freikirche stark mit Selbst-Transzendenzwerten korreliert²⁸ und dass konfessionslose Jugend-

liche sich im Bereich unten/links verorten²⁹. Römisch-katholische und landeskirchlich-evangelische Jugendliche erweisen sich schließlich als eine heterogene Gruppe, die kein besonderes Profil zeigt.

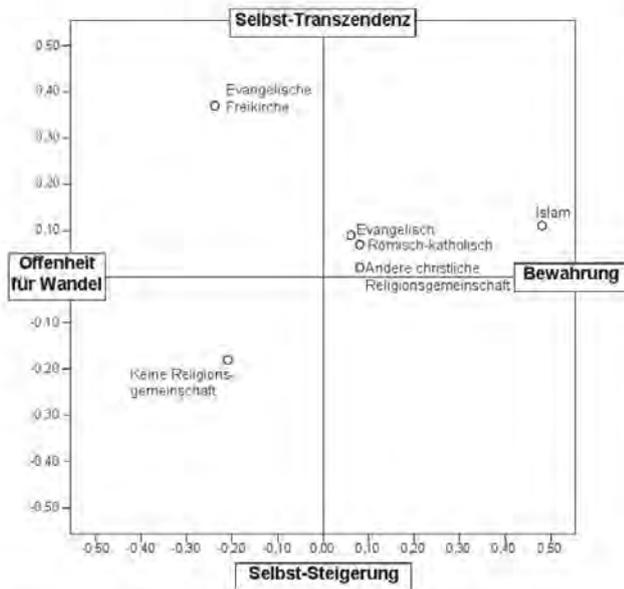


Abbildung 7: Mittlere Faktorscores der konfessionellen Gruppen in der Shell-Jugendstudie 2010 (12- bis 25-Jährige; N = 2604)

d) Gewalterfahrungen und Sicherheitsempfinden: Jugendliche, die Gewalterfahrungen gemacht haben und sich unsicher fühlen, präferieren mehr als andere Werte am Pol ‚Bewahrung‘. Dies kann mit Daten, der von mir durchgeführten Odenwaldstudie demonstriert werden (vgl. Abb. 8), in der 798 SchülerInnen der Sekundarstufe zu ihren Lebenserfahrungen befragt wurden³⁰.

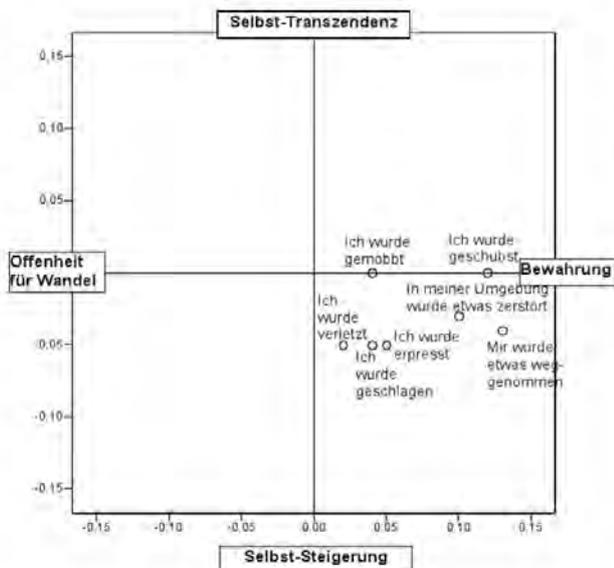


Abbildung 8: Gewalterfahrungen mit den Eltern in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen (Odenwaldstudie³¹; 10- bis 18-Jährige, N = 798)

e) Beziehungserfahrungen mit den Eltern: Jugendliche, die sich von ihren Eltern unterstützt und verstanden fühlen, präferieren Werte der Selbst-Transzendenz. Jugendliche, die häufig von ihren Eltern bestraft werden, präferieren Werte der Selbst-Steigerung. Dies zeigt sich prägnant wiederum in den Daten der Odenwaldstudie (vgl. Abb. 9), aber auch vergleichbar in anderen Jugendstudien³².

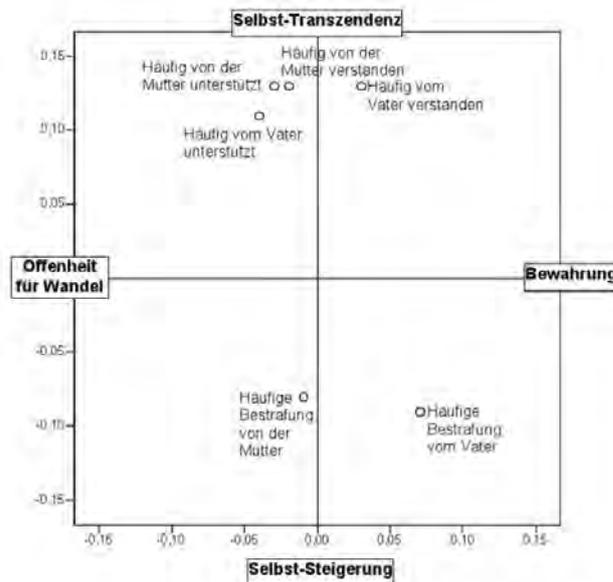


Abbildung 9: Beziehungserfahrungen mit den Eltern in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen (Odenwaldstudie³³; 10- bis 18-Jährige, N = 798)

f) Problemerkfahrungen: Jugendliche, die spezifische Probleme mehr als andere erfahren, präferieren Werte der Selbst-Steigerung. Jugendliche, die offenbar mehr Ressourcen zur Problembewältigung haben, lokalisieren sich dagegen im Bereich von Werten der Selbst-Transzendenz. Dies zeigt sich prägnant wiederum in den Daten der Odenwaldstudie (vgl. Abb. 10), aber auch vergleichbar in anderen Jugendstudien³⁴.

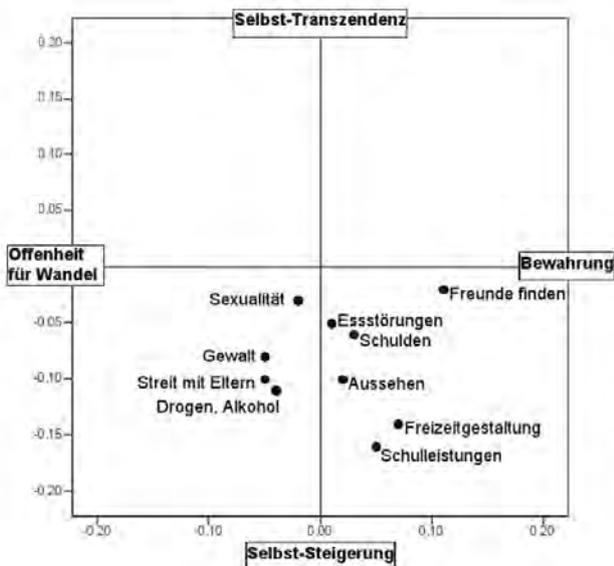


Abbildung 10: Problemerkfahrungen in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen (Odenwaldstudie³⁵; 10- bis 18-Jährige, N = 798)

3. Religionspädagogische Befunde

Auf der Basis der dargestellten theoretischen Überlegungen und Befunde zur allgemeinen Lebenssituation können nun empirische Befunde zur Religiosität analysiert und auf ihre praktische Ergiebigkeit geprüft werden.

3.1 Allgemeine Befunde zur Religiosität im Zusammenhang mit Lebensstilen

In der Religionsforschung gilt es als Konsens, dass Religion multidimensional zu messen ist³⁶. Eine Messkonzeption, die diesem Anspruch gerecht wird, hat Stefan Huber entwickelt³⁷. Abbildung 11 stellt dar, wie verschiedene Skalen des Religiositäts-Struktur-Tests mit den beiden Wertedimensionen für europäische Jugendliche korrelieren. Ein Selbstverständnis als ‚religiös‘ sowie eine zentrale Position des religiösen Konstruktsystems in der Persönlichkeit finden sich bei Jugendlichen mit traditionellen Werthaltungen. Bei Jugendlichen mit einem Selbstverständnis als ‚spirituell‘ verschiebt sich die Position mehr in Richtung Selbst-Transzendenz³⁸. ‚Atheismus‘ (z.B. „Ich würde mich selbst als einen Atheisten bezeichnen.“) lokalisiert sich am Pol ‚Offenheit für Wandel‘. Das entspricht dem allgemeinen Lokalisationsbereich konfessionsloser Jugendlicher³⁹. Fundamentalistische Orientierungen wie ‚religiöser Exklusivismus‘ (z.B. „Ich bin überzeugt, dass vor allem die Mitglieder meiner eigenen Religion zum Heil gelangen.“), ‚moralisch-religiöser Dualismus‘ (z.B. „Für meine Religiosität ist es wichtig, dass ich das Böse entschieden bekämpfe.“) und ‚soziale Kohäsion‘

(z.B. „Ich bin bereit, für meine Religion auch große Opfer zu bringen.“) positionieren sich erwartungsgemäß im Bereich des Pols ‚Bewahrung‘ in der unteren Feldhälfte⁴⁰. ‚Religiöser Pluralismus‘ (z.B. „Für mich hat jede Religion einen wahren Kern“) repräsentiert den Gegenpol im Bereich universalistischer Werte. Die offenere ‚Spiritualität‘ ist mit ‚religiösem Nachdenken‘ („Wie oft denken Sie über religiöse Themen nach?“) verbunden. Noch offener erweist sich neben dem religiösen Pluralismus auch die Skala der ‚religiösen Reflexivität‘ (z.B. „Wie wichtig ist es für Sie, religiöse Fragen von verschiedenen Seiten aus zu betrachten.“). Im direkten Vergleich ist die ‚private religiöse Praxis‘ (Häufigkeit von Gebet und Meditation) offener (und in direkter Nähe zum Begriff der Spiritualität lokalisiert) als die ‚öffentliche religiöse Praxis‘, die mehr im Bereich des Begriffs der Religiosität liegt.

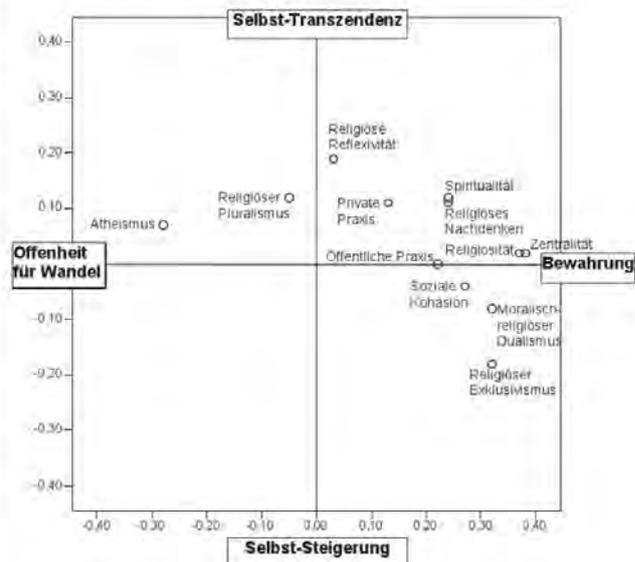


Abbildung 11: Korrelation verschiedener religiöser Orientierungen mit den beiden Wertedimensionen im Religionsmonitor 2013 (europäische Jugendliche; N = 1425; 15- bis 25-Jährige)

Insgesamt decken die Skalen von Abbildung 11 damit das ganze Feld ab, wenn man bedenkt, dass jede Skala auch durch das Gegenteil definiert ist. D.h., im Feldbereich unten/links lokalisieren sich die Jugendlichen, die sich nicht als religiös oder spirituell verstehen, die keine private religiöse Praxis zeigen und kaum über religiöse Dinge nachdenken. Sie stehen also religiösen Themen eher gleichgültig gegenüber. Für Jugendliche oben/links ergibt sich folgendes Bild: sie zeichnen sich durch einen religiösen Pluralismus aus, gleichzeitig sind sie aber auch religiös distanzierter (wenn nicht auch atheistisch). Jugendliche oben/rechts bezeichnen sich selbst als besonders religiös und spirituell. Sie denken viel über Religion nach und sie

ist ihnen wichtig. Jugendliche unten/rechts vertreten einen religiösen Exklusivismus und zeigen insgesamt religiös fundamentalistische Orientierungen.

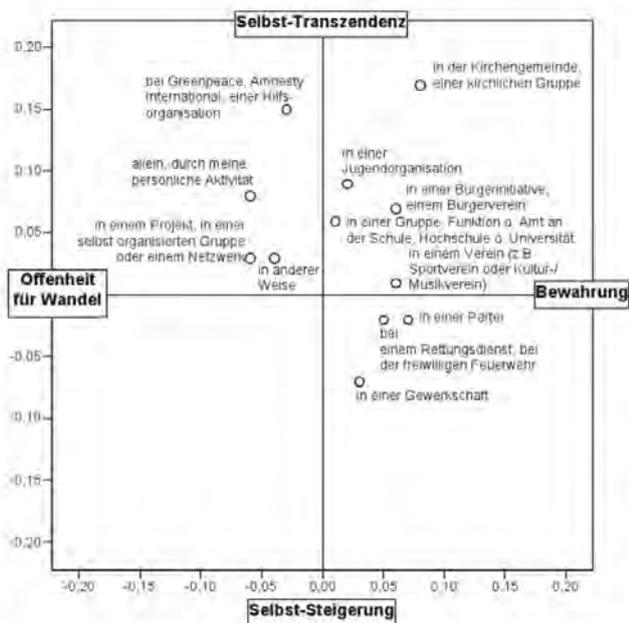


Abbildung 12: Korrelation verschiedener Orte und Formen des Engagements mit den beiden Wertedimensionen in der Shell-Jugendstudie 2010 (N = 2604; 12- bis 25-Jährige)

Abbildung 12 zeigt, dass sich vor allem Jugendliche aus dem Bereich oben/rechts in der Kirchengemeinde oder in kirchlichen Gruppen engagieren. Dem in Abbildung 11 dokumentierten religiösen Pluralismus entspricht in Abbildung 12 ein Engagement für Hilfsorganisationen wie Greenpeace oder Amnesty. Institutionalisiertes politisches Engagement und die Mitarbeit in der freiwilligen Feuerwehr entsprechen mehr Jugendlichen im Bereich unten/rechts, d.h. Jugendlichen mit einem geringeren Bildungsstatus. Jugendliche unten/links, die ‚das Leben in vollen Zügen genießen‘ wollen (vgl. Abb. 3), engagieren sich eher nicht.

Anhand der Befunde von Abbildung 11 und 12 lassen sich schon deutlich religiöse Lebensstile unterscheiden, mit denen auch unterschiedliche Wahrnehmungen des Religionsunterrichts einhergehen⁴¹. Allerdings sind religiöse Ausrichtungen wie in Abbildung 11 in der Regel nicht direkt Gegenstand des Religionsunterrichts. Die Lebensstiltypologie kann daher um solche Inhaltsbereiche erweitert werden, die im Lehrplan stehen und im Religionsunterricht erörtert werden.

3.2 Befunde zum Sündenverständnis Jugendlicher

Wir beginnen mit dem Sündenverständnis Jugendlicher. Sünde ist eine für den Religionsunterricht ergiebige Kategorie, weil sie einen starken Lebensweltbezug mit einem theologischen Horizont verbindet (z.B. Rechtfertigung des/der Sünder/s/in). Eine Befragung von Andreas Feige und Carsten Gennerich zum Sündenverständnis Jugendlicher hat nun gezeigt, dass Sachverhalte, die Jugendliche als Sünde ansehen, von ihrer Werthaltigkeit her vor allem auf der Bewahrungsseite liegen (vgl. Abb. 13)⁴². Die Formulierungen der Jugendlichen beziehen sich dabei ausschließlich auf Verbote – nicht auf Unterlassungen und Versäumnisse wie verpasste Entwicklungschancen. Auch tauchen verfehlte progressive Werte in der Liste der Jugendlichen nicht auf: ‚nicht flexibel sein‘, ‚eine Party verpassen‘, ‚eigene Interessen nicht vertreten haben‘, ‚aus Angst nicht kreativ gewesen zu sein‘ etc. Des Weiteren zeigt sich, dass Jugendliche das als Sünde ansehen, was ihren Werten nicht entspricht. Gewalt verstehen diejenigen Jugendlichen als Sünde, die selbst friedlich sind und konstruktive Fertigkeiten zum Umgang mit Konflikten besitzen⁴³. Als Sünde wird dann das Fehlverhalten der anderen verstanden. Sünde hat dann primär nichts – wie es theologisch angemessen wäre – mit Selbsterkenntnis zu tun. Es lässt sich daher mittels der Werteanalyse der Sündenbegriff der Jugendlichen kritisieren. Es lassen sich aber auch Entscheidungen zur Auswahl von Sündenbegriffen im Unterricht treffen, so dass gezielt Jugendliche in ihrem Sündenverständnis angemessen geschult werden können.

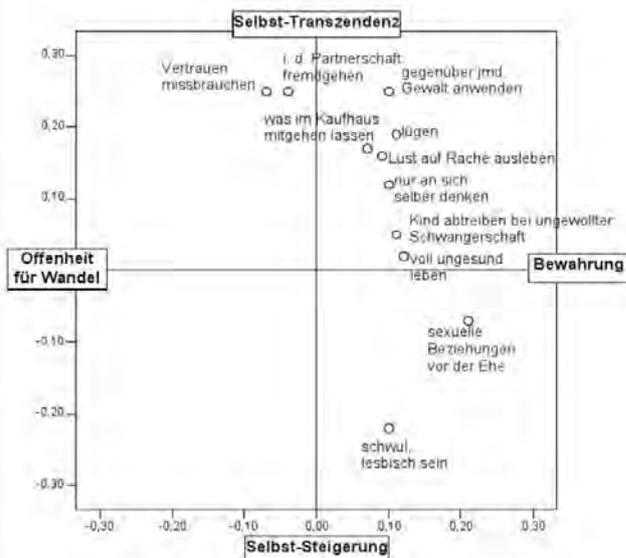


Abbildung 13: Sündenbegriffe in Beziehung zum Wertefeld⁴⁴

3.3 Zur Präferenz unterschiedlicher Gottesbilder

Der Frage passender religiöser Deutungsangebote für Jugendliche sei in einem weiteren Schritt anhand einer Analyse von Gottesbildern Jugendlicher vertieft nachgegangen. Mit Blick auf die diagonale Achse oben/rechts versus unten/links zeigt sich der folgende Befund bezogen auf die Gottesbilder Jugendlicher (Abb. 14)⁴⁵. Jugendliche oben/rechts bejahen mehr als andere das Bild eines liebenden und fürsorglichen Gottes, aber auch das Bild eines richtenden Gottes, der Menschen zur Verantwortung zieht. Jugendliche unten/links dagegen lehnen entweder theistische Vorstellungen ab oder aber sie bevorzugen das Bild eines unpersönlichen Gottes, der im Universum wirksam ist. Auffallend ist dabei, dass sich die Vorstellung eines liebenden Gottes und eines richtenden Gottes nur tendenziell voneinander differenzieren. Der richtende Gott findet mehr Akzeptanz in der Nähe zum Pol ‚Bewahrung‘ und der liebende Gott mehr am Pol ‚Selbst-Transzendenz‘. Im Feldbereich oben/links und unten/rechts positionieren sich dagegen keine Items. Überraschend ist dieser Befund, da es gut denkbar gewesen wäre, wenn Jugendliche unten/rechts besonders die Vorstellung eines richtenden Gottes bejaht hätten. Denn die Idee eines richtenden Gott könnte ermöglichen, die eigene Weltsicht zu stabilisieren, wenn Gott klare Gebote vorgibt, die die Komplexität der Welt reduzieren und somit Orientierung für weniger gebildete Jugendliche stiften (vgl. Abb. 4). Da diese hypothetische Vorortung sich empirisch nicht bestätigt, sondern eine Polarisierung der Gottesbilder auf der Achse oben/rechts versus unten/links vorliegt, lässt sich schlussfolgern, dass die Kategorie ‚Gott‘ ein Image der Konventionalität hat, so dass inhaltliche Differenzierungen innerhalb der Kategorie nicht zum Tragen kommen. Die Kategorie ‚Gott‘ wird nicht mehr als Symbol der Transzendenz, sondern als Symbol der Konvention verstanden. In der Folge lehnen Jugendliche unten/links ein personales Sprechen von Gott eher ab, weil sie eher negative Erfahrungen mit ihren Eltern gemacht haben und gegenüber der Weltkonstruktion Erwachsener entsprechend misstrauisch sind⁴⁶.

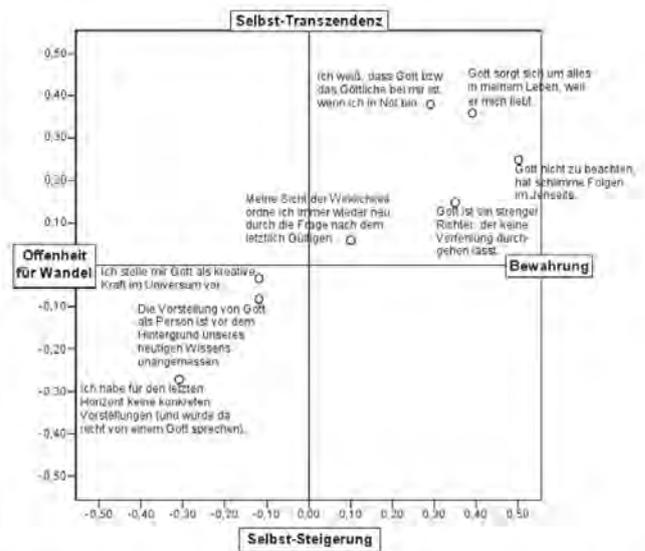


Abbildung 14: Gottesbilder in Beziehung zum Wertefeld (Korrelationen der angezeigten Gottesbilditems mit den beiden Wertedimensionen)⁴⁷

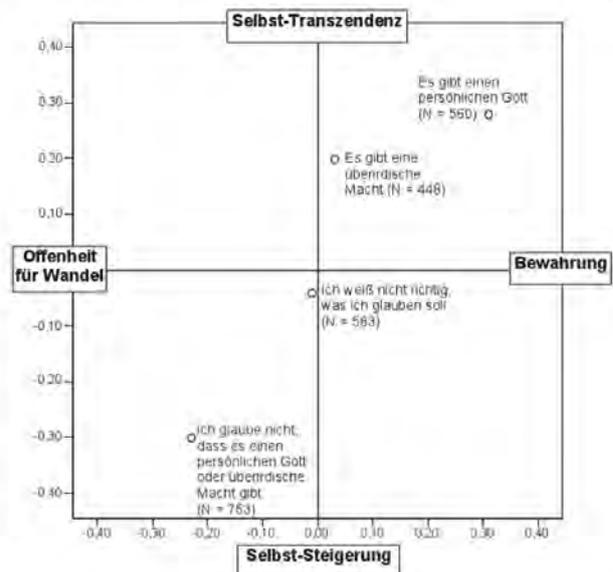


Abbildung 15: Gottesbilder in der Shell-Jugendstudie 2010 in Beziehung zum Wertefeld (mittlere Faktorscores der Gruppen Jugendlicher, die sich für das angezeigte Gottesbilditem entschieden haben)

Vergleichbar zeigt Abbildung 15, dass die Gottesbilder in der Shell-Jugendstudie eindimensional interpretierbar sind. Die religiösen Jugendlichen oben/rechts befürworteten einen persönlichen Gott, am Gegenpol unten/links glauben die Jugendlichen eher nicht. Die Vorstellung einer ‚überirdischen Macht‘ schwächt den Gottesglauben etwas ab und das Item ‚ich weiß nicht richtig‘ relativiert die Möglichkeit des Nichtglaubens. Was bedeutet dieser Befund? In Relation zu Abbildung 9 lässt sich schlussfolgern, dass Jugendliche, die nicht glauben, eher von einer schlechten Beziehung zu ihren Eltern berichten (vgl. Abb. 9)⁴⁸. Auf der anderen Seite gehen mit dem Glauben an einen persönlichen Gott eher Erfahrungen mit unterstützenden Eltern einher (vgl. Abb. 9). Bei der Diskussion von Gottesbildern im Unterricht ist entsprechend diese Gefühlsdimension mitzureflektieren.

Daraus sind folgende Konsequenzen zu ziehen: (1) Gott darf nicht gleichgesetzt werden mit Konvention, die im Jugendalter kritisch reflektiert wird. Bevor sinnvoll über Gottesbilder geredet werden kann, muss das grundsätzliche Missverstehen der Kategorie ‚Gott‘ problematisiert werden. (2) Ein unpersönliches Gottesbild kann für Jugendliche unten/links hilfreich sein, weil es ihren Erfahrungen von Konflikten mit ihren Eltern mehr als das Bild eines persönlichen Gottes entspricht. Es wäre unangemessen, ein solches Gottesbild dogmatisch auszuschließen. Eine Perspektive bietet hier Paul Tillich, der betonte, dass ein angemessenes Gottesbild beide Pole in der Schwebelage halten muss: den Pol der Konkretisierung (Gott liebt) und den der Transzendenz (Gott geht nicht im Bild der Person auf). Jugendliche unten/links betonen eher den Pol der Transzendenz, der theologisch gewürdigt werden kann⁴⁹. (3) Die Items zum Gottesbild streuen wenig über das ganze Feld, obwohl die Vorstellung vom liebenden Gott mehr am Pol ‚Selbst-Transzendenz‘ lokalisiert sein könnte (vgl. Abb. 3) und die Vorstellung vom richtenden Gott auch gut Bedürfnisse nach Sicherheit und Macht (klare Unterscheidung von Gut und Böse) befriedigen könnte. Oder Gott als ‚kreative Kraft im Universum‘ könnte auch gut der gebildeten Rationalität von Jugendlichen im Bereich oben/links entsprechen (vgl. Abb. 4 zur Verortung der Bildungsgruppen). Stattdessen dominiert im Befundmuster eine Tendenz hin zu einer diagonalen Verdichtung auf der Achse der Konventionalität (Tradition entspricht hier der Konvention und Hedonismus der Opposition gegenüber der Konvention⁵⁰). Es zeigt sich damit auch, dass der eigentliche Bedeutungsgehalt von Gottesbildern im Unterricht ständig neu herausgearbeitet werden muss und ein Missverstehen von Gott als Konvention aufzuklären ist.

3.4 Befunde zum Schöpfungsverständnis Jugendlicher

Das Schöpfungsverständnis Jugendlicher dokumentiert sich in Fragen zur Erklärung der Weltentstehung (vgl. Abb. 16)⁵¹: Jugendliche oben/rechts erklären die Weltentstehung eher als Schöpfung Gottes, wohingegen Jugendliche unten/links eher auf den Urknall und Zufallsprozesse verweisen. Wie ist dieser Befund zu erklären: Anders als der bisherige religionspädagogische Diskurs vermuten lässt, sind die Jugendlichen unten/links nicht weniger gebildet und ihnen ermangelt es nicht an der Fähigkeit zum komplementären Denken (die Bildungsachse liegt auf der anderen Diagonalen, so dass das betrachtete Phänomen bildungsunabhängig ist). Es bedarf daher einer anderen Erklärung: Erstens zeigt sich mit Blick auf

die Erziehungserfahrungen Folgendes: Jugendliche unten/links fühlen sich von ihren Eltern wenig verstanden, unterstützt und begleitet. Andersherum berichten Jugendlichen im Feldbereich oben/rechts von Harmonie und gemeinsamen Entscheidungen. Der elterliche Erziehungsstil ist hier von Fürsorge und Kontrolle geprägt, wohin gegen Jugendliche unten/links fehlende Akzeptanz und Desinteresse beklagen (vgl. Abb. 9⁵²). Es lässt sich daher Folgendes vermuten: Das Symbol der Schöpfung Gottes beschreibt eine Welterfahrung, die von Zuwendung geprägt ist und drückt Erfahrungen der Dankbarkeit aus. Symbole wie Urknall und Zufall enthalten nicht die Erfahrung der Zuwendung und eines Lebens als Geschenk. Sie stimmen eher mit Erfahrungskontexten überein, bei denen die Eltern als desinteressiert erlebt werden. Die Symbolpräferenzen indizieren ein Muster, wonach solche Symbole gewählt werden, die die eigenen persönlichen Erfahrungen am besten ausdrücken.

Zweitens lässt sich auch der Zusammenhang mit der Altersentwicklung hinzunehmen. Vereinfacht zeigt sich, dass sich im Bereich unten/links besonders Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren lokalisieren – also dem Alter, in dem der Autonomieanspruch am größten ist und die eigene Freiheit in Abgrenzung zur Tradition erstritten wird. Das wiederum bedeutet, dass das Symbol der Schöpfung Gottes offenbar eher als bevormundend denn als freiheit-gewährend interpretiert wird. Die Symbole des Zufalls und des Urknalls, die kein Interesse am persönlichen Schicksal beinhalten, scheinen dagegen eher Freiheitsspielräume zuzulassen.

Damit zeigt sich mehrerlei: (1) Das Symbol der Schöpfung Gottes müsste so erschlossen werden, dass das Streben nach Autonomie im Jugendalter Rückenwind bekommt. (2) Christliche Symbole müssten so erschlossen werden, dass mit ihnen die Vielfalt persönlicher biographischer Erfahrungen von Jugendlichen ausgedrückt werden kann.

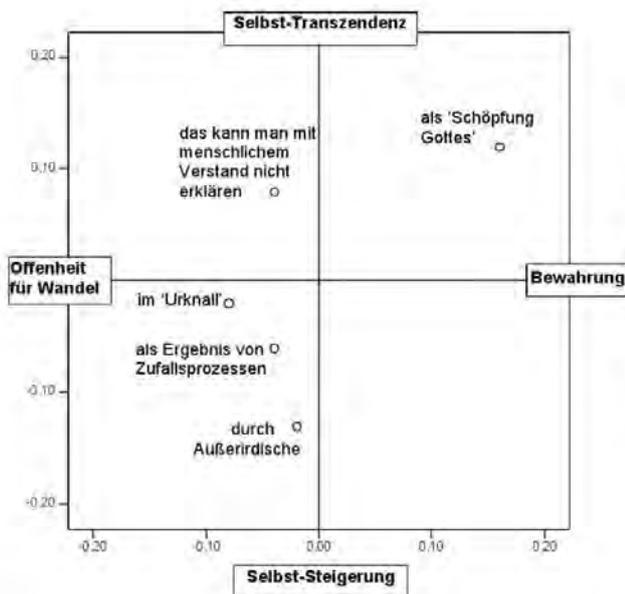


Abbildung 16: Einstellungen zur Entstehung der Welt in Korrelation mit den Wertedimensionen der Berufsschülerstichprobe von Feige und Gennerich⁵³

Würde das gelingen, dann könnte von einem bedeutsamen Kompetenzgewinn gesprochen werden. Denn es ist auffällig, dass in der Studie von Feige und Gennerich über 90 % der Jugendlichen ein respektvolles Beziehungsverhalten fordern, in dem die andere Person anerkannt wird⁵⁴. Die Kategorie des Zufalls kann aber einen unbedingten Wert der Person oder eine besondere Würde aller Menschen nicht begründen. Dies wäre jedoch möglich mit der Kategorie der Schöpfung, da z.B. alle Menschen als Gottes Ebenbilder eine unverlierbare Würde haben. Die Kategorie der Schöpfung wird aber nur von 29 % der Jugendlichen bejaht. Gegenläufig zu ihrer ethischen Orientierung haben sie nicht die Kompetenz ihre Beziehungsideale auch symbolisch abzusichern. Es wäre daher ein lohnendes Unterrichts Anliegen, die Symbolqualität der Zufallskategorie aufzudecken und ihr tatsächliches Potential kritisch zu reflektieren und mit dem Potential theologischer Kategorien zu vergleichen (z.B. der Ebenbildlichkeit, die Autonomie impliziert und zugleich Würde⁵⁵).

3.5 Befunde zu den Gerechtigkeitsvorstellungen Jugendlicher

Annahmen über die Gerechtigkeit in der Welt haben einen bedeutsamen Einfluss auf die Ausformung der Religiosität Jugendlicher. Das demonstrieren die folgenden Analysen. Jugendliche unten/rechts zeichnen sich durch einen Glauben an eine gerechte Welt aus (vgl. Abb. 17). Jugendliche oben/links verneinen entsprechend eher, dass die Welt gerecht sei. Diese Grundannahme über die Welt

hat Konsequenzen für die Gottesvorstellungen der Jugendlichen. Denn es zeigt sich, dass Jugendliche unten/rechts, die an eine gerechte Welt glauben, zugleich mehr als andere Jugendliche die Vorstellung eines allmächtigen Gottes bejahen (vgl. Abb. 17)⁵⁶. Das erscheint durchaus plausibel, wenn man bedenkt, dass es einen allmächtigen Gott, der direkt eingreifen kann, braucht, um Gerechtigkeit in der Welt herzustellen, wenn z.B. mächtige böse Menschen Unrecht in die Welt setzen. Weiterhin können Jugendliche, die an eine gerechte Welt glauben, nicht wirklich die theologische Kategorie der Umkehr denken, sondern sie haben eher das Gefühl, dass ihr Leben festgelegt ist durch ihre Vergangenheit (vgl. Abb. 17)⁵⁷. Schließlich ergibt sich auch eine ethische Konsequenz, nämlich dass Menschen in der ‚Dritten Welt‘ entsprechend für ihre Not selbst verantwortlich sein müssen⁵⁸. Anders verhält es sich bei den Jugendlichen im gegenüberliegenden Feldbereich oben/links. Sie begreifen sich als mitverantwortlich für die Not in der Dritten Welt und sind auch bereit zu helfen. Auch mit Blick auf ihren Gottesbegriff betonen sie, dass Gott nur durch ihre eigenen Hände handeln könne (vgl. Abb. 17). Die ethische Verantwortung liegt daher ganz in der eigenen Sphäre.

Die zweite Diagonale oben/rechts versus unten/links variiert diese Muster (vgl. Abb. 17): Jugendliche oben/rechts können sich eine Umkehr unter Rückgriff auf Gottes Barmherzigkeit vorstellen. Auch Gottes Eingreifen in die Welt wird transzendent gedacht: Die Vorstellung „Er greift ein, wo wir es zulassen“ hält das Eingreifen paradox in der Schwebelage: Er könnte es, aber wir glauben es nicht. Im Bereich unten/links wird dagegen Gott machtlos vorgestellt. Insgesamt stellt sich die Frage mit Blick auf den Feldbereich unten/rechts, ob nicht alternative Konstruktionen für diese Jugendlichen denkbar sind, die nicht zu einer Selbstverurteilung (man ist auf sein Schicksal festgelegt/verdammt) oder Fremdverurteilung (die anderen sind selber schuld) führen.

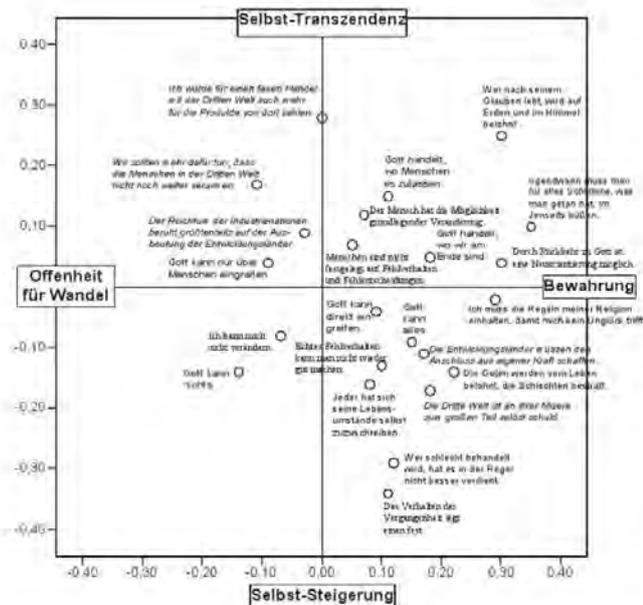


Abbildung 17: Gerechtigkeitsannahmen und damit zusammenhängende theologische Vorstellungen; Korrelationen von Items aus verschiedenen Jugendstudien in einer integrierten Zusammenschau⁵⁹

3.6 Erklärung des Abmeldeverhaltens vom Religionsunterricht

Das Beispiel zum Sündenbegriff legt eine Vermutung nahe: Könnte es sein, dass das inhaltliche Profil des Religionsunterrichts generell zu konservativ ist, so dass die Lebenswelt von Jugendlichen am Pol ‚Offenheit für Wandel‘ nicht angemessen erschlossen wird? Dieser Frage lässt sich in einer Studie zum Abmeldeverhalten vom Religionsunterricht nachgehen. Es zeigt sich, dass die für Jugendliche relevanten Abmeldegründe vom Religionsunterricht weniger in den Noten und anderen Äußerlichkeiten bestehen, sondern darin, dass die Jugendlichen, die sich abgemeldet haben, die Erfahrung gemacht haben, dass der Unterricht an ihrer Lebenswelt vorbeigeht. Und diese Erfahrungen werden vor allem im linken Feldbereich am Pol ‚Offenheit für Wandel‘ gemacht (vgl. Abb. 18).

Dieser Befund wird noch in einer anderen Perspektive bestätigt: Im Übergang von der 8. auf die 9. Klasse steigen die Abmeldungen vom Religionsunterricht sprunghaft an⁶⁰. Das ist genau das Alter, in dem die Jugendlichen einen ausgeprägten Schub in Richtung von Autonomiewerten erleben (siehe Abb. 6). Es lässt sich daher davon ausgehen, dass die fehlende Passung der Inhaltlichkeit des Religionsunterrichts mit der Entwicklung im Jugendalter zur Abmeldung vom Religionsunterricht führt.

Es bestätigt sich damit die Diagnose, dass der Religionsunterricht eine Tendenz zum Konservatismus hat, die progressive SchülerInnen von einer befriedigenden Teilnahme am Religionsunterricht ausschließt.

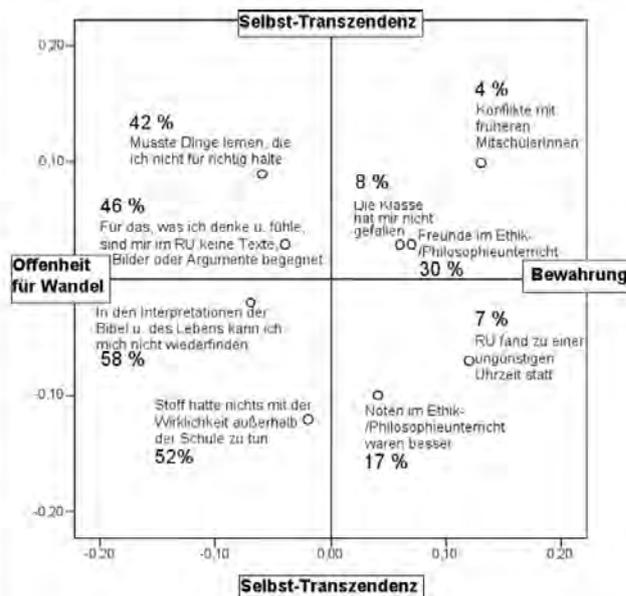


Abbildung 18: Begründungen für die Abmeldung vom Religionsunterricht

Die berichteten Einzelbefunde für die vier Quadranten integrierend, können im Anschluss an die Benennungen von Feige und Gennerich die folgende Typen mit spezifischen religionspädagogischen Bedarfen beschrieben werden:

Humanisten (oben/links): Die Humanisten haben einen rational erweiterten Gottesbegriff. In der Regel fehlen ihnen daher anschlussfähige Deutungsangebote im Religionsunterricht. Gefordert wären vor allem progressive Interpretationen der Tradition. Wenn es gelänge, solche einzuspielen, dann könnten möglicherweise auch die häufigen Abmeldungen aus dem Religionsunterricht bei dieser Gruppe vermieden werden.

Integrierte (oben/rechts): Die Integrierten haben ein konventionelles, personales Gottesbild. Damit kann jedoch eine fehlende Unterscheidung von Gott und Konvention einhergehen, so dass sich unter anderem als relevante Bildungsaufgabe bei dieser Gruppe ergibt, das Symbol ‚Gott‘ in seinem transzendierenden Charakter wahrnehmen zu lernen.

Statussuchende (unten/rechts): Statussuchende glauben an eine gerechte Welt. Damit geht die Vorstellung einher, festgelegt zu sein. Das christliche Motiv einer Chance zur Umkehr können sich diese Jugendlichen eher nicht vorstellen. Auch indiziert ihr religiöser Exklusivismus und Dualismus eine Neigung zu abwertenden Stereotypen gegenüber Fremdgruppen. Es geht daher bei diesen Jugendlichen darum, Entwicklungsperspektiven zu öffnen, die es ermöglichen, sowohl mit der eigenen Person als auch mit fremden Menschen offener umzugehen.

Autonome (unten/links): Die Autonomen formulieren besonders ausgeprägt Kritik an Gott. Damit geht jedoch auch ein Verlust komplexerer Symbole zur Rekonstruktion der eigenen Identität einher. Es ginge daher bei dieser Lebensstilgruppe darum, das Potential des Gottesbegriffs für die Identitätsbildung zu erschließen. Vor dem Hintergrund der für den unteren Feldbereich diagnostizierten geringen Problemlösungsressourcen und der geringen religiösen Reflexivität sind religiöse Sinnkonstruktionen bei dieser Gruppe eher fragmentarisch zu finden, so dass es sich empfiehlt, von den vorhanden Ressourcen her diese Jugendlichen wahrzunehmen und sie gerade nicht in einer Defizitperspektive zu entmutigen.

4. Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigen die Befunde damit fundamentale Herausforderungen des Religionsunterrichts mit Jugendlichen, die sich zusammenfassend wie folgt benennen lassen:

(1) Das Fehlen progressiver Deutungsangebote im Unterricht: Jugendliche entwickeln sich in Richtung Autonomie und sie brauchen religiöse Interpretationen, die sie auf diesem Weg unterstützen. Der Unterricht bringt demgegenüber offenbar eher konservative Deutungen ins Spiel.

(2) Das Moment der Trägheit bezogen auf Themen der Selbsterkenntnis: Die Reflexion der SchülerInnen ist nicht primär auf Selbsterkenntnis ausgerichtet, obwohl die religiöse Tradition auf sie abzielt. Offenbar liegt es näher, andere zu verurteilen und sich selbst in einem positiven Licht zu konstruieren, als die eigene Sünde zu erkennen.

(3) Das Problem der konventionellen Wahrnehmung religiöser Symbole: Religiöse Symbole erschließen die Wirklichkeit und stehen jenseits des Phänomens der Konvention. Wenn jedoch alles Religiöse als Konvention gedacht wird, dann repräsentiert etwa Christus die Konvention, obwohl er in den Evangelien als jemand beschrieben wird, der regelmäßig Konventionen in Frage stellt. Das hat auch weitreichende persönliche Konsequenzen, weil dann religiöse Symbole nicht produktiv für die Selbstbegründung und Identitätsbildung gemacht werden können (z.B. fehlen ggf. einem Individuum Symbole zur Begründung des absoluten Werts der eigenen Person wie auch des Gegeners).

(4) Die Relevanz unpersönlicher Gottesbilder: Unpersönliche Gottesbilder sind vor dem Hintergrund der biblischen Tradition umstritten⁶¹. Zugleich sind sie jedoch im Unterricht nötig, damit die SchülerInnen einen leben-

digen Gottesbegriff entwickeln können. Vor allem Jugendliche im Feldbereich unten/links können auf diese Weise die Kompetenz erwerben, Gottesbilder lebensweltlich anzuwenden und darin einen nachvollziehbaren Mehrwert entdecken. Auf dieser Basis können dann auch für marginalisierte persönliche Erfahrungen weitere bzw. horizont-erweiternde Gottesbilder exploriert werden.

(5) Die begrenzten Ressourcen der Jugendlichen im unteren Feldbereich: Die Jugendlichen im unteren Feldbereich haben mehr Probleme und entsprechend geringere Problemlösekompetenzen. Auch in einer religionspädagogischen Perspektive erweisen sie sich als ‚problematisch‘, insofern Jugendliche unten/links dahin tendieren, sich von der religiösen Tradition zu distanzieren, und Jugendliche unten/rechts eine Neigung haben, andere religiöse Traditionen abzuwerten. Wie benannt, geht es hier darum, eine defizitorientierte Wahrnehmungsperspektive zu überwinden und religiöse Angebote so zu erschließen, dass immer zugleich ein persönlicher Kompetenzgewinn damit verbunden ist.

Es stellt sich daher die Frage, wie diese wünschenswerten Bildungsperspektiven für so unterschiedliche Zielgruppen im Unterricht erschlossen werden können. Ein exemplarisches Beispiel, wie dies geschehen könnte, sei im Folgenden anhand der Sündeninterpretation von Elisabeth Gräß-Schmidt skizziert.⁶²

Gräß-Schmidt hat das Sündenverständnis von Sören Kierkegaard neu interpretiert, so dass es das Wachstum der Persönlichkeit unterstützt. Zugespitzt formuliert sie fast gegenläufig zum Sündenverständnis der BerufsschülerInnen in Abbildung 6: „Sünde ist Ordnung“, und zwar, weil sie die Offenheit der Wirklichkeit leugnet. So zeige die Geschichte des Sündenfalls Gen 2-3, mit dem die Ordnungskonstruktion „gut – böse“, „gefällt mir – gefällt mir nicht“ in die Welt kommt, dass der Mensch mit seiner Freiheit überfordert sei und lieber Eindeutigkeit herstellt⁶³ und über sich selbst und andere feste, entwicklungsbeschränkende Vorstellungen bildet. Im Vertrauen auf Gott sei dagegen eine Verflüssigung solcher Selbst- und Fremdfestlegungen angstfrei möglich, so dass man über sich selbst und andere, neue, entwicklungsförderlichere Vorstellungen bilden könne. Sünde ist so nicht die Abweichung von einer Ordnung, sondern die Ordnungskonstruktion selbst, die in ihrer starren Anwendung (man denke an Vorurteile und Stereotype) das soziale Miteinander beschädigt und die persönliche Entwicklung blockiert. Auch werden im Jugendalter häufig stereotype Rückmeldungen von Peers zur Konstruktion der eigenen Iden-

tität übernommen, so dass sich Jugendliche auch selbst festlegen und in ihrer Entwicklung blockieren können.⁶⁴ Eine Verflüssigung derartiger Konstruktionen schafft nun Raum für Persönlichkeitswachstum und erreicht vermutlich besonders SchülerInnen auf der linken Seite.

Soweit stellt sich die Interpretation von Gräb-Schmidt als eine progressive Deutung dar, die der *ersten* Herausforderung gerecht wird. Zugleich öffnet die Interpretation Gräb-Schmidts auch eine Perspektive auf die *zweite* Herausforderung der Selbsterkenntnis, weil es nicht nur um Fremdfestlegungen geht, sondern auch um unangemessene Selbstfestlegungen. Der Blick auf die eigene Person in der offenen Perspektive Gottes kann dabei eine alternative Selbstsicht freigeben, die nicht den Beschränkungen durch soziale Erwartungen im eigenen Umfeld unterliegt. Die *dritte* Herausforderung einer problematischen Konventionalität wird mit der Interpretation Gräb-Schmidts insofern thematisch, weil die Leitperspektive der Interpretation „Sünde ist Ordnung“ einen Charakter hat, der die Konvention auf den Kopf stellt und somit Anlass geben kann, das persönliche Stereotyp von religiösen Symbolen in Frage zu stellen. Auch der *vierten* Herausforderung unpersönlicher Gottesbilder kann die Interpretation von Gräb-Schmidt gerecht werden. Denn Sünde ist hier nicht eine Handlung, bei der ein Verbot eines persönlichen Gottes missachtet wird, sondern Sünde ist ein wahrnehmbares Strukturgesetz der Wirklichkeit (d.h. kein Mensch kommt ohne Ordnungskonstruktionen aus, jeder Mensch drückt gleichsam permanent den like/dislike-button). Das Gottesbild überschreitet hier daher konkrete bildliche Festlegungen und verbleibt auf einer abstrakteren Ebene. Und schließlich bietet *fünftens* die Gräb-Schmidtsche Interpretation die Möglichkeit, Ressourcen der SchülerInnen zu stärken, weil das Phänomen impliziter sozialer Verurteilungen durch Kategorisierungen aufgedeckt werden kann. Dadurch wird es möglich, die eigene Person und auch andere Menschen mit der von Gott zugesprochenen Würde wahrzunehmen und damit neue Handlungsspielräume zu gewinnen.

Zusammengefasst bringen die Lebensstilanalysen mit dem Wertefeld die Heterogenität der SchülerInnen zu Bewusstsein und decken blinde Flecken des alltäglichen Religionsunterrichts auf. Darauf aufbauend können in einer religionspädagogischen Anwendungsperspektive theologisch-hermeneutische Reflexionen geleistet werden, die exkludierten Jugendlichen einen sinnerschließenden Zugang zur christlichen Tradition ermöglichen. Im Prinzip gibt es dabei zwei Optionen: Es können, wie am Beispiel der Theologie von Gräb-Schmidt gezeigt, interpretative

Brücken für unterschiedliche Lebensstilgruppen konstruiert werden oder aber es muss eine Pluralität von Theologien in den Unterricht eingebracht werden, um potentiell alle SchülerInnen erreichen zu können. Nur so können alle SchülerInnen bei einer kritischen Prüfung der religiösen Deutungsangebote auch entdecken, dass diese für ihren Lebenskontext lebensdienliche und entwicklungsförderliche Perspektiven bereitstellen. Dieser Explorationsprozess wäre auch von der Lehrperson sensibel zu unterstützen. Denn eine spezifische Deutung kann den einen Schüler in seinen Ansichten bestärken und die andere Schülerin kritisch in Frage stellen. Im Sinne einer Entwicklungsförderung muss daher immer auch überprüft werden, welche Schlussfolgerungen die SchülerInnen aus den angebotenen Deutungen ziehen und ob diese Schlussfolgerungen als Entwicklungsimpuls verstanden werden können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. OTTE, Gunnar / RÖSSEL, Jörg: Lebensstile in der Soziologie, in: RÖSSEL, Jörg / OTTE, Gunnar (Hg.): Lebensstilforschung, Wiesbaden: VS Verlag 2011, 7–34, 15–16.
- 2 STOODT, Dieter: Religionsunterricht als Interaktion, Düsseldorf: Pro Schule Verlag 1975.
- 3 BIEHL, Peter: Symbole geben zu lernen. II. Zum Beispiel Brot, Wasser und Kreuz – Beiträge zur Symbol und Sakramentendidaktik, Neukirchen: Neukirchner Verlag 1993.
- 4 BIEHL, Peter: An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer Perspektive, in: JAHRBUCH DER RELIGIONSPÄDAGOGIK 16 (2000) 3–49.
- 5 BIEHL 1993 [Anm. 3], 301.
- 6 SCHWEITZER, Friedrich: Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz, in: DERS. (Hg.): Elementarisierung im Religionsunterricht, Neukirchen: Neukirchner Verlag 2003, 9–30.
- 7 EBD., 24.
- 8 WEINERT, Franz E.: Concept of competence. A conceptual clarification, in: RYCHEN, Dominique Simone / SALGANIK, Laura Hersh (Hg.): Defining and selecting key competencies, Seattle: Hogrefe 2001, 45–65.
- 9 Z.B. BENNER, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: THEO-WEB. ZEITSCHRIFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 3/2 (2004) 22–36; ENGLERT, Rudolf: Bildungsstandards für ‚Religion‘. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: THEO-WEB. ZEITSCHRIFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 3/2 (2004) 2–13.; FISCHER, Dietlind / ELSENBAST, Volker (Hg.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster: Comenius-Institut 2006; HEMEL, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt: Peter Lang 1988; SCHIEDER, Rolf: Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: THEO-WEB. ZEITSCHRIFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 3/2 (2004) 14–21; SCHLUSS, Henning: Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: FEINDT, Andreas u.a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Münster: Waxmann 2009, 57–72.
- 10 CLAYTON, Philip: Rationalität und Religion. Erklärung in Naturwissenschaft und Religion, Paderborn: Schöningh 1992; STEFAN, Matthias: Religiöse Erklärungsweisen und deren Rationalität, in: ZEITSCHRIFT FÜR KATHOLISCHE THEOLOGIE 131 (2009) 280–299.
- 11 CLAYTON 1992 [Anm. 10], 151.
- 12 GENNERICH, Carsten: Religiosität Jugendlicher in kompetenztheoretischer Perspektive, in: THEO-WEB. ZEITSCHRIFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 11/1 (2012) 128–163.
- 13 FELBERMAIER, Bernd: Religionsunterricht für Autonome und Traditionalisten? Die Wertefeldzuordnung aus der Jugendstudie von Andreas Feige und Carsten Gennerich können Sie auch in Ihrer Klasse durchführen, in: RELIGION UNTERRICHTEN. INFORMATIONEN FÜR RELIGIONSLEHRERINNEN UND -LEHRER IM BISTUM HILDESHEIM 2 (2008) 18–19.
- 14 GENNERICH, Carsten: Empirische Dogmatik Jugendlicher, Stuttgart: Kohlhammer 2010.
- 15 PITHAN, Annebelle: Inklusion, in: ZIMMERMANN, Mirjam / LINDNER, Heike (Hg.): Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100019/> [abgerufen am 05.10.2016].
- 16 KLOSE, Britta: Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2013.
- 17 HEIMBROCK, Hans-Günter: Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart: Kohlhammer 2004, 136.
- 18 SPIEGEL, Bernd: Die Struktur der Meinungsverteilung im sozialen Feld. Das psychologische Marktmodell, Bern: Huber 1961.
- 19 Siehe dazu GENNERICH, Carsten: Milieu und Kirche, in: ZIMMERMANN, Mirjam / LINDNER, Heike (Hg.): Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100112/> [abgerufen am 05.10.2016].
- 20 HARTMANN, Peter H.: Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung, Opladen: Leske & Budrich 1999.
- 21 EBD., 56–87.
- 22 ILG, Wolfgang: Sinus-Milieu-Studien. Viel genutzt, kaum hinterfragt, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE 66/1 (2014) 68–84.
- 23 SCHWARTZ, Shalom H.: Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, in: ADVANCES IN EXPERIMENTAL SOCIAL PSYCHOLOGY 25 (1992) 1–65. Vgl. zu den Dimensionen in der Marktforschung z.B. das Modell der GfK; HARTMANN 1999 [Anm. 20], 66–70.
- 24 GENNERICH 2010 [Anm. 14], 426; siehe dort auch die inhaltliche Erläuterung der Äquivalenz mit dem Konzept von Schwartz.
- 25 HARTMANN 1999 [Anm. 20], 41.
- 26 Vgl. neben Abb. 4 und 5 auch GENNERICH 2010 [Anm. 14], 55–60.
- 27 GENNERICH 2010 [Anm. 14], 51–55.
- 28 Der Befund wird auch durch verschiedene andere Studien bestätigt; vgl. GENNERICH 2010 [Anm. 14], 61.
- 29 GENNERICH, Carsten: Konfessionslosigkeit im Jugendalter. Empirische Perspektiven, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE 66/3 (2014) 232–243.
- 30 GENNERICH, Carsten / ZIMMERMANN, Mirjam: Abmeldung vom Religionsunterricht, Leipzig: EVA 2016, 128–131.

- 31 EBD., 131.
- 32 GENNERICH 2010 [Anm. 14], 63.
- 33 GENNERICH / ZIMMERMANN 2016 [Anm. 30], 131.
- 34 GENNERICH 2010 [Anm. 14], 92, 105.
- 35 GENNERICH, Carsten / KLEIN, Constantin / STREIB, Heinz: Religiosität und Spiritualität, in: TREBTOU, Rainer / ZIEGLER, Holger (Hg.): Handbuch der Sozialen Arbeit, München: Reinhardt (im Druck).
- 36 GENNERICH, Carsten / HUBER, Stefan: Value priorities and content of religiosity. New research perspectives, in: ARCHIV FÜR RELIGIONSPSYCHOLOGIE 28 (2008) 253–267.
- 37 HUBER, Stefan: Religiositäts-Struktur-Test. Systematik und operationale Konstrukte, in: GRÄB, Wilhelm / CHARBONNIER, Lars (Hg.): Individualisierung – Spiritualität – Religion, Münster: Lit 2008, 137–171.
- 38 Vgl. den parallelen Befund von STREIB, Heinz / GENNERICH, Carsten: Jugend und Religion, Weinheim: Juventa 2011, 42.
- 39 GENNERICH 2014 [Anm. 29], 232–243.
- 40 GENNERICH / HUBER 2008 [Anm. 36].
- 41 Vgl. GENNERICH, Carsten / RIEGEL, Ulrich / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differenziell betrachtet. Eine Analyse im Wertekreis, in: MÜNCHENER THEOLOGISCHE ZEITSCHRIFT 59/2 (2008) 173–186.
- 42 FEIGE, Andreas / GENNERICH, Carsten: Lebensorientierungen Jugendlicher, Münster: Waxmann 2008, 139.
- 43 Vgl. Abbildung 5 mit GENNERICH 2010 [Anm. 14], 110; STREIB / GENNERICH 2011 [Anm. 38], 53.
- 44 GENNERICH 2010 [Anm. 14], 84.
- 45 GENNERICH, Carsten: Gottesbilder Jugendlicher, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra / RIEGEL, Ulrich (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ – Baustelle Gottesbilder, Stuttgart: Calwer 2011, 176–192.
- 46 Vgl. GENNERICH 2010 [Anm. 14], 63, 101.
- 47 GENNERICH 2011 [Anm. 45], 185.
- 48 Vgl. GENNERICH 2010 [Anm. 14], 63.
- 49 GENNERICH 2011 [Anm. 45], 191–192.
- 50 Vgl. GENNERICH 2010 [Anm. 14], 101.
- 51 EBD., 333.
- 52 Vgl. EBD., 62–65.
- 53 GENNERICH 2010 [Anm. 14], 333; entspricht Abbildung 95 aus FEIGE / GENNERICH 2008 [Anm. 42], 181.
- 54 Vgl. zum hier formulierten Argument ausführlicher: GENNERICH, Carsten: Findet sich eine Dogmatik bei Berufsschülern?, in: MEYER-BLANCK, Michael / OBERMANN, Andreas (Hg.): Die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts, Münster: Waxmann 2015, 25–41.
- 55 GENNERICH, Carsten: Schöpfung und Ordnung, in: DIETERICH, Veit-Jakobus / ROEBBEN, Bert & M. ROTHGANGEL, Martin (Hg.): „Der Urknall ist immerhin, würde ich sagen, auch nur eine Theorie“. Schöpfung und Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer 2013, 76–90.
- 56 Vgl. GENNERICH 2010 [Anm. 14], 246.
- 57 Vgl. EBD., 297.
- 58 Vgl. EBD., 236.
- 59 Quellen für die dargestellten Korrelationen: GENNERICH 2010 [Anm. 14], 236, 246, 297; STREIB / GENNERICH 2011 [Anm. 38], 51.
- 60 GENNERICH / ZIMMERMANN 2016 [Anm. 30], 37, 127.
- 61 GENNERICH 2011 [Anm. 45], 177–178.
- 62 GRÄB-SCHMIDT, Elisabeth: Sündenerkenntnis als Erschlossenheit des Daseins. Zur anthropologischen und philosophischen Deutungsleistung des protestantischen Sündenbegriffs, in: HÄRLE, Wilfried / PREUL, Reiner (Hg.): Marburger Jahrbuch Theologie. 20, Leipzig: EVA 2008, 75–106, 100.
- 63 EBD., 97.
- 64 HARTER, Susan: Self and identity development, in: FELDMAN, S. Shirley / ELLIOTT, Glen R. (Hg.): At the threshold. The development of adolescent, New York: Harvard University Press 1990, 352–395.

AutorInneninformation

Prof. Dr. habil. Carsten **Gennerich**
Evangelische Hochschule Darmstadt
Zweifalltorweg 12
64293 Darmstadt
e-mail: carsten.gennerich@eh-darmstadt.de
GND: 123065194