

An Weihnachten in die Kirche – aber sonntags wird ausgeschlafen  
Religion im Leben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Vortrag beim 94. Jahrestag der Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Berufskollegs im Rahmen der Pädagogischen Woche „Vielfältig nach dem Einen fragen – Identität finden in säkularer Gegenwart“ der HA Schule/Hochschule im Erzbistum Köln

Patrik C. Höring

## I. Einleitung: An Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ‚anknüpfen‘

Das immer tiefere Kennenlernen und begriffliche Durchdringen der eigenen Glaubensstradition ist sowohl unserem jüdisch-christlichen Glaubensverständnis wie unserem abendländischen Bildungsverständnis inhärent, so jedenfalls verstehen wir als katholische Kirche seit der Würzburger Synode unseren Bildungsauftrag im öffentlichen Schulwesen.<sup>1</sup> Dieser – der Glaubensgemeinschaft Kirche wie dem öffentlichen Bildungsträger gemeinsame – Auftrag bringt es mit sich, nach Möglichkeiten zu suchen, um – wie es das Konzil in seiner Pastorkonstitution formuliert – „in einer jeweils einer Generation angemessenen Weise auf die bleibenden Fragen der Menschen nach dem Sinn des gegenwärtigen und des zukünftigen Lebens und nach dem Verhältnis beider zueinander Antwort geben“ (GS 4; eigene Hervorhebung, P.H.).

Doch wie geht das? Und wie geht das in der heutigen Generation?

Ein im Kontext von Lernprozessen häufig zu hörender Begriff ist der des *Anknüpfens*, ein Begriff, der die Lebensrelevanz von Lehr-/Lernprozessen reklamieren und zu konkreten Formen der Korrelation zwischen den Erfahrungen der Lernenden und den Lerninhalten animieren will. Wer möchte nicht im Unterricht möglichst gut an die Situation und an die Fragen der Lernenden *anknüpfen*? Ein Beispiel: Im *Mannheimer Morgen* gab die Trägerin des *Deutschen Lehrpreises* des Jahres 2014, Martina Braun, auf die Frage, was ihr Geheimnis sei und wie man bei Schülerinnen und Schülern Lust am Lernen wecke zu Protokoll:

„Aber wie soll man in Klasse 8 jemanden für unregelmäßige Verben motivieren? Ich habe natürlich den Bildungsplan. Ich glaube aber, man muss an die Lebenswelt anknüpfen.“ (Mannheimer Morgen 2.12.2014)<sup>2</sup>

Doch was heißt das konkret? Freilich können Lernzielkontrollen in Form eines Quiz à la „Wer wird Millionär?“ inszeniert werden oder Unterrichtsimpulse Elemente der Jugend- und Popkultur aufgreifen. Das Anknüpfen an die Lebenswelt der Lernenden ist jedoch mehr als billige Effekthascherei auf der methodischen Ebene, es hat grundsätzliche didaktische Relevanz. Im Rahmen der didaktischen Analyse ist die Auseinandersetzung mit den „konkreten, soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe“<sup>3</sup> unverzichtbar. Es dient nicht allein der Erhebung des jeweiligen Lernstandes. Es geht darum – um mit Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer zu

<sup>1</sup> Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß (1975), in: Bertsch, L. u. a. (Hrsg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Brsg. <sup>2</sup>1976, 123-152.

<sup>2</sup> <http://www.morgenweb.de/mannheim/mannheim-stadt/an-lebenswelt-der-schuler-anknuepfen-1.2000300> (12.11.2015).

<sup>3</sup> Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1991, 272.

sprechen –, die „elementaren Erfahrungen“<sup>4</sup> der Schülerinnen und Schüler zu heben. Es geht um die Wahrnehmung von lebens- und lernbedeutsamen Vorerfahrungen, Weltzugängen und Deutungsansätzen, ja im Blick auf religiöses Lernen geht es möglicherweise auch um bereits in die Lebensgeschichte eingeschmolzene Spuren Gottes.

Doch woran lässt sich *anknüpfen*? Was kennzeichnet *diese Generation*? Nicht nur im Blick auf schulische Lernprozesse tauchen hier vor allem zwei Problemkreise auf, die unsere bisherigen religionsdidaktischen Konzepte, die noch weitgehend auf der Basis der in den 1980er Jahren entwickelten Korrelationsdidaktik aufbauen, herausfordern.

## II. Problemaufriss

### 1. Religionsunterricht vor dem Relevanzproblem

Da ist zunächst die geringe Relevanz, die religiöse Fragestellungen unter jungen Menschen besitzen. Die *Shell-Studie 2015* hat ein weiteres Mal belegen können, dass der Glaube an einen persönlichen Gott brüchig geworden ist und die Relevanz des Glaubens für das eigene Leben – von kirchlichen Vollzügen einmal ganz zu schweigen – weiter zurückgegangen ist. An Weihnachten geht man vielleicht noch in die Kirche, sonntags wird ausgeschlafen<sup>5</sup> – will sagen: Religion ist zwar durchaus ein gesellschaftliches Thema hierzulande, nicht zuletzt durch die Frage nach der Rolle des Islam in unserer Gesellschaft, aber sie hat nur eine geringe persönliche Relevanz und vor allem induziert sie keine entsprechende Praxis, was vor allem die beiden großen christlichen Kirchen immer schmerzhafter spüren.

- Bei der (noch recht offenen) Frage „Was ist bei Jugendlichen ‚in‘, was ist ‚out‘?“ nimmt die Zustimmung zur Antwort „an etwas glauben“ über die letzten Jahre kontinuierlich ab – und zwar vor allem bei den jungen Erwachsenen (Antwort „in“: 2002 = 62%; 2015 = 50%).<sup>6</sup> Bei den Jugendlichen sind die Zahlen eher stabil geblieben. Dahinter lässt sich vermuten, dass im Jugendalter, die Kinder wohnen in der Regel noch im Elternhaus, am ehesten noch eine Beziehung zu einer lokalen Kirchengemeinde vorhanden sein mag: Es ist das Alter, in dem man (noch) Ministrant sein kann, an kirchlichen Freizeiten teilnimmt oder etwa auch die Firmung feiert. Dies scheint mit der Volljährigkeit – oft auch durch einen Wohnortswechsel bedingt, aber auch mit zunehmender Reife – abzubrechen. „Glauben“ aber ist etwas offensichtlich zunehmend unattraktives.
- Bei der konkreteren und persönlicheren Frage nach der Bedeutung des Gottesglaubens für das eigene Leben nimmt die Zustimmung noch weiter ab: Nur mehr 33% der 12- bis 25jährigen (39% der befragten Katholiken) erachten „an

<sup>4</sup> Nipkow, K.E.: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KatBl 11 (1986), 600-608, bes. 604f; vgl. Schweitzer, F.: Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow, Neukirchen-Vluyn 2003.

<sup>5</sup> Vgl. Focus-Schule Nr. 4/2011: [http://www.focus.de/familie/schule/religion/woran-schueler-heute-glauben-religion\\_id\\_2221262.html](http://www.focus.de/familie/schule/religion/woran-schueler-heute-glauben-religion_id_2221262.html) (08.06.2016)

<sup>6</sup> Vgl. Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch (17. Shell-Jugendstudie), Frankfurt / Main 2015, 402.30.

Gott glauben“ als wichtig.<sup>7</sup> Auch hier ist die Zurückhaltung bei den jungen Erwachsenen größer als bei den Jugendlichen. Die Bedeutung des Gottesglaubens hat sich unter Katholiken von 51% im Jahr 2002 auf 39% im Jahr 2015 verringert (während die Werte bei den Jugendlichen anderer Religionszugehörigkeit stabil bei 68-70% blieben). Im Vergleich von alten und neuen Bundesländern überrascht nicht die größere Zustimmung im Westen, wobei ein leichter Anstieg der Zustimmung im Osten auch an Migrationsbewegungen liegen kann.<sup>8</sup>

Damit zeichnet sich die Divergenz zwischen einer durchaus wohlwollenden Haltung gegenüber Glauben und Religion einerseits und einer deutlich gedämpften Stimmung hinsichtlich der persönlichen Bedeutung von Glaube und Religion andererseits ab. Dahinter steckt eine zurückgehende religiöse Praxis und damit verbundene eigene Erfahrungen in Sachen Religion. Dies ist auch an der Kluft zwischen formaler Kirchenmitgliedschaft und aktivem Kirchenbesuch sowie an einer ebenfalls abnehmenden Gebetspraxis erkennbar.<sup>9</sup> Ob Folge oder Ursache, muss hier offen bleiben: In jedem Fall aber ist damit die Krise eines personalen Gottesbildes verbunden, das sich auch in den vielfältigen Gotteskonzepten heutiger Zeitgenossen widerspiegelt.<sup>10</sup>

- Diese Divergenz zwischen diffuser Zustimmung und geringer religiöser Praxis zeigt sich an dem Bild, das Jugendliche von der Kirche haben. Immerhin 67% der 12- bis 25jährigen „finden es gut, dass es die Kirche gibt“. Fast ebenso viele (64%) sind zugleich der Meinung, dass „Kirche sich ändern muss, wenn sie eine Zukunft haben will“.

Erkennbar ist eine relativ stabile Zustimmung zur Kirche im Allgemeinen: Man findet durchaus gut, dass es die Kirche gibt. Sie tut ja auch viel Gutes, vor allem für Benachteiligte – auch wenn man selbst natürlich davon keinen Gebrauch macht oder machen muss. Zugleich ist man davon überzeugt, dass sich die Kirche ändern muss, will sie mit der Zeit gehen.

Mindestens in gleichem Maße aber (57%) ist man der Ansicht, dass „die Kirche auf die Fragen, die einen persönlich bewegen keine Antwort bietet“. Hier fällt auf, dass diese Überzeugung leicht zurückgegangen ist (2006 = 65%). Freilich kommt dies nicht einer positiven Einschätzung zugute, sondern es wuchs der Anteil jener, die keine Angabe machten; möglicherweise weil sie eben gar keine konkrete Anschauung von Kirche haben, weil es gar keine Berührungsfelder mehr mit der Kirche gibt.<sup>11</sup>

Es findet sich also kein militanter Anti-Theismus mehr, sondern vielmehr eine freundliche Ratlosigkeit. Ich würde hier von einer ‚soteriologischen Leerstelle‘ sprechen. Bei vielen Zeitgenossen ist noch nicht einmal die Phantasie oder die Sehnsucht danach zu spüren, dass ein Gottesglaube Leben positiv verändern, d.h. ‚heilbringend‘ sein kann – und das selbst innerhalb der eigenen Glaubensgemeinschaft. Denn die Antworten der katholischen Jugendlichen weisen die gleiche Verteilung auf wie die Gesamtstichprobe.

Relevanz aber – oder um mit den Worten von Wolfgang Klafki zu sprechen – „Bedeutung“ ist die Grundvoraussetzung für Lernprozesse, d.h. für die fruchtbare Be-

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 243, Abb. 6.3; 251, Abb. 6.9., Abb. 6.10.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 252, Abb., 6.11.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 258, Abb. 6.15.

<sup>10</sup> Vgl. ebd., 253-255; Abb. 6.12.-6.14.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., 259, Abb. 6.16.

gegnung von Lerngegenstand und Lernendem im Rahmen dessen, was Klafki „kategoriale Bildung“ bzw. „doppelseitige Erschließung“ nennt.<sup>12</sup>

## 2. Heterogenität – Last oder Lust?

Eine zweite Herausforderung stellt die Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen und Ansprüche bzw. Bedürfnisse und Potentiale der Schülerinnen und Schüler dar, die die Frage nach dem richtigen Umgang mit dieser Heterogenität aufwirft.

„Die Individualisierung der Lebensgestaltung und damit die Pluralisierung der Lebensformen haben Auswirkungen auf sämtliche Lebensbereiche. ‚Heterogenität‘ ist zu einem zentralen Merkmal der Moderne geworden, und dies wird im Bildungswesen so sichtbar wie in kaum einem anderen Bereich des öffentlichen Lebens.“<sup>13</sup>

Die noch größere Heterogenität stellt ein unterscheidendes Merkmal der Berufskollegs gegenüber anderen weiterführenden Schulen dar. Zugleich ist im Gefolge der Vergleichsstudien (*PISA/TIMSS*) um die Jahrtausendwende und der Inklusionsdebatte nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2007/2009 das Thema Heterogenität bzw. Diversität ganz oben auf der Tagesordnung schulischer Pädagogik.<sup>14</sup>

Die vorhandene Heterogenität wirft die Frage auf, inwiefern die Schule dieser Unterschiedlichkeit gerecht werden kann und will, eine Schule, die bis heute weitgehend vom Ideal homogener Lerngruppen ausgeht und einen gesellschaftlichen Selektionsauftrag wahrnimmt.<sup>15</sup> Doch trotz der Differenzierung nach Alter (Schulklasse) und persönlicher Leistungsfähigkeit (Schulform) sowie ggf. nach Konfession (im Religionsunterricht) oder Geschlecht (im Sportunterricht) bleibt die homogene Lerngruppe eine Illusion. Es ist wie beim Märchen vom Hasen und vom Igel. Hat man den Eindruck durch differenzierte Bildungsgänge der Heterogenität Einhalt geboten zu haben, ist sie stets wieder da. Kommt eine äußere Differenzierung an ihre Grenzen – in besonderer Weise an den Berufskollegs, in denen nicht nur die Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sind, sondern auch eine konfessionell bzw. religiös gemischte Lerngruppe den Normalfall bildet –, bleibt es den Lehrenden und ihrer didaktischen Kompetenz überlassen, inwieweit eine Bin-

---

<sup>12</sup> Klafki, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959), 43, in: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1973, 24–45.

<sup>13</sup> Einsiedler, W. u.a.: Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung, 330, in: Cortina, K. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland, Reinbeck 2008, 325-374.

<sup>14</sup> Vgl. Prengel, A.: Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick, in: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005, 19-35.

<sup>15</sup> Zur Homogenisierung von Lerngruppen in der Schule und deren Kritik vgl. Schilmöller, R.: Schulischer Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Eine Problemanalyse, 4-8, in: ders.; Fischer, Ch. (Hrsg.): Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen [Münstersche Gespräche zur Pädagogik 27], Münster 2011, 1-32.

nendifferenzierung möglich wird.<sup>16</sup> Glaubt man den *TIMSS-Studien*, gilt sie den Lehrenden als eine der größten Erschwernisse in ihrem Beruf.<sup>17</sup>

Im Folgenden soll es nicht um die unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich des Leistungsvermögens gehen, sondern die Konsequenzen einer Pluralisierung von Weltanschauungen und Lebensweisen, die als Kehrseite einer Individualisierung von Lebenslagen zu verstehen ist, für das schulische Lernen in Sachen Religion bedacht werden.

Konnte der *Würzburger Synodenbeschluss* die Schüler bzw. Schülerinnen noch als einen „gläubigen“ oder einen „suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler“ typologisieren<sup>18</sup>, haben sich die Einstellungen und Lebensweisen heute weiter vervielfacht. Auch die Formulierung im 2015 außer Kraft gesetzten<sup>19</sup> *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an den Berufskollegs in NRW (duales System)* bleibt mit einer dreifachen Klassifizierung der Schülerinnen und Schüler als „ihres Glaubens bewusst“, „gegenüber Kirche und Glaube indifferent“ und „konfessionslos“ bzw. „anderen Religionsgemeinschaften angehörend“ holzschnittartig.<sup>20</sup> Die vielfältigen Jugendsubkulturen sind ein probater Indikator dafür, wie sich Lebensweisen und Einstellungen heute, etwa im Vergleich zu den 1950er bis 1980er Jahren, vervielfacht haben. Der kürzlich verstorbene Jugendforscher Wilfried Ferchhoff sprach von einem bunten „Kaleidoskop“ aufgrund der „Atomisierung verschiedener Lebens[-], Lern[-] und Arbeitsformen“, einem „Mosaik von Gruppen, Grüppchen, Szenen und Cliques“, verbunden mit einem „Stiltransit der (Zeichen-), (Sprach-)Codes und Moden“, das sich ständig weiter differenziert und pluralisiert, tribalisiert und polarisiert. Jugendkultur heute sei letztlich ein „widersprüchliches Durcheinander“, ein „undurchsichtiges Konglomerat“, in dem „Ein- und Zuordnungen sowie Klassifizierungen schwer fallen“.<sup>21</sup>

Ein Abbild dessen finden Sie jeden Tag in ihrem Schulzimmer. Und damit die volle Vielfalt an Erwartungen hinsichtlich Religion und Glaube, aber auch an Schule und an die konkrete Unterrichtsgestaltung.

Beide hier angedeuteten Fragestellungen, Relevanz und Heterogenität, betreffen also unmittelbar das Unterrichten, vor allem im Religionsunterricht. Der *Bildungsplan Baden-Württemberg* formuliert es bspw. so:

„Im Rahmen eines ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule leistet der katholische Religionsunterricht einen eigenständigen Beitrag. Sein Proprium ist, die *Frage nach Gott zu stellen*

<sup>16</sup> Zum Verhältnis beider vgl. Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 174f.182ff. Zu den konkreten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung vgl. Buholzer, A.: *Möglichkeiten und Formen des Umgangs mit Heterogenität in der Schule*, 51-62, in: Schilmöller, R.; Fischer, Ch. (Hrsg.): *Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen* [Münstersche Gespräche zur Pädagogik 27], Münster 2011, 45-64; Buholzer, A.; Kummer Wyss, A.: *Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Seelze/Zug 2010.

<sup>17</sup> Vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin; Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel; Humboldt-Universität, Berlin: *TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse*, Berlin 1997, 30, Tab 4.

<sup>18</sup> *Der Religionsunterricht in der Schule*, 139.

<sup>19</sup> Vgl. u.a. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 18.08.2015 – 313.6.08.01.13-114137.

<sup>20</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Lehrplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre. Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung (Schule in NRW Nr. 4294)*, Frechen 2007, 13.

<sup>21</sup> Ferchhoff, W.: *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*, Wiesbaden 2011, 191.

und sie aus der Erfahrung der kirchlichen Glaubensstradition zu erschließen – so schwierig das heute bei einer heterogenen Einstellung der Schülerinnen und Schüler auch sein mag.<sup>22</sup>

Es stellt sich also die Frage, wie religiöse Lerninhalte, vor allem die Frage nach Gott, für Schülerinnen und Schüler relevant werden können, gerade angesichts einer ‚religiösen Mehrsprachigkeit‘ der Menschen heute.

Ziel soll es im Folgenden sein, Heterogenität zunächst noch einmal wahrzunehmen, sie dann aber nicht nur als gegeben hinzunehmen, sondern als produktive Ressource wirksam werden zu lassen. Forschungsergebnisse mit heterogenen Lerngruppen hinsichtlich Alter und Leistung<sup>23</sup>, aber auch hinsichtlich unterschiedlicher konfessioneller bzw. religiöser Zugehörigkeit<sup>24</sup> geben Anlass zu entsprechendem Optimismus.

### **III. Lebensweltorientiertes Unterrichten als Weg zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität**

#### **1. Einblicke in die Sinus-Jugendstudien 2012/2016**

In diesem Zusammenhang kommt die aktuelle Lebensweltforschung ins Spiel, deren Milieustudien seit etwa zehn Jahren innerhalb der beiden christlichen Kirchen Hochkonjunktur und zu Ansätzen einer „milieusensiblen Pastoral“ geführt haben.<sup>25</sup> Während sie in der Religionsdidaktik noch wenig Beachtung finden, wird in den Feldern außerschulischer Bildung mit Hilfe der Lebensweltforschung verstärkt über „Brücken und Barrieren“<sup>26</sup> zwischen der kirchlichen Verkündigung und den heutigen Lebensmilieus nachgedacht.

---

<sup>22</sup> Bildungsstandards für Katholische Religionslehre, Realschule – Klassen 6, 8, 10 [2004], 32 [eigene Hervorhebung; P.H.].

<sup>23</sup> Vgl. Kocaj, A. u. a.: Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 66 (2) 2014, 165- 191; Scharenberg, K.: Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie. Münster 2012; Wocken, H.: Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für ‚optimale Förderung‘, in: Demner-Dieckmann, I. Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog, Bad Heilbrunn 2007, 35-59; Kucharz, D.; Wagener, M.: Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase, Baltmannsweiler 2007; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsreform München: Unterrichten in jahrgangskombinierten Klassen, München 2007; Preuss-Lausitz, U.: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven, in: Eberwein, H.; Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik, Weinheim/Basel 2002, 458-470.

<sup>24</sup> Vgl. Kuld, L. u.a. (Hrsg.): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009; Schweitzer, F. u.a.: Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Jugendalter, Freiburg i. Brsg. 2006; Schweitzer, F. u.a.: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i. Brsg. 2002.

<sup>25</sup> Vgl. etwa Sellmann, M. (Hrsg.): Milieusensible Pastoral. Praxiserfahrungen aus kirchlichen Organisationen, Würzburg 2013; Katholische Arbeitsstelle für Missionarische Pastoral (Hrsg.): Milieus fordern heraus. Pastoraltheologische Deutungen zum MDG-Milieuhandbuch "Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus® 2013" (KAMP kompakt 1), Erfurt 2013; Hempelmann, H.: Gott im Milieu. Wie Sinusstudien der Kirche helfen können, Menschen zu erreichen, Gießen 2012.

<sup>26</sup> Vgl. Kopp, H. u.a. (Hg.): Brücken und Barrieren. Jugendliche auf dem Weg in die Evangelische Jugendarbeit, Stuttgart / Neukirchen-Vluyn 2013.

Ziel der Studien ist die Reduktion der bereits angesprochenen Komplexität an Lebensstilen auf eine wahrnehmbare und handhabbare Zahl an Typen. Dazu bedient man sich, etwa bei den Sinusmilieus, der Parameter von sozialer Lage (Durchschnittseinkommen/Bildungsgrad) und individueller Wertorientierung, die auf dem Hintergrund des Wertewandels in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg in drei bis vier Phasen differenziert wird. Dies führt zu sieben bis zehn charakteristischen Milieubeschreibungen, gewissermaßen ‚Ballungen‘ bestimmter Vorlieben und Einstellungen, Handlungsroutinen und Wertmustern. Mithilfe ausgewählter Milieus aus den *Sinus-Jugendstudien* soll exemplarisch geprüft werden, ob bzw. wie die Milieubeschreibungen hilfreich sein können, um das unverzichtbare eigene ‚Bild der Klasse‘ zu ergänzen und elementare Erfahrungen und Zugänge aufzuspüren. Es ginge, mit Schweitzer und Nipkow formuliert, darum:

- „die Schülerinnen und Schüler in ihrem Verhältnis zu den eingebrachten oder einzubringenden Unterrichtsthemen kennen zu lernen“,
- „Schüleräußerungen und das Schülerverhalten zu verstehen, und zwar als Ausdruck der eigenständigen individuellen Aneignungs- und Auseinandersetzungsformen“,
- um „die Art und Weise des Umgangs der Kinder und Jugendlichen mit den Unterrichtsinhalten in den weiteren Verlauf des Unterrichtsprozesses einzubeziehen.“<sup>27</sup>

Was an drei ausgewählten Milieus dargestellt wird, soll eine eigene Auseinandersetzung mit den im Internet frei zugänglichen Daten schmackhaft machen.<sup>28</sup> Es geht im Folgenden um drei Milieus, die sich jeweils in einer Hinsicht ähneln: *Konservativ-Bürgerliche* und *Expeditive* hinsichtlich des Bildungsniveaus bzw. der sozialen Lage sowie *Konservativ -Bürgerliche* und *Materialistische Hedonisten* hinsichtlich der Wertorientierung.

Grundsätzlich ist zunächst in allen Milieus eine Divergenz zwischen persönlichem Glauben hier und institutionell verfasster Religion dort spürbar<sup>29</sup>, ein Phänomen, das auch in den eingangs vorgestellten, zurückhaltenden Aussagen gegenüber der Kirche in der Shell-Studie erkennbar wurde. Doch jenseits dieser Gemeinsamkeit gibt es wiederum Unterschiede.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Schweitzer, F.; Nipkow, K.E. u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 170.

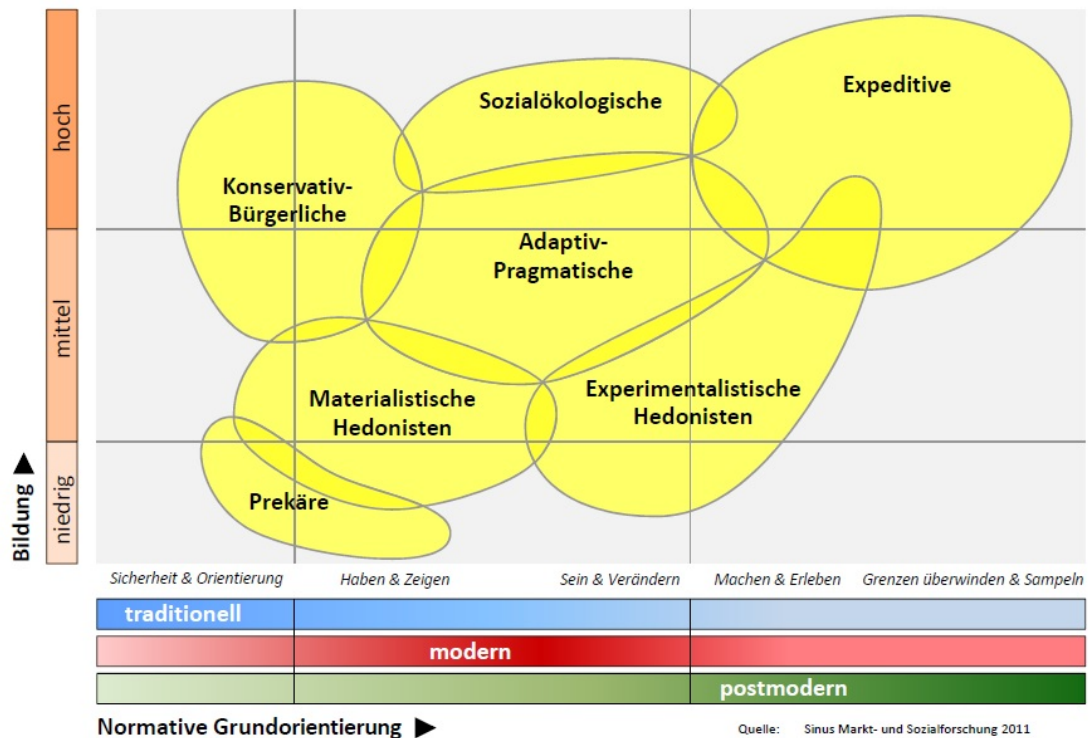
<sup>28</sup> Vgl. <http://www.wie-ticken-jugendliche.de/home.html> (12.12.2016).

<sup>29</sup> Vgl. Calmbach, M. u.a.: Wie ticken Jugendliche? 2016. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016, 336; Calmbach, Marc u.a.: Wie ticken Jugendliche? 2012, Düsseldorf 2011, 77-82.

<sup>30</sup> Zu den folgenden Einblicken vgl. Calmbach, Marc u.a.: Wie ticken Jugendliche? 2012, bes. 67, Abb. 3.6.2; 81, Abb. 3.9.1.

# SINUS-Lebensweltenmodell u18

## Lebenswelten der 14- bis 17-Jährigen in Deutschland



### a) **Konservativ-Bürgerliche Jugendliche:** Die familien- und heimatorientierten Bodenständigen mit Traditionsbewusstsein und Verantwortungsethik

- haben ein ausgeprägtes Bewusstsein für die bewährte gesellschaftliche Ordnung und äußern den Wunsch, an dieser festzuhalten;
- betonen eher Selbstdisziplinierung denn Selbstentfaltung;
- haben eine geringe Lifestyle-Affinität und Konsumneigung;
- beschreiben ihre kulturellen Präferenzen als „normal“, „nicht besonders ausgefallen“;
- bezeichnen sich selbst als unauffällig, sozial, häuslich, heimatnah, gesellig, ruhig und geerdet und sehen sich für das eigene Alter bereits als sehr erwachsen und vernünftig;
- stehen Neuem eher skeptisch und abwartend gegenüber, orientieren sich stark an bekannten Strukturen, Routinen und Umfeldern;
- stellen die Erwachsenenwelt nicht in Frage, sondern versuchen, möglichst schnell einen sicheren und anerkannten Platz darin zu finden;
- wünschen sich eine planbare und berechenbare „Normalbiografie“ (Schule, Ausbildung, Beruf, Ehe, Kinder) und erachten Ehe und Familie als Grundpfeiler der Gesellschaft;
- haben kein Interesse, sich über Äußerlichkeiten zu produzieren.



Jugendliche dieser Lebenswelt verstehen Schule als wichtigen Ort des Lernens; Regeln, Strukturen und Regelmäßigkeit sind dabei wichtig. Sie lernen fürs Leben, nicht für die Schule, sie sind intrinsisch motiviert und suchen über schulische Erfolge auch Selbstbestätigung. Unterrichtsstörungen, Unterrichtsausfall und Experimente werden von ihnen kritisiert. Sie sind um gutes Verhältnis zu Lehrkräften bemüht.

Individueller Glaube und kirchlich verfasste Religion sind weitgehend deckungsgleich. Die institutionelle Verfasstheit von Glauben in der Religionsgemeinschaft ist ihnen wichtig, ansonsten bestünde die Gefahr, dass Glaube beliebig und orientierungslos würde. Die eigene Religionszugehörigkeit ist daher eher selbstverständlich, wird nicht in Frage gestellt und Kirche eher positiv als Ort von Gemeinschaft wahrgenommen.

### **b) *Materialistische Hedonisten*: Die freizeitorientierte Unterschicht mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen**

- sind sehr konsum- und markenorientiert; sie erachten neue Kleidung, Schuhe und Modeschmuck für äußerst wichtig, weil sie Sozialprestige in ihren Peer-Kontexten abwerfen;
- bezeichnen es als eigene Stärke, mit Äußerlichkeiten Eindruck zu hinterlassen;
- halten Harmonie, Zusammenhalt, Treue, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit und Anstand für wichtige Werte; lehnen Kontroll- und Autoritätswerte ab;
- möchten Spaß und ein „gechilltes Leben“ haben; Shoppen, Party und Urlaub gelten bei vielen als die coolsten Sachen der Welt;
- lehnen Vandalismus, Aggressivität, illegale Drogen, sinnloses Saufen u. ä. einerseits ab, verteidigen ihr Recht auf exzessives Feiern andererseits als Teil eines freiheitlichen Lebensstils;
- stehen der Hochkultur sehr distanziert gegenüber; sie haben hiermit in ihrem Alltag in der Regel kaum Berührungspunkte;
- orientieren sich kulturell klar am Mainstream.

Schule ist in dieser Lebenswelt vor allem auch als Sozialraum wichtig. Die Freude an der Schule ist stark abhängig von der Anerkennung durch die Lehrkräfte. Daher wünschen sich Jugendliche dieser Lebenswelt Lehrkräfte, die sie fördern und unterstützen, den Unterricht aber auch unterhaltsam gestalten.

Glaube und Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft werden eher als selbstverständlich bzw. als Pflicht wahrgenommen denn als Handeln aus Überzeugung. Regeln und Rituale gelten ihnen als „anstrengend“.

### **c) *Expeditive*: Die erfolgs- und lifestyle-orientierten Networker auf der Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen**

- streben nach einer Balance zwischen Selbstverwirklichung, Selbstentfaltung, Selbständigkeit sowie Hedonismus einerseits und Pflicht- und Leistungswerten, Karriere und Erfolg, Zielstrebigkeit, Ehrgeiz und Fleiß andererseits;

- distanzieren sich von asketischen Werten und konservativ-religiösen Moralvorstellungen;
- sind flexibel, mobil, pragmatisch; möchten den eigenen Erfahrungshorizont ständig erweitern;
- haben eine geringe Kontroll- und Autoritätsorientierung, werden skeptisch, wenn Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen in Frage stehen;
- definieren klare Lebensziele, möchten aber nicht an-, sondern weiterkommen; halten ein erwachsenes Leben ohne Aufbrüche (noch) für unvorstellbar;
- sehen sich selbst als urbane, kosmopolitische „Hipster“; bezeichnen sich als interessant, einzigartig, eloquent, stilbewusst und stilsicher;
- feiern Vielheit und Differenz, distanzieren sich von allem, was „gleichgeschaltet“ erscheint, lieben das Unkonventionelle;
- sind auf der Suche nach vielfältigen kulturellen Erfahrungsräumen, z. B. modernes Theater, Kunst und Malerei.

Im Allgemeinen haben Jugendliche dieser Lebenswelt eine gepflegte Abneigung gegenüber der Schule. Gleichwohl sind sie zu Fleiß und Leistung als Basis für die Realisierung ihrer eigenen Zukunftspläne bereit. Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule sind ihnen vertraut, weil sie oft mehr Freiräume für eigene Kreativität und individuelle Leistungsförderung ermöglichen als schulische Kontexte. Daher wünschen sie sich auch in der Schule unkonventionelle, hochkompetente Lehrkräfte.

Hier fallen individueller Glaube und verkirchlichte Religion am weitesten auseinander. Glaube wird als individuelle und private Sinnsuche verstanden und ist daher entkoppelt von Religion und Kirche. Diese gilt ihnen als selbstgefällig, altmodisch und als Modernisierungsverweigerin.

## 2. Milieustudien im Kontext der didaktischen Analyse

Welche Rolle nun kann Religion bzw. religiöses Lernen im Blick auf die einzelnen Lebenswelten spielen? Da wäre zur Kenntnis zu nehmen, dass bei Jugendlichen traditionellerer Grundorientierungen (*Konservativ-Bürgerliche*, aber auch *Prekäre*) Religionsunterricht auch ein irritierendes, verstörendes und verunsicherndes Potential haben kann. Religion (und Kirche) gehören als regelsetzende und Zugehörigkeit ermöglichende Instanz bzw. als notwendige Verfasstheit individuellen Glaubens oft zur Lebenswelt der Jugendlichen dieser Wertorientierung. Gerade kirchennahe Jugendliche aus sozial benachteiligten Milieus lassen eine große Nähe zu tradierten und institutionell verfassten Formen von Religion erkennen.<sup>31</sup> Für diese Jugendlichen könnte die Erfahrung mit einem kritischen, intellektuell anspruchsvollen Religionsunterricht in einem (scheinbaren) Widerspruch zu ihrem Glauben stehen; zumal wenn Lehrpersonen selbst eine andere Grundorientierung als die ihrer Schülerinnen und Schüler haben (Lehrpersonen stammen überdurchschnittlich häufig aus dem *bürgerlichen, sozialökologischen* bzw. *liberal-intellektuellen* Milieu). Nun ist das Bearbeiten von Spannungen zu bisherigen biographischen Erfahrungen auch Aufgabe von Unterricht. Bei Jugendlichen unhinterfragte Dogmen und als selbstverständlich geglaubte kirchliche Traditionen können und dürfen ins Wanken geraten, sollten aber nicht konfrontativ, sondern pädagogisch klug mit zeitgemäßen theologischen Argumentati-

<sup>31</sup> Vgl. Vieregge, D.: Religiosität in der Lebenswelt benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster u.a. 2013.

onlinien in den Lernprozess eingebracht werden – zumal wenn die Schülerinnen und Schüler an ihre intellektuellen Grenzen geraten. Hier also: Vorsicht mit undifferenzierter und allzu forscher Kirchenkritik!

Demgegenüber fordern Lebenswelten mit modernen Grundorientierungen (*Expeditive, Experimentalistische Hedonisten*) den Erweis von Plausibilität. Persönlicher Glaube und verfasste Religion treten hier am deutlichsten auseinander. Daher wäre zu zeigen, dass Treue im Glauben kein Verlust von Freiheit ist – aus theologischer Überzeugung gilt ja das Gegenteil! Die kleine Studie von Andrea Meier<sup>32</sup> hat Hinweise gegeben, wie biblische Texte, durch eine feministische Hermeneutik betrachtet, auch sogenannten „hedonistischen Jugendlichen“ sich als „Schatz“<sup>33</sup> erweisen können, der ihnen hilft ihr Leben zu deuten. Erschwert wird ein solcher Lernprozess durch die hedonistischen Aspekte dieser Grundorientierungen – vor allem, wenn er sich mit Materialismus paart wie bei den *Materialistischen Hedonisten*<sup>34</sup>. Wo kurzfristiger Spaß am Leben im Vordergrund steht, tut sich jede Religion schwer, weil ihr kritisch-prophetisches Potential kaum anschlussfähig an die entsprechenden Lebenswelten erscheint. Zugleich ist es aber auch die Nagelprobe für das Selbstverständnis des (jüdisch-christlichen) Glaubens. Denn ein funktionales Verständnis von Religion nach dem Motto: ‚Dir geht es schlecht, also glaube‘, oder: ‚Du hast Fragen, wir haben die Antwort‘, kommt hier an seine Grenzen, weil eine einseitige Orientierung an vermeintlichen Defiziten des Lebens, die der Glaube wieder ‚heil‘ macht, weder sinnvoll noch aus theologischer Überzeugung möglich ist. Vergleichsweise einfach scheint die Allianz mit Jugendlichen *Sozialökologischer Lebenswelten* zu sein, lassen sie sich doch am ehesten für das sozialpolitische Handeln, wie es für die Kirchen in Deutschland kennzeichnend ist, interessieren. Vor allem Papst Franziskus erscheint vielen besonders glaubwürdig. Seine Akzentuierung der diakonischen Seite von Kirche mag hier, sicher aber auch andere Jugendliche, beeindrucken. Die Lektüre der Enzyklika „Laudato si“ oder der letzten Kapitel seiner Antrittsenzyklika „Lumen fidei“ (bes. Nr. 51) könnte eine lebendige Auseinandersetzung über Anspruch und derzeitige Gestalt von Kirche anregen.

Die Kenntnis der unterschiedlichen Lebensweisen und individuellen soziokulturellen Voraussetzungen kann für die Anlage eines Lehr-/Lernprozesses hilfreich sein – etwa auch im Kontext der Reflexion über das eigene Gottesbild in der Begegnung mit entsprechenden biblischen Kondensaten. Innerhalb einer didaktischen Analyse wäre zu fragen: Wie wirkt auf Menschen in prekären Lebensverhältnissen die Rede von einem Gott, der „die Mächtigen vom Thron stürzt und die Niedrigen erhöht“ (Lk 1,52)? Welche Reaktion würde dies bei den gut situierten Schülern einer katholischen Privatschule hervorrufen? Welche *Funktion* hätte die Begegnung mit einem solchen Gottesbild? Oder: Wie reagieren Jugendliche traditionell-konservativer Wertorientierung auf jene Aspekte der biblischen Tradition, die Gott als Richter und Setzer einer Ordnung erscheinen lassen, wie etwa in Psalm 119 beschrieben: „Wohl denen, deren Weg ohne Tadel ist, / die leben nach der Weisung des Herrn. Wohl denen, die seine Vorschriften befolgen / und ihn suchen von ganzem Herzen“ (Ps 119,1f)? Wie rezipieren Jugendliche einer *bürgerlichen Mitte* das Bild eines Gottes, der mitten unter den Menschen ist, ihnen nahe in Freude und Leid? Oder wie begeg-

---

<sup>32</sup> Vgl. Meier, A.: Wie tief man graben muss... Hedonistische Jugendliche als Zielgruppe kirchlicher Jugendarbeit, Wien / Zürich / Berlin 2010.

<sup>33</sup> Ebd., 69.

<sup>34</sup> Vgl. Calmbach, M. u.a.: Wie ticken Jugendliche? 2012, 214.

nen *Expeditive* dem Gott, der herausführt aus der Knechtschaft in die Freiheit der Kinder Gottes (Gen 5,1; Ex 13,21; 14,19)?<sup>35</sup>

An den Beispielen wird erkennbar, dass Gottesbilder sowohl eine bestätigende, die eigenen Lebensverhältnisse abbildende Wirkung haben können (dann ließe sich also leicht *anknüpfen*) als auch eine kontrastierende, die eigene Situation transzendierende.<sup>36</sup> Aufgabe religiöser Bildung ist es, der Reduzierung auf nur ein wohltuendes Gottesbild entgegenzuwirken und anzuregen, die eigene Comfort-Zone zu verlassen. Daher sind aus theologischer Redlichkeit die Vielfalt biblischer Gottesbilder und aus anthropologischer Notwendigkeit deren kritisch-prophetische, in die Selbstreflexion rufende Aspekte entgegenzuhalten.

#### **IV. Wie lässt sich Heterogenität produktiv nutzen? Voraussetzungen und Perspektiven**

Wie aber nun kann diese Heterogenität nicht nur pädagogische Rahmenbedingung, sondern sogar Chance sein? Grundlage wäre ein dialogisches Verständnis von Unterricht, ein Unterricht, der religiöses Lernen (auch) als ein Gespräch verschiedener Lebenswelten versteht.

Daher wäre die Frage *nach* der Analyse der verschiedenen Lebenswelten: Was können unterschiedliche Lebenswelten *einander* sagen? Was können Menschen *konservativ-bürgerlicher Lebenswelten* von *Expeditiven* lernen? Was sagt eine *sozial-ökologische Lebenswelt* einem *materialistisch-hedonistisch* orientierten Menschen? Und dabei ist nicht zu vergessen, dass die Lehrperson nicht nur Moderator eines solchen Prozesses ist, sondern ebenfalls Repräsentantin einer bestimmten Werthaltung und eines bestimmten Lebensstiles. Eine Selbstanalyse müsste – zumindest wenn wir die Rolle der Lehrperson im Religionsunterricht im Sinne der Zeugenschaft ernstnehmen – Teil der didaktischen Analyse sein.

Es handelte sich hier letztlich um eine Form interkulturellen Lernens (selbst in konfessionell oder religiös vermeintlich homogenen Gruppen), das zur Selbstreflexion anleitet und dialogisch-kommunikative Kompetenzen entwickeln hilft, die im heutigen Arbeitsleben aller Berufszweige unverzichtbar sind. Das Umgehen mit Heterogenität ist ja nicht nur Rahmenbedingung heutigen Unterrichtens, sondern eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die sich allen stellt. Auf diese Aufgabe reflektieren etwa die 2015 in Kraft gesetzten, zur Erprobung vorliegenden Bildungspläne am Berufskolleg, wenn in den sogenannten „Anforderungssituationen“ vielfach von „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ oder der Auseinandersetzung mit „eigenen und fremden Erfahrungen“ die Rede ist.<sup>37</sup>

Abschließend einige Rückfragen an Sie, um das hier vorgestellte zu vertiefen:

---

<sup>35</sup> Wie sehr mögliche Klischees nicht der Realität entsprechen, zeigt die Studie von D. Vieregge: Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen sind angesichts ihrer brüchigen Lebenserfahrungen „eher an einer „*Ordnungsreligion* und weniger an einer *Entgrenzungsreligion* interessiert“. – Vieregge, D.: *Religiosität in der Lebenswelt benachteiligter Jugendlicher*, 259.

<sup>36</sup> Tatsächlich scheint es – zumindest bei Jugendlichen in prekären Lebensverhältnissen – so zu sein, dass religiöse Deutungen, Gottesvorstellungen und Kosmologien eher Wunsch- und Idealvorstellungen widerspiegeln. Vgl. ebd., 241.257f.

<sup>37</sup> Vgl. bspw. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Abschlüssen der Sekundarstufe I führen (Bildungsgänge der Anlage B APO-BK) Fachbereich: Technik/Naturwissenschaften Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2015, 30-33.*

## 1. Heterogenität wahrnehmen

- Welche Merkmale berücksichtige ich bei einer Binnendifferenzierung meines Unterrichts, jenseits der individuellen Leistungsfähigkeit? Welche Merkmale bleiben bislang unberücksichtigt?
- Welche Aspekte sind eine Bereicherung für meinen Unterricht? Welche erschweren die Unterrichtsplanung?
- Wie könnten Vorerfahrungen, Einstellungen, Lebenswelten eine größere Rolle spielen? Wo sind sie bereits Anlass für Missverständnisse und Konflikte?

## 2. Sich zu Heterogenität verhalten

- Wie stehe ich selbst zu Fragen der Heterogenität? Welche pädagogische Haltung habe ich dazu entwickelt oder möchte ich entwickeln?
- Welche Rahmenbedingungen wären dafür notwendig? Wie kann ich zu ihrer Entwicklung beitragen?

## 3. Didaktische Konzepte zur produktiven Nutzung von Heterogenität an die Möglichkeiten der Lerngruppe rückbinden

- Entsprechen differenzierte oder selbstgesteuerte Lernsettings den Kompetenzen meiner Schülerinnen und Schüler?
- Wäre mit meinen Schülerinnen und Schülern ein Unterricht als Dialog von Lebenswelten möglich?