

Jugend zwischen Skepsis und Vertrauen

Herausforderungen und Chancen christlicher Jugendarbeit am Beispiel des Kirchlichen Unterrichts in der Evangelisch-methodistischen Kirche

Achim Härtner

Dieser Beitrag hat zwei inhaltliche Schwerpunkte. Zuerst werden einige Charakteristika des Jugendalters heute und daraus abzuleitende spezifische Herausforderungen kirchlicher Jugendarbeit vorgestellt. Im Anschluss daran wird am Beispiel des Kirchlichen Unterrichts, der sich in der Regel an 12–15-Jährige richtet, aufgezeigt, wie in der Evangelisch-methodistischen Kirche versucht wird, jungen Menschen unter heutigen Gegebenheiten das biblisch-christliche respektive methodistische Erbe weiterzugeben.

1. Charakterisierung des Jugendalters heute

Die Charakterisierung des Jugendalters erfolgt in einer sozialwissenschaftlichen, einer entwicklungspsychologischen und einer religionspsychologischen Sichtweise.

1.1. Soziologische Perspektive: Jugend früher und heute – von der Übergangphase zur eigenständigen Lebensphase

Solange es Menschen auf dieser Erde gibt, gibt es auch junge Leute, über die sich die Erwachsenen Gedanken machen und Urteile bilden. Eine einschlägige Beschreibung der »heutigen Jugend« wird dem griechischen Philosophen Sokrates zugeschrieben: »Sie scheinen das Wohlleben zu lieben, haben schlechte Manieren und verachten die Autorität, sind Erwachsenen gegenüber respektlos und verbringen ihre Zeit damit, herumzulungern und miteinander zu plaudern. Sie widersprechen ihren Eltern, nehmen Gespräch und Gesellschaft für sich allein in Anspruch, essen gierig und tyrannisieren ihre Lehrer.«¹

1 Zitiert bei Marianne Arlt, Pubertät ist, wenn die Eltern schwierig werden, 2. Aufl., Freiburg/Basel 1997, S.143.

Hier ist nicht von »Jugend« im modernen Sinne die Rede, sondern von Heranwachsenden an der Schwelle zum Erwachsenwerden, die von der Elterngeneration kritisch beübt werden, weil sie sich noch nicht so verhalten, wie man es späterhin erwartet. Die Jugend als eine mehr oder weniger klar umrissene Phase im menschlichen Lebenslauf ist etwas, das es kulturgeschichtlich noch gar nicht so lange gibt. Sie ist in Europa erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts in der bürgerlichen Gesellschaft entstanden und wurde damals als eine Ausbildungszeit verstanden, die der Vorbereitung der heranwachsenden Generation (vorrangig der männlichen Jugendlichen) auf das Leben als Bürger dienen sollte.² Diese Ausbildungszeit, die dem Erwerb von Wissen und Fertigkeiten einerseits und der Ausbildung der Persönlichkeit andererseits gewidmet war, stellte für den mitteleuropäischen Raum ein Novum dar. Diese privilegierte und mit wenigen Jahren auch kurze Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt war durch die beiden Pole »nicht mehr« und »noch nicht« gekennzeichnet.³ Im Unterschied dazu sind heute drei grundsätzliche Veränderungen festzustellen: Das Jugendalter ist für *alle* Heranwachsenden als *eigenständige* Lebensphase innerhalb dieser *langen*, differenziert zu betrachtenden Altersspanne zwischen zirka 11 und 27 Jahren anzusehen. Dass es unter diesen Bedingungen »die Jugend« nicht gibt und nicht geben kann, leuchtet unmittelbar ein. Der Jugendforscher Richard Münchmeier bringt es in der Zusammenfassung der 12. Shell-Jugendstudie auf den Punkt: Die heutige Jugend ist »jung – und ansonsten ganz verschieden«⁴. Daher bildet sich unter dem gemeinsamen Dach des Jugendalters eine Vielzahl und Vielfalt ähnlicher, aber auch kontrastierender Jugend(sub)kulturen und Szenen aus, in denen die Heranwachsenden vor allem in ihrer Freizeit mit Gleichaltrigen zusammen sind. Diese zunehmend individualitätsbezogenen Gleichaltrigengruppen (*Peergroups*) bilden einen Sozialraum für jugendspezifische, ausdrücklich nicht von der Erwachsenenwelt initiierte und kontrollierte Interessen und Handlungen. Die Verbind-

2 Philippe Ariès vertritt in seinem Buch *Geschichte der Kindheit* (München/Wien 1975) die Auffassung, dass die Menschen noch im 18. Jahrhundert keine Vorstellung von einem Jugendalter im heutigen Sinne hatten. Für ein modernes Verständnis des Jugendalters war insbesondere Jean-Jaques Rousseau impulsgebend. In seinem *Émile* (1762) spricht er von der Adoleszenz als einer »zweiten Geburt« des Menschen.

3 Zur Altersspanne im Jugendalter (Fremd- und Selbsteinschätzung) vgl. Rainer K. Silbereisen et al. (Hg), *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 1990 und 1996*, Opladen 1996, S.147f.; Klaus Hurrelmann, *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 8. Aufl., Weinheim 2005, S.13–25.

4 Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), *Jugend '97*, Opladen 1997, S.379.

lichkeitsstrukturen differieren dabei zwischen spontanen Grüppchen über Cliques bis zu Jugendszenen und -banden mit festen Zugehörigkeitsregeln.⁵

Junge Menschen wachsen auf im Spannungsfeld unterschiedlichster Einflüsse. Die Adoleszenz ist zu einer »Zeit der vielen Stimmen« geworden, in der Orientierung Not tut. Neben Elternhaus, Schule und Gleichaltrigen-gruppe können vor allem die elektronischen Medien⁶ als »Miterzieher« namhaft gemacht werden.⁷ Das Heranwachsen der jungen Generation ist gekennzeichnet durch zwei entgegengesetzte Grundimpulse: Da ist einerseits ein Zugewinn an individueller Gestaltungsfreiheit (Bildungswege, Freizeitgestaltung, Gruppenzugehörigkeiten), andererseits besteht eine anhaltende wirtschaftliche und soziale Abhängigkeit von der Primärsozialisation (Elternhaus, Schule, Ausbildungsplatz, Freundschaften unter Gleichaltrigen). Folgende veränderte Bedingungen prägen die Adoleszenz heute:

a) Zunächst fallen einige demoskopische Veränderungen ins Auge. Heranwachsende sind »Mangelware«: Deutschland hatte zur Jahrtausendwende den geringsten Anteil junger Menschen unter 20 Jahren weltweit. Bei einer Gesamtbevölkerung von 82,2 Millionen Menschen beträgt der Anteil an Kindern und Jugendlichen (6–19 Jahre) derzeit 12,11 Millionen.⁸ Mehr als jeder dritte Privathaushalt in Deutschland ist ein Single-Haushalt (35%, in Großstädten 44%), über 11 Millionen Haushalte sind kinderlos.⁹ Eine zunehmende Zahl von Kindern und Jugendlichen wächst nicht in »Kernfamilien« (Ehepaare mit mindestens einem Kind), sondern in postfamiliären Beziehungsgefügen (*blended families*) auf und bleibt häufig ohne Geschwister. Der Titel einer österreichischen Studie bringt die Entwicklung auf den

5 Zu Funktionen und Formen der Gleichaltrigengruppen (*Peergroups*) vgl. Klaus Hurrelmann, Lebensphase Jugend, a.a.O., S.126–143. Zu jugendkulturellen Stilen und Szenen vgl. Wilfried Ferchhoff, Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert, 2. Aufl., 1999, S.121–149.

6 Besondere Bedeutung haben im Fernsehen die Musiksender wie *Viva* oder *MTV*, zunehmend aber auch Videochannels wie *Youtube* und *Myspace*. Hierzu Hans-Georg Ziebertz: »Gewissermaßen als Gegensog zum Individualisierungstrend in der Gesellschaft zeigen sich neue Standardisierungen – die Musiksender erfüllen in diesem Sinn eine uniformierende Funktion. Wer sich an die vermittelten Codes hält, wird erkannt und erkennt andere Gleichgesinnte. Die Funktion von Peers ist inzwischen virtuell zu haben« (Gesellschaft und Öffentlichkeit, in: Friedrich Schweitzer et al. [Hrsg.], Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2005, S.215).

7 Wilfried Ferchhoff spricht unter anderem von »Schul- und Bildungsjugend« (a.a.O., S.183–194), von »Kaufkraft- und Konsumjugend« (S.205–208) und von »Multi-Media-Jugend« (S.227–238).

8 Zu den statistischen Daten vgl. Statistisches Bundesamt/Bundeszentrale für politische Bildung, Datenreport 2006 und Datenreport 2008 (www.destatis.de).

9 Vgl. Stefan Hradil, Die »Single-Gesellschaft«, München 1995.

Punkt: »New Family: Elternreiche Kinder, nicht kinderreiche Eltern sind die Zukunft«. ¹⁰

b) Weitere Veränderungen sind hinsichtlich der Dauer des Jugendalters anzuzeigen. Die Entwicklung von Eigenständigkeit und Selbstverantwortung setzt heute – wie die Pubertät im Allgemeinen – früher ein. ¹¹ Wie aus heiterem Himmel heraus beginnen bereits Zehn- oder Elfjährige damit, ihr Zimmer umzugestalten (Kindersachen raus!) und im Rahmen der Möglichkeiten neu und vor allem »cool« einzurichten. Hiermit wird deutlich von den Verhaltensweisen der Kindheit Abschied genommen. Am anderen Ende der Jugendzeit wird das Übernehmen von Verantwortung häufig lange aufgeschoben: Finanzielle, berufliche, wohnungsmäßige Selbstständigkeit gehen nicht automatisch miteinander einher. Nicht selten kommt es in enger Bindung an die Herkunftsfamilie zum »Hotel-Mama-Syndrom«, zur Entwicklung von »Berufsjugendlichen«, die sich weigern, erwachsen zu werden und auf eigenen Beinen zu stehen. ¹²

c) Die nächste Veränderung betrifft die Einschätzung der Adoleszenz seitens Erwachsener und Jugendlicher. Von Erwachsenen werden häufig *Jugend und Krise* ¹³ in einem Atemzug genannt, wird das Problemhafte des Jugendalters hervorgehoben. Dazu besteht angesichts des rasanten gesellschaftlichen Wandels einiger Anlass. ¹⁴ Die 15. Shell-Jugendstudie (2006) belegt, dass 69% der befragten Jugendlichen Angst vor Nichtbekommen beziehungsweise Verlust des Arbeitsplatzes haben. Sie betont angesichts der beruflichen Zukunftsunsicherheit die Bedeutung von Bildung – und relativiert dies gleich wieder: »Trotz aller Leistungsanstrengungen können sie keiner garantiert sicheren Zukunft entgegensehen.« ¹⁵ Man könnten meinen, drohende oder bestehende Jugendarbeitslosigkeit, hohe Erwartungen an die

10 Ursula Ott/Matthias Pape, »New Family«: Elternreiche Kinder, nicht kinderreiche Eltern sind die Zukunft, Wien 2003.

11 Seit Mitte des 19. Jahrhunderts hat sich der statistische Mittelwert des Menarche-Alters in Deutschland von 16,7 auf heute zirka 11 Jahre vorverlagert. Die eigentliche Pubertät schrumpft im Laufe dieser Entwicklung auf wenige Monate zusammen. Vgl. die internationale Übersicht in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, 5. Auflage, Weinheim 2002, S.280, Abb. 7.

12 Ein sprechendes Bild für das definitive Ende der Jugendzeit findet der Schriftsteller Martin Suter in seinem jüngsten Roman *Der letzte Weynfeldt* (Zürich 2008, S.70): »Da saßen sie, seine jüngeren Freunde, ganz in ihr Gespräch vertieft. Alle nahe dem Vierzigsten und alle in schlecht verhohlener Panik vor diesem verhängnisvollen Geburtstag, an dem auch die zweite Verlängerung ihrer Jugend abgepiffen werden würde.«

13 Erik H. Erikson, Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, 5. Aufl., Frankfurt/M. 2003.

14 Vgl. Klaus Hurrelmann, Lebensphase Jugend, a.a.O., S.116ff.

15 Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M. 2006, S.17.

heranwachsende Generation bezüglich Ausbildung, Flexibilität und Bereitschaft zur Mitgestaltung könnten zu einer pessimistischen Sicht der Zukunft führen. Neuere Befragungen unter Jugendlichen indes haben ergeben, dass viele junge Leute mit sich und ihrer Welt ausgesprochen zufrieden und im Einklang sind: »Viele Jugendliche machen ihre Selbstfindung geräuschlos mit sich selbst aus – und ohne negative Folgen oder Defizite.«¹⁶ Dies gilt vornehmlich für Jugendliche aus relativ gesicherten Verhältnissen und für solche mit guten Zukunftschancen. Bei Jugendlichen aus benachteiligten Verhältnissen und solchen mit schwächeren Zukunftschancen wird häufiger eine tief greifende Verunsicherung wahrgenommen, die maßgeblich durch die zunehmend angespannte wirtschaftliche Gesamtsituation¹⁷ und die Lage auf dem Arbeitsmarkt bestimmt ist, wobei auch hier eine überraschend positive Weltsicht mit pragmatischer Ausrichtung konstatiert werden kann.¹⁸

d) Auch das Verhältnis zwischen den Generationen hat sich gewandelt, die Grenzen zwischen ihnen sind unkenntlich geworden. Traditionell ist das Verhältnis zwischen Eltern und Jugendlichen als spannungsreich, ja als »Generationenkonflikt« beschrieben worden. Eines der Hauptergebnisse der 13. Shell-Jugendstudie (2000) ist jedoch, dass es – seit es Untersuchungen dazu gibt – wohl keine Jugendgeneration gegeben hat, die offenbar so gut mit ihren Eltern zurecht kommt wie die heutige.¹⁹ Dieses zunächst erfreuliche Ergebnis wirkt bei näherem Hinschauen jedoch ambivalent. Ein partnerschaftlicher Erziehungsstil, der meint, ohne Grenzsetzungen und notwendige Konflikte um verbindliche Werte auskommen zu können, führt dazu, dass Erziehung zur reinen »Verhandlungssache« wird. Erzieherinnen und Lehrer können ein Lied davon singen, dass in manchen Elternhäusern erhebliche Erziehungsunlust besteht, und die Erziehungsaufgaben mit erschreckender Selbstverständlichkeit an Kindergarten und Schule delegiert werden. Die Folge einer »Symbiose« zwischen Eltern(teilen) und Kindern sind häufig psychische Entwicklungsstörungen, die das Erwachsenwerden (beispielswei-

16 Harald Willenbrock, Warum sie so seltsam sind, in: GEO 09/2005, Themenheft Pubertät, S.155.

17 Laut dem von Bundesfamilienministerium im Frühjahr 2008 vorgelegten »Reichtums- und Armutsbericht« ist jedes 6. Kind beziehungsweise jeder 6. Jugendliche (!) armutsgefährdet und daher auch in der Gefahr, eine »bildungsferne« Lebenslaufbahn vor sich zu haben.

18 Die 15. Shell-Jugendstudie (2006) weist einen Mittelwert von 50% der Jugendlichen mit optimistischer Zukunftseinstellung aus (a.a.O., S.15 und 96ff.). 53% aller Befragten geben an, mit ihrer derzeitigen Lebenssituation zufrieden zu sein (a.a.O., S.99).

19 Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie, Band 1, Opladen 2000, S.23–93. Die 15. Shell-Jugendstudie (2006) spricht gar von 90% der Jugendlichen, die mit ihren Eltern »gut klar kommen« (a.a.O., S.17).

se einen produktiven Umgang mit Frustrationen) erschweren.²⁰ Auf ihrer Suche nach Lebenssinn und -orientierung werden Heranwachsende bei der Generation ihrer Eltern nicht immer fündig. Hinsichtlich ihrer Problemlösekompetenz sind angesichts der bestehenden Weltwirklichkeit ernsthafte Zweifel angebracht, die bestehenden Unsicherheiten und Brüche im Leben der erwachsenen Vorbilder bleiben nicht ohne Auswirkung auf die nachwachsende Generation. Man muss sich nicht wundern, wenn Jugendliche sich fragen, welchen Sinn es hat, erwachsen zu werden; viele Erwachsene benehmen sich schließlich nicht anders als große Kinder. Von einer um sich greifenden Infantilisierung der Erwachsenenwelt zu reden, ist nicht übertrieben – ein Blick in die Fernsehprogramme genügt. Auch die in der öffentlichen Diskussion zu Tage tretenden moralischen Standards mancher Entscheidungsträger aus Wirtschaft, Politik und Unterhaltungsindustrie werfen ein zweifelhaftes Licht auf die derzeitige Erwachsenengeneration, was Jugendlichen nicht verborgen bleibt. Diese Beispiele zeigen: Im Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen generell ist es zu einem signifikanten Wandel gekommen. Der Jugendforscher Klaus Hurrelmann sagte in einem Interview auf die Frage hin: Hat die Jugend spezifische Merkmale und damit auch Funktionen verloren? »Ja, das hat sie. Das Jugendalter beginnt besonders früh und endet immer später, es geht fließend in das Erwachsenenalter über. Die Jugend ist keine Übergangsphase mehr, sondern ein Lebensabschnitt eigenen Wertes, der 15, 20 Jahre dauern kann.«²¹ Der Erziehungswissenschaftler Peter Struck stellt fest: »Das Zusammenwachsen der Generationen ist ein Problem. Traditionell gab es drei Generationen: Kinder, Jugend und Erwachsene. Heute haben sich alle drei ausgerechnet die unausgegrenzte Pubertät zum Ideal erkoren.«²² Insbesondere im Zusammenhang mit gewaltbereiten und gewalttätigen Jugendlichen wird deutlich, dass Jugendlichen die für die Adoleszenz notwendige Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenwelt immer schwieriger gemacht wird. Die Unterschiede im Blick auf das, was Kinder und Jugendliche »schon dürfen« und was allein der Erwachsenenwelt vorbehalten bleibt, werden zunehmend geringer. Peter Struck warnt angesichts dieser Entwicklung: »Das zwingt Jugendliche, die ein eigenes jugendspezifisches Lebensgefühl brauchen, in immer abartigere Nischen.«²³ So können als Ursachen für die

20 Vgl. Michael Winterhoff, Die Abschaffung der Kindheit. Warum unsere Kinder zu Tyrannen werden, Gütersloh 2008, sowie ders., Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht reicht – Auswege, Gütersloh 2009.

21 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (Hrsg.), Magazin Schule 9/2003, S.61.

22 Focus Nr. 8/2005, S.125.

23 Ebd.

zunehmende Brutalisierung eines Teiles der heutigen Jugendlichen neben prägenden Einflüssen der Frühsozialisation auch mangelhafte Aufmerksamkeit und Auseinandersetzungsbereitschaft seitens der Erwachsenengeneration namhaft gemacht werden. Wichtig für unser Thema ist daher: Für die Prägung und Einbindung in sinnvolle soziale Zusammenhänge hatte die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen traditionell einen hohen und wichtigen Stellenwert – und diesen hat sie bis heute, insbesondere im Bereich der Ausbildung von Werten und Zukunftsvorstellungen.

1.2. Entwicklungspsychologische Perspektive: Identitätsbildung als bleibendes Zentralthema des Jugendalters – unter dem Vorzeichen der Postmoderne²⁴

Die klassischen *Entwicklungsaufgaben* (Robert J. Havighurst, Eva und Michael Dreher), oder wie man heute besser sagen sollte: *Entwicklungsschwerpunkte*, bleiben auch in postmodernen Zeiten im Wesentlichen gültig. Als Beispiele hierfür können die in einer empirischen Befragung genannten ersten drei Punkte (von insgesamt zehn) gelten: »Peer. Einen Freundeskreis aufbauen, d.h. zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts neue, tiefere Beziehungen herstellen«. »Beziehung. Engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen«. Und »Beruf. Sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen: Überlegen, was man werden will und was man dafür können bzw. lernen muss.«²⁵ Wie wir gesehen haben, ist das Jugendalter auch unter heutigen Bedingungen eine Phase vielfältiger Umbrüche. Dabei sind die Verpflichtungen der Erwachsenenwelt noch weitgehend aufgeschoben. In der Entwicklungspsychologie spricht man im Anschluss an Erik H. Erikson von einem *psychosozialen Moratorium*.²⁶ Allerdings folgt auf das Jugendalter im engeren Sinne (14–18 Jahre) heute – im Unterschied zur Zeit vor rund 50 Jahren – nicht das Erwachsenenalter mit dessen Verantwortungen und Freiheiten, sondern die Postadoleszenz (junges Erwachsenenalter), eine wiederum zumeist längere Zeit persönlicher, beruflicher und sozialer Weiterentwicklung.²⁷ Auch

24 Zum umstrittenen Begriff der Postmoderne vgl. Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen*. Ein Bericht, hrsg. von Peter Engelmann, 3. Aufl., Wien 1994; Wolfgang Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*. 5. Aufl., Berlin 1997, bes. S. 1–43.

25 Vgl. Rolf Oerter/Eva Dreher, *Jugendalter*, in: Rolf Oerter/Leo Montada, *Entwicklungspsychologie*, 5. Aufl., Weinheim u.a. 2002, S.258–273, bes. S.270–273. Dort auch Angaben zu empirisch erhobenen Veränderungen der Selbsteinschätzungen Jugendlicher beiderlei Geschlechts zwischen 1985 und 1997.

26 Erik H. Erikson, *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt/M. 1988, S.152ff.

27 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh 2003, zu den veränderten Bedingungen des

das mittlere Erwachsenenalter, das sich an die Postadoleszenz anschließt und das traditionell als Entwicklungszielbereich der Adoleszenz gelten konnte, hat längst jene Stabilität eingeübt, die es früher auszeichnete. Beruf, geografischer Lebensmittelpunkt, Lebenspartnerschaft, soziale und gemeindliche Anbindung stehen heute im Plural und werden mehr und mehr zu Variablen innerhalb der jeweiligen individuellen Lebensgeschichte. Die seit zwei Jahrzehnten andauernde Massenarbeitslosigkeit hat auch die Jugendphase als eine Vorbereitungsphase auf das spätere Erwerbsleben fragwürdig werden lassen. Viel früher und nachhaltiger müssen junge Menschen heute Verantwortung für ihre Bildungsbiografie und – höchst unsichere – Erwerbslaufbahn übernehmen, was sowohl sie als auch ihre Eltern überfordern kann.²⁸ Folgt man der Grundthese des Jugendforschers Wilfried Ferchhoff, dann produziert »die individualisierte Gesellschaft (...) Zuwächse und Ansprüche (Autonomie, Freiheit, Selbstentfaltung, Sinnerfüllung, Gerechtigkeit) und erschwert gleichzeitig ihre Verwirklichung.«²⁹ Klaus Hurrelmann geht noch einen Schritt weiter, wenn er feststellt: »Jugendliche zahlen den »Preis« für die weitgehend freie Wählbarkeit und Optionalität von Bildungslaufbahnen, die ihnen heute angeboten wird, in Gestalt von biografischer Risikobelastung.«³⁰

Das Jugendalter ist für die Ausbildung einer Persönlichkeit heute nach wie vor bedeutsam, bildet aber nicht mehr den Dreh- und Angelpunkt des Lebenszyklus, als der er bisher angesehen wurde. Deshalb kann heute von Jugendlichen nicht mehr erwartet werden, dass sie im Laufe der zweiten Lebensdekade eine stabile Identität entwickeln, die dann im weiteren Lebenslauf gelebt wird.³¹ Stattdessen ist Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess geworden, mit der Aufgabe, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurecht zu finden und sich in wechselnden Kontexten als – wenigstens relativ – mit sich selbst im Einklang zu erleben. Für Jugendliche bedeutet das, zwischen Realbild und Idealbild vom eigenen Sein zu unterscheiden und sich konstruktiv mit konkurrierenden Angeboten der Lebensorientierung und Sinngebung auseinandersetzen zu lernen. Postmoderne Identitätstheorien sehen den Umgang mit der faktischen Pluralität heutiger Lebens-

Aufwachsens in der Postmoderne siehe S.59–90, zur »vernachlässigten Lebenszeit« der Postadoleszenz S.91–113.

28 Vgl. Klaus Hurrelmann, *Lebensphase Jugend*, a.a.O., S.117ff.

29 Wilfried Ferchhoff, *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert*, a.a.O., S.10.

30 Klaus Hurrelmann, *Lebensphase Jugend*, a.a.O., S.118.

31 Was mit »Identität« genau gemeint ist, ist fraglich und umstritten. Im Anschluss an Erik H. Erikson wird darunter zumeist ein »Sich-Selbst-gleich-Sein« des individuellen Selbst verstanden, das auch von der Um- und Mitwelt geprägt wird (soziale Seite der Selbstwerdung). Vgl. Friedrich Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben*, Gütersloh ²1998, S.57ff., sowie Rolf Oerter/Eva Dreher, *Jugendalter*, in: Rolf Oerter/Leo Montada, *Entwicklungspsychologie*, a.a.O., S.290–302.

möglichkeiten als die wohl größte Herausforderung für die Identitätsbildung an. Sie sprechen dementsprechend von »Patchwork-Identitäten«, die sich als »plurales Selbst« (Thomas Luckmann, Heiner Keupp)³² oder auch »balancierendes Selbst« (Lothar Krappmann)³³ in der anhaltenden Auseinandersetzung zwischen Individuum und Mitwelt bilden und wandeln. Das Konzept einer »narrativen Identität« (Anthony Giddens)³⁴ hingegen hält an der Bedeutung von Konsistenz und Kontinuität fest, die der Einzelne durch stets erneuerte Selbsterzählungen herstellt. Identitätsbildung hat stets auch überindividuelle Aspekte wie etwa soziale Rollen und damit verbunden die Anerkennung des individuellen Selbst in der zwischenmenschlichen Interaktion. Von daher spricht Friedrich Schweitzer – im Anschluss an feministische Kritik an Identitätstheorien, die vornehmlich das individuelle Selbst im Blick haben – vom »Selbst in Beziehungen«.³⁵ Im Hinblick auf die genannten postmodernen Identitätstheorien kommt er zu folgender Einschätzung: »Es ist wichtig, sich klar zu machen, dass das plurale Selbst ähnlich wie das ›Selbst in Beziehungen‹ dabei nicht einfach als eine Realität im gegenwärtigen Leben angesehen wird. Die Rede vom pluralen Selbst drückt ebenso eine veränderte Art der Interpretation und Bewertung des Selbst aus. Anders gesagt soll der Hinweis auf das plurale Selbst die Person von unterdrückerischen Erwartungen kultureller und persönlicher Integration befreien, die mit dem Modell des in sich geschlossenen Selbst und der stabilen Identität (...) in Verbindung gebracht werden. (...) Zumindest in dieser Perspektive soll die postmoderne Erfahrung eines pluralen Selbst als späte Einsicht in die Tatsache begrüßt werden, dass das moderne Selbst nicht bloß überholt ist, sondern dass es auch nie mit den tatsächlichen Bedürfnissen der meisten Menschen übereinstimmte.«³⁶ Die Annahme Erik H. Eriksons, der (heranwachsende) Mensch sei für eine gelingende Identitätsbildung »ideologiebedürftig«, hat m.E. auch unter postmodernem Vorzeichen Gültigkeit. Die Suche nach Sinn, nach erstrebenswerten Zielen und übergeordneten Werten ist gerade in einer Zeit wichtig, in der nichts beständiger zu sein scheint als der Wandel. An dieser Stelle können Religion und Glaube mit ihren »bedeutsamen Erzählungen« (Erikson) neu ihre bleibende Bedeutung erweisen,

32 Thomas Luckmann, Bemerkungen zur Gesellschaftsstruktur, Bewusstseinsformen und Religion in der modernen Gesellschaft, in: Burkart Lutz (Hrsg.), Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung. Verhandlungen des 22. Deutschen Soziologentages in Dortmund 1984, Frankfurt/M./New York, 1985, S.475–484. Heiner Keupp, Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 1999.

33 Lothar Krappmann, Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1969.

34 Anthony Giddens, Modernity and Self-Identity. Self & Society in the Late Modern Age, Bristol 1991.

35 Friedrich Schweitzer, Postmoderner Lebenszyklus und Religion, a.a.O., S.72f.

36 A.a.O., S.74.

wenn sie dazu bereit sind, offen und flexibel auf die Herausforderungen postmoderner Adoleszenz einzugehen. Eine christliche Tradition, die darum bemüht ist, ihr historisches Erbe an die heranwachsende Generation weiterzugeben, wird nach »Berührungsflächen« zwischen heutiger Lebenswelt und lebendigen Ausdrucksformen ihres Glaubens suchen wollen und müssen. Die Identitätsbildung junger Menschen ist eine Aufgabe, die von unterschiedlichen Seiten her – also auch von der Gemeinde – Unterstützung verdient und braucht. Dabei ist es eine Grundvoraussetzung, die Fragmentarität heutiger Identitäten (Henning Luther)³⁷ zu akzeptieren, jedoch nicht zu idealisieren. Die Botschaft von einem Gott, der in den Veränderungsprozessen des Lebens heilvoll mitgeht und die Erfahrung von Menschen in der Gemeinde, die solche Wegprozesse begleiten, werden jungen und nicht mehr so jungen Menschen helfen können, ihr Leben mit allen Umwegen und Brüchen der Führung Gottes anzuvertrauen, der verlässlich zugesagt hat »Ich bin da!« (Ex 3,14).

1.3. Religionspsychologische Perspektive: Postmoderne Religiosität Jugendlicher als Herausforderung für Theologie und Kirche

Nach einer Studie des Allensbacher Instituts für Demoskopie (2006) interessieren sich mittlerweile 21% der befragten Jugendlichen »sehr« oder »ziemlich« für religiöse Fragen. 1994 waren es lediglich 12%.³⁸ Religion und Kirche sind dezidiert wieder Themen von Jugendlichen, und wer sich als religiös bezeichnet, braucht sich nicht mehr zu schämen wie noch vor rund 10–15 Jahren. Dennoch ist die Jugend für die Mehrzahl heutiger Jugendlicher eine Zeit ohne *prägenden* Kontakt zu Religion. Für viele Jugendliche gilt verstärkt das, was sie an ihren erwachsenen Vorbildern ablesen: Die Vielzahl religiöser und parareligiöser Angebote wird mehr oder weniger interessiert wahrgenommen, manches wird erwogen und Einzelnes ausprobiert, auf etwas Verbindliches (wie beispielsweise die freiwillige Mitgliedschaft und Mitarbeit in einer Gemeinde) lässt man sich aber lieber nicht ein. In der empirischen Jugendforschung wurde Religiosität und Kirchlichkeit über lange Zeit in eins gesetzt.³⁹ Wer jedoch nur nach Gottesdienstbesuch und

37 Henning Luther, Identität und Fragment, in: ders., Religion im Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, S.160–182.

38 15. Shell-Jugendstudie, a.a.O., S.203.

39 Forschungsüberblick: Karl Ernst Nipkow, Jugendliche und junge Erwachsene vor der religiösen Frage, in: Gunther Klosinski (Hrsg.), Religion als Chance oder Risiko, Bern u.a. 1994, S.113f. Neuere religionssoziologische Untersuchungen gehen wesentlich differenzierter zu Werke. Vgl. beispielsweise: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2007, leider beginnt diese Befragung altersmäßig »erst« bei 18-Jährigen.

Teilnahme an einer Jugendgruppe fragt, kann selbstredend kein umfassendes Bild dessen erhalten, was Jugendliche heute im Blick auf die religiöse Frage umtreibt. Karl Ernst Nipkow spricht im Zusammenhang mit der Feststellung, dass die Religiosität Jugendlicher heute ganz andere als kirchliche Wege geht, von einer »Vergleichsgültigung der historischen Religionen«⁴⁰; dazu sind wohl auch die historischen Freikirchen zu zählen.

In Sachen Religion im Allgemeinen und Gottesvorstellungen im Besonderen herrscht – laut empirischer Umfragen – bei jungen Leuten eine Sprachlosigkeit vor, die als Hinweis auf die Notwendigkeit religiöser Bildung und Traditionsweitergabe aufgefasst werden kann, ja muss. Hans Schmid fasst das Ergebnis einer Interview-Serie mit Berufsschul-Jugendlichen bezüglich ihres Glaubensverständnisses so zusammen: »Es ist ein schwer auszudrückender ›Irgendwie-Gott‹, zu dem in einem ›Irgendwie-Glauben‹ eine Beziehung aufgenommen wird.«⁴¹ Wenn Jugendliche von ihrer »Spiritualität« sprechen, werden häufig Bruchstücke historischer Religionen aufgegriffen und ohne Berührungängste mit eigenen Vorstellungen verbunden. Zu dieser Art des Umgangs mit religiösen Traditionen schreibt Friedrich Schweitzer: »Viele Jugendlichen gehen mit religiösen Traditionen selektiv um und wählen für sich einzelne Elemente aus einer Tradition aus, ohne sich um den inneren Zusammenhang oder gar die Würde dieser Tradition weiter zu kümmern.« Das Verhältnis von kirchlicher Lehre und individuellem Glauben ansprechend fährt er fort: »Häufig zeigt sich (...), dass Jugendliche die Lehre von Theologie oder Kirche (...) nur sehr zögerlich oder auch gar nicht für sich übernehmen. Viele Jugendliche sprechen von ihrem Glauben, indem sie hervorheben, dass es ihr eigener Glaube sei, der sich vom Glauben der Kirche unterscheidet.«⁴² Vorgegebenen Wahrheitsansprüchen begegnen viele Jugendliche skeptisch, manche kapitulieren angesichts der Pluralität und Unübersichtlichkeit konkurrierender Sinnansprüche. Die einschlägigen Untersuchungen machen deutlich, dass Religion und Glaube für Jugendliche entscheidend im lebensweltlichen Kontext erschlossen werden – oder eben nicht. Insbesondere gilt dies für Situationen, in denen das Leben in einer scheinbaren »Alles-ist-möglich-Welt« plötzlich brüchig und fragwürdig wird. In Grenzsituationen brechen auch bei heutigen Jugendlichen die Grundfragen des Lebens und

40 Karl Ernst Nipkow, a.a.O., S.116.

41 Hans Schmid, Religiosität der Schüler im Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989, S.201. Zitat bei Friedrich Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben, a.a.O., S.37. Dort im Folgenden eine Zusammenstellung von zehn Aspekten zum »Gottesglauben im Spiegel individueller Religion« (S.37–40).

42 Beide Zitate bei Friedrich Schweitzer, Postmoderner Lebenszyklus und Religion, a.a.O., S.76.

Glaubens auf: Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Was kommt nach dem Tod? Überhaupt scheint die Frageform ein Grundkennzeichen heutiger Religiosität von Jugendlichen zu sein. Offene Fragen sind keine schlechte Voraussetzung für ein Gespräch zwischen den Generationen. Uns Erwachsene muss die Frage bewegen: Wer wird ihnen antworten?

Die Angebote kirchlicher Jugendarbeit erreichten in den vergangenen fünfzig Jahren relativ konstant ca. 8–10% einer Alterskohorte. Wer mit Verantwortlichen aus diesem Bereich spricht, wird neben Lust auch Frust aus der Begegnung mit den jungen Leuten zu hören bekommen. Erwartungen seitens der Kirche werden enttäuscht, wenn etwa aufwändig geplante und durchgeführte Aktionen nicht die gewünschte Resonanz finden. Unverbindlichkeit, Spaßorientierung und Desinteresse seitens der Jugendlichen können eine gruppenorientierte oder offene Jugendarbeit ebenso wie die Unterweisung im Kirchlichen Unterricht zur Geduldsprobe für die Leitenden machen. Deutlich wird hier, dass die Frage der *Passung* oder *Ungleichzeitigkeit* von kirchlichen Angeboten und der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher nicht nur auf der formalen Ebene besprochen werden darf, etwa hinsichtlich der Gestaltung von Jugendräumen, von angemessenen Gruppen- und Bildungsangeboten sowie jugendgemäßen Gottesdiensten, so bedeutsam diese äußerlichen Aspekte in der Praxis zweifellos sind. Die Frage einer gelingenden Kommunikation des Evangeliums – um nichts weniger geht es – ist vor allem inhaltlich-theologisch herausfordernd. Wer die eigene religiöse Tradition lebendig und annehmbar an die nächste Generation weiter geben möchte, wird nicht umhin kommen, die vertrauten Inhalte neu mit den jungen Menschen zu diskutieren, und zwar ergebnisoffen und erwartungsvoll. Im Anschluss an Friedrich Schweitzer, der an dieser Stelle »nicht weniger als eine neue Weise des Theologietreibens« einfordert, bleibt zu fragen:⁴³

- Die Theologie hat sich über lange Zeit der Erforschung der biblischen Botschaft, ihrer Quellen, Tradition und Geschichte zugewandt. Wird sie mit ähnlicher Sorgfalt die Lebenswelt junger Menschen erfassen und reflektieren, denen doch die Botschaft der Bibel heute gilt?
- Werden wir uns in Theologie und Kirche der Mühe unterziehen, im Sinne einer korrelativen Bezogenheit Tradition und Situation (hier: die postmoderne Erfahrung und Sichtweise junger Menschen) in einen wechselseitigen, kritisch-konstruktiven Dialog zu bringen, ohne dessen Ergebnisse bereits vorab zu kennen?⁴⁴

43 Zum Ganzen vgl. Friedrich Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, a.a.O., S.83–85.

44 Die so genannte »Kinder-« bzw. »Jugendtheologie« nimmt dieses Anliegen derzeit am konsequentesten auf. Vgl. hierzu einleitend Friedrich Schweitzer, *Was ist und wozu*

- Die 14. Shell-Jugendstudie (2000) spricht von der Jugend als einer »Generation von Egotaktikern«. Soviel daran richtig sein mag, übersehen wird dabei, dass überraschend viele Jugendlichen sich »postmateriellen Werten« zuwenden und sich an sozialen Projekten beteiligen.⁴⁵ Werden wir in Theologie und Kirche die – aus Erwachsenensicht nicht immer unproblematischen – ethischen Standards von Heranwachsenden auch positiv zu würdigen lernen?
- Die drängenden Zukunftsprobleme, die mit den Schattenseiten einer neoliberalen Globalisierung von Wirtschaft und Politik zusammenhängen, sind jungen Menschen durchaus bewusst. Vom Vertrauen Jugendlicher in die Problemlösekompetenz der Erwachsenengeneration war oben bereits die Rede, noch nicht aber davon, dass hier ein weites Aufgabefeld für Theologie und Kirche vor uns liegt. Wird es uns gelingen, biblische Sozialutopien und Modelle gelingenden Lebens aus dem reichen Erfahrungsschatz der christlichen Tradition wieder neu ins Gespräch zu bringen, so dass junge Menschen sich im Lichte der Rede von dem Gott, der »einen neuen Himmel und eine neue Erde« schaffen wird (Offb 21,1–5), dazu motivieren lassen, über den eigenen Augenblicksvorteil hinaus zu einer verantwortlichen Lebensgestaltung zu finden?

Die faktische Bedeutung christlicher Angebote im Leben der meisten Jugendlichen unseres Landes wird als beiläufig und eher gering einzuschätzen sein, die Institution Kirche wird überwiegend kritisch gesehen. Allerdings: Nach der 15. Shell-Jugendstudie (2006) geben insgesamt 69% an, sie fänden es gut, »dass es die Kirche gibt«. Thomas Gensicke resümiert daraufhin: »Die Kirche als Institution kann also insgesamt auf das prinzipielle Wohlwollen vieler Jugendlicher bauen, insbesondere bei den Jugendlichen, die an einen persönlichen Gott glauben. Dieses Wohlwollen erstreckt sich auch auf die Gruppen der kirchenfern Gläubigen und auf die Glaubensunsicheren, vermischt sich in diesen Gruppen jedoch stärker mit Kritik.«⁴⁶ Für die – zumeist christlich sozialisierten – Jugendlichen in unseren freikirchlichen Gemeinden wird dieses prinzipielle Wohlwollen noch verstärkt gelten, und dies sollte als Chance begriffen werden. Aber auch »unsere« Jugendlichen werden von allen Seiten umworben und beeinflusst. Wir können nicht von einer Selbstverständlichkeit ihres Hineinwachsens in die angestammte Ge-

Kindertheologie?, in: JaBuKi 2, S.9–18, und beispielhaft Michael Fricke, Von Gott reden im Religionsunterricht, Göttingen 2007.

- 45 Vgl. Lothar Kuld/Stefan Gönnheimer, Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln (Modellprojekt Compassion, Großversuch 1996–98), Stuttgart/Berlin/Köln 2000; Lothar Kuld, Mitleid lernen. Der Modellversuch »Compassion«: ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialverpflichteten Lernens, in: RU 27 (1997), S.56–60.
- 46 15. Shell-Jugendstudie, a.a.O., S.217–218.

meinde und Glaubenstradition ausgehen, auch wenn die Bindungs- und Prägekraft bei den Freikirchen erkennbar stärker ausgeprägt ist als bei den Großkirchen.⁴⁷ Ein bewusstes und offenes Mühen seitens der Gemeinden und Kirchen ist erforderlich und meiner Erfahrung nach durchaus aussichtsreich. Letzteres gilt insbesondere dann, wenn jungen Leuten der Freiraum zum Ausprobieren und Sammeln von Erfahrungen in unterschiedlichen Gemeindekontexten gewährt wird und nicht ein »Gemeindeegoismus« vorherrschend ist, der sie in vorgezeichnete Bahnen zwingen will.

Jugendliche sind, ob sie es zugeben oder nicht, immer auch auf der Suche nach Vor- und Leitbildern. Sie haben, auch wenn sie es mitunter unter einer »rauen Schale« verbergen, ein feines Gespür für etwas Echtes und Erstrebenswertes. Sie beobachten viel genauer, als Erwachsene mitunter meinen, sind lernfähig, aber auch leicht beeinflussbar. In der Weitergabe religiöser Traditionen spielen Personen eine entscheidende Rolle. Das war nie anders und gilt doch heute stärker denn je. Mit dem viel beklagten Einflussverlust der »traditionellen Religionsanbieter« mit institutionellem Hintergrund steigt die Bedeutung der Menschen, die als glaubhafte und verlässliche Zeugen Jesu Christi wirken und akzeptiert sind. Dies gilt für Einzelpersonen wie für Gemeinden als ganze. Freikirchliche Gemeinden, die in der Regel in ihrer Größe überschaubar sind und flexibel agieren können, mögen hier vermutlich einen »Wettbewerbsvorteil« gegenüber Gemeinden mit großem strukturellen Überbau haben.⁴⁸ Aber auch sie müssen sich fragen: Gibt es bei uns Frauen und Männer, zu denen Jugendliche »aufblicken« können und (leise oder laut) sagen »so ähnlich möchte ich einmal werden«? Der in der postmodernen *Multioptiongesellschaft* (Peter Gross)⁴⁹ geltende kategorische Imperativ »wähle dein Leben!« kommt unserem freikirchlichen Ansatz von Gemeindefarbeit durchaus entgegen. Angesichts der »transzendenten Obdachlosigkeit« (György Lukács) weiter Teile der Jugend heute können unsere Gemeinden Räume geistlich geprägter Gemeinschaft⁵⁰ bieten, in denen

47 Vgl. Hans-Martin Niethammer, Kirchenmitgliedschaft in der Freikirche, Göttingen 1995, und Birgit Marchlowitz, Freikirchlicher Gemeindeaufbau, Berlin/New York 1995.

48 Vgl. Achim Härtner/Holger Eschmann, Aspekte und Perspektiven des Gemeindeaufbaus aus freikirchlicher Sicht, in: Holger Eschmann/Jürgen Moltmann/Ulrike Schuler (Hrsg.), Freikirche – Landeskirche. Historische Alternative – Gemeinsame Zukunft?, Neukirchen-Vluyn 2008, S.79–97.

49 Peter Gross, Die Multioptiongesellschaft, Frankfurt/M. 1994.

50 Dietmar Lütz bezeichnet die *Gemeinschaft* der Glaubenden als »Fundamentalsakrament« der Freikirchen: »Gemäß dem Wort Jesu, »wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen«, konstituiert sich der Leib Christi für die Freikirchen überall dort, wo Glaubende sich im Namen Jesu zusammenfinden. Die Realpräsenz Christi, die aus dieser Verheißung geglaubt wird, ist freikirchlicherseits konstitutiv für das Kirchesein ...« Ders., Volkskirche oder Freikirche? Plädoyer für das »System Freikirche«, in: Una Sancta 59 (2004), S.216–224, hier S.221.

junge Leute die nötige Geborgenheit und Verlässlichkeit und zugleich die gebotene Offenheit und Freiheit erfahren, welche auf den Gott der Bibel hinweisen, der beständig und aufmerksam mitgeht auf dem Weg in eine zwar unbekannt, durch Gottes Verheißung aber nicht ungewisse Zukunft.

2. Zukunft braucht Herkunft – Unterweisung von Jugendlichen der Altersstufe 7./8. Klasse in der EmK in Deutschland

Wer nach *Konzepten zur Übermittlung von Glaube und Identität* fragt, lässt sich von der Überzeugung leiten: »Zukunft braucht Herkunft«⁵¹. In der Evangelisch-methodistischen Kirche in Deutschland hat sich hierfür der Begriff »Kirchlicher Unterricht« (KU) durchgesetzt.⁵² Dabei gibt es in jeder freikirchlichen Tradition unterschiedliche „Gefäße“ der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in denen dieses Anliegen verfolgt wird. Gemeinsam ist den meisten Freikirchen ein eigenständiges Äquivalent zum evangelisch-volkstkirchlichen Konfirmandenunterricht in der Jahrgangsstufe 7./8. Klasse. Er bezeichnet eine in der Regel zweijährige Unterweisung, die von den Pastorinnen und Pastoren auf Gemeindebezirksebene im Rahmen des »Erziehungsauftrags der Kirche«⁵³ verantwortet wird. Der Kirchliche Unterricht endet mit einer Entlassfeier (»Einsegnung«), die erfahrungsgemäß für die Jugendlichen und ihre Familien von großer persönlicher Bedeutung ist, jedoch keine kirchenrechtliche Bedeutung im Sinne einer religiösen Verpflichtung (*confirmatio*) besitzt.⁵⁴ Mit dem Abschluss des Kirchlichen Unterrichts wird deutlich, dass die Gemeinde ihr bei der Taufe von Kindern

51 Odo Marquard, *Ende des Schicksals?*, in: ders., *Abschied vom Prinzipiellen*, Stuttgart 1981, S.78.

52 In der Ostdeutschen Jährlichen Konferenz wird die Bezeichnung *Kirchlicher Unterricht* traditionsgemäß für die Unterweisung in den Jahrgangsstufen der 1.–6. Klasse verwendet, *Katechetischer Unterricht* für diejenige in den Jahrgangsstufen der 7./8. Klasse. In der EMK Schweiz wurde der Kirchliche Unterricht in das sog. Takano-Konzept der Jugendarbeit integriert. – In den meisten anderen Freikirchen gibt es ein Äquivalent zum Konfirmandenunterricht der evangelischen Landeskirchen, z.B. den *Gemeindeunterricht* im Bund Evangelisch-freikirchlicher Gemeinden (BEfG) oder den *Biblischen Unterricht* im Bund Freier Evangelischer Gemeinden (BFEG).

53 Verfassung, Lehre und Ordnung (VLO) der Evangelisch-methodistischen Kirche. Auf Beschluss der Zentralkonferenz in Deutschland. Ausgabe 2005, Frankfurt/M. 2006, Anhang VI.6: Ordnung für den Kirchlichen Unterricht, Abs. 1.3 (S.188).

54 Für den evangelisch-landeskirchlichen Bereich stellt Friedrich Schweizer fest: »Die Konfirmation wird nicht mehr als Gelegenheit dazu angesehen, die Entscheidung für einen das ganze Leben lang gültigen Glauben zu bekommen.« In: ders., *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, a.a.O., S.81, dort auch Verweise auf weitere Literaturbelege zur gegenwärtigen Diskussion um die Reform des Konfirmandenunterrichts und zum heutigen Verständnis der Konfirmation.

gegebenes Versprechen eingelöst hat, diese im christlichen Glauben zu unterweisen. Die Aufnahme in die volle Kirchengliedschaft erfolgt in der Regel zu einem späteren Zeitpunkt; das Absolvieren des Kirchlichen Unterrichts ist dafür keine Voraussetzung.⁵⁵ Er ist ein Angebot der Gemeinde, das von der Mehrzahl der betreffenden Jugendlichen wahrgenommen wird. Die prinzipielle Freiwilligkeit der Teilnahme erhöht die Wahrscheinlichkeit einer intrinsischen Motivation zum KU.

Der Sinn einer Glaubensunterweisung für 12–15-Jährige ist seit geraumer Zeit wiederholt bestritten worden, und das mit guten, wenn auch nicht zwingenden Gründen.⁵⁶ In der Praxis der evangelischen Landeskirchen haben sich Alternativversuche (wie ein vorgezogener KU für 9–10-Jährige mit späterer Weiterführung für 15–16-Jährige)⁵⁷ seither nicht umfassend durchsetzen können, vermutlich weil der Bedarf eines *Übergangsritus* am Beginn der Adoleszenz in der Gesellschaft auch dann fortbesteht, wenn – wie wir oben sahen – von einem lebensgeschichtlichen Übergang keine Rede mehr sein kann. Das gemeindepädagogische Kernargument für einen Kirchlichen Unterricht in den »schwierigen Jahren« ist m. E. allein in den *Suchbewegungen* der Jugendlichen selbst zu finden. Der 16-jährige Autor Benjamin Lebert bietet in seinem viel beachteten autobiografischen Roman *Crazy* gleichsam eine Innenansicht des Jugendalters.⁵⁸ Hören wir hinein in das Gespräch dreier gleichaltriger Jungen: »Und wie ist das Leben?«, fragt Kugli. »Anspruchsvoll«, antwortet Felix. Ein großes Grinsen macht die Runde. »Sind wir auch anspruchsvoll?« will Janosch wissen. »Das weiß ich nicht«, erwidert Felix. »Ich glaube, wir befinden uns gerade in der Phase, in der wir noch den Faden finden müssen. Und wenn wir den Faden gefunden haben, sind wir auch anspruchsvoll.« »Das verstehe ich nicht«, bemerkt Florian entrüstet. »Was sind wir denn, bevor wir anspruchsvoll sind?« »Vorher sind wir, so glaube ich, Fadensuchende. Die ganze Jugend ist ein einziges großes Fadensuchen.«⁵⁹

55 Sie kann jedoch auch in ein- und demselben Gottesdienst vollzogen werden, wie beispielsweise in der United Methodist Church (UMC) Nordamerikas weithin üblich. In diesem Falle kann von einer Bestätigung des Taufbundes (*confirmation*) gesprochen werden. Zum Verhältnis von Taufe und Aufnahme in die Kirchengliedschaft vgl. Walter Klaiber/Manfred Marquardt, *Gelebte Gnade. Grundriß einer Theologie der Evangelisch-methodistischen Kirche*, Stuttgart 1993, S.323–328.

56 Vgl. Gottfried Adam, Art. Konfirmation/Konfirmandenunterricht, in: LexRP, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 1, Sp.1086–1091; vgl. auch Klaus Wegenast, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hrsg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, 2. Aufl., Göttingen 1994, S.314–352.

57 Vgl. Michael Meyer-Blanck (Hrsg.), *Zwischenbilanz Hoyaer Modell*, Hannover 1993.

58 Benjamin Lebert, *Crazy* (1999), 28. Aufl., Köln 2000. Der Roman wurde im Jahr nach seinem Erscheinen in 23 Sprachen übersetzt und in Deutschland verfilmt.

59 A.a.O., S.65.

Der Kirchliche Unterricht in der Evangelisch-methodistischen Kirche möchte jungen Leuten helfen beim Fadensuchen und -finden, so dass sie, wie im Untertitel der aktuellen Arbeitshilfe »Unterwegs ins Leben« vermerkt, lernen, eigene *Standpunkte zu bestimmen*, dass sie im Gespräch miteinander und mit der Bibel *Orientierung gewinnen* und schließlich *Wege beginnen* und diese zuversichtlich weiter gehen, hinein in ihr Leben, das unter der Verheißung der bleibenden Treue Gottes steht.⁶⁰

3. Unterwegs ins Leben – Arbeitshilfe für den Kirchlichen Unterricht (Jahrgangsstufe 7./8. Klasse) in der Evangelisch-methodistischen Kirche

3.1. Zur Konzeption des neuen Lehrplans (2000) und der Arbeitshilfe (2006)⁶¹

In der Ordnung für den Kirchlichen Unterricht in der Evangelisch-methodistischen Kirche heißt es:

»Die christliche Unterweisung der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen ist Aufgabe jeder Gemeinde und der ganzen Kirche. Sie geschieht in verschiedenen Veranstaltungen, besonders aber im Kirchlichen Unterricht. Ziel ist es,

- die jungen Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Urteilsfähigkeit zu fördern und sie damit zu einer Entscheidung für Christus anzuleiten,
- die jungen Menschen mit der Botschaft der Bibel und den anderen Grundlagen des christlichen Glaubens bekannt zu machen,
- den jungen Menschen die Bedeutung des christlichen Glaubens in der Welt erkennbar und erfahrbar werden zu lassen,
- sie in die Eigenart und Geschichte der Evangelisch-methodistischen Kirche einzuführen,
- sie die Gemeinde als feiernde, dienende und missionierende Gemeinschaft unter ihrem Herrn Jesus Christus erleben zu lassen,

60 Unterwegs ins Leben. Standpunkte beginnen – Orientierung gewinnen – Wege beginnen, Arbeitshilfe für den Kirchlichen Unterricht (7./8.Klasse) in der Evangelisch-methodistischen Kirche. Im Auftrag des Kirchenvorstandes der EmK hrsg. von Achim Härtner, Frankfurt/M. 2006. Internetanbindung mit moderiertem KU-Forum unter dem Portal www.emk.de. Die Takano-Fachstelle der EMK Schweiz hat eine Arbeitshilfe zu »Unterwegs ins Leben« herausgegeben, die dort angefordert werden kann (info@takano-online.ch).

61 Die folgenden Erläuterungen haben die Einführung des Verfassers in das Unterrichtswerk »Unterwegs ins Leben«, a.a.O., S.E1–7, zur Grundlage.

- die Eltern in der christlichen Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen.⁶²

Hinsichtlich der Ziele wurden gegenüber der bisherigen Ordnung für den Kirchlichen Unterricht zwei neue, wesentliche Akzente gesetzt. Zum einen soll der KU konsequent von den Jugendlichen her entwickelt und auf sie hin ausgerichtet sein (erster Spiegelstich), zum anderen wurde – entgegen dem gesellschaftlichen Trend zur Privatisierung des Religiösen – der immanente Weltbezug des christlichen Glaubens betont (vierter Spiegelstrich).

Die Inhalte des Kirchlichen Unterrichts sind durch einen Lehrplan umrissen, der von der Zentralkonferenz (2000) zur Erprobung freigegeben wurde.⁶³ Mit der Vorgabe eines verbindlichen Lehrplans verbindet sich die Tendenz, den KU als »geschlossenes« Curriculum zu verstehen. Diesem Eindruck will die Arbeitshilfe »Unterwegs ins Leben« entgegenwirken. Je nach Gruppe und Situation können inhaltliche Schwerpunkte gesetzt und Themen, die von den Jugendlichen eingebracht werden, in den Stoffverteilungsplan integriert werden. In der Erstellung der Entwürfe wurde auf Ganzheitlichkeit und Methodenvielfalt Wert gelegt, so dass Kreativität begünstigt wird und die Eigenständigkeit der Einzelnen wie auch der Zusammenhalt der Gruppe gleichermaßen gefördert werden.⁶⁴

Mit der Beibehaltung des traditionellen Terminus »Kirchlicher Unterricht« hat sich die Zentralkonferenz dafür ausgesprochen, dass KU Unterricht sein darf und soll.⁶⁵ Unterricht ist nicht mit Langeweile und Fremdbestimmung gleichzusetzen, die mit sturer Wissensvermittlung einhergehen, Kirchlicher Unterricht zielt auf Freude am gemeinsamen Arbeiten und Spielen, Lernen und Feiern. Mit der Bestimmung des KU als Unterricht ist auch gesagt, dass es sich dabei nicht um eine vorwiegend spaßorientierte Veranstaltung (im Sinne einer Freizeitaktivität) handelt, sondern dass im KU Informationen, Einsichten und Werte vermittelt und vertieft werden sollen, die uns als Kirche wichtig sind. Dies bedeuten in der Praxis, dass auf klassische Unterrichtsformen wie Textanalysen, Sachdiskussionen und das Memorieren von Lernstoff nicht verzichtet wird.

62 Verfassung, Lehre und Ordnung der Evangelisch-methodistischen Kirche, Ausg. 2005, Frankfurt/M. 2006, S.188. Hier zitiert in einer aktualisierten Fassung aus: Achim Härtner (Hrsg.), *Unterwegs ins Leben*, a.a.O., Anhang 5 (A13), Abs. 1.1.

63 Vgl. Achim Härtner (Hrsg.), *Unterwegs ins Leben*, a.a.O., Einführung und Lehrplan.

64 Jeder Stundenentwurf enthält Vorschläge zu »didaktischen Alternativen« und »Erweiterungsmöglichkeiten«.

65 Im evangelisch-landeskirchlichen Bereich hat sich in jüngerer Zeit die Bezeichnung *Konfirmandenarbeit* durchgesetzt, um die Vernetzung mit weiteren gemeindepädagogischen Arbeitsfeldern anzuzeigen. Vgl. hierzu Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, LPT Bd. 1, Gütersloh 2006, S.239–244.

Generell folgt die Konzeption der Arbeitshilfe weniger einer Didaktik des Einverständnisses als einer Didaktik der Kommunikation.⁶⁶ Die Stundenentwürfe zielen nicht auf vorschnelle Zustimmung zu »fertigen« Inhalten, sondern auf eine persönliche Auseinandersetzung der Jugendlichen mit zentralen Themen christlicher Theologie und Glaubenspraxis, welche im geschützten Rahmen der KU-Gruppe und in aufmerksamer Begleitung durch die Unterrichtenden geschieht. Das Erbe weitergeben bedeutet somit: Im ergebnisoffenen Gespräch sollen traditionelle Inhalte auf ihre Tragfähigkeit hin befragt und in neuer Weise persönlich angeeignet werden, ganz im Sinne John Wesleys: *Denken und denken lassen.*⁶⁷

3.2. Die Umsetzung des Lehrplans in Stundenentwürfe für den KU

Die maßgeblichen Ziele und Inhalte des Lehrplans wurden umgesetzt in 74 Unterrichtsentwürfe, unterteilt in acht *Leitbegriffe* (d.h. Themenstränge) und auf jeweils vier *Lembereiche* (d.h. Bezugsfelder) hin konkretisiert. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Der Lehrplan ist durchweg thematisch angelegt, wobei tragende Bibeltexte zu Grunde liegen. Zur Verdeutlichung des theologischen und unterrichtspraktischen Zusammenhangs der Stundenthemen dienen die acht *Leitbegriffe*, welche als Ausdruck christlicher Grundwerte zu verstehen sind:

1. *Befreiung*: Wir entdecken Gott als den, der sein Volk erwählt und in die Freiheit führt.
2. *Lebensordnung*: Wir begreifen die biblischen Gebote als Freiheitsangebote Gottes.
3. *Frieden*: Wir erkennen Jesus Christus als die endgültige Offenbarung Gottes, der uns hineinnimmt in seinen umfassenden Shalom.
4. *Liebe*: Wir entdecken die Liebe als Sinn und Grund der Gebote und des ganzen Lebens.
5. *Schöpfung*: Wir bedenken das Zeugnis der Bibel von Gott als dem Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt.
6. *Überlieferung*: Wir entdecken, dass die Geschichte der Bibel auch zu unserer Geschichte gehört.
7. *Nachfolge*: Wir erkennen im Reich Gottes, das Jesus verkündigt und gelebt hat, die Orientierung für unser Leben.

66 Vgl. Dieter Baacke, *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*, 2. Aufl., München 1975.

67 John Wesley, *Die Kennzeichen eines Methodisten* (1742), bearbeitet und mit einem Vorwort versehen von Manfred Marquardt (Beiträge zur Geschichte der Evangelisch-methodistischen Kirche 11), Stuttgart 1981, S.8.

8. *Zukunft*: Wir bedenken das Zeugnis der Bibel von Gott als dem Richter und Vollender der Welt.

Die konkrete Umsetzung der mit den Leitbegriffen und dazugehörigen Leitmotiven verbundenen Inhalte geschieht in vier *Lernbereichen*, die jeweils einen anderen inhaltlichen Bezugspunkt bzw. eine andere Fokussierung des Themas bezeichnen.

1. *Individuum*: Weil Gott mein Leben hält, kann ich zu mir selber stehen. So wird Leben in Freiheit möglich. Alle Stundenentwürfe setzen bei der Lebenswelt der Jugendlichen an. Ihre Erfahrungen und Fragen werden aufgenommen. Die einführenden Stunden zu jedem Leitbegriff sollen zum »Fadensuchen« anregen und nicht gleich Lösungen und Antworten anbieten. Insgesamt zielen die Stunden in diesem Lernbereich auf eine in Gottes Liebe und Annahme wurzelnde Selbstannahme und die Gewissheit, dass Gott in den Veränderungen des eigenen Lebens mitgeht.

2. *Bibel*: Weil Gott sich uns offenbart, haben wir Orientierung im Leben. Hier kann das Bild des Fadensuchens im Hinblick auf eine Sinn- und Wertorientierung verwendet werden: Wir sind als Christen davon überzeugt, dass uns die Bibel, wenn wir sie erwartungsvoll lesen, gültige Antworten auf alte und neue Fragen des Lebens gibt. Wenngleich alle Stundenentwürfe thematisch angelegt sind, bildet doch in der Mehrzahl der Entwürfe ein oder mehrere biblische Texte die Gesprächsgrundlage. Da eine solide Bibelkenntnis – bis hinein in unsere Gemeinden – immer seltener anzutreffen ist, werden jeweils themenbezogene Bibelworte vorgeschlagen, die »auswendig« gelernt werden können, um später »inwendig« abrufbar zu sein. Auf diese Weise soll ein biblisches Basiswissen erarbeitet und zugleich »Lust auf mehr« im eigenständigen Bibelstudium geweckt werden.

3. *Gesellschaft*: Weil Gott zu uns kommt, werden wir zu einem verantwortlichen Leben in der Gemeinschaft seiner Geschöpfe befreit. Christlicher Glaube betrifft nicht nur Herz und Verstand, sondern hat auch Hand und Fuß, ist »Glaube, der in der Liebe tätig ist« (Gal 5,6). In der methodistischen Theologie sind Weltbezug und »soziale Heiligung« (John Wesley) wichtige Grundanliegen. Daher führen die Stundenentwürfe dieses Lernbereichs in eine Auseinandersetzung mit Fragen des menschlichen Zusammenlebens in einer globalisierten Welt hinein. Den Jugendlichen soll deutlich werden, dass Christsein nicht individualistisch missverstanden werden darf, sondern stets eine soziale und gesellschaftliche Dimension einschließt.

4. *Kirche*: Weil Gott seine Kirche liebt, wird sie seinen Auftrag annehmen und Gottes Liebe in der Welt weitergeben. In den Stunden zu diesem Lernbereich wird der Lebensraum Gemeinde bzw. Kirche (mit zentralen Themen wie Taufe, Abendmahl, Mission) ins Blickfeld gerückt; Geschichte, Eigenart und Auftrag der Evangelisch-methodistischen Kirche werden the-

matisiert. Methodistische Akzente werden natürlich nicht nur in diesem Lernbereich gesetzt, sondern an vielen Stellen der Arbeitshilfe. Dabei zielen die Stunden sowohl auf die *Beheimatung* der Jugendlichen in der Evangelisch-methodistischen Kirche als auch auf eine *geistliche Weite*⁶⁸ und Pluralitätsfähigkeit, die vom ökumenischen Grundgedanken der »Einheit in versöhnter Verschiedenheit« getragen ist. Der Grundton der Stundenentwürfe liegt auf der Ermutigung und Einladung zur Mitwirkung in Gemeinde, Kirche und Öffentlichkeit. Die Abschlussstunden zu den Leitbegriffen sind als Zusammenfassungen konzipiert; einige haben dabei bewusst den Charakter einer Feier, um das gemeinsam Erarbeitete nochmals auf einer geistlichen Ebene zu vertiefen.

3.3. Die Durchführung der Stundenentwürfe in verschiedenen Organisationsformen

Die Durchführung des Kirchlichen Unterrichts wird in den Gemeinden, auf den Bezirken und in den Regionen unterschiedlich gehandhabt. Manche KU-Gruppen treffen sich wöchentlich (Einzelstunde) oder vierzehntäglich (Doppelstunde), in anderen werden monatliche KU-Tage oder KU-Wochenenden als Blockunterricht durchgeführt. Bewährt hat es sich, dass Gemeinden und Bezirke sich regional zusammentun, um in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts effektiver zu arbeiten. Gute Erfahrungen werden aus Gemeinden berichtet, die den KU in enger Verzahnung mit einem eher freizeitorientierten »Teeniekreis«-Angebot durchführen.

Unter den gegebenen Bedingungen wird man für jeden Jahrgang neu überlegen müssen, wie der KU sinnvoll durchgeführt werden kann. Der gesellschaftliche Trend zur Ganztagschule verschärft die Schwierigkeit weiter, auch nur einen für alle Beteiligten passenden Unterrichtstermin zu finden. Seit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums (G 8) sind die betroffenen Schülerinnen und Schüler zeitlich und kräftemäßig stark belastet. Hier stehen die Gemeinden vor neuen Herausforderungen, wie mit dem Anliegen des KU so umgegangen wird, dass auch für diese jungen Menschen eine angemessene Form kirchlicher Unterweisung gefunden werden kann. An dieser Stelle kann nur für Flexibilität, Kreativität und Mut zum Ausprobieren plädiert werden.

68 Im Sinne von John Wesleys Verständnis eines »catholic spirit«: »Ist dein Herz aufrichtig gegen mich wie mein Herz? Ich stelle keine weitere Frage. Ist dem so, dann gib mir deine Hand! Lasst uns nicht um bloßer Meinungen und Worte das Werk Gottes zerstören. Liebst du Gott und dienst du ihm? Das genügt. Ich reiche dir die Hand der Gemeinschaft« (John Wesley, Die Kennzeichen eines Methodisten, a.a.O., S.13).

Ein besonderes Anliegen, das die Arbeitshilfe »Unterwegs ins Leben« – im Kontrast zur allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung – verfolgt, ist die Förderung des generationenübergreifenden Gesprächs. An vielen Stellen zeigen die Stundenentwürfe Möglichkeiten eines generationenverbindenden Lernens und Feierns in der Gemeinde auf. Damit soll zum einen verhindert werden, dass der KU in eine Art Isolation gerät; zum anderen soll der Gemeinde als ganzer wie auch der KU-Gruppe ein Bewusstsein der wechselseitigen Zusammengehörigkeit vermittelt werden. Dieses Anliegen kann noch verstärkt realisiert werden, wenn der KU von einem Team aus Haupt- und Ehrenamtlichen gemeinsam geleitet wird und wenn im Jahreslauf immer wieder Arbeitsergebnisse aus dem KU in die »Gemeindeöffentlichkeit« getragen werden (Gottesdienst, Gemeindebrief, Wochenendfreizeit etc.).

3.4. Zusammenfassung und Ausblick

Ohne Zweifel ist der Kirchliche Unterricht auch im Licht gegenwärtiger Erkenntnisse der Jugendforschung ein gemeindepädagogisches Arbeitsfeld, in dem die Weitergabe des jüdisch-christlichen Erbes im Allgemeinen und des methodistischen Erbes im Speziellen an Jugendliche geschehen kann und geschieht. Die Reichweite des KU darf allerdings nicht überschätzt werden, da die Jugendlichen, wie oben beschrieben, zeitgleich einer Vielzahl unterschiedlichster Herausforderungen und Einflüsse ausgesetzt sind. »Flankierende Maßnahmen« wie Angebote von Teenager- und Jugendgruppen, vor allem aber zwischenmenschliche Beziehungen über die Generationen hinweg können das Anliegen des KU vertiefen und festigen.

Die ersten Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit dem neuen Lehrplan und der dazugehörigen Arbeitshilfe für den KU sind den Rückmeldungen gemäß überwiegend erfreulich. Begrüßt worden sind unter anderem der deutliche Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen sowie die inhaltliche und methodische Vielfalt der Unterrichtsentwürfe. Probleme sind aufgetreten angesichts der großen Stofffülle von Lehrplan und Kursmaterial. Jüngere Teilnehmer/innen und solche, die weniger Freude am Nachdenken und Lesen haben, tun sich bisweilen schwer mit dem intellektuellen Anspruch mancher Fragestellungen und Arbeitsmittel. Die Einrichtung des moderierten KU-Internetforums, das dem Erfahrungsaustausch der Unterrichtenden und der Weiterentwicklung des Kursmaterials (*semper reformanda!*) dienen soll, wurden zwar vielfach gut geheißen, in der Praxis hingegen wurden die dadurch gegebenen Möglichkeiten noch nicht einmal ansatzweise ausgeschöpft. Die Zukunft wird zeigen müssen, welcher Weg der aussichtsreichste ist, das Unterrichtsmaterial, ein »Gefäß« zur Weitergabe des methodistischen Erbes (und letzten Endes dieses Erbe selbst!), aktuell zu halten.

»Jugend zwischen Skepsis und Vertrauen« ist dieser Beitrag überschrieben. Die 14. Shell-Jugendstudie (2002) belegt erneut, was seit Generationen gilt: Die Lebenszuversicht junger Menschen ist überall dort besonders ausgeprägt, wo sie erfahren, dass die Erwachsenen ihnen etwas Gutes zutrauen.⁶⁹ Dies gilt auch im Zusammenhang mit der Aufgabe, das Erbe der Evangelisch-methodistischen Kirche wach und lebendig zu halten. Was wir sind und haben, können wir nur dann an die nachwachsende Generation weitergeben, wenn wir ihr nicht mit einer »Hermeneutik des Verdachts«, sondern mit wohlwollendem Zutrauen begegnen. Jugendliche haben ein großes Potenzial an Ideen und Begabungen, die auch für die Kirche der Zukunft wichtig sind. Ihre Lebendigkeit, Direktheit und Spontaneität werden uns zweifellos herausfordern, genauso aber bereichern. Unsere kirchliche Identität ist nur dann lebendig, wenn sie, im kritischen Bewusstsein der eigenen Herkunft wurzelnd, erfahrbar gelebt wird – auch im Miteinander der Generationen.

69 Vgl. Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2002, 14. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/M. 2002, S.86ff.