

Friedrich Schweitzer

Jugend in der Jugendforschung: Was nützen Jugendstudien und -theorien für die Konfirmandenarbeit?

Übersicht

Zwischen Kindheit und Erwachsenenalter: Konfirmanden und Konfirmandinnen als Jugendliche?

Jugend – was heißt das eigentlich? • Konfirmandenunterricht und Konfirmation: Ende der Kindheit, Beginn des Erwachsenseins oder Mitte des Jugendalters?

Jugenduntersuchungen und -theorien im Überblick: eine Typologie als Lesehilfe

Wie die Jugendforschung vorgeht: Methodologie als Kriterium • Was Jugendstudien voraussetzen: Theorien, Deutungsperspektiven und deren Bedeutung für die Konfirmandenarbeit

Jugendtheorien und Konfirmandenarbeit

Zur theologischen Reflexion der Jugendforschung • Jugendforschung und Religionspädagogik/Gemeindepädagogik

Ein Merkmal des vorliegenden Handbuches liegt darin, daß der Frage nach den *Jugendlichen* entscheidende Bedeutung beigemessen wird. An vielen Stellen werden Jugendfragen aufgenommen, allerdings so, daß die Handlungszusammenhänge der Praxis den Rahmen mitbestimmen. Deshalb sind einige wichtige Fragen offen geblieben, etwa in welchem Sinne Konfirmandinnen und Konfirmanden heute (noch) als »Jugendliche« anzusehen sind, welchen Nutzen die Konfirmandenarbeit aus Jugendstudien ziehen kann oder welche Zugänge sich für welche Zwecke eignen.

Im folgenden soll zunächst die Stellung des Konfirmandenunterrichts und der Konfirmation innerhalb des Jugendalters genauer bestimmt werden, um ihre lebensgeschichtliche Bedeutung zwischen Kindheit und Erwachsenenalter zu verstehen (527ff.). Sodann wird ein Überblick über Formen von Jugendforschung gegeben, der einen kritisch-reflektierten Umgang mit deren Ergebnissen ermöglichen soll (531ff.). Schließlich kann dann gesagt werden, welche Konsequenzen für die Konfirmandenarbeit daraus erwachsen (550ff.).

Zwischen Kindheit und Erwachsenenalter: Konfirmanden und Konfirmandinnen als Jugendliche?

In diesem Abschnitt soll die Stellung von Konfirmandenunterricht und Konfirmation im Lebenszyklus – im Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter – geklärt werden. In Anknüpfung an andere Artikel¹ soll zunächst daran erinnert werden, was »Jugend« heute bedeutet. Erst dann läßt sich die auch praktisch höchst folgenreiche Frage beantworten, ob die Konfirmation, wie vielfach gesagt wird, das Ende der Kindheit markiert und den Übergang ins Erwachsenenalter begleitet oder ob sie nicht vielmehr mitten in die Lebensphase Jugend fällt.

Jugend – was heißt das eigentlich?

Im Alltagsbewußtsein wird »Jugend« manchmal mit »Pubertät« gleichgesetzt. Gedacht wird an die körperlichen Veränderungen sowie an die Geschlechtsreife. In der Jugendforschung hingegen wird heute davon ausgegangen, daß das Jugendalter keineswegs allein körperlich zu bestimmen ist. Statt von einer biologisch-physiologischen Gegebenheit wird von Jugend als geschichtlich wandelbarer Größe ausgegangen. Manchmal wird das Jugendalter als historische »Erfindung« angesprochen, um seine soziale und geschichtliche Bedingtheit hervorzuheben.

Diesem Verständnis entspricht die Unterscheidung zwischen »Pubertät« und »Adoleszenz«²: *Pubertät* bezeichnet den Vorgang, in dem sich die körperliche Geschlechtsreife einstellt und die entsprechenden Geschlechtsmerkmale ausgebildet werden. Allerdings liegt auch der Zeitpunkt der Geschlechtsreife historisch keineswegs fest – im Laufe der letzten 100 Jahre hat er sich um mehrere Jahre nach vorn verlagert³. – Unter *Adoleszenz* wird die psychische und soziale Verarbeitung der Veränderungen verstanden, die mit der Pubertät zusammenhängen sowie mit der veränderten Stellung der Jugendlichen in Familie und Gesellschaft.

Für die Pubertät kann ein einigermaßen fest umrissener Zeitraum angegeben werden (10 bis 16 Jahre), nicht aber für die Adoleszenz. Die adoleszenten Verarbeitungsprozesse sind individuell verschieden und kommen oft erst spät zu einem noch immer vorläufigen Abschluß. Bei Jugendstudien werden heute häufig

1. Vgl. besonders → Winterhager-Schmid, 41ff.; → Münchmeier, 22ff. sowie → Schweitzer/Fincke, 58ff.. Im folgenden stütze ich mich auf frühere Veröffentlichungen, aus denen ich auch – ohne weitere Kennzeichnung – einzelne Passagen übernehme; vgl. insbes. F. Schweitzer: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh 1996, dort auch weitere Literaturangaben.
2. Vgl. dazu etwa R. Oerter/L. Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München u.a. 1982 (u.ö.).
3. R. Oerter: Jugendalter. In: Oerter/Montada (Hg.), 242-313, 257 (Anm. 2).

schon die Zehnjährigen einbezogen, und nach oben reichen die Grenzen fast immer ins dritte, manchmal sogar vierte Lebensjahrzehnt hinein – was zugleich auf die heute zu beobachtenden Verschiebungen im Lebenslauf verweist. Gegenwärtig wird in der Jugendforschung von einem *Strukturwandel* und einer *Entstrukturierung* des Jugendalters gesprochen⁴. Die Merkmale dieses Lebensalters sind demnach ebenso ins Rutschen geraten wie seine zeitliche Abgrenzung⁵.

Gleichsam *nach unten*, zur Kindheit hin, wird es immer schwerer, feste Grenzen des Jugendalters zu markieren. Auf das frühere Einsetzen selbst der körperlichen Reifungsvorgänge wurde bereits hingewiesen. Zudem treten auch vormals den Jugendlichen vorbehaltenen Formen des Verhaltens zunehmend schon in der ersten Lebensdekade auf. Zusammenfassend wird von einer »Verkürzung von Kindheit« gesprochen.

Gleichsam *nach oben*, im Verhältnis zum Erwachsenenalter, kann von klaren Grenzen noch viel weniger die Rede sein. Schon seit über 20 Jahren wird diskutiert, ob auf das Jugendalter überhaupt noch das Erwachsenenalter folge oder ob nicht vielmehr mit einer »Postadoleszenz« als neuem Lebensalter zu rechnen sei⁶.

Zugleich haben die gesellschaftlichen Veränderungen auch den *Charakter des Jugendalters* – seine inneren Merkmale also – in Frage gestellt. Das gilt von den sog. jugendkulturellen Stilen bei Musik, Kleidung usw., die sich auf Kindheit und Erwachsenenalter verallgemeinert haben (etwa: Siegeszug der einst so provokanten Jeans-Hosen!) – und es gilt auch für Grundbestimmungen des Jugendalters im Lebenszyklus. Beispielsweise verstehen als klassisch angesehene Jugendtheorien⁷ das Jugendalter häufig als Übergangszeit, die zwischen Kindheit und Arbeitsleben eintrete, u.a. weil der Erwerb entsprechender Qualifikationen gesichert werden müsse. In dem Maße, in dem (Jugend-)Arbeitslosigkeit den Übergang ins Arbeitsleben unsicher werden läßt und sich die Erwartung mehrfacher beruflicher Veränderung durchsetzt, vermag die Beschreibung des Jugendalters als Vorbereitung auf das Erwerbsleben die Jugendlichen kaum mehr zu überzeugen, auch wenn entsprechende Erwartungen weiterhin wirksam bleiben.

Die Gliederung des Lebenslaufs im ganzen ist in Bewegung geraten. Das Verständnis des Jugendalters als Übergangszeit setzt in seiner einfachsten Gestalt lediglich drei Lebensalter voraus: Kindheit, Jugendzeit und Erwachsenenalter. Nun treten aber innerhalb des Erwachsenenalters weitere Übergänge ins Bewußtsein: Anfassungen von der ersten beruflichen und familiären Etablierungsphase über die Midlife-Crisis bis hin zum Prozeß des Austritts aus dem Erwerbsleben werden schon vor dem Ruhestand immer mehr Abgrenzungen gefunden. Und neuerdings ist auch das Alter danach als Lebensphase entdeckt und in mehrere Phasen untergliedert worden (»junge Alte«, »mittlere Alte« usw.). – Eine solche Sicht hat Folgen für die Wahrnehmung von Jugend: Angesichts der zahlreichen Übergänge, die nun zu einer Normalbiographie gehören, läßt sich das Jugendalter schwerlich noch als *die* Übergangszeit verstehen.

4. Etwa bei *T. Olk*: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: ZP 19. Beiheft (1985), 290-301.
5. Dazu sowie zum folgenden *W. Fuchs*: Jugend als Lebenslaufphase (1985a). In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85: Generationen im Vergleich. Bd.1. Opladen 1985, 195-264; *M. du Bois-Reymond/M. Oechsle* (Hg.): Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. Opladen 1990.
6. Mit Hinweisen zur Literatur *Fuchs* 1985a, 237ff. (Anm. 5).
7. *T. Parsons*: Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: *ders.*: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M. 1981, 194-229; *S.N. Eisenstadt*: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München 1966.

Die damit angedeuteten Entstrukturierungsprozesse folgen dem Gefälle einer *Individualisierung*, in der vielfach überhaupt das Kennzeichen heutiger Jugend gesehen wird (»Jugend gibt es nur noch im Plural« usw.). Individualisierung ist allerdings keine jugendspezifische Erscheinung⁸. Es handelt sich um die für die moderne Gesellschaft überhaupt typische Form von Vergesellschaftung.

Nach Ulrich Beck⁹, einem der Urheber dieses Begriffs, handelt es sich um einen zwiespältigen Prozeß: Er bedeutet für den einzelnen eine befreiende »Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen« wie Klasse, Schicht oder Herkunftskultur, aber auch einen »Verlust von traditionellen Sicherheiten« sowie eine »neue Art der sozialen Einbindung« und Kontrolle.

Unter dieser Voraussetzung verliert Jugend als individuelle Übergangszeit ihren Ausnahmestatus – Übergänge werden zur Normalität des Lebens zu jeder Zeit. Manche sprechen davon, daß das Jugendalter an sein Ende gekommen sei. So, wie das Jugendalter geschichtlich entstanden sei (→ 544ff.), so werde es heute als besonderes Lebensalter wieder aufgehoben. Auch wenn diese Einschätzung wohl übertrieben ist, macht sie doch zu Recht auf tiefgreifende Veränderungen aufmerksam. Zutreffender ist wohl dennoch die in der Sozialpädagogik¹⁰ vertretene These, daß die »moderne Jugendphase ein ausgesprochenes Doppelgesicht« angenommen habe: Die herkömmlichen Probleme der Adoleszenz im entwicklungspsychologischen Sinne werden zunehmend durch soziale Probleme überlagert, die nach der traditionellen Ansicht nicht zum Jugendalter gehören, also z.B. durch Arbeitslosigkeit, Partnerbeziehungen usw.

Konfirmandenunterricht und Konfirmation: Ende der Kindheit, Beginn des Erwachsenseins oder Mitte des Jugendalters?

Vielfach wird davon gesprochen, daß Konfirmation als Übergangs- oder Initiationsritual anzusehen sei. In der deutschen Diskussion wurde diese These von Walter Neidhart in den 60er Jahren eingeführt. Damals schien der Ort der Konfirmation im Lebenszyklus klar bestimmt: Die Konfirmation solle den Übergang vom Kindsein zum Erwachsenenalter markieren – entsprechend dem Bedürfnis, »den Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein festlich herauszuheben und ihn nicht nur in der Familie, sondern in einer übergreifenden Gemeinschaft, zusammen mit vielen, die in derselben Situation sind, zu erleben«¹¹. In der damaligen Situation war diese Sicht realistisch. Die überwiegende Mehrheit der Konfirmandinnen und Konfirmanden trat gleich nach der Konfirmation in ein

8. Vgl. U. Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.

9. A.a.O., 206.

10. L. Böhnisch: Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim u.a. 1992, 171.

11. W. Neidhart: Konfirmandenunterricht in der Volkskirche. Zürich 1964, 193.

Arbeitsverhältnis ein, weil u.a. die Schulzeit in der Regel im Alter von 14 Jahren endete. Die Konfirmation markierte den Übergang ins Erwachsenenalter. Schon in den 70er Jahren macht Joachim Matthes darauf aufmerksam, daß das bei der ersten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung festgestellte Interesse an Fragen von Religion und Lebenszyklus damit zusammenhänge, daß der Lebenszyklus in seiner Gliederung unsicher geworden sei¹². Insbesondere das Jugendalter stelle nunmehr eine langdauernde eigene Lebensphase dar. Deshalb sei es verfehlt, die Konfirmation als Abschluß der Kindheit zu begehnen. Die Konfirmation bleibe dann mit der Kindheit zurück und könne keine Zukunftsbedeutung gewinnen.

Zehn Jahre später hat Henning Luther¹³ die Auffassung vertreten, daß die Konfirmation nicht mehr den Übergang ins Erwachsenenalter bezeichne. Angemessener sei es, die Konfirmation als Eröffnung des Jugendalters zu verstehen und auszulegen. Dies aber bedeutet, daß die Konfirmation nun doch das Ende der Kindheit markieren soll, zumindest in Form des Rückblicks.

M.E. ist auch diese letzte Zuordnung der Konfirmation zum Lebenszyklus fragwürdig. Ganz abgesehen davon, daß es pädagogisch abzulehnen ist, die Konfirmandinnen und Konfirmanden vor der Konfirmation *als Kinder* anzusehen¹⁴, kann der Zeitpunkt der Konfirmation nicht mehr mit dem Ende der Kindheit in Verbindung gebracht werden. Heute liegt das Ende der Kindheit zum Zeitpunkt der Konfirmation bereits so weit hinter den Jugendlichen, daß es schwierig wird, dies jetzt noch mit ihnen zu feiern.

Angesichts des Wandels des Jugendalters kann der Zeitpunkt der Konfirmation nicht mehr als ein auch vom Lebenslauf her herausgehobener Zeitpunkt einer Statuspassage aufgefaßt werden. Die Konfirmation fällt vielmehr mitten in die Lebensphase Jugend, die schon vor dem Konfirmandenalter beginnt und die auch nach der Konfirmation noch viele Jahre dauern kann.

Damit ist freilich nicht gesagt, daß eine rituelle Begleitung für Jugendliche überflüssig geworden wäre. Manches spricht auch dafür, daß besonders die Eltern ein Bedürfnis nach Übergangsritualen haben¹⁵. Verwiesen werden kann auch auf die Jugendweihe (→ Degen, 491ff.; → Schweitzer/Fincke, 66f.), deren Fortleben so gedeutet werden kann, daß sich hier die Suche nach ritueller Begleitung Ausdruck verschafft.

Die Frage nach der Stellung von Konfirmandenunterricht und Konfirmation zwischen Kindheit, Jugend- und Erwachsenenalter schließt gewichtige *Konse-*

12. J. Matthes: Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte. Überlegungen zur Struktur volkskirchlichen Teilnahmeverhaltens. In: *ders. (Hg.): Erneuerung der Kirche. Stabilität als Chance? Konsequenzen aus einer Umfrage.* Gelnhausen u.a. 1975, 83-112; hierzu sowie zum folgenden bes. 90ff.
13. Erst nach dessen Tod veröffentlicht: H. Luther: Theologie der Konfirmation (= H. Luther/C. Bäumler/W. Neidhart: Theologie der Konfirmation. Henning Luthers letzte Thesen und Fragen). In: ThPr 27 (1992), H. 3, 193-209.
14. So auch die kritische Diskussion mit H. Luther von Christof Bäumler, a.a.O.
15. So eines der deutlichen Ergebnisse bei J. Hanselmann u.a. (Hg.): Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh 1984, 104.

quenzen für die Praxis ein. Bereits genannt wurde die Forderung, die Konfirmandinnen und Konfirmanden nicht als Kinder zu behandeln, da dies deren Selbstverständnis als Jugendlichen widerspricht und sie im Extrem sogar verletzen kann. Weitere Folgerungen betreffen etwa die Gestaltung der Konfirmation, die weder das – für die Jugendlichen schon weit zurückliegende – Ende der Kindheit zelebrieren noch einen – real nicht gegebenen – Übergang ins Erwachsenenalter herbeireden sollte.

Die Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte gehört zur Identitätsbildung im Jugendalter. Das gilt auch für eine rückblickende Auseinandersetzung mit dem Kinderglauben oder die vorausblickende Frage, was erwachsener Glaube sei. Solche lebensgeschichtlichen Bezüge sollten auch pädagogisch wahrgenommen werden.

Jugenduntersuchungen und -theorien im Überblick: eine Typologie als Lesehilfe

In diesem Abschnitt sollen verschiedene Typen von Jugenduntersuchungen an Beispielen dargestellt werden. Beabsichtigt ist kein vollständiger Überblick über heute vorhandene Jugendstudien. Vielmehr geht es um eine (Lese-)Hilfe für einen kritisch-reflektierten Umgang mit Jugendstudien.

Wie die Jugendforschung vorgeht: Methodologie als Kriterium

Bei den Methoden kann zunächst zwischen *quantitativen* und *qualitativen* Untersuchungen unterschieden werden. Auch wenn manchmal behauptet wird, daß für Religionspädagogik und Theologie – auf Grund des Interesses an Fragen persönlich-individueller Sinnggebung – überhaupt nur qualitative, auf Einzelfälle bezogene Untersuchungen bedeutsam sein könnten, ist zu beachten, daß in der Jugendforschung *beide* Vorgehensweisen einen festen Platz behaupten, eben weil sie unterschiedliche Erkenntnisse ermöglichen¹⁶.

Bei den *quantitativen Untersuchungen* steht die Absicht im Vordergrund, ein möglichst repräsentatives Bild heutiger Jugendlicher zu gewinnen.

Um dies zu gewährleisten, wird eine große Zahl von Jugendlichen einbezogen (bei bundesweiten Studien in der Regel ca. 2000 Jugendliche); unter Berücksichtigung sozialstatistischer Merkmale wie Alter, Geschlecht, Wohnort werden die Befragten nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Die Auswertung der Daten erfolgt mit Hilfe statistischer Verfahren.

16. Als Überblick *H.-H. Krüger (Hg.): Handbuch der Jugendforschung*. Opladen 1993; *K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim u.a. 1991.

Die quantitative Ausweitung geht auf Kosten der Tiefenschärfe, schon weil die große Zahl der Beteiligten dazu zwingt, mit vorgegebenen Fragen zu arbeiten. Quantitative Studien erlauben gleichsam einen Blick aus der Vogelperspektive. Sie zeigen ein Panorama, aber keine Details.

Als wichtiges *Beispiel* quantitativer Untersuchungen können die seit Jahrzehnten regelmäßig durchgeführten Umfragen der Shell-Jugendstudien genannt werden¹⁷. Daneben gehören hierzu Untersuchungen der in Deutschland bekanntesten Institute (Sinus, Emnid, Allensbacher Institut¹⁸). Religion spielt hier in der Regel nur eine Nebenrolle¹⁹.

Die *begrenzte Reichweite* dieser Untersuchungen läßt sich an folgendem Beispiel verdeutlichen:

Seit Jahren wird im Rahmen der Shell-Studien auch die Religion der Jugendlichen thematisiert. Bekannt geworden ist etwa die These, die »beiden Konfessionen« hätten »nur noch für die auf Kirche und Religion selbst bezogenen Einstellungen und Praktiken Bedeutung. Den Bereich der Werthaltungen und der sozialen Orientierungen strukturieren sie nicht (mehr)...«²⁰.

Soll diese provozierende These, der übrigens durch andere, ebenfalls quantitative Untersuchungen widersprochen wurde²¹, kritisch gewürdigt werden, so ist nach den empirischen Grundlagen zu fragen. Tatsächlich wurden nämlich – über die Konfessionszugehörigkeit hinaus – nur drei auf Religion bezogene Fragen gestellt: nach der Häufigkeit des Gottesdienstbesuches, nach dem Glauben an ein Weiterleben nach dem Tod sowie nach dem Beten. Begründet wird diese Beschränkung mit der offenbar *vorgängigen (!) Annahme*, Religion sei für Jugendliche keine allgemein bedeutsame Größe mehr²². Deshalb wurde von vornherein auf eine genauere Untersuchung verzichtet.

Daß ein solches Vorgehen auf Kosten der Aussagekraft geht, ist auch den Autoren und Autorinnen dieser einflußreichen Jugendstudien inzwischen deutlich geworden²³. Die Konsequenz, die Religion der Jugendlichen differenzierter zu betrachten, wurde freilich bislang nicht gezogen.

17. Zuletzt *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.) 1985 (Anm. 5); dies. (Hg.): *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. 4 Bde. Opladen 1992.
18. Als einflußreiches Beispiel *E. Noelle-Neumann/R. Köcher*: *Die verletzte Nation. Über den Versuch der Deutschen, ihren Charakter zu ändern*. Stuttgart 1987.
19. Als wichtige Ausnahme s. die entsprechenden Kapitel von R. Köcher in *Noelle-Neumann/Köcher*.
20. *W. Fuchs*: *Konfessionelle Milieus und Religiosität* (1985b). In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.) 1985, 265-304, 272 (Anm. 5).
21. *G. Schmidtchen*: *Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen*. Opladen ²1993.
22. *Fuchs* 1985b, 266 (Anm. 20).
23. S. schon *W. Sziegnad-Roos*: *Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen*. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.) 1985, Bd. 4, 334-386 (Anm.5); vgl. *J. Eiben*: *Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe?* In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.) 1992, Bd. 2, 91-104 (Anm. 17); zur weiteren Diskussion auch *J. Zinnecker*: *Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen*. In: *G. Hilger/G. Reilly* (Hg.): *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*. München 1993, 112-146.

Qualitative Untersuchungen verfolgen von vornherein andere Ziele als quantitative Ansätze. Sie bieten insofern eine komplementäre Perspektive, als sie nicht eine möglichst große Zahl von Befragten oder ein repräsentatives Bild erreichen wollen. Ihnen geht es um Zusammenhänge, die sich gerade am Einzelfall erschließen. Grundlage sind vielfach sog. narrative Interviews, bei denen die Befragten ihre eigenen Sichtweisen, ihre Lebensgeschichte usw. zur Darstellung bringen, ohne daß sie durch Fragen festgelegt wären. Die Auswertung geschieht zumeist in Form der Hermeneutik – als Rekonstruktion der subjektiven Auffassungen der Befragten und ihrer Lebenswelt.

Im Bereich der Jugendforschung gewinnen qualitative Untersuchungen zunehmend an Einfluß. Im religionspädagogischen Bereich ist auf Untersuchungen von K.E.Nipkow, H.Schmid, A.Schöll, D.Fischer/A.Schöll und G.Leyh hinzuweisen²⁴. Solche Untersuchungen zielen auf die den Jugendlichen selbst eigenen religiösen Sichtweisen («Theologie der Jugendlichen»). So hat H.Schmid mit Hilfe von Gruppeninterviews gezeigt, wie die persönlichen Erfahrungen in Elternhaus und Freundesgruppe mit religiösen Sinnbezügen verknüpft sind («wenn meine Eltern manchmal gestritten haben, oder ich mit meinen Geschwistern ... dann denke ich irgendwie an Gott»²⁵) – ein Ergebnis, das auf der Grundlage eines Fragebogens mit vorgegebenen Antworten nicht zu erreichen gewesen wäre.

Gleichwohl können auch Untersuchungen, die sich als qualitativ bezeichnen, das Selbstverständnis der Jugendlichen verfehlen. So hat etwa die Studie von H.Barz²⁶ kontroverse Diskussionen ausgelöst²⁷, sowohl auf Grund ihrer zum Teil plakativen Thesen («Selbstverwirklichung als individuelles Glücksstreben, dies scheint in der Tat die Dominante der Werte von letzter Bedeutung zu sein»²⁸) als auch wegen ihrer fragwürdigen Auswertung.

Quantitative und qualitative Vorgehensweisen müssen keine Alternative sein. In der sozialwissenschaftlichen Methodologie werden qualitative Studien zum Teil als notwendige Vorbereitung quantitativer Vorgehensweisen angesehen. Qualitative Studien dienen in dieser Sicht einer Erkundung des Feldes, auf die quantitative Untersuchungen dann aufbauen können (Gewährleistung von Validität, d.h. der Gültigkeit von Ergebnissen).

24. K.E. Nipkow: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. München 1987; H. Schmid: *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule*. Bad Heilbrunn 1989; A. Schöll: *Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung. Die Rolle der Religion in der Adoleszenzkrise*. Gütersloh 1992; D. Fischer/A. Schöll: *Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen*. Gütersloh 1994; G. Leyh: *Mit der Jugend von Gott sprechen. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie*. Stuttgart u.a. 1994.

25. Schmid, 81 (sprachlich geglättet).

26. H. Barz: *Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung*. Opladen 1992a; *ders.*: *Postmoderne Religion am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern*. Opladen 1992b; *ders.*: *Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern*. Opladen 1993.

27. Vgl. I. Holzappel u.a. (Hg.): *Jugend und Religion. »Wer glaubt denn heute noch an die sieben Gebote?«* (acj-Studentexte 2/92). Stuttgart 1992.

28. Barz 1992b, 250, (Anm. 26).

So ist vor einer größeren Umfrage zuerst sicherzustellen, daß die in dem eingesetzten Fragebogen verwendeten Fragen von den Befragten tatsächlich verstanden werden und daß sie auch die Aspekte erfassen, über die Aussagen getroffen werden sollen. Wo solche Vorstudien fehlen und also einfach eine Fragenbatterie losgelassen wird, kann kaum mit verlässlichen Ergebnissen gerechnet werden. In den neuen Bundesländern beispielsweise ist noch vergleichsweise wenig über valide Befragungsformen bekannt, weil es an entsprechenden Voruntersuchungen bisher besonders im Blick auf Religion fehlt. Daher ist gegenüber den gelegentlich in der Presse zu lesenden »Trendmeldungen« größte Vorsicht geboten. Umgekehrt können quantitative Untersuchungen die Bedeutsamkeit von Problemen oder Fragen erhellen und damit auch Entscheidungen bei qualitativen Studien beeinflussen.

Besonders im Bereich von Jugend und Religion ist es sehr schwierig, wenn nicht ausgeschlossen, Repräsentativität für alle Jugendlichen zu erreichen. Die Glaubensweisen der einzelnen Jugendlichen sind individuell geprägt durch die jeweilige Lebensgeschichte und Lebenswelt. Durchschnittsbetrachtungen auf Grund statistischer Wahrscheinlichkeiten sind nur begrenzt tragfähig, besonders wenn es um die (pädagogische) Arbeit mit einzelnen oder mit einer begrenzten Gruppe von Konfirmandinnen und Konfirmanden geht. Eine prinzipielle Ablehnung quantitativer Vorgehensweisen sollte daraus aber, wie sich im nächsten Abschnitt zeigen wird, nicht erwachsen. Auch qualitative Vorgehensweisen sind auf Verallgemeinerungen angewiesen – die Ergebnisse können nicht einfach auf eine Konfirmandengruppe übertragen werden.

Was Jugendstudien voraussetzen: Theorien, Deutungsperspektiven und deren Bedeutung für die Konfirmandenarbeit

Daten zu Jugend und Religion sprechen nicht von sich allein. Sie müssen gedeutet werden, was ohne Bezug auf theoretische Zusammenhänge kaum möglich ist. Jugendstudien sind immer auch theoretischen Vorannahmen verpflichtet, die im übrigen nicht erst bei der Interpretation der Daten zum Tragen kommen, sondern bereits das Vorgehen mitbestimmen. Deshalb ist eine Orientierung hinsichtlich verschiedener *Untersuchungsarten* bzw. *methodischer Vorgehensweisen* für den Umgang mit Ergebnissen der Jugendforschung allein noch nicht zureichend. Auch der *theoretische Bezugshorizont* von Jugendstudien ist zu beachten. Erst dieser Horizont macht die Form von Datenerhebung und Interpretation verständlich und läßt erkennen, wie die Frageinteressen und Betrachtungsweisen zustandekommen.

Jugendforschung versteht sich heute allerdings weithin als ein interdisziplinäres Unternehmen, das sich sowohl auf verschiedene wissenschaftliche Disziplinen stützt als auch auf unterschiedliche Theorien²⁹. Ihren sozialwissenschaftlichen Bezugspunkt findet sie in der Sozialisationsforschung im weitesten Sinne³⁰. Besonders beim Thema Jugend und Religion

29. Vgl. Krüger (Hg.) (Anm. 16).

30. Vgl. Hurrelmann/Ulich (Hg.) (Anm. 16).

ist es dennoch hilfreich, die verschiedenen (psychologischen, soziologischen usw.) Bezugsdisziplinen der Jugendforschung zur Orientierung heranzuziehen. Denn trotz des interdisziplinären Charakters der allgemeinen Jugendforschung weisen religionsbezogene Untersuchungen bislang in der Regel doch einen deutlich disziplinbezogenen Schwerpunkt auf, der beachtet und reflektiert werden muß.

Im Zusammenhang eines Handbuchartikels ist es nicht möglich, die unterschiedlichen Theorieansätze in der angemessenen Breite darzustellen. Im folgenden soll – im Anschluß an eine bereits veröffentlichte Darstellung³¹ – versucht werden, in Form einer als Orientierungshilfe gedachten, auf vier Zugangsweisen reduzierten Typologie über unterschiedliche Ansätze der Jugendforschung zu informieren. Dabei bediene ich mich, aus Gründen der leichteren Übersicht, eines Schemas mit vier jeweils wiederkehrenden Punkten:

1. Grundannahmen
2. Untersuchungsarten/empirische Grundlagen
3. Wichtige Beispiele/zentrale Ergebnisse
4. Bedeutung für die religionspädagogische Praxis.

Der Schwerpunkt soll durchweg bei dem Zusammenhang von Jugend und Religion liegen. Am Ende stehen dann ein Plädoyer für einen mehrperspektivischen Ansatz in der Religionspädagogik sowie, als inhaltsbezogenes Beispiel, Untersuchungen zur Gottesfrage im Jugendalter.

Psychologische Ansätze

Grundannahmen: Jugend wird hier im Rahmen der psychischen und sozialen Entwicklung im Lebenszyklus verstanden als die besondere Lebensphase der Adoleszenz. Religion wird mit Entwicklungsaufgaben wie der Ablösung von den Eltern und der Identitätsbildung verbunden. Im Zentrum stehen der Abschied vom Kinderglauben sowie der Aufbau neuer Orientierungen in Welt und Geschichte als Sinnfindung.

Die religiöse Entwicklung in der Adoleszenz ist auch in Form von Entwicklungsstufen beschrieben worden. Im Zentrum steht dabei der Übergang vom Kinderglauben, verstanden als »naiver« (»wörtlicher«) Glaube mit anthropomorphen Gottesvorstellungen, Himmel und Hölle als konkreten Örtlichkeiten usw., hin zu einem sozial verbürgten (»konventionellen«) Glauben, für den die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen weithin dessen Glaubwürdigkeit bestimmt, und schließlich im späten Jugendalter oder im Erwachsenenalter zu einem kritisch-reflektierten Glauben.

Untersuchungsarten/empirische Grundlagen: Psychologische Theorien der religiösen Entwicklung beruhen teils (besonders bei psychoanalytischen Ansätzen) auf der klinischen Erfahrung aus der Arbeit mit Jugendlichen, teils (besonders bei entwicklungspsychologischen Ansätzen) auf Interviewgesprächen längerer Dauer. Quantitative Daten spielen eine untergeordnete Rolle. Im Zentrum steht

31. Schweitzer 1996 (Anm. 1).

die Klärung (inner-)psychischer Zusammenhänge, die heute allerdings als psychosozial und also nicht in individualistischer Verengung verstanden werden. *Wichtige Beispiele/zentrale Ergebnisse:* Die wichtigsten Beiträge lassen sich, vereinfacht, entweder der Psychoanalyse oder der kognitiv-strukturellen (strukturgenetischen) Psychologie in der Tradition Jean Piagets zuordnen.

- Im Bereich der *psychoanalytischen* Religionspsychologie des Jugendalters gelten die Arbeiten von Erik H. Erikson³² als Klassiker. Erikson versteht Religion als Frage des Grundvertrauens, die sich im Zuge der adoleszenten Identitätsbildung neu aktualisiert. Neuere psychoanalytische Beiträge beschäftigen sich stärker mit der Frage der sog. Objektbeziehungen³³ (Beziehungen zu Mutter, Vater usw.) sowie der Beeinträchtigung der gesunden menschlichen Entwicklung durch religiöse Gebote, verfehlte Gottesbilder usw.³⁴, aber auch mit den Chancen und der positiven Bedeutung von Religion für diese Entwicklung³⁵.

- Aus der *kognitiv-strukturellen (strukturgenetischen)* Psychologie, die sich als moderne Entwicklungspsychologie versteht, kommen die Theorien der Glaubensentwicklung (James W. Fowler) und der Entwicklung des religiösen Urteils (Fritz Oser).

Fowlers »*Stufen des Glaubens*«³⁶ beschreiben die Entwicklung des »Schaffens und Findens von Sinn«. Es handelt sich um Strukturstufen, die vom jeweiligen Inhalt bewußt abstrahiert sind.

Im folgenden soll nicht auf alle sechs von Fowler beschriebenen Stufen eingegangen werden, sondern nur auf die zwei oder drei Stufen, die für das Konfirmandenalter – sowohl nach Fowlers Daten als auch nach unserer Tübinger Forschung³⁷ – am wahrscheinlichsten sind. Statistisch gesehen besitzt für das Konfirmandenalter Stufe 3 – der »synthetisch-konventionelle« Glaube – die größte Wahrscheinlichkeit. Als »synthetisch« wird dieser Glaube bezeichnet, weil er keine kohärente, durch Reflexion gewonnene Einheit darstellt, sondern eher ein Bündel nur locker miteinander verknüpfter Elemente. Der »konventionelle« Charakter dieser Stufe ergibt sich aus der Bedeutung der *anderen*: Was jemand glaubt, beruht hier vor allem darauf, was alle (die anderen) glauben.

32. E.H. Erikson: Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie. Frankfurt/M. 1975; *ders.*: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart 1981; vgl. dazu J.E. Wright: Erikson: Identity and Religion. New York 1982. Im Hintergrund stehen die religionspsychologischen (religionskritischen) Darstellungen von Sigmund Freud.
33. A.-M. Rizzuto: The Birth of the Living God. A Psychoanalytic Study. Chicago u.a. 1979; M. Finn/J. Gartner (Hg.): Object Relations Theory and Religion. Westport u.a. 1992.
34. K. Frielingsdorf: Dämonische Gottesbilder. Ihre Entstehung, Entlarvung und Überwindung. Mainz 1992.
35. G. Klosinski (Hg.): Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung. Bern u.a. 1994; H.-J. Fraas: Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie. Göttingen 1990; B. Grom: Religionspsychologie. München u.a. 1992.
36. J.W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991; *ders.*: Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit. München 1989; zur Diskussion K.E. Nipkow u.a. (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988.
37. F. Schweitzer u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995 (auch mit Hinweisen zur unterrichtspraktischen Aufnahme entwicklungspsychologischer Ergebnisse).

Die Äußerung eines Jugendlichen kann dies verdeutlichen:

»Ich glaube an Gott, weil ich erstens von meinen Eltern schon darauf erzogen wurde, zweitens habe ich die Bibel und andere Heilige Schriften gelesen. Außerdem ist bewiesen, daß man die Bibel beweisen kann ... Außerdem liest man ja noch jetzt von den verschiedenen Wundern aus Fatima oder Lourdes ... Wenn man so etwas liest, dann muß man sich doch auch einfach vorstellen, daß es einen Gott gibt und an den man glauben kann. Denn sonst wären die Leute die dort hingehen nur irre Anhänger irgendeines Hirngespinnstes«³⁸. Als wichtige Konsequenz ergibt sich auf dieser Stufe eine besondere Betonung der Peer-Group, d.h. der erlebten Gemeinschaft der Altersgleichen. Dies entspricht dem konventionellen Charakter dieser Stufe.

Nicht alle Jugendlichen im Konfirmandenalter stehen jedoch auf Stufe 3. Ein kleinerer Teil steht noch beim »mythisch-wörtlichen« Glauben der Stufe 2. Für diese Glaubensstufe sind insbesondere mythische Vorstellungen kennzeichnend (Himmel, Hölle, mythisches Weltbild usw.). Solche oft als »Kinderglaube« angesehenen Vorstellungen werden noch nicht in einem übertragenen Sinne verstanden, sondern ganz wörtlich genommen.

Bei Jugendlichen kommt eine reine Stufe 2 allerdings vergleichsweise selten vor. Häufiger sind *Übergangsformen* und *Zwischenstadien* zwischen Stufe 2 und 3. Gerade diese Zwischenstufen sind für die weitere Entwicklung bedeutsam: Einerseits werden religiöse Aussagen konkretistisch verstanden, andererseits werden sie als solche abgelehnt. Für manche Menschen wird dies zu einer Sackgasse, aus der sie nicht mehr herausfinden, so daß die religiöse Entwicklung stagniert³⁹.

Sehr selten, aber doch auch in diesem Alter nicht ausgeschlossen, sind Übergänge zu Stufe 4 – dem »individuiert-reflektierenden« Glauben. Im Unterschied zur vorhergehenden Stufe ist dieser Glaube ganz auf das Individuum zentriert. Gewißheit wird nun in der Reflexion gesucht, und zwar in der eigenen kritischen Reflexion. Auch dazu ein Beispiel:

Ein Schüler (gymnasiale Oberstufe) antwortet auf die Frage »Woran denken Sie bei dem Wort Gott?« mit folgendem Text: »An eine Hilfskonstruktion, welche von Menschen für Menschen geschaffen wurde. Sie hat Vermittlungscharakter, indem diese Konstruktion bestimmte Wertvorstellungen ... in einem Begriff zusammenfaßt, damit diese für den Menschen faßbar und transparent und vor allem nachvollziehbar werden ... Mit dem auf geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Ebene vollzogenen Fortschritt der menschlichen Entwicklung verlieren naive Konstruktionen der Wertevermittlung ihren Sinn – werden unglaubwürdig ... Für mich hat deshalb diese Konstruktion keinen Sinn mehr, da die Vermittlung von Werten der aufgeklärte Mensch besser übernehmen kann«⁴⁰. *Zusammenfassend* läßt sich sagen: Konfirmandinnen und Konfirmanden haben in der Sicht dieser Theorie in ihrer großen Mehrheit die kritische persönliche Klärung ihres Glaubens (im Sinne von Fowlers Stufe 4) auch nach der Konfirmation noch vor sich.

Besonders bedeutsam für die Konfirmandenarbeit ist die Entwicklung des *Sym-bolverständnisses*. Als einen der sieben von ihm untersuchten Aspekte hat Fowler auch diese Entwicklung in sechs Stufen beschrieben⁴¹.

38. R. Schuster (Hg.): Was sie glauben. Texte von Jugendlichen. Stuttgart 1984, 27.

39. Ausführlicher F. Schweitzer/A.A. Bucher: Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung. In: A.A. Bucher/K.H. Reich (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung. Freiburg/Schweiz 1989, 121-147.

40. Schuster (Hg.), 251 (Anm. 38).

41. Vgl. Fowler 1991, 136ff. (Anm. 36).

Den Ausgangspunkt für das im vorliegenden Zusammenhang interessierende Alter bildet das wörtliche Verstehen und Mißverstehen von Symbolen, Gleichnissen und Metaphern (Stufe 2). In unserer Tübinger Studie zum Unterricht mit Elf- bis Zwölfjährigen⁴² sind wir beispielsweise auf eine Stunde in Klasse 5 gestoßen, bei der das Gedicht »Zu den Steinen/ hat einer gesagt: /seid menschlich!/die Steine haben gesagt/wir sind noch nicht/hart genug« große Schwierigkeiten bereitete. Die Metaphorik wurde nicht erkannt. Viele Schüler rätselten, welcher Körperteil des Menschen (die Knochen, die Zähne usw.) wohl härter sein könnte als die Steine.

A.Bucher hat das *Gleichnisverständnis* untersucht und festgestellt, daß Gleichnisse vor allem im Grundschulalter Probleme für das Verstehen aufwerfen⁴³. Ab dem Alter von 12 oder 13 Jahren waren die Jugendlichen in seiner (nicht repräsentativen) Untersuchung zumindest in der Lage, die Gleichnisse als Gleichnisse zu erkennen. – Unsere eigene Untersuchung sowie die Studie von C.A.M. Hermans⁴⁴ weisen darauf hin, daß auch Zwölfjährige noch Schwierigkeiten haben können, metaphorische Sprache metaphorisch zu verstehen. Ähnlich enthalten die von R. Schuster gesammelten Texte von 16jährigen und älteren Jugendlichen Beispiele für ein wörtliches Verstehen, das dann zugleich abgelehnt wird (Wenn Gott den Menschen aus »Lehm« erschaffen hätte, dann müßte er ja ein »Zauberer« sein⁴⁵).

Beachtung verdienen auch die Untersuchungen von K.H.Reich zur Entwicklung des *Denkens in Komplementarität*⁴⁶. Anhand verschiedener Beispiele hat er die Frage untersucht, wie Kinder und Jugendliche mit komplementären Betrachtungsweisen umgehen, ob überhaupt komplementäres Denken vorliegt und wie sich die Entwicklung eines solchen Denkens darstellen läßt. Das Ergebnis der (ebenfalls nicht repräsentativen) Befragungen kann so zusammengefaßt werden, daß sich das Denken in Komplementarität zum Beispiel hinsichtlich des Verhältnisses von Urknall und Schöpfung schrittweise entwickelt. Bei Vierzehnjährigen ist komplementäres Denken erst in Ansätzen vorhanden. Von einem begründeten In-Beziehung-Setzen solcher Sichtweisen kann noch nicht die Rede sein.

Im Blick auf das Symbolverständnis reichen bislang Fowlers Stufen am weitesten, da sie den gesamten Weg von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter einschließen. Im Konfirmationsalter ist demnach hauptsächlich mit dem Übergang vom wörtlichen zum konventionellen Symbolverständnis zu rechnen. Dieser Übergang (von Stufe 2 zu 3) bezeichnet den Schritt zur Einsicht in die übertragene Bedeutung symbolischer Ausdrucksformen, wobei diese Bedeutung als durch Konventionen oder soziale Anerkennung verbürgt angesehen wird. Eine entmythologisierende Betrachtung, die Symbole in Begriffe übersetzen und durch diese ersetzen will (Stufe 4), ist in diesem Alter noch kaum vorhanden. Sie scheint sich, wenn überhaupt, erst nach der Konfirmation einzustellen und gehört damit zu den Fragen, die die Konfirmandinnen und Konfirmanden lebensgeschichtlich noch vor sich haben. Die Anbahnung eines nachkritischen Verstehens im Sinne der »zweiten Naivität« (Fowlers Stufe 5) gehört sicherlich ins späte Jugendalter oder in die Arbeit mit Erwachsenen.

42. Vgl. Schweitzer u.a. (Anm. 37).

43. A.A. Bucher: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln. Freiburg/Schweiz 1990.

44. C.A.M. Hermans: Verstehen von Parabeln und Gleichnissen als Metaphern. In: RPäB o.Jg. (1989), H. 23, 124-156.

45. Schuster (Hg.), 63 (Anm. 38).

46. K.H. Reich: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: Unterrichtswissenschaft o.Jg. (1987), H. 2, 332-343; ders./A. Schröder: Komplementäres Denken im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht über ein Unterrichtsprojekt zum Thema »Schöpfung« und »Jesus Christus«. Loccum 1995.

Oser's *Stufen der religiösen Entwicklung* beziehen sich auf das sog. religiöse Urteil, das ähnlich wie der Glaube bei Fowler nicht von seinen Inhalten, sondern von den Strukturen her untersucht wird.

Das ›religiöse Urteil‹ wird bestimmt als »Ausdruck jenes Regelsystems einer Person, welches in bestimmten Situationen das Verhältnis des Individuums zum Ultimativen überprüft«⁴⁷. Als Untersuchungsmethode wird eine halboffene Befragung anhand von Dilemma-Geschichten verwendet. Am bekanntesten ist das Paul-Dilemma, bei dem es um die Frage geht, ob ein Versprechen, das Gott bei einem Flugzeugabsturz gegeben wurde, gehalten werden muß. Weitere Dilemmata beziehen sich auf das Hiob-Problem, die Frage des Zufalls usw. In Interviewgesprächen über solche Geschichten hat Oser fünf Stufen des religiösen Urteils nachweisen können.

Im Konfirmandenalter ist besonders mit ›Do ut des‹-Vorstellungen einer direkten Reziprozität zwischen menschlichem und göttlichem Handeln (Stufe 2) sowie einem ›deistischen Denken‹ (Abtrennung des Göttlichen vom menschlichen Bereich, der als autonom verstanden wird; Stufe 3) zu rechnen. Komplexere Verständnisweisen hingegen, für die göttlicher Einfluß und menschliche Autonomie keine Gegensätze bilden, sondern apriorisch miteinander verbunden sind (Stufe 4), sind noch selten.

Auch hier ist davon auszugehen, daß Zwischenstufen sowie die Spannung zwischen verschiedenen Stufen – etwa zwischen dem Lohn-Strafe-Denken und dem Autonomiestreben – im Konfirmandenalter eine wichtige Rolle spielen. Dabei ist allerdings zu bedenken, daß die Deismus-Stufe, auf der Gott ganz aus dem Bereich des menschlichen Handelns ausgegrenzt wird, auch auf Grund gesellschaftlicher Einflüsse eine besondere Verstärkung erfährt.

Bedeutung für die religionspädagogische Praxis: Für die Konfirmandenarbeit bieten psychologische Theorien vielfältige Hilfen für das Verstehen Jugendlicher sowie für den Umgang mit ihnen. Vor allem machen sie deutlich, daß und wie religiöse Orientierungen stets mit der persönlichen Entwicklung verbunden sind, was auch bei der Unterrichtsgestaltung zu beachten ist.

Weiterhin verweisen die beschriebenen Entwicklungsstufen auf jugend- bzw. entwicklungsspezifische Zugänge zu den Inhalten des Konfirmandenunterrichts⁴⁸. Hervorzuheben ist der gruppenbezogene Charakter des Glaubens von Jugendlichen im Konfirmandenalter. Bestimmte theoretische Fragen etwa der theologischen Reflexion bedeuten ihnen viel weniger als das Gefühl, Überzeugungen mit anderen zu teilen und bei anderen mit der eigenen Meinung Anerkennung zu finden.

Manchmal wird die Auffassung vertreten, die (religions-)pädagogische Aufgabe sei als Hilfe zur (Höher-)Entwicklung (Stimulierung von Entwicklung) zu verstehen. Da Entwicklungshierarchien aus vielen Gründen problematisch sind, ist es m.E. angemessener, die entsprechenden Aufgaben als Begleitung zu verstehen.

47. F. Oser/P. Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz. Zürich u.a. 1984, 28. Vgl. F. Oser: Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. Gütersloh 1988, zur Diskussion *Bucher/Reich (Hg.)* (Anm. 39).

48. Vgl. dazu *Schweitzer u.a.* (Anm. 37).

Grundannahmen: Das Jugendalter wird als gesellschaftlich bedingte und bestimmte Größe verstanden. Zu untersuchen sind demgemäß die gesellschaftlichen Ursachen, die für die heutige »moderne« Gestalt der Adoleszenz verantwortlich sind, sowie die Einflüsse gesellschaftlicher und kultureller Faktoren.

Zentral ist der Hinweis auf die moderne Gesellschaft, die durch Technik und Wissenschaft, ein ausgebautes Bildungssystem usw. bestimmt ist. Im Blick auf Religion wird auf die Auswirkungen modernisierungsbedingter Entwicklungen verwiesen: vor allem auf Säkularisierung, Pluralisierung, Individualisierung und Privatisierung, die in dieser Sicht auch die Religion der Jugend charakterisieren.

Untersuchungsarten/empirische Grundlagen: Soziologische Theorien beruhen teils auf historisch-systematischen Analysen zur gesellschaftlichen Entwicklung, teils auf quantitativ- oder qualitativ-empirischen Untersuchungen. Häufig wird versucht, theoretische und empirische Ergebnisse miteinander zu verbinden, ohne daß freilich eine direkte Bestätigung z.B. von umfassenden Gesellschaftstheorien durch die stets begrenzte Empirie möglich wäre.

Wichtige Beispiele/zentrale Ergebnisse: Deutungen zum Verhältnis von Jugend und Religion haben in Form allgemeiner Theorien etwa die Religionssoziologen Thomas Luckmann, Peter L. Berger, Franz-Xaver Kaufmann und Karl Gabriel vorgelegt⁴⁹. Besonders bedeutsam ist die Kritik der Annahme einer Säkularisierung als Verlust von Religion⁵⁰. Zurückgegangen sei zwar die Bedeutung der *Kirchlichkeit*, nicht aber die der *individuellen Religion* im Sinne gesellschaftlicher Individualisierung.

Diese allgemein-religionssoziologische These ist in Einzelanalysen und empirischen Studien mit Jugendlichen weiter ausgeführt worden – etwa zu religiösen Strömungen in der Gegenwart⁵¹ oder zu Religion in Lebenswelt und Lebenspraxis Jugendlicher⁵², wobei diese Untersuchungen zum Teil einem biographischen Ansatz folgen (s. nächster Abschnitt).

Ein Teilgebiet der Religionssoziologie ist die *Kirchensoziologie*, die für Konfirmandenunterricht und Konfirmation ebenfalls bedeutsam ist. Untersucht werden hier »Erfahrungen mit Kirche«⁵³ sowohl unter dem Aspekt ihrer Bedeutung

49. T. Luckmann: Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft: Institution, Person und Weltanschauung. Freiburg 1963; P.L. Berger: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt/M. 1980; F.-X. Kaufmann: Religion und Modernität. Tübingen 1989; K. Gabriel: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne. Freiburg ²1993.

50. Als knappe Zusammenfassung J. Matthes: Wie erforscht man heute Religion? In: GILer 5 (1990), H. 2, 125-135.

51. V. Drehsen: Alles andere als Nullbock auf Religion. Religiöse Einstellungen Jugendlicher zwischen Wahlzwang und Fundamentalismusneigung. In: JRPäd 10 (1995), 47-70; vgl., mit der bereits genannten Einschränkung, Barz 1992b (Anm. 26).

52. Schmid; Schöll; Fischer/Schöll (Anm. 24).

53. So der Titel bei A. Feige: Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche. Hannover ²1982; vgl. als Überblick ders.: Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeit im problem-

für Kirchlichkeit und Kirchenbindung als auch im Blick auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen.

Besonders hervorzuheben sind die Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen der EKD⁵⁴ sowie die Arbeiten von Andreas Feige, der seine Ergebnisse zu Konfirmandenunterricht so resümiert: »auch durch diese Studie wird in Erinnerung gerufen, was schon in der EKD-Studie konstatiert werden mußte: ›Seine informative Funktion scheint der Unterricht für eine Mehrheit erfüllt zu haben. (Aber:) Das Ziel des Unterrichts, die uneingeschränkte, verstehende und persönlich übernommene Zugehörigkeit zur Kirche wird nur sehr bedingt erreicht.<... Eine ›Garantie‹, eine *hinreichende* Bedingung ist ein sorgfältig bedachter und durchgeführter Konfirmandenunterricht nicht. Aber sicherlich ist er eine dringend *notwendige* Bedingung.«⁵⁵

Weitere Ergebnisse in den EKD-Studien im Blick auf Konfirmandenunterricht betreffen etwa die positive Einschätzung der Unterrichtenden, die sich durch die Studien hindurchzieht. In der jüngsten Untersuchung heißt es dazu: »Konfirmator oder Konfirmatoren stehen bei den Evangelischen in hoher Gunst. Seit zwanzig Jahren erfährt diese Erinnerung die höchste Zustimmung. Hieran wird deutlich, daß nicht nur der Einfluß des Elternhauses für die Entwicklung der Kirchenbeziehung große Bedeutung hat. Vielmehr sind auch die personalen Beziehungen zu dem Pfarrer oder der Pfarrerin sowie zu den Mitkonfirmanden in der Erinnerung nachhaltig positiv besetzt.«⁵⁶.

Aufschlußreich ist weiterhin die unterschiedliche Einschätzung, die die Konfirmation bei verschiedenen Altersgruppen erfährt. Wie der zweiten EKD-Studie (80er Jahre)⁵⁷ zu entnehmen ist, heben die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst vor allem den Aspekt der Selbstbestimmung hervor, während die älteren den Aspekt der Lebensbegleitung, also des oben (Abschnitt 1) als problematisch bezeichneten »Abschlusses von Kindheit« durch die Konfirmation, als zentral ansehen.

Bedeutung für die religionspädagogische Praxis: Soziologische Ansätze bilden eine wichtige Ergänzung und Erweiterung der psychologischen Zugänge, wie sie im letzten Abschnitt beschrieben wurden. Solange nur die individuellen Zusammenhänge im Blick sind und alle Äußerungen nur einzelnen Jugendlichen zugerechnet werden, geht die pädagogische Praxis ebenso an den Jugendlichen vorbei, wie wenn umgekehrt alles mit dem Hinweis auf »die Gesellschaft« erklärt oder gar entschuldigt werden soll.

Einsicht in gesellschaftliche Zusammenhänge und Kenntnisse der Entwicklung von Religion in der modernen Gesellschaft können das religionspädagogische Sehen in bezug auf die einzelnen Jugendlichen nicht ersparen. Gleichwohl geben auch sie wichtige Hilfen für das Verstehen jugendlicher Äußerungs- und Darstellungsformen. Vor allem aber können sie, insbesondere mit der Kritik der Säu-

geschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945. Gütersloh 1990.

54. H. Hild (Hg.): *Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung. Ergebnisse einer Meinungsbefragung*. Gelnhausen u.a. 1974; Hanselmann u.a. (Hg.) (Anm. 15). Gütersloh 1984; *Studien- und Planungsgruppe der EKD: Fremde-Heimat-Kirche. Ansichten ihrer Mitglieder*. Hannover 1993.

55. Feige, 15f. (Anm. 53).

56. *Studien- und Planungsgruppe der EKD*, 44 (Anm. 54).

57. Hanselmann u.a. (Hg.), 104 (Anm. 15).

larisierungsthese, vor dem Fehlschluß bewahren, Kirchendistanz sei mit einem Mangel an Interesse für Religion oder Sinnfragen überhaupt gleichzusetzen. Religionssoziologische Analysen verweisen auf Religion in lebensweltlichen Zusammenhängen, auf deren individualisierte Ausprägung sowie auf die religiöse Pluralisierung. Religionspädagogisches Handeln muß sich auf diese Gestalten von Religion beziehen, wenn sie die Jugendlichen nicht verfehlen will.

Biographiebezogene Ansätze

Grundannahmen: Im Zentrum steht die Biographie einzelner Jugendlicher. Im Blick auf Religion wird gefragt, wie sich die Religion einer bestimmten Person in ihrer Lebensgeschichte herausgebildet hat. Die mit dieser Biographie verbundenen Erfahrungen bilden den Horizont, vor dem Religion im Jugendalter verstanden wird. In neuerer Zeit gewinnt die biographiebezogene Jugendforschung an Einfluß. Sie stellt jedoch keinen einheitlichen Forschungsansatz dar, weder im Blick auf die Methodologie (s. den nächsten Abschnitt) noch im Blick auf die theoretischen Hintergründe. Unterschieden werden können u.a. folgende Spielarten⁵⁸:

- narrative Ansätze (Lebensgeschichte als Erzählung und Konstruktion)
- psychoanalytisch orientierte Ansätze (Rekonstruktion von Lebensgeschichte als Bewußtwerdung)
- soziologisch ausgerichtete Ansätze (Perspektive der Lebensbewältigung)
- pädagogisch ausgerichtete Zugänge (Lebensgeschichte als Bildungsgeschichte).

Untersuchungsarten/empirische Grundlagen: Dem Interesse am Einzelfall entspricht fast durchweg ein qualitatives Vorgehen z.B. mit Hilfe offener (sog. narrativer) Interviews oder von Tagebüchern. Die Auswertung erfolgt in der Regel auf der Grundlage hermeneutischer Verfahren, die zum Teil über die klassische Hermeneutik hinaus den Zwecken der Interpretation von Interviews angepaßt wurden⁵⁹.

Eine offene Frage betrifft den Stellenwert der Ergebnisse, vor allem deren Verallgemeinerbarkeit. Repräsentativität wird hier von vornherein nicht angestrebt. Gleichwohl werden die Untersuchungen doch aus einem allgemeinen Interesse heraus durchgeführt. Die Spannung zwischen der Konzentration auf den Einzelfall und dem allgemeinen Aussageinteresse ist nicht leicht aufzuheben – es sei denn, die gewagte These des Psychoanalytikers G. Bittner träfe am Ende doch zu: »Wenn es gelänge, die Erziehungsgeschichte eines einzigen Individuums richtig, d.h. vollständig und mit den zutreffenden Bedeutungsakzenten darzustellen, wären gleichzeitig alle nur denkbaren Erziehungsgeschichten mitaufgeklärt.«⁶⁰

58. Vgl. dazu *D. Baacke/T. Schulze (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979; dies. (Hg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim u.a. 1985; H.-H. Krüger/W. Marotzki (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995.*

59. Z.B. der »objektiven Hermeneutik« im Anschluß an Ulrich Oevermann; zusammenfassender Überblick bei *Schöll*, 304ff. (Anm. 24).

60. *G. Bittner: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: Baacke/Schulze (Hg.), 120-128 (Anm. 58).*

Wichtige Beispiele/zentrale Ergebnisse: Biographiebezogene Untersuchungen zu Jugend und Religion sind inzwischen in einer Reihe von Diskussionsbänden bzw. Übersichtsdarstellungen greifbar⁶¹. Diese Darstellungen erörtern Gründe, Möglichkeiten und Ergebnisse religionsbezogener Biographieforschung. Dem Verhältnis zwischen Theorie und Methoden der religionsbezogenen Biographieforschung ist ein vom Comenius-Institut herausgegebener Band gewidmet⁶².

An Einzelstudien seien genannt:

- Fallstudien von A. Schöll und D. Fischer/A. Schöll zu »Lebenspraxis und Religion«⁶³;
- die Untersuchung über »Theologie und empirische Biographieforschung« von S. Klein, die über theoretische und methodische Gründe verlässlich informiert sowie ausführlich eine Lebensgeschichte in religiöser Hinsicht interpretiert⁶⁴;
- Fallstudien von I. Behnken/J. Zinnecker, in denen der »Wandel von Kindheit und Kirchengemeinde in den letzten drei Generationen« untersucht wird⁶⁵, sowie, mit ähnlicher Fragestellung, die Untersuchung von U. Schwab⁶⁶;
- die Studie von M. Maaßen, in der die Erfahrung von Mädchen und Frauen sowie deren feministisch-theologische Deutung im Vordergrund stehen⁶⁷ – eine Fragestellung, die mit breiterem Horizont auch in einem eigenen Sammelband behandelt wird⁶⁸;
- Untersuchungen, die sich auf neue religiöse Strömungen wie Okkultismus und Magie konzentrieren⁶⁹.

Naturgemäß lassen sich die Ergebnisse solcher Studien nicht auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Zusammen belegen sie vor allem die lebensgeschichtli-

61. A. Grözinger/H. Luther (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion. München 1987; F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Jugendalter. München 1987; W. Sparr (Hg.): Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Biographie, Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge. Gütersloh 1990; M. Wohlrab-Sahr (Hg.): Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche. Frankfurt u.a. 1995.
62. Comenius-Institut (Hg.): Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E. Gütersloh 1993.
63. Schöll; Fischer/Schöll (Anm. 24).
64. S. Klein: Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie. Stuttgart u.a. 1994.
65. I. Behnken/J. Zinnecker: Kirchlich-religiöse Sozialisation in der Familie. Fallstudien zum Wandel von Kindheit und Kirchengemeinde in den letzten drei Generationen. In: Hilger/Reilly (Hg.), 147-170 (Anm. 23).
66. U. Schwab: Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen. Stuttgart u.a. 1995.
67. M. Maaßen: Biographie und Erfahrung von Frauen. Ein feministisch-theologischer Beitrag zur Relevanz der Biographieforschung für die Wiedergewinnung der Kategorie der Erfahrung. Münster 1993.
68. S. Becker/I. Nord (Hg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart u.a. 1995.
69. W. Helsper: Okkultismus – die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur. Opladen 1992; H. Streib: Entzauberung der Okkultfaszination. Magisches Denken und Handeln in der Adoleszenz als Herausforderung an die Praktische Theologie. Kampen 1996.

che Eingebundenheit von Religion⁷⁰. Im Horizont von Lebensgeschichte und Lebenswelt wird Religion an die eigenen Erfahrungen angepaßt oder zumindest gemäß deren Erfordernissen »angeeignet«.

Bedeutung für die religionspädagogische Praxis: Aus der biographiebezogenen Forschung ergeben sich wichtige religionspädagogische Einsichten, auch wenn – und gerade weil – kein Einzelfall verallgemeinert werden kann. Erkennbar wird nämlich, daß Religion in der Lebensgeschichte auch für das Lernen der Jugendlichen bestimmend ist. Was im Religionsunterricht oder in der Konfirmandenarbeit aufgenommen wird⁷¹, ist offenbar vielfach weniger das von den Erwachsenen Vermittelte oder Gewünschte als vielmehr das, was den Jugendlichen von ihren eigenen Lebenszusammenhängen her einleuchtet. Auch wenn sich der Konfirmandenunterricht nicht in einer Anpassung an die Jugendlichen erschöpfen, sondern auch neue Impulse vermitteln soll, führt kein Weg daran vorbei, sich auf die Sicht- und Rezeptionsweisen der Jugendlichen einzustellen.

Die biographiebezogenen Untersuchungen unterstreichen diese Forderung und bieten gleichzeitig Hilfen an: Sie können als Übungen zur Wahrnehmung von Religion in der Lebensgeschichte gelesen werden; sie richten die Aufmerksamkeit auf häufig vernachlässigte Verbindungen zwischen lebensgeschichtlicher Erfahrung und Religion; schließlich enthalten sie zum Teil Anweisungen dafür, wie bei der Entschlüsselung von Religion in der Lebensgeschichte – bei Interviews oder in religionspädagogischer Praxis – verfahren werden soll.

Darüber hinaus wird auch das Nachdenken über die Ziele von Konfirmandenunterricht neu herausgefordert. Indem die Studien belegen, wie heute unter den Voraussetzungen der gesellschaftlichen Individualisierung jede und jeder einzelne *seine eigenen religiösen Orientierungen wählen muß*, verweisen sie auf die Fähigkeit reflektierter Wahl als religiöses Bildungsziel.

Historische und zeitgeschichtliche Ansätze

Grundannahmen: Die menschlichen Lebensalter insgesamt und das Jugendalter im besonderen stellen keine anthropologischen Konstanten dar, sondern unterliegen dem geschichtlichen Wandel. Deshalb wird untersucht, wie das Jugendalter in der Vergangenheit jeweils epochenspezifisch gesehen und gelebt wurde. Im Blick auf das Verhältnis zwischen Jugend und Religion kann dann auch gefragt werden, welche Bedeutung Religion für eine bestimmte Gestalt von Jugend besitzt. Darüber hinaus kann geprüft werden, welche Rolle Religion für die Herausbildung der jeweiligen Gestalt von Jugend gespielt hat.

Die auf Religion bezogene historische Sozialisationsforschung ist noch wenig entwickelt. Im folgenden wird zwischen den auf die Herausbildung des modernen Jugendalters, etwa im Lauf der letzten 200 Jahre, bezogenen Untersuchun-

70. Vgl. meine Übersicht *F. Schweitzer: Lebensgeschichte als Thema von Religionspädagogik und Praktischer Theologie*. In: PTh 83 (1994), H. 9, 402-414.

71. Zur Frage der Aneignung vgl. im Anschluß an Klaus Goßmann *U. Becker/C.T. Scheilke (Hg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. Für Klaus Goßmann zum 65.Geburtstag. Gütersloh 1995.

gen und den auf die jüngere Vergangenheit im Sinne der Zeitgeschichte (etwa seit 1945) gerichteten Ansätzen unterschieden.

Untersuchungsarten/empirische Grundlagen: Historische Untersuchungen zum Jugendalter stützen sich auf alle Zugangsweisen der Geschichtsforschung. Da es um Lebens- und Alltagsformen von Geschichte geht, spielen sozialgeschichtliche Zugänge eine hervorgehobene Rolle. Für zeitgeschichtliche Untersuchungen kommen dazu Interviews mit Zeitzeugen («oral history»). Zum Teil werden Vergleiche zwischen Jugend in verschiedenen Ländern unternommen.

Wichtige Beispiele/zentrale Ergebnisse: Angeregt durch die Untersuchungen von J.H. van den Berg⁷² und P. Ariès⁷³ hat die historische Jugendforschung seit den 60er Jahren an Aufmerksamkeit gewonnen. Als Monographien sind die Darstellungen von J. Kett, J. Gillis und M. Mitterauer zu nennen⁷⁴.

Inhaltlich wird die Herausbildung des Jugendalters in seiner heutigen Gestalt als Folge der gesellschaftlichen Modernisierung dargestellt. Aus der zuvor – besonders im Mittelalter – nicht nach Altersgruppen gegliederten Gesellschaft sei so zunächst die Kindheit, später das Jugendalter als besondere Lebensphase ausgegrenzt worden – ein Vorgang, der sowohl sozialgeschichtlich (Industrialisierung, Entwicklung der Kleinfamilie, Einrichtung des Bildungswesens usw.) als auch ideengeschichtlich (Wirkung bestimmter Jugendbilder, Erziehungsideen usw.) verstanden werden kann.

Besonderes Interesse verdient der Zusammenhang zwischen *Konfirmation und Herausbildung des Jugendalters*. Für die historische Jugendforschung zählt die Einführung der Konfirmation (flächendeckende Ausbreitung seit dem 18. Jahrhundert) zu den Faktoren, die eine verlängerte Jugend erst ermöglicht haben. Dazu kam die mit Pietismus und Aufklärung verbundene Aufmerksamkeit auf Jugendalter und Konfirmation als Zeit persönlicher Entscheidung⁷⁵. Im 19. und 20. Jahrhundert haben die Innere Mission und die mit dieser verbundene Jugendhilfe für die (Sozial-)Pädagogik und damit auch für die gesellschaftliche Wahrnehmung des Jugendalters eine wichtige Rolle gespielt⁷⁶.

Eine noch wenig genutzte Möglichkeit der Erhellung des Zusammenhangs von Jugend und Religion liegt in der zeitgeschichtlichen Untersuchung von *Generationen und Kohorten*. Wie etwa M. Kohli⁷⁷ zeigt, liegt hier der Akzent weniger auf den langfristigen Entwicklungen von Neuzeit oder Moderne als vielmehr bei den für eine bestimmte Zeit (z.B. Kriegszeiten, technische oder kulturelle Inno-

72. J.H. van den Berg: *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie.* Göttingen 1960.

73. P. Ariès: *Geschichte der Kindheit.* München u.a. 1975.

74. J.F. Kett: *Rites of Passage. Adolescence in America 1790 to the Present.* New York 1977; J.R. Gillis: *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart.* Weinheim u.a. 1980; M. Mitterauer: *Sozialgeschichte der Jugend.* Frankfurt/M. 1986.

75. Vgl. F. Schweitzer: *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage.* Gütersloh 1992, bes. 96ff.; ders. 1996, 100ff. (Anm. 1)

76. S. die in Anm. 74 gen. Literatur.

77. M. Kohli: *Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung.* In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim u.a. 1980, 290-317, 308.

vationen usw.) und damit auch für bestimmte Geburtsjahrgänge (Generationen oder Kohorten⁷⁸) prägenden Erfahrungen. Entsprechend treten die Unterschiede zwischen den Generationen oder Kohorten in den Vordergrund – zum Beispiel zwischen »Kriegskindern, Konsumkindern, Krisenkindern« der (westlichen) Bundesrepublik⁷⁹.

Unterschiede oder sogar Umbrüche zwischen den Altersgruppen sind auch im Blick auf Religion zu erwarten, selbst wenn dies noch kaum genauer untersucht worden ist. Beispielsweise hat die »68er-Generation« einen Umschwung im Verhältnis zu Religion und Kirche mit sich gebracht, der bis heute fühlbar ist⁸⁰. Für die Konfirmandenarbeit wirft dies die Frage auf, ob der schwindende Einfluß, den diese Generation als (Konfirmanden-)Eltern ausübt und ausüben wird (die 68er sind jetzt mindestens 50 Jahre alt), auch eine Wiederannäherung der Kinder und Jugendlichen an Religion und Kirche bedeuten könnte.

Besonders bedeutsam ist der zeitgeschichtliche Ansatz beim Vergleich zwischen religiöser Sozialisation in Ost und West. Die Unterschiede zwischen den Jugendlichen in beiden Teilen Deutschlands lassen sich nur mit Hilfe der unterschiedlichen Erfahrungen, wie sie durch die gesellschaftlichen Systeme bedingt waren, erklären⁸¹.

Bedeutung für die religionspädagogische Praxis: Für die gesamte Pädagogik hat die Einsicht in den historischen Wandel des Jugendalters eine heilsame Infragestellung der auf Jugend gerichteten Erwartungen gebracht. Offenbar geht es nicht an zu sagen, Jugendliche seien eben »so« oder »so« – und vor allem müßten sie sich doch, bitte, so verhalten, vielleicht weil die heute Erwachsenen ihre Jugend »so« in Erinnerung haben. Der Wandel des Jugendalters ist eine Normalität, und auch die (Religions-)Pädagogik hat sich darauf einzustellen.

Zu den zu relativierenden Normalitätsannahmen zählen auch Erwartungen hinsichtlich der Religiosität bzw. der religiösen Sozialisation. Wenn heute Enttäuschungen mit »religiös desinteressierten« Jugendlichen berichtet werden, so ist zu bedenken, auf Grund welcher Erwartungen es zu solchen Enttäuschungen kommt. Und es ist zu prüfen, ob diese – beispielsweise in der Nachkriegszeit, im Zusammenhang der bundesrepublikanischen Gründerjahre oder neuerdings der Wendezeit aufgebauten – Erwartungen nicht entweder historisch einmalig und also nicht verallgemeinerbar oder aber durchaus fragwürdig sind (man denke nur an die Fragwürdigkeiten der Adenauer-Zeit!).

Allen Endzeitstimmungshypothesen vom Niedergang der Religion bei den Jugendlichen, wie er derzeit behauptet wird, stellen geschichtliche Untersuchungen die Frage entgegen, ob gegenwärtige Entwicklungstrends nicht auch genera-

78. Zur genaueren Erläuterung dieser Begriffe s. a.a.O.

79. U. Preuss-Lausitz u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim u.a. 1983.

80. Vgl. W.C. Roof: A Generation of Seekers. The Spiritual Journeys of the Baby Boom Generation. San Francisco 1993; für Deutschland vgl. Gabriel, 27ff. (Anm. 49).

81. Vgl. dazu J. Henkys/E. Schweitzer: Atheismus-Religion-Indifferenz. Zur Situation der Jugend in beiden Teilen Deutschlands vor und nach dem Fall der Mauer. In: PTh 85 (1996), H. 12, 490-507.

tionsbedingt und also durchaus endlich sein könnten. Die bisherige Geschichte der Jugend spricht kaum für lineare Entwicklungen.

Schließlich liegt in der Einsicht in den Wandel des Jugendalters noch eine weiterreichende Herausforderung der Konfirmandenarbeit sowie der religionspädagogischen Arbeit mit Jugendlichen insgesamt. Angesichts der historischen Befunde ist nach dem *Passungsverhältnis* zwischen bestimmten, sich historisch einstellenden *Gestalten von Jugend* auf der einen und den in einer Gesellschaft vorhandenen (pädagogischen und religionspädagogischen) *Angebote* auf der anderen Seite zu fragen.

Nur bestimmte Angebote »passen« zur jeweiligen Gestalt von Jugend, und vor allem passen sie *mehr* oder *weniger*. Manches trifft die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen in hohem Maße, anderes geht daran von vornherein vorbei – wobei beides seine Ursache nicht in Tageslaunen oder wechselnder Mode hat, sondern im strukturellen Gefüge institutioneller und altersgruppenbezogener Zusammenhänge. Von der Passung zwischen institutionellem Angebot und jeweiliger Gestalt von Jugend hängt es ab, ob oder in welchem Maße sowie mit welchen Konsequenzen Angebote wahrgenommen werden. So setzt beispielsweise eine bündisch organisierte Form von Jugendarbeit voraus, daß Jugend als eine relativ freigesetzte, zu Selbstorganisation fähige und motivierte Lebensphase historisch sich herausgebildet hat. Entsprechende Formen von Jugendarbeit haben denn auch zu der Zeit ihre Blüte erlebt, als – zu Beginn des 20. Jahrhunderts – eine sog. Kulturpubertät u.a. auf Grund der nun wirksam durchgesetzten Schulpflicht und des Verbots von Kinderarbeit allgemein üblich geworden war⁸².

Die Konfirmandenarbeit muß sich fragen, ob sie der heutigen Gestalt des Jugendalters noch entspricht. Wenn gegenwärtig erneut ein Strukturwandel des Jugendalters beobachtet wird, so kann dies auch bedeuten, daß die bislang vorherrschenden Konzeptionen für die Konfirmandenarbeit veralten und neue Formen gesucht werden müssen.

Wie die entsprechenden neuen Formen aussehen könnten, kann an dieser Stelle freilich nur noch angedeutet werden. Schon die begriffliche Umstellung vom Konfirmanden*unterricht* auf Konfirmanden*arbeit* verweist auf eine Richtung der gemeinten Veränderungen. Andere Fragen betreffen die (sozial-)räumliche und zeitliche Gestaltung und Reflexion dieser Arbeit. Auch die Aufgabe einer Vernetzung zwischen verschiedenen religionspädagogischen Angeboten in Gemeinde und Schule gehört in diesen Zusammenhang. Insgesamt kommt es mir freilich weniger auf diese, hier nur beispielhaft genannten Veränderungen an als auf die zentrale Frage der *Passung*, die angesichts des Wandels von Jugend immer wieder neu zu stellen ist.

82. Zur Geschichte der Jugendarbeit s. *F.J. Krafeld*: Geschichte der Jugendarbeit. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim u.a. 1984; *J. Jürgensen*: Vom Jünglingsverein zur Aktionsgruppe. Eine Geschichte der evangelischen Jugendarbeit. Gütersloh 1980; zur weiteren Erläuterung der These vom »Passungsverhältnis« vgl. *Schweitzer* 1996 (Anm. 1).

Die Frage einer geschlechtsspezifischen religiösen Entwicklung im Jugendalter wird heute in der Praxis vermehrt gestellt, hat aber in der Forschung noch kaum Aufnahme gefunden. Während in der Jugendforschung vor allem zur Sozialisation von Mädchen beachtliche Ergebnisse vorliegen (zu den Jungen ist die Literatur spärlich)⁸³, fehlen weithin entsprechende Ergebnisse für den Bereich von Kirche, Religion und Sozialisation.

Die in mehreren Themenheften von Zeitschriften⁸⁴ sowie in einem Diskussionsband⁸⁵ zusammengestellten Erkenntnisse verweisen auf die größere Offenheit von Mädchen für Fragen von Glaube und Religion, einschließlich einer größeren Nähe zur Kirche. Im Anschluß an Carol Gilligans⁸⁶ Thesen zur weiblichen (Moral-)Entwicklung wird zum Teil die Hypothese vertreten, daß die Beziehungsthematik auch bei religiösen Fragen – beispielsweise der Gottesfrage – für Mädchen eine größere Rolle spiele als bei Jungen. Umstritten ist, wie sich die Gottesbilder von Jungen und Mädchen unterscheiden und welche Erfahrungen in der Kindheit solche Unterschiede möglicherweise bedingen.

Zum Teil wird versucht, die Koedukation in der Konfirmandenarbeit phasenweise aufzuheben⁸⁷. Ob dies zu einem geschlechtergerechteren Unterricht führt, kann noch nicht beurteilt werden, da kaum auswertbare Erfahrungen vorliegen. Insgesamt ist die Forderung zu wiederholen (→ Schweitzer/Fincke, 69), daß es angesichts der Vorläufigkeit der Ergebnisse verstärkt darauf ankommen wird, *in der Praxis selbst* auf entsprechende Unterschiede zu achten.

Zusammenfassung:

Wieviele Ansätze braucht die Konfirmandenarbeit?

Nach dem Durchgang durch die Typen von Jugendforschung kann gefragt werden, ob es denn möglich und sinnvoll sei, alle diese Zugänge bei der Konfirmandenarbeit zu beachten.

Zumindest im Blick auf die religionspädagogische Forschung u.a. zur Konfirmandenarbeit ist aus meiner Sicht ein *mehrperspektivischer Ansatz* erforderlich⁸⁸. Sozialwissenschaftliche Forschungsansätze müssen sich schon aus Gründen der Forschungsökonomie stets auf wenige Aspekte konzentrieren. In der Praxis ist es aber nicht legitim, beispielsweise Jugendliche nur mit den Augen der Psychologie zu betrachten. Für die Religionspädagogik als Theorie von Praxis

83. Vgl. → Winterhager-Schmid, 49ff.; → Münchmeier, 34ff.; als Überblick Schweitzer 1996, 79ff. (Anm. 1).

84. EvErz 45 (1993), H. 4; KatBl o.Jg. (1994), H. 2; PrTh 30 (1995), H. 1.

85. Becker/Nord (Hg.) (Anm. 68).

86. C. Gilligan: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München u.a. 1984.

87. V. Elsenbast: Mädchen und Jungen in der Konfirmandenarbeit. In: EvErz 45 (1993), H. 4, 461-471.

88. Zur Begründung vgl. Schweitzer 1987 (Anm. 61).

stellt sich die Aufgabe, die verschiedenen Ansätze – wo dies möglich ist – zusammenzuführen, um so einen weniger selektiven Zugang zu den Jugendlichen zu ermöglichen.

Die Gottesfrage als Beispiel mehrperspektivischer Betrachtung

Am Beispiel der Gottesfrage, die sich als eines der zentralen religiösen Themen auch im Konfirmandenalter erweist, können die unterschiedlichen methodischen und theoretischen Zugänge illustriert und kann der Sinn einer mehrperspektivischen Betrachtung verdeutlicht werden.

Repräsentative (*quantitative*) Umfragen führen zum – überraschenden – Ergebnis, daß nur sehr wenige Menschen in Westdeutschland (Bevölkerung ab 18 Jahren: 3%) sich als überzeugte Atheisten sehen⁸⁹. Bei (katholischen) Jugendlichen im Alter von 14 bis 20 Jahren sind es 2%⁹⁰. Selbst von den Konfessionslosen im Osten (14- bis 29jährige) entschieden sich – angesichts der betont atheistischen Sozialisation zur DDR-Zeit darf wohl gesagt werden: nur – 50% für die harte Aussage »Ich bin überzeugt, daß es keinen Gott gibt«. 32% wählen die wohl als weicher empfundene Form, sie selbst glaubten weder an Gott noch an eine höhere Macht⁹¹.

Was bedeuten solche Zahlen? Spezialuntersuchungen *qualitativer* Art⁹² machen die individuelle Bedeutung dieses Gottesglaubens zumindest im Westen ein Stück weit sichtbar. Zusammenfassend können folgende zehn Aspekte genannt werden⁹³:

- »schwebender« Charakter der Gottesvorstellungen – zumindest aus der Sicht der Erwachsenen (»Irgendwie glaube ich schon an Gott...«)
- Subjektivierung (»Jeder hat sein eigenes Gottesbild...«)
- Verortung jenseits aller menschlichen Vorstellungen (»Gott ist nicht faßbar...«)
- enge Verbindung mit einer kritischen Sicht von Kirche (»Gott ja, Kirche nein...«)
- Gottesglaube als Projektion oder Fiktion (»nur eine menschliche Wunschvorstellung...«)
- Biographisierung (»So habe ich Gott als Kind gesehen, jetzt aber nicht mehr...«)
- zentrale Bedeutung der Theodizee-Frage (»Wie kann Gott das zulassen...?«)
- Spannung zwischen (naturwissenschaftlich eingefärbter) Entmythologisierung und Denken in Komplementarität (»nur der Urknall ...« – »wissenschaftliche und religiöse Weltdeutungen sind beide erforderlich...«)
- Frage nach dem Ursprung der Welt (»Wo kommt das alles her ...?«)
- lebensweltliche Einbindung der Gottesfrage (»Abends, vor dem Einschlafen, wenn mir etwas Wichtiges einfällt...«).

89. Noelle-Neumann/Köcher, 168 (Anm. 18).

90. R. Köcher: Religionsunterricht – zwei Perspektiven. In: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium 23.-25. Januar 1989. (Arbeitshilfen 73). Bonn 1989, 46*; evangelische Kinder und Jugendliche waren an dieser Untersuchung nicht beteiligt.

91. W.J. Grabner/D. Pollack: Jugend und Religion in Ostdeutschland. In: K. Gabriel/H. Hobelsberger (Hg.): *Jugend, Religion und Modernisierung. Suchbewegungen kirchlicher Jugendarbeit. Opladen 1994, 91-116, 106.*

92. S. die Zusammenstellung in Anm. 24.

93. Ausführlicher bei Schweitzer 1996, 37ff. (Anm. 1).

Dieser Befund kann nun wiederum in den Horizont *psychologischer* Theorien gestellt werden. Hinzuweisen ist auf die Auseinandersetzung mit dem Kinder glauben, aber auch auf das Fortwirken von Erfahrungen und Prägungen aus der Kindheit – u.U. in geschlechtsspezifischer Variation. Oder es kann aus *soziologischer* und *biographietheoretischer* Perspektive auf den Zusammenhang des Gottesglaubens Jugendlicher mit der allgemein-gesellschaftlichen Individualisierung von Religion hingewiesen werden. Auch *historische* Ansätze könnten beigezogen werden – etwa weil die Gottesfrage von verschiedenen Generationen unterschiedlich gestellt wird.

Für die Konfirmandenarbeit kommt es vor allem darauf an, den Hinweis auf die bleibende Bedeutung der Gottesfrage aufzunehmen. Wenn es zutrifft, daß diese Frage sich auch solchen Jugendlichen stellt, die sich von der Kirche verabschiedet haben oder die mit dem kirchlichen Christentum kaum je in Kontakt gekommen sind, liegt hier ein zentraler Ausgangspunkt für die religionspädagogische Arbeit mit Jugendlichen. Allerdings gilt auch hier, daß aus allgemeinen Jugendstudien nie auf einzelne Jugendliche oder auf eine gegebene (Konfirmanden- und Konfirmandinnen-)Gruppe geschlossen werden kann. Eigenes religionspädagogisches Sehen und Denken – das eigene Wahrnehmen der Gottesfrage bei den Konfirmandinnen und Konfirmanden – ist und bleibt gefragt.

Jugendtheorien und Konfirmandenarbeit

Ein kritischer Umgang mit Ergebnissen der Jugendforschung, wie er sich aus der Einsicht in deren methodische und theoretische Beschaffenheit und Bedingtheit ergibt, ist unerläßlich. Für eine Aufnahme von Jugendtheorien im Blick auf die Konfirmandenarbeit stellt er eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Voraussetzung dar. Über das bisher Gesagte hinaus ist eine theologische Reflexion der Jugendforschung erforderlich.

Zur theologischen Reflexion der Jugendforschung

Die Jugendforschung stellt einen Bereich der Wissenschaft dar, an dem eine ganze Reihe wissenschaftlicher Disziplinen beteiligt ist. Dem heutigen Verständnis interdisziplinärer Zusammenarbeit sowie dem Selbstverständnis der Religionspädagogik entspricht die Idee eines dialogischen Verhältnisses zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen. Deshalb kann auch im Blick auf die Konfirmandenarbeit nicht beabsichtigt sein, eine Sicht der Jugendlichen oder die Form der Konfirmandenarbeit einfach aus theologischen Normen abzuleiten. Gleichwohl soll die Konfirmandenarbeit als Angebot der Kirche auch theologisch verantwortet sein – im Dialog zwischen Theologie und Jugendforschung.

Aus meiner Sicht⁹⁴ kann ein solcher Dialog besonders in folgenden drei Hinsichten geführt werden, weil dabei jeweils Fragen berührt sind, die sich sowohl der Jugendforschung als auch der Theologie stellen:

Anthropologie: Hier geht es um eine auch normativ gehaltvolle Deutung des Jugendalters, d.h. darum, wie das Jugendalter als Teil des menschlichen Lebenszyklus sowie des Menschseins überhaupt anzusehen sei: Ist das Jugendalter ein Lebensalter von eigenem Recht und eigener Würde, oder darf es dem Erwachsenenalter als Vorbereitungszeit untergeordnet werden? usw.

Ethik: Eng damit verbunden ist die Frage, welche ethisch zu verantwortenden Leitbilder für das Jugendalter angegeben werden können: Identitätsbildung, Freiheit, Gemeinschaft, Solidarität, universelle Moral usw.?

Religionsverständnis: Auch die auf Religion bezogene Jugendforschung kommt an der (Gretchen-)Frage nach dem Religionsverständnis nicht vorbei. Jeder Religionsbegriff weist auch theologische Aspekte auf und kann im interdisziplinären Dialog geprüft werden. Heute als problematisch angesehene Deutungsweisen wie die Säkularisierungsthese (vgl. oben) belegen dies für die Vergangenheit – Begriffe wie religiöse Pluralisierung, Individualisierung, Privatisierung usw. verweisen auf anstehende Diskussionsfragen zwischen Jugendforschung und Theologie.

Jugendforschung und Religionspädagogik/Gemeindepädagogik

In welcher Weise kann die Konfirmandenarbeit von der Jugendforschung profitieren? Drei Perspektiven seien am Ende zusammenfassend hervorgehoben⁹⁵.

- Herkömmlicherweise steht an erster Stelle die Erwartung, von der Jugendforschung etwas über die Sinn- und Wertorientierungen heutiger Jugendlicher zu erfahren. Gefragt wird nach religionspädagogischen Anknüpfungspunkten – nach der sog. *religiösen Ansprechbarkeit*.

Diese Erwartung ist legitim. Die Möglichkeit, sich von der Jugendforschung entsprechende Wahrnehmungshilfen geben zu lassen, sollte auch in der Konfirmandenarbeit verstärkt genutzt werden. Ein kritischer Umgang mit Jugendstudien stellt dabei eine notwendige Voraussetzung dar.

- Eine zweite, anspruchsvollere Möglichkeit kann als *kritische Funktion der Jugendforschung* bezeichnet werden. Empirische Untersuchungen dienen dann der Korrektur von Vorurteilen und Fehlerwartungen. Dieser Funktion der Jugendforschung kommt grundsätzliche Bedeutung zu. Denn wie kaum eine andere Gruppe in Gesellschaft und Kirche dienen Jugendliche als Projektionsfläche für Ängste: »Die Jugend« wird als primärer Träger gesellschaftlich oder kirchlich angstbesetzter Merkmale wahrgenommen, während diese Merkma-

94. Vgl. zum folgenden ausführlicher *Schweitzer* 1996, 123ff. (Anm. 1).

95. Ausführlicher dazu *F. Schweitzer*: Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik. Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit. In: JRPäd 10 (1995), 71-88.

le wie etwa die Neigung zu Gewalt tatsächlich in der Gesellschaft als ganze verbreitet sind. Beispiele für solche Vorurteile sowie für die heilsame Korrekturwirkung empirischer Forschung lassen sich in der Religionspädagogik immer wieder finden. Man denke nur an die sog. Jugendreligionen oder, neuerdings, an den sog. Jugend-Okkultismus, die tatsächlich weder primär die Jugendlichen betreffen noch die quantitative Bedeutung besitzen, die ihnen häufig zugeschrieben wird⁹⁶.

- Vergleichsweise wenig beachtet erscheint mir eine dritte – oben bereits angesprochene – religionspädagogische Möglichkeit der Aufnahme von Jugendforschung, die allerdings auch eine weit größere Herausforderung in sich schließt: Bei dieser Möglichkeit geht es nicht mehr bloß um die Jugendlichen und deren Ansprechbarkeit und auch nicht mehr um einzelne Vorurteile; statt dessen muß sich die Religionspädagogik bzw. Konfirmandenarbeit in ihren Grundannahmen und Erwartungen, aber auch in ihrer Gesamtgestalt in Frage stellen lassen. Sie wird in Frage gestellt durch den Wandel des Jugendalters, auf das sie sich beziehen will.

Ein Beispiel dafür haben wir oben bei der Frage nach dem lebensgeschichtlichen Ort der Konfirmation zwischen Kindheit und Erwachsenenalter bereits kennengelernt. Mit dem Wandel des Jugendalters, wie er von den historischen Ansätzen zur Geschichte der Jugend beschrieben wird, steht auch die Konfirmation als Institution in Frage. Zumindest hinsichtlich ihres Gehalts ist die Frage zu stellen, ob Konfirmation und Konfirmandenarbeit noch zum Jugendalter in seiner heutigen Gestalt passen oder ob sie nicht zu Gunsten einer weiter gefaßten Aufgabe der religionspädagogischen Begleitung verändert werden müßten.

Allgemein ist hier von der Frage der *Passung* zu sprechen – der Passung nämlich zwischen sich historisch einstellenden Gestalten von Jugend auf der einen und den religions- und gemeindepädagogischen Angeboten auf der anderen Seite.

Den größten Gewinn aus der Jugendforschung wird die Konfirmandenarbeit ziehen, wenn sie sich auf den Wandel des Jugendalters einläßt und wenn sie bereit ist, weit über didaktische und methodische Einzelfragen hinaus die heutigen Jugendlichen mit ihrer Religion wahrzunehmen.

96. Zu diesem Problem zuletzt *W.Helsper* (Anm. 69).