

## **Kinder der Freiheit – ohne Ressourcen? Sozialethisch bewusster und bildungspolitisch profilerter Religionsunterricht mit Jugendlichen im Prekariat**

Die individualisierte Gesellschaft verspricht jedem Menschen sämtliche Wege und Freiheiten einer pluralen Welt. Doch Kinder und Jugendliche, die nicht von Hause aus mit starken personalen, sozialen und materiellen Ressourcen ausgestattet sind, stehen vor deutlich eingeschränkten Perspektiven. Ungefähr seit zehn Jahren wachsen die Bevölkerungsgruppen, die sich sozial und beruflich in Zonen der Unsicherheit bewegen. Soziologie und Pädagogik verorten diese Problematik inzwischen strukturell, sie wird bildungspolitisch jedoch weiterhin v.a. individualisiert bearbeitet. Viele Jugendliche bewegen sich auf prekäre Beschäftigungsbedingungen zu: Sie ziehen „Warteschleifen“ in Übergangssystemen, zu denen viele berufsgrundbildende Vollzeitschulgänge gehören. Manche besuchen mehrere Angebote in Folge, ohne aber den Weg auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu finden. Alleine 2010 sind über 320.000 Jugendliche in derartigen Ersatzmaßnahmen eingemündet, darunter „eine erhebliche Zahl von Altbewerbern und Altbewerberinnen, Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie sozial und lernbeeinträchtigte Jugendliche“ (BMBF, 2011, S. 74).

Der Religionsunterricht kann innerhalb dieser Großproblemlage keineswegs zum Lösungsweg stilisiert werden. Seine praktischen Möglichkeiten sind beschränkt und werden zudem leicht überfrachtet. Religionslehrerinnen und Religionslehrer an berufsbildenden Schulen berichten besonders aus Lerngruppen, die unter dem Druck der Prekarisierung stehen, von fehlender Motivation, schwierigsten Lernbedingungen und einem hohen Grad an Frustration für alle Beteiligten. Angesichts dessen ist eine politisch bewusste Grundoption vonnöten, in der Lehrende ihre Haltung und ihr Handeln gründen und zugleich den Schülerinnen und Schülern ihre Stirn anbieten – als Gesicht, als Begleitung, als Kritik, als Begegnung, als Anerkennung. Notwendig ist eine bewusst ressourcenorientierte und bei der Stärkung der Jugendlichen ansetzende Religionspädagogik, die nicht nur den Unterricht in den Blick nimmt.

### **1. Jugendliche unter dem Druck der Individualisierung in einer pluralen Gesellschaft**

Die Individualisierungsthese, nach der alles Soziale um das Individuum geordnet ist, verzeichnet seit mehr als 30 Jahren einen immer noch durchschlagenden Erfolg in der politischen und gesellschaftlichen Landschaft. Das Bildungssystem setzt darauf, dass Jugendliche über ein unerschöpfliches Repertoire an Möglichkeiten zur Gestaltung

des Lebens verfügen. Die Phase der Jugend hat sich von einem Freiheitsraum hin zu einer etwa 10–15 Jahre andauernden Lebensphase entwickelt, in der Jugendliche konkrete, normative Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen. Es geht um die Einübung gesellschaftlicher Mitgliedsrollen in den vier Dimensionen der beruflichen Qualifikation, der familiären Bindung, dem wirtschaftlichen und sozialen Konsumieren bzw. Regenerieren und dem gesellschaftlichen und politischen Partizipieren (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2010a, S. 37–42; Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 28–38). Der Vorrang der Qualifizierung ist Jugendlichen evident. Sie wird gerade im frühen und mittleren Jugendalter durch ein leistungs- und bewertungsorientiertes Pflichtschulsystem eigens betont. Bildung schafft die wesentliche Voraussetzung für den Zugang zur Berufswelt und erst die eigenständige Erwerbstätigkeit ermöglicht den meisten Menschen das gelingende Bewältigen der anderen Dimensionen.

Seit den 1970er Jahren werden die formal niedrig qualifizierten Jugendlichen regelrecht aus dem Wettbewerb gedrängt. Wie Seibt (2011) darlegt, steigt die Nachfrage nach höherer Bildung, je stärker das Arbeitsplatz- und Ausbildungsangebot verknappt. Die ausbildenden Betriebe und Unternehmen schrauben zudem ihre Eingangsvoraussetzungen nach oben, so dass der Hauptschulabschluss kaum mehr den Zugang zu einer Ausbildung ermöglicht. „Die Jugendlichen nehmen großen Druck wahr, dass man ‚etwas werden muss‘, fühlen sich jedoch gleichzeitig nur unzureichend dabei unterstützt, ‚wie man etwas werden kann‘“ (Calmbach & Borgstedt, 2012, S. 53). Nach Keupp et al. (2006, S. 128–129) gilt die Erwerbsarbeit weiterhin als zentraler Teilbereich einer subjektiv als gelingend empfundenen Identitätskonstruktion, wenn auch die Bedeutung gesamtgesellschaftlich im Vergleich zu anderen identitätswichtigen Teilbereichen (Familie, Freizeit) allgemein etwas nachgelassen hat. Calmbach & Borgstedt zeigen allerdings, dass gerade bildungsferne Jugendliche die Erwerbsarbeit weiterhin als zentralen und geradezu alternativlosen Identitätsanker empfinden: „Man ist, was man beruflich macht“ (2012, S. 52).

Jugendliche können ihren eigenen Status hinsichtlich aller Entwicklungsbereiche meist treffend einschätzen. Scheitern sie in den Entwicklungsaufgaben, wird ihnen dies als individuelles Versagen angelastet und sie sehen es auch selbst nur als solches. Zunehmend wird deutlich, dass die vermeintlichen Freiheitsgrade der Jugend mit vielfältigen Risiken behaftet sind, die keineswegs individuell, sondern strukturell begründet sind. Dem Phänomen der „Individualisierungsverlierer“ (Seibel, 2005, S. 243–268) geht auch die Shell-Jugendstudie von 2010 nach. Nach Albert, Hurrelmann und Quenzel (2010b) wissen sich gegenwärtig fast 20% der Jugendlichen in einer prekären sozialen Lage: Ihnen ist zumindest unterschwellig bewusst, dass sie „zu den in der Gesellschaft Abgehängten [...] gehören und ihr Risiko einer dauerhaften Exklusion vom Arbeitsmarkt verhältnismäßig hoch ist.“ (ebd., S. 345). Die Shell-Jugendstudie hat daher mit der explorativen Teilstudie von Picot und Willert (2010) einen qualitativen Schwerpunkt auf die „Jugendlichen unter Druck“ gelegt.

## 2. Ressourcen und Identitätsentwicklung

Menschen empfinden die eigene Identitätskonstruktion<sup>1</sup> als gelingend, wenn sie sich als handlungsfähig erleben, wenn sie ihr Leben als sinnstiftend erfahren, wenn sie stimmige Narrationen formulieren können und wichtige Identitätsziele erreicht werden (Keupp et al., 2006, S. 261–262). Für die subjektiv gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben benötigen Jugendliche personale und soziale sowie materielle Ressourcen.

Hurrelmann und Quenzel (2012) beschreiben personale Ressourcen als körperliche Kondition, ein positives Temperament und Selbstbild sowie überdeutliche Intelligenz und Begabung. Als soziale Ressourcen gelten gute Bildung der Eltern und ihr hoher sozialer Status, familiärer Zusammenhalt, gute Beziehungen zu den Geschwistern und zur Nachbarschaft, vorhandene soziale Unterstützungssysteme. Bereits Keupp et al. (2006, S. 276–281) benennen nach Pierre Bourdieu eigens die Notwendigkeit materieller Ressourcen, also Essen, Kleidung, Wohnsituation. Ihre Verfügbarkeit hat, wie Studien zur Kinderarmut zeigen, einen unmittelbaren Einfluss auf Schulleistungen, Bildungsverlauf und die körperliche und geistige Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, ebenso auf ihre Möglichkeiten, überhaupt soziale und personale Ressourcen aufzubauen (Chassé, Zander & Rasch, 2003).

Jugendliche bemühen sich, die gestellten Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Wenn sie ihre eigene soziale Lage nicht beherrschen und sich selbst nicht als Akteure des eigenen Lebens empfinden, finden sie dafür keine Worte. Sie berichten stammelnd und orientierungslos von unzähligen vergeblichen Versuchen, in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. „Ohnmächtige Erzähler“ versinken angesichts eines „für sie undurchschaubaren und fremdbestimmten Spiel[s]“ (Keupp et al., 2006, S. 215) zunehmend in Sprachlosigkeit. Bei Picot und Willert (2010) begegnen auch Strategien der Verweigerung und des Rückzugs, wenn Jugendliche temporär oder auf Dauer aus der Balance geraten und den Zugriff auf stabilisierende Faktoren und Ressourcen verlieren.

Ein wesentliches soziales Identitätsziel ist die Erfahrung von Anerkennung. Nach Honneth (1992, S. 211) wird sie erzeugt durch Aufmerksamkeit und positive Bewertung durch andere sowie chronologisch und strukturell nachgeordnet durch Formen der Selbstanerkennung. Interaktion ist eine notwendige Voraussetzung für den Aufbau von Ressourcen und für das Erfahren von Anerkennung. Dafür wichtige Elemente wie das Bindungsverhalten, das Entwickeln eines Möglichkeitssinns, das Lernen von Aushandeln und Finden von Unterstützung, auch ein Gefühl der Selbstwirksamkeit, werden wesentlich in frühkindlichen Spiegelungsprozessen der Primärsozialisation grundgelegt, weshalb sie für Jugendliche kaum aus eigener Kraft herstellbar sind. Jugendliche, die mit guten personalen, sozialen und materiellen Ressourcen ausgestattet sind, können dagegen ungleich leichter positive Anerkennungszusammenhänge aufbauen (Pirker, 2013c). Jugendliche mit niedrigem Bildungskapital sind insgesamt

1 Der Identitätsbegriff bündelt hier die Entwicklungsaufgaben Jugendlicher und ermöglicht eine verknäppte Verbindung zu subjektiven Konstruktionstheorien des Individuums in der Gegenwart. Ausführlicher problematisierend siehe Pirker (2013a); Pirker (2013b).

„marktbenachteiligt“ und verfügen nur über äußerst geringe „marktgängige Qualifikationen“ (Seibt, 2011, S. 7), und dies zudem in einer Gesellschaft, die berufliche Bildung problematischerweise, wie Hengsbach kritisiert, als „wirtschaftlich verwertbar“ einordnet (2013, S. 4). Ein breiter, beim Menschen ansetzender Bildungsbegriff, der die Rolle der Erwerbsarbeit als Mittel zum Aufbau personaler Identität ernst nimmt, hat hier keinen Platz.

### 3. Prekarisierung der Arbeitswelt

Die Situation am Arbeitsmarkt hat sich seit der Jahrtausendwende massiv verändert, atypische und prekäre Beschäftigungsverhältnisse haben deutlich zugenommen. ‚Prekär‘ sind sie, „wenn die Beschäftigten aufgrund ihrer Tätigkeit deutlich unter ein Einkommens-, Schutz- und soziales Integrationsniveau sinken, das in der Gegenwartsgesellschaft als Standard definiert und mehrheitlich anerkannt wird“ (Brinkmann, Dörre & Röbenack, 2006, S. 17).<sup>2</sup> Dazu gehören alle Leih- und Zeitarbeitsverhältnisse, Befristungen und Teilzeitarbeit unter 20 Stunden pro Woche sowie Mini- und Midijobs. Sie widersprechen dem Normalarbeitsverhältnis, das Wahl (2012, S. 61–62) als nicht befristete Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung mit mindestens 21 Stunden pro Woche, voller Integration in soziale Sicherungssysteme, sowie einer Entsprechung von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnis charakterisiert. Dies folgt einer Definition des Statistischen Bundesamts (19.08.2009, S. 5), das 2008 nur mehr 60% der Erwerbstätigen in Deutschland einem Normalarbeitsverhältnis zuordnete. In unsicheren Beschäftigungsverhältnissen standen zugleich insgesamt 7,7 Mio. Erwerbstätige – 2,4 Mio. mehr als 1998, die Tendenz seither weiter steigend. Die unsicheren Beschäftigungen waren eigentlich einmal als flexible Ergänzung der Normalarbeitsverhältnisse gedacht, doch sie haben diese faktisch unterhöhlt. Das politisch herbeigeredete „Jobwunder“ in Deutschland findet nicht im Bereich der Normalarbeitsverhältnisse statt. Die atypischen Beschäftigungen stehen für Prozesse der Entstandardisierung und Entsolidarisierung, sie unterlaufen die Partizipation (insbesondere im Feld der Mitbestimmung) und bringen für die Betroffenen weitreichende Desintegrationspotentiale mit sich – in materieller und rechtlicher Hinsicht, doch insbesondere durch geringe Anerkennung und Missachtungserfahrungen auch in sozialer und emotionaler Hinsicht (Wahl, 2012, S. 77–78).

2 Die Autoren der von der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlichten Studie zu „Gesellschaft im Reformprozess“ haben den öffentlichen Diskurs um Prekarisierung in Deutschland erst in Gang gebracht (Wahl 2012, S. 60). Brinkmann et al. (2006, S. 17) weisen darauf hin, dass auch subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigung in die Analyse einbezogen werden müssen. So wird eine nach Normbedingungen als „prekär“ geltende Erwerbsarbeit von den Ausübenden nicht unbedingt gleichermaßen als heikel eingestuft, ebenso wie subjektive Planungsunsicherheiten und Sinnverluste auch mit Beschäftigungssituationen einher gehen können, die nach gegebener Definition nicht als „prekär“ zu bezeichnen wären.

#### 4. Jugendliche in prekären Lebenswelten

Die veränderte Situation am Arbeitsmarkt schlägt sich insbesondere auf die 20% der „strauchelnden“ Jugendlichen (Hurrelmann & Quenzel, 2012, S. 54–55) nieder, die vorübergehende oder dauerhafte Probleme haben, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und meist ohnehin unter erschwerten Ausgangsbedingungen agieren. Ihr Scheitern wird besonders sichtbar im Bereich der Qualifizierung, dessen „Maßstab“ in den Schulabschlusszeugnissen und den Übergängen von der Schule zur Arbeitswelt liegt. Gensicke (2010, S. 193) zufolge äußern sich nur 40% der Jugendlichen aus der schwächsten sozialen Schicht positiv und zufrieden zu ihrem Leben.

Die Jugendlichen mit „Risikobiographien“ (Seibt, 2011) bemühen sich unter schwierigsten Startvoraussetzungen um Orientierung und Teilhabe: Die Sinus-Milieustudie 2012 nennt v. a. Gruppen der Prekären (ungefähr 7% der 14–17-jährigen), aber auch der materialistischen Hedonisten (12%) als bildungsbenachteiligte Lebenswelten, wobei beiden Gruppen deutlich mehr Jungen als Mädchen angehören (Calmbach, Thomas, Borchard & Flaig, 2012, S. 35–37). Die Prekären (ebd., S. 174–209) stammen meist aus einem bildungsfernen Elternhaus, das vielfache Ausgrenzung erfährt und von Erwerbslosigkeit geprägt ist. Ihre Familien müssen, oft mit staatlichen Transferleistungen, an oder unterhalb der Armutsgrenze ihr Auskommen finden. Jugendliche empfinden Scham über die soziale Stellung ihrer Familie, haben zugleich aber eine hochgradig idealisierte Vorstellung einer harmonischen Familie und sind darum bemüht, die eigene Situation zu verbessern. Sie können nur wenig am Konsum teilnehmen und ziehen sich stark in die Unauffälligkeit zurück, äußern aber ausdrücklich den Wunsch nach Zugehörigkeit und Anerkennung. Die Gesellschaft beurteilen sie als unfair und ungerecht. Sie wissen um derart geringe Aufstiegsperspektiven, dass sich für viele jede Mühe nicht zu lohnen scheint; sie hinterfragen auch die leistungsabhängige Bewertung des Menschen in der Gegenwartsgesellschaft. Die Schule erleben sie weitgehend als Ort des Misserfolgs und des Zwangs. Wenn sie „von den Lehrern offen mit den eigenen Problemen und der eigenen Bedürftigkeit konfrontiert werden, nehmen sie dies als verletzend wahr: Respekt ist ein zentrales, aber knappes Gut in den prekären Peer-Kontexten“ (ebd., S. 193). Haben diese Jugendlichen das Gefühl, dass sie als Problemfall oder Objekt des Mitleids gesehen werden, läuft dies ihrer eigenen Forderung nach Anerkennung geradezu diametral entgegen. Unterricht erfahren sie zumeist als überfordernd – nicht nur aufgrund gering ausgeprägter Lesekompetenz – und Schule bleibt eine maßgebliche Quelle der Unzufriedenheit im Alltag. Obwohl das „Lernen“ durchaus als wichtig erachtet wird und die Jugendlichen wissen, „dass sozialer Aufstieg eng an Bildungserfolge gekoppelt ist“ (ebd., S. 198), wird es lieber auf „später“ verschoben: Auch im Freundeskreis dominieren Negativerfahrungen beim Berufseinstieg, so dass die vorhandenen Beispiele weitgehend zu Verunsicherung und Resignation führen. Jugendliche im Prekariat kennen aus ihrer eigenen Erfahrung heraus bildungs- und sozialpolitische Missstände und thematisieren die damit verbundenen Problematiken durchaus leidenschaftlich, doch sie verfügen nicht über ein Verständnis für die politischen Dimensionen der Themen.

Zugespitzt heißt das: „Die Prekären sind politisch und gesellschaftlich interessiert, ohne sich darüber im Klaren zu sein“ (ebd., S. 202). Das eigene Schicksal nehmen sie kaum in die Hand und blicken nicht darüber hinaus; zivilgesellschaftliche Organisationen und politische Partizipationsmöglichkeiten sind ihnen weitgehend unbekannt. Sie erfahren sich nur als Objekte, nicht aber als Subjekte des politischen Handelns (Calmbach & Borgstedt, 2012, S. 65).

## 5. Jugendliche und Arbeitslosigkeit

Die Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen von 15–24 Jahren ist in Deutschland gering, 2012 mit 7,9% gar offiziell die niedrigste Quote in der EU (Statistisches Bundesamt, 10.08.2012). Jedoch kritisieren Eichhorst & Thode (2011, S. 11–13) die (älteren) Zahlen. Denn die Arbeitsmarktstatistik erfasst nur die „ausbildungsreifen“ Jugendlichen, die sich durch die Bundesagentur für Arbeit beraten lassen und keine Anstellung finden. Schülerinnen und Schüler in Berufsvorbereitungsmaßnahmen tauchen darin ebenso wenig auf wie die mit steigendem Alter wachsende Gruppe der NEET (Not in Employment, Education or Training), die bei den 20–24-Jährigen 14%, bei den 25–29-Jährigen sogar 17% des Jahrgangs umfasst. Von diesen hat sich „weit mehr als die Hälfte [...] bereits vom Arbeitsmarkt zurückgezogen und sucht nicht mehr aktiv nach einer Beschäftigung“ (ebd., S. 13). Laut aktuellem Berufsbildungsbericht (BMBF, 2012, S. 35) verfügen ca. 15% der jungen Erwachsenen zwischen 20 und 29 Jahren in Deutschland – hochgerechnet 1,46 Millionen Personen – über keinen Berufsabschluss und haben somit denkbar schlechte Voraussetzungen für eine qualifizierte Beteiligung am Erwerbsleben. Ausländische Jugendliche verlassen im Vergleich zu deutschen Jugendlichen die Schule etwa doppelt so häufig ohne allgemeinbildenden Schulabschluss (2010: 12,8% vs. 5,8%) und sind in der Berufsausbildung deutlich unterrepräsentiert (ebd., S. 36).<sup>3</sup> Fast 30.000 Ausbildungsplätze konnten die ausbildenden Betriebe nicht mit geeigneten Bewerbern besetzen, doch rechnerisch standen 2011 jeweils 92,7 nicht besetzten (nicht besetzbaren?) Ausbildungsplätzen 100 ausbildungswillige (doch nicht ausbildbare?) Jugendliche gegenüber (ebd., S. 79). Auch Jugendliche im dualen Ausbildungssystem bewegen sich auf Erwerbswelten zu, die von atypischen Beschäftigungen geprägt sind, insbesondere in den zweijährigen Ausbildungsberufen zur Verkäuferin oder zum Verkäufer, zur Einzelhandelskauffrau oder zum Einzelhandelskaufmann, zur Lageristin oder zum Lageristen und zur Friseurin oder zum Friseur, die nach wie vor hoch in den Ausbildungsplätzen rangieren.

---

3 Zu beachten ist, dass die Schul- und Berufsbildungsstatistik lediglich die Staatsangehörigkeit, nicht aber den Migrationshintergrund erfasst. Zu Sonderauswertungen bzgl. Jugendlicher mit Migrationshintergrund siehe BMBF (2012), S. 37; vgl. dazu auch Reichhold (2012).

## 6. Sozialethisch bewusster und bildungspolitisch profilierter Religionsunterricht: Anstöße

Die soziostrukturellen Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft zwingen vor allem Jugendliche mit geringen materiellen, sozialen und personalen Ressourcen in marginalisierte und sozial isolierte Positionen. Diese „Jugendlichen unter Druck“ wählen auf dem Weg in ihr Erwachsenenleben verschiedene Rückzugs- und Vermeidungsstrategien. Als Betroffene erkennen sie weder das Ausmaß der individuellen und strukturellen Verflochtenheiten noch die langfristigen Konsequenzen ihrer gesellschaftlich als niedrig beurteilten Bildungssituation, auch wenn sie ihre Position im Gefüge durchaus gut einschätzen können. Diese Schülerinnen und Schüler haben Schule weitgehend als Beurteilungs- und Selektionsinstanz und hier zumeist als beschämende und demütigende Institution erlebt, beispielsweise anlässlich der Übergangsempfehlung am Ende der Grundschule, die Kinder aus sozial schwachen Familien und Migranten nachweislich benachteiligt. In die „Warteschleifen“ der Übergangssysteme haben sie sich hinein ergeben, oft mit überraschend geringem Widerstand bei gleichzeitig ausbleibender Eigeninitiative.

Der Religionsunterricht kann diese Problematik weder mit Kindern noch mit Jugendlichen auffangen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die nicht zur Verschleierung der Problematik beitragen, handeln dem ideologiekritischen und gerechtigkeitssuchenden Anstoß des Evangeliums gemäß. Sie brauchen dafür ein Bewusstsein über die Realitäten, in denen sich Schülerinnen und Schüler bewegen – als Individuen innerhalb von strukturellen Ungleichheiten. Sie begleiten Jugendliche befreiend und kritisch. Sie handeln auch, trotz und wegen des hohen Frustrationspotenzials (beiderseits!) in den niedrigqualifizierten Schulformen leidenschaftlich solidarisch und anwaltschaftlich für den Menschen. Sie unterstützen die Jugendlichen darin, ihre Position zu erkennen, ihre Möglichkeiten zu sehen und diesbezüglich als Subjekte zu handeln. Dies speist sich aus einem befreiungspädagogischen Ansatz nach Paulo Freire, der sagt: „Es ist mir nicht gelungen, mich an den Hunger derer zu gewöhnen, die nichts zu essen haben“. Im Hintergrund steht der Leitbegriff der Gerechtigkeit, in politischem wie im praktischen Sinn. Die Religionspädagogik hat lange Zeit zu wenig darauf geachtet; die Kirchen und kirchlichen Verbände nehmen ihre bildungspolitische Stimme erst allmählich wieder ernst (Mette, 2013).

Ein sozialethisch bewusster und bildungspolitisch profilierter Religionsunterricht hat drei Ebenen, auf denen sich das Handeln konkretisiert: Die Ebene der Haltung, die Ebene der Praxis und die Ebene der Politik.

Auf der Ebene der *Haltung* geht es darum, das eigene politische und pädagogische Bewusstsein für die Situation und die Notwendigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu schärfen, die in prekären Lebenswelten leben bzw. auf diese zusteuern.

Jugendliche, die nicht durch ein hohes soziales Herkunftskapital abgesichert sind und ihren Weg unter belastenden Rahmenbedingungen suchen, benötigen Sozialisationsinstanzen, die ihnen zur Seite stehen und ihre Entwicklung begleiten. Bei den meisten bleibt nur die Schule. Gerade Bildungsaufsteiger berichten von einzelnen

Lehrerinnen und Lehrern, die an sie geglaubt haben, die sie angespornt und gefördert haben. Picot und Willert berichten aus ihren Tiefeninterviews, „welch wirklich zentrale Rolle im positiven wie im negativen Sinn Lehrer im Leben von Kindern und Jugendlichen spielen“ (2010, S. 317). Seibt (2011) plädiert für einen „inkluisiven Religionsunterricht“, der weitere Exklusion vermeidet, bei den Stärken der Schülerinnen und Schüler ansetzt und ihre Schwächen schwächt.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer vertreten das schulische System und gelten damit aus Schülerperspektive weniger als Partner denn als Gegner. Diese Dynamik ist nur schwer zu unterbrechen, am ehesten auf Wegen der ausdrücklichen und persönlichen Parteinahme für die Jugendlichen. Lehrkräfte sind Entgegnende und Begegnende für die Jugendlichen, die in prekären Verhältnissen leben oder auf solche zusteuern. Sie brauchen dringend wertschätzende und menschliche Interaktionspartner.

- Im Frankfurter Kongressworkshop berichtete ein Lehrer eindrücklich vom Schuljahresbeginn in einer kleinen BVJ-Klasse. Der Klassenraum war vermeintlich doppelt zugeteilt worden, jedenfalls proklamierte eine dynamische Lehrerin mit einer großen FOS-Klasse ihren Anspruch. Als der Lehrer mit der kleinen BVJ-Gruppe auf Raumsuche ging, sagte ein Schüler mutlos „Das ist ja klar, dass wir raus müssen, die FOS-ler haben es einfach schon geschafft.“ Der Lehrer sicherte daraufhin seiner Lerngruppe bei der Schulleitung den anfänglich zugeteilten Raum. Die BVJ-ler quittierten sein Handeln durch regelmäßige Anwesenheit und intensive Mitarbeit im gesamten Schuljahr und meldeten ihm schließlich ihre ausdrückliche Dankbarkeit zurück, dass er für sie gekämpft habe. Es war nur eine winzige Geste, die aber zeigt, was Haltung bedeutet, wie groß das Ausmaß der Hilfslosigkeit ist und wie viel das Dennoch-Handeln ganz konkret bewirken kann.

Ob die Schülerinnen und Schüler dadurch zu aktiven Mitarchitekten ihrer Bildung werden, wird innerhalb des Unterrichts zumeist offen bleiben. Lehrerinnen und Lehrer, die sich aber bewusst als „Identitätsagenten“ verstehen (Harrell-Levy & Kerpelman, 2010), nehmen ihre Rolle als Interaktionspartner für die Identitätskonstruktionsprozesse von Jugendlichen ernst. Deren Lernmöglichkeiten hängen wesentlich von den inneren Bildern und Gefühlen ab, die sie über sich selbst und die sie umgebende Welt entwickelt haben. In einer transformativen Pädagogik liegt der erste Ansatz bei der Lehrperson selbst (ebd., S. 83), die sich bewusst wird über eigene Vorurteile sowie ihrer Reichweite und Bedeutung der schulischen Interaktion.

Auf der Ebene der *Praxis* kreieren Lehrpersonen eine Lernumgebung, die Anerkennung erzeugende Interaktionsprozesse in einer Klasse ermöglicht.

Sie arbeiten mit Schülerinnen und Schülern aktiv an der Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Bewältigungsstrategien.

- Ein pädagogisch-psychologisch reflektiertes Beispiel legen Oser und Düggeli (2008) vor, die mit lehrstellesuchenden Jugendlichen in schulischen Brückenangeboten mit einem intensiven mehrwöchigen Training (12x4 Stunden bzw.

12x2 Stunden) die Lehrstellensuche der Jugendlichen begleitet und ihre persönlichen Veränderungen empirisch überprüft haben. Wesentlich ist ihnen die subjektive Stärkung der Schülerinnen und Schüler (Resilienzförderung statt Selbstwertschwächung) in den Dimensionen des Optimismus, des Coping, der Zielschärfung und der Selbstwirksamkeitserhöhung.

Auf dem Hintergrund eines weiten politischen Partizipationsbegriffs sollte die Unterstützung der Jugendlichen an für sie persönlich und zugleich politisch relevanten Positionen ansetzen, welche die Studie von Calmbach und Borgstedt verdeutlicht. Die Forscher identifizieren ein „unsichtbares Politikprogramm“ (2012, S. 77): Bildungsferne Jugendliche nehmen Ungerechtigkeiten im eigenen Umfeld und in der Gesellschaft wahr und beziehen dazu Stellung. Sie interessieren sich für die Gestaltung ihrer Lebensräume. Sie suchen nach Sprachrohren für ihre Probleme und Sehnsüchte. Sie zeigen Bereitschaft, für andere zu handeln und hier auch Selbstverpflichtungen einzugehen. Sie können sich für konkrete soziale Dinge in ihrem nahen Umfeld einsetzen. Hier setzen lebensweltnahe Projekte an, die die Schule in den Alltag der Schülerinnen und Schüler hinein öffnet, und die Erfahrungen ermöglichen, die weit ab vom schulisch üblichen Leistungs- und Bewertungsdenken neue Interaktionen und Strukturen der Anerkennung, gerade für bildungsbenachteiligte Jugendliche, schaffen. Insbesondere wird dies mit Projekten gelingen, die die grundsätzlich vorhandene Hilfsbereitschaft der Jugendlichen im Prekariat nutzen und die sie zum Handeln am besten im eigenen Stadtviertel anregen.

- Das KIBOR-Projekt „Stärken stärken“ sucht in einem theologisch gegründeten Beziehungsbegriff nach ganzheitlichen, lebensweltnahen und zugleich eigene Selbst- und Weltbilder störenden (und darin dekonstruktiven) Ansätzen. Hauf (2012) zeigt dies exemplarisch mit einem sozial engagierten Projekt, das er mit den BVJ-Klassen einer gewerblichen Schule in Stuttgart durchgeführt hat. Im Rahmen eines Block-Projekts entwerfen und bauen die Schülerinnen und Schüler Schachfiguren für einen „Trinkertreff“ im öffentlichen Raum. Sie setzen sich mit Arbeitslosigkeit und Freizeit, Sucht und sozialen Strukturen auseinander, sind selbst – begleitet von Meisterschülern der Schule – gestalterisch und handwerklich aktiv und sind in diesem lebens- und alltagsnahen Projekt hoch motiviert.

Auch ästhetische und kreative Ansätze bieten sich für einen handlungsorientierten Unterricht an, der dazu beitragen kann, dass Schülerinnen und Schüler gestärkt werden und ihre eigenen Handlungsspielräume erweitern lernen. Beispielsweise können Aspekte aus dem internetbasierten partizipativen Kunstprojekt von Miranda July und Harrell Fletcher „Learning to love you more“ für solche Schwerpunktsetzungen genutzt werden.

Wichtig ist, über den Klassen- und Schulraum hinaus weiterreichende bildungspolitische Perspektiven zu entwickeln. Dies ist die dritte Ebene der *Politik*.

Ein politisch bewusster Religionsunterricht trägt nicht zur weiteren Verschleierung der bestehenden Verhältnisse bei. Die wachsenden gesellschaftlichen Problem-

lagen und die strukturellen Ungerechtigkeiten des Bildungssystems dürfen nicht auf dem Rücken der Schülerinnen und Schüler weiter individualisiert werden. Politisch bewusste Religionslehrerinnen und Religionslehrer begleiten ihre Lerngruppen auf einem Weg der Mündigkeit. Sie stellen die schwierige Frage nach der Subjektwerdung der Jugendlichen. Wie können jene sich selbst nicht mehr als Objekte, sondern als Akteure in den gesellschaftlichen Gegebenheiten erfahren? Insbesondere ist die Entwicklungsaufgabe der Partizipation aus sozioethischer Perspektive kritisch-konstruktiv in den Blick zu nehmen: Welche gesellschaftlichen und politischen Teilhabemöglichkeiten bestehen? Welche Möglichkeiten schaffen auch die Schule und ihre Strukturen? Wie agiert ein ganzes Kollegium mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen? Eine Grundvoraussetzung politischer Interessensbildung und -äußerung liegt für Pierre Bourdieu in dem subjektiven „Gefühl, dass die eigene Meinung auch wert ist, geäußert zu werden“ (nach Gerdes & Bittlingmayer, 2012, S. 34). Die fehlende Sprachform macht es Jugendlichen schwer, die eigenen Themen in einer politischen Dimension zu verorten. Welche Wege können Jugendliche finden, um ihre eigene Betroffenheit zur Sprache zu bringen? Unverzichtbar ist hier die politische Begleitung der Bildungs- und Arbeitswelt durch die Kirchen, wie sie Mette (2013) aktuell zusammengestellt hat. Er kritisiert, dass die religiöse Bildung ihre im 20. Jahrhundert stark entwickelte politische Tradition – z.B. in der CAJ – derzeit weitgehend aus dem Blick verloren hat. Es wäre müßig, diese wieder herbeizureden. Andere Formen der Vergemeinschaftung sind längst weit ab davon entstanden.

Außerhalb von Strukturen und Anerkennungen der katholischen Kirche ist in Italien ein Heiliger bekannt geworden. Seit seiner ersten Erscheinung in Genua 2001 gilt er europaweit als Fürsprecher für die marginalisierten und prekarierten Erwerbsarbeiter. Der Heilige selbst ist bescheiden, sein Gedenktag ist der 29. Februar, nur alle Schaltjahre reklamiert er ein bisschen Verehrung. San Precario, so sein Name, ist weder in Gold noch Kutte gekleidet, sondern teilt das Los seiner Getreuen. Er trägt die Uniform des abhängig Beschäftigten: ein T-Shirt mit Firmenaufdruck und eine Cargohose. Seine Kappe hat er abgenommen, barhäuptig zeigt er einen akkuraten und unauffälligen Haarschnitt. Er kniet selbst und bittet: um Lohn, um Wohnraum, um Beziehung, um Teilhabe an moderner Kommunikation und Information und um die Möglichkeit, den Bus bezahlen zu können.

Das zu ihm gesprochene Gebet schreit aus einer prekären Realität:

- „Oh heiliger Precarius, Beschützer unser, der Prekären dieser Erde, gib uns heute die bezahlte Mutterschaft. Schütze die Abhängigen der Handelsketten, die Engel der Call Center, die Zahler der Mehrwertsteuer und die Mitarbeiter, welche an einem seidenen Faden hängen. Gib ihnen bezahlten Urlaub und Pensionsbeitragszahlungen, fixes Einkommen und Sozialleistungen und errette sie von kläglichen Entlassungen. Heiliger Precarius, der du uns vor der Tiefe im sozialen Netz beschützt, bete für uns, die im Interimszustand Seienden und Kognitäre. Bring dem Heiligen Petrus, Jakobus, Paulus und allen Heiligen unser demütiges Flehen nahe. Erwinnere dich der Seelen mit befristeten Verträgen, gequält von den heidnischen

Gottheiten des Freien Marktes und der Flexibilität, die unsicher herumlungern ohne Zukunft noch Haus ohne Pensionen noch Würde. Erleuchte mit Hoffnung die Arbeiter im Dunkeln. Gib ihnen Freude und Gloria Jetzt und in Ewigkeit!“ (ZOOM, o.J.).

Die Aktivisten der Anti-Globalisierungsdemonstrationen führten die Figur des Heiligen Precarius als Ruf gegen die Ungerechtigkeit hinaus in die Welt. Wie so viele Heilige ist auch dieser nicht von Anfang an in der Kirche anerkannt. Inzwischen empfiehlt sich die Christliche Arbeiterjugend seinem Beistand. San Precario soll nicht nur tröstend wirken, sondern mahnt die Vertreter von Kirchen und Religionsgemeinschaften zu einer Aufmerksamkeitsökonomie: Seibel (2005) zeigt die sozioethisch begründete christliche Aufgabe, in der Gegenwart ausdrücklich für Jugendliche im Prekariat zu optieren und sich auch politisch für eine größere Beteiligungsgerechtigkeit in der Gesellschaft einzusetzen. Religiöser Bildung liegt ein zutiefst ideologiekritischer Impetus inne. Dieser speist die bildungspolitischen Optionen derjenigen, die den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen begleiten: Sie müssen insbesondere den bildungsbenachteiligten Jugendlichen und ihren zukünftigen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten gelten.



Quelle: <http://www.sanprecario.info>; Lizenziert unter Creative Commons License. Inspiriert durch eine Arbeit des Künstlers Chris Woods, Designed von Chainworkers.org CreW.

## Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010a). Jugend 2010: Selbstbehauptung trotz Verunsicherung? In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 37–52). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010b). Jugendliche in Deutschland. Optionen für Politik, Wirtschaft und Pädagogik. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 343–360). Frankfurt a.M.: Fischer.
- BMBF (Hrsg.). (2011). *Berufsbildungsbericht 2011*. Bonn.
- BMBF (Hrsg.). (2012). *Berufsbildungsbericht 2012*. Bonn.
- Brinkmann, U., Dörre, K. & Röbenack, S. (2006). *Prekäre Arbeit: Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Calmbach, M. & Borgstedt, S. (2012). ‚Unsichtbares‘ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen. In W. Kohl & A. Seibring (Hrsg.), *„Unsichtbares Politikprogramm“: Themenwelten und Interesse von ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen* (S. 43–80). Bonn: BpB.
- Calmbach, M., Thomas, P. M., Borchard, I. & Flaig, B. (2012). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Aachen: Altenberg.
- Chassé, K. A., Zander, M. & Rasch, K. (2003). *Meine Familie ist arm: Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Eichhorst, W. & Thode, E. (2011). *Erwerbstätigkeit im Lebenszyklus: Benchmarking Deutschland. Steigende Beschäftigung bei Jugendlichen und Älteren*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Gensicke, T. (2010). Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 187–242). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gerdes, J. & Bittlingmayer, U. H. (2012). Demokratische Partizipation und politische Bildung. In W. Kohl & A. Seibring (Hrsg.), *„Unsichtbares Politikprogramm“: Themenwelten und Interesse von ‚bildungsfernen‘ Jugendlichen* (S. 26–40). Bonn: BpB.
- Harrell-Levy, M. K. & Kerpelman, J. A. (2010). Identity Process and Transformative Pedagogy. Teachers as Agents of Identity Formation. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 10 (2), 76–91.
- Hauf, J. (2012). Projekt „Stärken stärken“. Ein Modellprojekt für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen mit Schülerinnen und Schülern am Rand der Bildungsgesellschaft. In A. Biesinger, F. Schweitzer, M. Gronover & J. Ruopp (Hrsg.), *Integration durch religiöse Bildung: Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik* (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: 1. Band; S. 201–210). Münster: Waxmann.
- Hengsbach, F. (2013). Wenn die berufliche Bildung zur Ware wird. Das Recht Jugendlicher auf Anerkennung und Zukunft. *religionsunterricht an berufsbildenden schulen (rabs)*, 45(1), 4–6.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollst. überarb. Auflage). Weinheim: Juventa.

- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (2006). *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Original 1999).
- Mette, N. (2013). Der aktuelle Diskurs über Bildungsgerechtigkeit in den beiden (Groß-)Kirchen in Deutschland. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (Bildung und Pastoral: 2. Band, S. 21–52). Ostfildern: Grünewald.
- Oser, F. & Düggeli, A. (2008). *Zeitbombe ‚dummer‘ Schüler: Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden*. Weinheim: Beltz.
- Picot, S. & Willert, M. (2010). Jugend unter Druck? 20 Fallstudien. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 243–342). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Pirker, V. (2013a). *fluide und fragil – Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie* (Zeitzeichen, 31. Band). Ostfildern: Grünewald.
- Pirker, V. (2013b). Wer hat, dem wird gegeben? Zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen(un)gerechtigkeit in einer identitätsbildenden Religionspädagogik. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit?! Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (Bildung und Pastoral: 2. Band, S. 76–83). Ostfildern: Grünewald.
- Pirker, V. (2013c). „Wir werden gehetzt“: Jugendliche unter dem Druck der Individualisierung. In K. Kießling & H. Schmidt (Hrsg.), *Diakonisch Menschen bilden: Motivationen, Grundierungen, Impulse* (Diakonie. Bildung – Gestaltung – Organisation). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichhold, R. (2012). Integration heißt Teilhabe: Perspektiven für Arbeitswelt und Wirtschaft. In A. Biesinger, F. Schweitzer, M. Gronover & J. Ruopp (Hrsg.), *Integration durch religiöse Bildung: Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik* (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: 1. Band; S. 35–46). Münster: Waxmann.
- Seibel, M.-A. (2005). *Eigenes Leben? Christliche Sozialethik im Kontext der Individualisierungsdebatte*. Paderborn: Schöningh.
- Seibt, M. (2011). Partizipation an der Gesellschaft. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz zwischen Inklusion und Exklusion. *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (rabs)*, 43(3), 6–8.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (19.08.2009). *Niedrigeinkommen und Erwerbstätigkeit. Begleitmaterial zum Pressegespräch*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (10.08.2012). *Deutschland hat die niedrigste Jugenderwerbslosigkeit in der EU* (Pressemitteilung Nr. 274). Wiesbaden
- Wahl, S. A. (2012). Prekäre Beschäftigung und Anerkennung – eine Missachtungsfänomenologie. In A. Fisch, D. Kirmse, S. A. Wahl & S. Zink (Hrsg.), *Arbeit – ein Schlüssel zu sozialer Gerechtigkeit* (Forum Sozialethik: 11. Band, S. 59–81). Münster: Aschendorff.
- ZOOM [ZeitarbeiterInnen Ohne Organisation Machtlos] (Hrsg.). (o.J.). *San Precario*. (IG Metall). <http://www.igmetall-zoom.de/materialien-zeitarbeiter-leiharbeiter-gewerkschaftsbetriebsrat/san-precario.html> [17.11.2012].