

Ein empirisch gestütztes Modell zur Reflexion der Beziehung von Erfahrung und religiösen Deutungsperspektiven als Grundlage der Unterrichtsplanung

von
Carsten Gennerich

Abstract

Der Beitrag entwickelt ein empirisches Situationsmodell zur religionsdidaktischen Reflexion theologischer Deutungsperspektiven in Bezug auf unterschiedliche Schülererfahrungen. Die Modellentwicklung nimmt dabei Vorarbeiten von Dieter Stoodt und Peter Biehl zur wechselseitigen Vermittlung von Tradition und Erfahrung auf und reformuliert diese auf der Grundlage des empirischen Wertemodells von Shalom Schwartz. Anhand zweier empirischer Studien wird dann demonstriert, wie mit dem Modell diagnostizierbare Schülererfahrungen fundiert auf religiöse Deutungsangebote bezogen werden können, so dass sich eine perspektivenreiche Basis zur Unterrichtsplanung ergibt. Eine dritte modellgeleitete Studie zur Orientierung von ReligionslehrerInnen illustriert schließlich die sich unter den Bedingungen von Pluralität ergebenden Herausforderungen für die Lehrerrolle. Insgesamt erweist sich der vorgeschlagene Modellansatz als eine konsequente Weiterführung der Biehlschen Symboldidaktik, die zentrale Anliegen des Tübinger Elementarisierungskonzepts erfüllen kann.

1. Zur Problemstellung

Eine der zentralen Fragen der Religionsdidaktik bezieht sich auf die wechselseitige Beziehung zwischen der religiösen Tradition und den Erfahrungen der SchülerInnen. Sie wird unter anderem thematisiert als Verhältnisbestimmung von „Tradition und Situation“¹, „Offenbarung und Erfahrung“², „Tradition und Erfahrung“³, „Sache/Tradition/Symbol und Subjekt“⁴ oder „Überlieferung und Problemen“.⁵ Sie formuliert sich besonders deutlich als Problem der wechselseitigen Erschließung beider Pole im Programm der Korrelationsdidaktik,⁶ im Rahmen der Symboldidaktik,⁷ im Tübinger Elementarisierungskonzept,⁸ auch bereits explizit im hermeneutischen Ansatz⁹ und neuerdings bei der Formulierung von Bildungsstandards (Stichwort „Deutungskompetenz“).¹⁰

Immer geht es darum, dass die Inhalte des Religionsunterrichts im Kontext der Erlebenswelt der SchülerInnen als relevant und bedeutsam erfahren werden können. Die Notwendigkeit einer Vermittlung von Tradition und Subjekt als Zielperspektive kann in der religionsdidaktischen Diskussion als Konsens gelten. Ungeachtet der hohen Bedeutung der Problemstellung bleibt jedoch vieles zwischen dem so formulierten Anspruch und einer verantworteten praktischen Umsetzung ungeklärt. Dies kann anhand des Tübinger Elementarisierungsansatzes aufgezeigt werden, dem der Verdienst zukommt, das Problemfeld durch zentrale Frageperspektiven strukturiert zu haben, die notwendigerweise im Prozess der Unterrichtsvorbereitung zu klären sind:

¹ RITTER 1982.

² BAUDLER 1987; BITTER 1981; RITTER 1980.

³ SCHRÖER 1978; WEGENAST 1982.

⁴ BIEHL 1992; LUTHER 1989; MORGENTHALER 1999.

⁵ BIEHL 1974.

⁶ BAUDLER 2001.

⁷ BIEHL 1992, 200-204; 1993.

⁸ NIPKOW 1986, 2002; SCHWEITZER 2003a,b,c.

⁹ STALLMANN 1958, 39-43.

¹⁰ BENNER 2004; ELSENBAST u.a. 2004; ENGLERT 2004.

Die Frage nach (1) elementaren Strukturen, (2) Erfahrungen, (3) Zugängen, (4) Wahrheiten und (5) Lernformen.¹¹ Für diese Problemstellungen müssten nun fundierte theoretische Modelle bereitstehen, die eine weiterführende Orientierung bieten und Lösungsperspektiven eröffnen könnten.

Unter einem Modell verstehe ich hier eine vereinfachte, formalisierte Beschreibung der Wirklichkeit. Im vorliegenden Fall beinhaltet das Modell selbst keine normativen Überlegungen, sondern dient dazu, *empirische* Phänomene sinnvoll strukturiert wahrzunehmen und zu verstehen.¹² Der verwendete Modellbegriff unterscheidet sich also vom normativen Modellbegriff religionsdidaktischer Konzeptionen. Entsprechend werden die Beiträge von Dieter Stoodt und Peter Biehl an dieser Stelle unter dem Blickwinkel ihrer Vorarbeit zu einer *empirischen* Situationsmodellbildung rezipiert. Aufgrund ihrer substantiellen Beiträge ist der Rückgriff auf Stoodt und Biehl daher sachlich zwingend und nicht durch meine eigenen normativen Überzeugungen bedingt. Modelle im hier verstandenen Sinne haben eine eminent wichtige Funktion, um Wege aufzuzeigen, wie *normative* Überlegungen in der empirischen Praxis zur Geltung kommen können. Das Modelldefizit für das Vermittlungsproblem von Situation und Tradition betrachte ich als eine nicht unerhebliche Lücke in der Theoriebildung der Religionspädagogik. Da Modelle immer nur einen begrenzten Wirklichkeitsausschnitt fokussieren können, ist eine Vielfalt von Modellen für die Religionspädagogik wünschenswert. Die Stärke des vorgeschlagenen Modells liegt in seiner Möglichkeit, die inhaltliche Seite religiöser „Deutungen“ und „Interpretationen“ zu reflektieren.

Es ist nun zu fragen, inwieweit der Religionspädagogik solche Modelle zur Verfügung stehen. Im Einzelnen:

Die Frage der *elementaren Zugänge* bezieht sich auf die Verstehensweisen, die Menschen aufgrund ihres Lebensalters für religiöse Themen mitbringen. Orientierung bieten hier eine Reihe religiöser Entwicklungsmodelle. Diese haben ihre Leistungskraft bereits nachdrücklich demonstrieren können.¹³ Insbesondere bieten sie eine Denkbasis, um Kinder und Jugendliche mit ihren Verstehensvoraussetzungen und Wahrnehmungskontexten zu respektieren und sie gleichzeitig auch zu neuen Entwicklungsschritten herauszufordern.¹⁴ Die zentrale pädagogische Forderung Schweitzers ist dabei die des Perspektivenwechsels,¹⁵ durch den die Weltkonstruktion Heranwachsender ihre eigene Wertigkeit und Würde behält und nicht vorschnell von einer Erwachsenenperspektive her beurteilt wird. Festzuhalten ist hier, dass im Kontext der entwicklungspsychologischen Ansätze pädagogische Denkoptionen entwickelt wurden, die für den ganzen Bereich der elementaren Erfahrungen verallgemeinert werden können. Allerdings besitzen die entwicklungspsychologischen Ansätze auch klare Grenzen. Da diese Modelle meist auf strukturgenetischen Grundannahmen beruhen, kann mit ihnen die Vielfalt theologisch-inhaltlicher Fragen und Deutungsoptionen kaum hinreichend adressiert werden. Für die Frage nach elementaren Strukturen, Erfahrungen und Wahrheiten bedarf es daher ergänzender Modellbildungen. Solche fehlen jedoch auf einem den entwicklungspsychologischen Modellen vergleichbaren Niveau, wie sich im Folgenden zeigen wird.

Bei der Frage nach den *elementaren Strukturen* geht es um die sachgerechte Vereinfachung des Lehrinhalts, so dass das Wesentliche hinreichend prägnant wahrnehmbar wird. Der Kontext der Lernenden ist dabei von wesentlicher Bedeutung.¹⁶ Be-

¹¹ NIPKOW 1986, 2002, 2005; SCHWEITZER 2003a.

¹² Vgl. SPIEGEL 1961, 15-26.

¹³ SCHWEITZER 1988, 1999a.

¹⁴ SCHWEITZER 2003a, 24.

¹⁵ Ebd., 21 u. 24.

¹⁶ SCHWEITZER 2003a, 16.

denkt man die Komplexität religiöser Traditionen, dann stellt diese Aufgabe eine enorme Herausforderung dar und ist bisher kaum befriedigend geleistet. So beklagt etwa Biehl diesen Mangel,¹⁷ indem er bemerkt, dass ein Bezug auf die Situation der SchülerInnen und ihre Erfahrungen möglich wäre, wenn der Religionsdidaktik theologische Kategorien zur Verfügung stünden, die es möglich machen, Erfahrungsgegebenheiten theologisch zu interpretieren. Die Situation stellt sich auch für Schweitzer 25 Jahre später nicht grundlegend verändert dar. Er stellt die Frage, wie Schlüsselerfahrungen Jugendlicher theologisch gedeutet werden können und konstatiert, dass der „wissenschaftlich-theologische Diskurs“ hier kaum die erforderliche Unterstützung bereitstellt.¹⁸ Neuere Arbeiten von Berg und Theißen zeigen zwar eine fortgeschrittene Elementarisierung der biblischen Tradition.¹⁹ Sie bieten jedoch kaum einen Einblick in die Erfahrungswelt der SchülerInnen selber. Diese Suche nach elementaren Strukturen bedarf also weiterer Forschungsbemühungen.

Bei der Frage nach den *elementaren Erfahrungen* geht es um Wahrnehmung lebensweltlicher Zusammenhänge der SchülerInnen.²⁰ Hier bieten sich ebenfalls nur sehr begrenzt theoretisch begründete Modellperspektiven an. Zwar wird auf das Modell psychosozialer Krisen von Erik Erikson hingewiesen.²¹ Aber in den biographischen Erfahrungen von ReligionslehrerInnen konnten keine Anhaltspunkte für eine Anwendung des Eriksonschen Modells gefunden werden.²² Auch findet Biehl keinen Ansatz zur Anwendung des Eriksonschen Modells, wenn er Symbole oder Begriffe wie ‚Heimat‘, ‚Geld oder Gott‘, ‚Weihnachten‘ und ‚Zukunft‘ diskutiert.²³ Das Modell weist hier deutliche Grenzen in seiner Anwendbarkeit auf. Auch die Aufgabe einer Erschließung der Situation und der subjektiven Erfahrungen von SchülerInnen wirft damit die Frage nach Modellbildungen auf, die den Prozess der *Unterrichtsplanung* orientieren können.

Bei der Frage nach den *elementaren Wahrheiten* geht es darum, inwiefern die religiösen Inhalte Grundlage eines lebensbestimmenden Vertrauens werden können. Hier ist also explizit die normativ theologische Ebene der Unterrichtsvorbereitung angesprochen. Auch für diese Frageperspektive mangelt es an angemessenen Modellbildungen. Denn die Frage der elementaren Wahrheiten lässt sich erst dann reflektieren, wenn man den Möglichkeitsraum von Vertrauenssetzungen hinreichend zuverlässig in den Blick bekommt. Die meisten religiösen Entwicklungsmodelle können diese kontrollierende Aufgabe nicht erfüllen, weil sie bereits selbst normative Perspektiven implizieren (nämlich religiöse Autonomie als Bildungsziel). Alternativen können so nicht in den Blick kommen. Vor dem Hintergrund von Theorien, die die Entwicklung über die Lebensspanne hinweg betrachten, werden jedoch eindeutig benennbare Entwicklungsziele fraglich, da angemessene Entwicklungsziele nicht kontextlos formulierbar sind.²⁴ Ebenso werden die normativen Setzungen religiöser Entwicklungsmodelle theologisch in Frage gestellt.²⁵ Zu fordern ist daher eine Modellentwicklung, die den Diskurs über die Wahrheitsfrage offen hält.

Bei der Frage nach den *elementaren Lernformen* geht es um die Methodenwahl im Religionsunterricht. Diese Frageperspektive wurde von Schweitzer in den Tübinger

¹⁷ BIEHL 1974.

¹⁸ SCHWEITZER 2000, 207.

¹⁹ BERG 1991, 1992; THEIßEN 2003.

²⁰ SCHWEITZER 2003a, 19.

²¹ BIEHL 1985, 2000; SCHWEITZER 1988, 1999a.

²² BIEHL 2000, 36.

²³ BIEHL 1995, 1998, 1999a, 2001.

²⁴ BALTES u.a. 1998.

²⁵ DYKSTRA 1986.

Elementarisierungsansatz eingebracht.²⁶ Insbesondere vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Theorien gelingt es Schweitzer überzeugend, Kriterien für angemessene und theoretisch gut begründete religionspädagogische Lernformen zu formulieren. Der Stand der Theoriebildung ist hier entsprechend befriedigender. Möglichkeiten einer weiterführenden Diskussion bezogen auf aktuelle religionsdidaktische Fragestellungen werden später in Abschnitt 8 aufgegriffen.

Zusammengefasst zeigt sich damit, dass vor allem die Wechselbeziehungen zwischen den Fragen nach elementaren Erfahrungen, Strukturen und Wahrheiten in der bisherigen Modellbildung noch nicht angemessen genug greifbar werden. Deshalb soll vor diesem Problemhintergrund im Folgenden ein Modell vorgeschlagen werden, das die *Erfahrungsseite* der SchülerInnen zentral in den Blick nehmen kann *und zugleich* Möglichkeiten zur Herstellung eines dialektischen Traditionsbezugs eröffnet und die Wahrheitsfrage thematisierbar macht.

2. Die Aufgabe

In den Frageperspektiven nach den elementaren Strukturen, Erfahrungen und Wahrheiten ist somit immer der Kontext der SchülerInnen von entscheidender Bedeutung. Die im Folgenden anzugehende Modellbildung muss daher eine sinnvolle Einsicht in die Erfahrungswelt und Lebenssituation der SchülerInnen ermöglichen. Die damit formulierte Aufgabe einer ebenso theoretisch angemessenen wie empirisch fundierten Modellbildung werde ich im Folgenden in mehreren Schritten durchführen.

1. Zunächst nehme ich vorhandene Entwicklungen auf und werde sie zu einem eigenen Modell-Vorschlag verbinden. Erstmals würdigt Stoodt weitreichend die Situations- und Erfahrungsseite der SchülerInnen als Ausgangspunkt des Religionsunterrichts, indem er für relevante Erfahrungsfelder Jugendlicher *197 unterschiedliche individuelle Situationen differenziert* und zugehörige Lernziele formuliert.²⁷ Die Hauptschwierigkeit ist hier jedoch, dass für die unterschiedlichen Situationsaspekte keine übergeordnete, d.h. didaktische Überlegungen unterstützende Organisation angeboten wird. Hinzu kommt, dass nur an relativ wenigen Stellen das Deutungspotential der religiösen Tradition angezeigt wird, so dass hier die Vermittlungsfrage noch offen bleibt.
2. An diesem Punkt setzt sich die Arbeit von Biehl fort.²⁸ Er führt die Erfahrungen der SchülerInnen auf zwei grundlegende Erfahrungsdimensionen zurück und bringt diese Dimensionen auch vielfach und explizit mit Symbolen der Tradition in Verbindung. Bei Biehl ist freilich das Problem, dass er die von Stoodt thematisierten Situationsaspekte weitgehend aus den Augen verliert und die Symbole nicht hinreichend aus der Wahrnehmungsperspektive der SchülerInnen reflektiert.
3. An diesem Punkt wiederum führt der Ansatz von Gennerich weiter.²⁹ Gennerich macht sich zunutze, dass unabhängig von Biehl das Biehlsche Situationsmodell in der Sozialpsychologie eine entscheidende Weiterentwicklung erfahren hat. Deren Ergebnis kann direkt in die Weiterführung der Stoodtschen und Biehlschen Ansätze zur Situationswahrnehmung eingebracht werden. Die Weiterentwicklung besteht *erstens* darin, dass Bernt Spiegel das Lewinsche ‚soziale Feld‘ als zweidimensionales Einstellungsmodell ausformuliert hat, in dem Personen und Symbolangebote unmittelbar aufeinander bezogen werden kön-

²⁶ SCHWEITZER 2003a.

²⁷ STOODT 1975a.

²⁸ Z.B. BIEHL 1993.

²⁹ GENNERICH 2001, 2007a, 2007b; FEIGE / GENNERICH 2008.

nen.³⁰ Damit wird das Biehlsche Situationsmodell, das ebenfalls mit zwei Dimensionen arbeitet und SchülerInnen wie Symbole in dem so entstehenden Feld zusammen platziert, in seinen Möglichkeiten theoretisch voll entfaltet und durchdacht. Die Weiterentwicklung der statistisch-methodischen Möglichkeiten hat *zweitens* dazu geführt, dass die theoretische Modellbildung nun auch empirisch umgesetzt werden kann.³¹ Und *drittens* hat die Entwicklung der sozialpsychologischen Wertepsychologie zu einem Inhaltsmodell geführt, das den Biehlschen Inhaltsdimensionen entspricht. Dadurch können die bisherigen Modelle zur Situationswahrnehmung an neueren empirischen Erkenntnissen teilhaben und diese für die Bearbeitung der religionsdidaktischen Grundfrage der Beziehung von Situation und Deutungsperspektiven fruchtbar machen. Mit der vorgeschlagenen Weiterführung gewinnt die religionspädagogische Situationswahrnehmung eine erhebliche theoretische Konsequenz. Diese soll hier vorgestellt werden.

4. Anhand empirischer Studien und hermeneutischer Reflexionen wird anschließend die Leistungsfähigkeit der Modellbildung zur Thematisierung der Elementarisierungsfragen unter Beweis gestellt. Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen des Modells im Kontext der aktuellen religionspädagogischen Diskussion aufgezeigt.

3. Stoodts erster Schritt zur Erschließung der Schülersituation

Trotz der vorstehend kurz skizzierten Mangelsituation lassen sich in der Fachgeschichte auch deutliche Erkenntnisfortschritte namhaft machen. Wichtige Einsichten wurden Mitte der 1970er Jahre für unsere Fragestellung von Stoodt und Brockmann formuliert.³² Sie sehen für die angemessene Herstellung einer Schülerorientierung die Notwendigkeit einer stellvertretenden Reflexion im Prozess der Unterrichtsplanung, wobei der Entwurf eines Zielrahmens auf die „Wirklichkeit des Schülers“ und „an den von ihm erlebten und erlebbaren Situationen“ bezogen sein muss.³³ Diese Wirklichkeit wird als „erfahrene Wirklichkeit“ im Erlebnisraum des Subjekts konzipiert und ist nicht mit der äußerlich physikalischen Wirklichkeit zu verwechseln. Brockmann / Stoodt stellen klar, dass nicht jede beliebige konkrete Situation für die Didaktik relevant ist, sondern solche Situationen, „die im Erfahrungsbereich der Schüler liegen, bei denen Betroffenheit und Interesse aller Schüler entweder erwartet oder hergestellt werden können“.³⁴ Die Aufgabenstellung für eine religionsdidaktische Situationsmodellbildung liegt damit in der Ermittlung derartiger Situationen, die dann didaktisch erschlossen werden können.³⁵ Der Unterricht zielt im Modell von Brockmann und Stoodt folglich darauf, dass die in den Situationen mitgegebenen *Grunderfahrungen*, die in Symbolen verschlüsselt werden, mit diesen zusammen reflektiert und bearbeitet werden.³⁶ Für die religionsdidaktische Forschung ergeben sich damit auch empirische Aufgaben. Explizit sieht Stoodt die Aufgabe der Forschung darin, „die Abhängigkeit religiöser Einstellungen von schichtspezifischen und anderen Variablen der Menschwerdung“ und „die Zusammengehörigkeit von gesellschaftlichen Ohnmachtserfahrungen und -gefühlen mit Mustern religiöser Einstellung“ zu klären.³⁷

³⁰ SPIEGEL 1961.

³¹ GENNERICH 2001, 2003a, b.

³² STOODT 1975a; BROCKMANN / STOODT 1976.

³³ BROCKMANN / STOODT 1976, 258.

³⁴ Ebd., 263.

³⁵ Ebd., 264.

³⁶ Ebd., 266.

³⁷ STOODT 1975b, 25.

Es versteht sich von selbst, dass erst mit diesen Informationen das semantische Profil der ausgewählten Inhalte des Religionsunterrichts sinnvoll reflektiert werden kann. Auf der Basis des damals verfügbaren Wissens bietet Stoodt selbst einen ersten Lösungsvorschlag für die Situationserfassung.³⁸ Aufbauend auf dem Feldbegriff von Kurt Lewin schlägt er 35 Problem- und Handlungsfelder vor, in denen sich die für die SchülerInnen relevanten Erfahrungen abbilden. Jedes Feld gliedert er dann nach „situativen Aspekten“, die bezogen auf ein Feld mögliche Situationserfahrungen der Schülerinnen und Schüler markieren.³⁹ Die Kennzeichnung möglicher Situationserfahrungen erfolgt dabei über im Sozialisationsprozess erworbene Einstellungen, die im Unterricht erhellet und aufgearbeitet werden können.⁴⁰ Der Religionsunterricht habe dabei die Aufgabe, zur „Selbstfindung“ und „Solidarisierung“ sowie zu „stellvertretendem Handeln“ und „alternativem Denken“ anzuleiten.⁴¹ Von dieser normativen Bestimmung des Religionsunterrichts als Sozialisationsbegleitung her kann dann Stoodt auch entsprechende Lernzielformulierungen in seine 88 Seiten umfassende Situationsanalyse integrieren. Im Kontext alternativer Konzeptionen könnten die Lernzielbestimmungen sicherlich anders ausfallen. Entscheidend ist jedoch, dass eben erst die *Situationserfassung* eine Gelegenheit bereitstellt, normativ-theologische Entscheidungen für die Praxis konkretisieren zu können.

Die Konzeption der Situationsaspekte in den Problem- und Handlungsfeldern bei Stoodt bietet insgesamt eine inhaltlich nicht zwingend vollständige, jedoch recht umfassende Beschreibung relevanter Situationsaspekte im Kontext des Erwachsenwerdens. Mögliche Einstellungsmuster werden für die verschiedenen thematischen Felder beschrieben. Offen bleibt jedoch zum einen die Frage nach Zusammenhängen der Situationsaspekte über die thematischen Felder hinweg. Und ebenso wichtig ist – zum anderen – die Frage nach der Traditionsbeziehung, die Stoodt nur als Forschungsfrage aufwirft: Gibt es Zusammenhänge zwischen *Sozialisationserfahrungen* und sinnvollen theologischen *Deutungsangeboten*? Um diese für jede Religionsdidaktik fundamentale Frage zu beantworten, müssen theologische Motive, Symbole oder Deutungsgebote auf ein klar definiertes Situations- bzw. Erfahrungsmodell bezogen werden können. Dies wiederum ist nur möglich, wenn die naturgemäß variantenreichen Situationsaspekte auf grundlegende Dimensionen zurückgeführt werden, die dann hinreichend stabil sind, um zuverlässige und didaktisch brauchbare Hinweise auf den gefragten Zusammenhang zu geben. Ein solcher Schritt der Zurückführung vielfältiger Erfahrungssituationen auf grundlegende Muster ist nicht nur für eine leichtere Handhabung entscheidend. Vielmehr entspricht er auch der empirischen Realität, denn sozialpsychologisch gesehen unterliegen Einstellungen bzw. Vorstellungsmuster immer dem Prinzip der Konsistenzherstellung: Individuen sind stets bestrebt, über verschiedene Inhaltsbereiche hinweg eine inhaltlich einheitliche Einstellungsstruktur zu entwickeln.⁴² Entsprechend wäre für die Stoodtschen Situationsaspekte zu prüfen, wie weit sie sich über die Handlungs- und Problemfelder hinweg zu konsistenten Einstellungsmustern formulieren lassen, die auf grundlegende Situationserfahrungen der SchülerInnen zurückführbar sind.

Der im Folgenden weiter zu entwickelnde Vorschlag Peter Biehls, menschliche *Grunderfahrungen* durch zwei Dimensionen zu beschreiben, kann daher auch aus sozialpsychologischer Erkenntnis heraus unterstützt werden. Und auch Stoodt hat darauf verwiesen, dass hinter den Situationsaspekten Grunderfahrungen stehen, die

³⁸ STOODT 1975a.

³⁹ Ebd., 40-135.

⁴⁰ Ebd., 11.

⁴¹ Ebd., 27-35.

⁴² OSGOOD / TANNENBAUM 1955.

entsprechend abstrahiert werden können. Er hat jedoch in diese Richtung selbst keine weiterführenden Vorschläge gemacht. Hier kann Biehl also mit seiner konkreten Diskussion von Erfahrungsdimensionen weiterhelfen. Es kann dann anschließend gefragt werden, ob sich die Situationsaspekte Stoodts mit dem zweidimensionalen Modellentwurf Biehls abdecken lassen.

4. Biehls Wechsel zu einer dimensionalen Betrachtung der Schülersituation

Biehls Wechsel zu einer dimensionalen Beschreibung von Grunderfahrungen kann als ein wesentlicher Fortschritt für die Etablierung eines religionspädagogischen Situationsmodells gesehen werden. Dies hat zwei Gründe: (1) Biehl führt die Grunderfahrungen auf zwei Dimensionen zurück, die als Feld darstellbar sind. Dadurch gewinnt er ein formalisiertes Modell, das besonders gut handhabbar ist. (2) Er selbst demonstriert in seinen Schriften, dass die von ihm gewählten Dimensionen zur Reflexion theologischer Deutungsangebote geeignet sind. So kann er religiöse Symbole auf die Erfahrungen der SchülerInnen beziehen.

In seinem Gesamtwerk geht er von typischen sowie von einer begrenzten Anzahl von „Grunderfahrungen“ aus,⁴³ die er mit unterschiedlichen Erfahrungsbegriffen verbinden kann wie „Konfliktsituationen“⁴⁴, „Grundambivalenzen“⁴⁵, „Grundkonflikten“⁴⁶ oder „Schlüsselerfahrungen“.⁴⁷ Sein Verständnis von ‚Erfahrung‘ erscheint durch den Rückgriff auf verschiedene theoretische Ansätze und den Verzicht auf eine Verhältnisbestimmung zwischen den Begrifflichkeiten etwas inkonsistent und unklar.⁴⁸ Allerdings kann eine nähere Betrachtung des Biehlschen Erfahrungsbegriffes zeigen, dass dort, wo es um das Verhältnis von Symbolen und Erfahrung geht, seine Argumentation konsistent reformuliert werden kann. Für diese von mir angestrebte Reformulierung nutze ich die Beobachtung, dass Biehl selbst in seinen eigenen Anwendungen vor allem auf zwei Polaritäten zurückgreift. Zum einen die der Progression vs. Regression⁴⁹ und die der Habens- vs. Seins-Orientierung.⁵⁰ Die Dimension Progression vs. Regression ist eine Grunddimension im zweidimensionalen „Modell des Gefüges christlicher Grundsymbole“.⁵¹ Die zweite Dimension in diesem Modell nennt Biehl „Partizipation vs. Autonomie“ und kennzeichnet die Pole dieser Dimension mit den Begriffen der Rechtfertigung (Partizipation) und der Sünde (Autonomie).⁵² Noch im selben Abschnitt kann dann Biehl formulieren, dass die Rechtfertigung den Men-

⁴³ BIEHL 1989, 182; 1991, 39; 1999b, 106.

⁴⁴ BIEHL 1974.

⁴⁵ BIEHL 1993, 301.

⁴⁶ BIEHL 1992, 208.

⁴⁷ BIEHL 2000.

⁴⁸ Der Erfahrungs- und Situationsbegriff wird in der Praktischen Theologie meist in seiner alltags-sprachlichen Bedeutungsbreite benutzt (HERMELINK 2000). Für eine empirisch genaue Betrachtung ist es daher erforderlich, den alltags-sprachlichen Erfahrungsbegriff in psychologisch präzise Konstrukte zu übersetzen. Wie die Analyse zeigt, wird Biehls Erfahrungsbegriff am besten durch den Begriff der Werthaltungen abgedeckt. Entscheidend ist hier jedoch, dass im religionsdidaktischen Ansatz von Gennerich „Werte“ nicht direkt die Zielperspektive einer *Wertevermittlung* darstellen, sondern allererst als zentrale Indikatoren für eine empirisch fundierte Erfahrungs*diagnostik* dienen. Kurz: Werte sind für die Religionsdidaktik wichtig, weil sie Aufschluss über die Erfahrungswelt der SchülerInnen geben und auf ihre Reaktionsdispositionen hinweisen, die bei der Gestaltung didaktischer Arrangements zu berücksichtigen sind.

⁴⁹ BIEHL 1985, 50; 1989, 55; 1993, 301; 1995, 110, 1999b, 63.

⁵⁰ BIEHL 1995, 122; 2000, 35; 2001, 163-173.

⁵¹ BIEHL 1985, 50; 1993, 301.

⁵² BIEHL 1985, 50; 1993, 301. Biehl meint hier offensichtlich nicht den bildungstheoretischen Autonomiebegriff, sondern eine Orientierung, die die Bezogenheit des Menschen auf Gott und den Mitmenschen vernachlässigt. Siehe zur weiterführenden kritischen Analyse Abschnitt 6.

schen vom Bereich des Habens in den Bereich des Seins versetzt.⁵³ Insofern nun Biehl in seinem Gesamtwerk sonst die Begrifflichkeit Partizipation vs. Autonomie nicht benutzt und stattdessen die Begriffe Haben vs. Sein präferiert und diese inhaltlich äquivalent benutzt, können die beiden Dimensionen auf der vertikalen zur Deckung gebracht werden. Praktisch zeigt sich damit, dass Biehl mit zwei Erfahrungsdimensionen operiert und dass sich diese in seinem Ellipsen-Modell der Symboldidaktik abbilden. Er selbst hat diese beiden Erfahrungsdimensionen bevorzugt, weil sie als „gleichbleibende anthropologische Vorstellungen, die uns mit den Menschen der Bibel verbinden“⁵⁴, eine Brückenfunktion zwischen heute und damals erfüllen können. Insofern diese Grundkonflikte als universal (in der „Geschichte relativ konstant“⁵⁵) angesehen werden und als grundlegend gelten, sollten sie sich auch heute in der empirischen Forschung wiederfinden lassen können.

Der damalige Rückgriff Biehls auf die psychoanalytischen Theoretiker Joachim Scharfenberg und Fritz Riemann⁵⁶ lässt sich in diesem Zusammenhang bestätigend aktualisieren. Denn die Suche nach universalen Grundorientierungen hat in der gegenwärtigen Sozialpsychologie ihren Ausdruck im vergleichbaren *Wertemodell* von Shalom Schwartz gefunden.⁵⁷ In dessen Folge konnten weltweit in mehr als 60 Ländern zu Biehls Grunddimensionen analoge Wertedimensionen empirisch validiert werden. *Kulturübergreifend* konnte die Inhaltsstruktur von Werten durch die Polarität „Bewahrung“ (vgl. Regression) vs. „Offenheit für Wandel“ (vgl. Progression) und „Selbsttranszendenz“ (das Wohl anderer fördernd; vgl. Partizipation) vs. „Selbststeigerung“ (eigene Interessen maximierend, vgl. Autonomie) empirisch befriedigend repräsentiert werden.⁵⁸ Diese hochgradige empirische Bewährung und umfassende semantische Klärung des Modells von Schwartz ermöglicht somit weiterführend auch eine sehr viel präzisere Arbeit mit der Modellanlage von Biehl.

Werte werden in der Regel als situationsübergreifende Zielvorstellungen verstanden, die je individuell unterschiedlich gewichtet werden und eine verhaltensorientierende Funktion erfüllen.⁵⁹ Für den religionspädagogischen Kontext ist jedoch entscheidend, dass Werthaltungen zu allererst Informationen über die Lebenserfahrungen und die situativen Kontexte bereitstellen, die eben jene Haltungen hervorgebracht haben. Der *Erfahrungsbezug* der Biehlschen Dimensionen kann damit über das Wertekonzept eingeholt werden: So geht man davon aus, dass die menschlichen Erfahrungskontexte mit Bedürfnissen einhergehen, die in Wertorientierungen ihren Ausdruck finden.⁶⁰ Beispielsweise gehen Unsicherheits- und Bedrohungserfahrungen mit der Präferenzierung von Bewahrungswerten einher⁶¹ und Erfahrungen der Zuwendung korrelieren mit Selbst-Transzendenzwerten.⁶² Eine weiterführende Darstellung des Erfahrungsbezugs des hier vorgeschlagenen Modells für die Themenbereiche des Religionsunterrichts bieten Feige und Gennerich.⁶³

⁵³ BIEHL 1993, 306; ebenso 2001, 171.

⁵⁴ BIEHL 1985, 57.

⁵⁵ BIEHL 1989, 182.

⁵⁶ BIEHL 1993, 301.

⁵⁷ SCHWARTZ 1992, 2006.

⁵⁸ BUBECK / BILSKY 2004 finden für 10-12-Jährige eine ähnlich differenzierte Wertestruktur wie für 15-17-Jährige. Ich selbst konnte auch für Grundschul Kinder bislang unveröffentlichte Wertedaten erheben, die ebenfalls die postulierte Struktur bestätigen: Auch Grundschul Kinder unterscheiden Haltungen, die bewahrend oder für Veränderung offen sind bzw. die den eigenen Interessen dienen oder die Interessen anderer fördern.

⁵⁹ SCHWARTZ 2006.

⁶⁰ KASSER 2002.

⁶¹ JOST u.a. 2003.

⁶² KASSER 2002; MIKULINCER / SHAVER 2007.

⁶³ FEIGE / GENNERICH 2008.

Die Abbildung 1 zeigt die empirisch validierte Zuordnung verschiedener Werteklassen zu den beiden Grunddimensionen nach Schwartz.⁶⁴



Abbildung 1: Das Wertefeld nach Schwartz als empirische Rekonstruktion der Biehlschen Grunderfahrungen⁶⁵

Die behauptete Analogie des Pols *Regression* zum Pol *Bewahrung* (d.h., Werte der Tradition und Sicherheit) sollte sich in einer semantisch ähnlichen Beschreibung beider Pole zeigen. Biehl nennt folgende Merkmale des Regressionspols: ‚Sich zurücksehen‘, ‚sich häuslich niederlassen‘, ‚sich einrichten‘, ‚das Bleibende suchen‘, ‚Streben nach Dauer und Bleibenkönnen‘⁶⁶, ‚Sicherheits- und Ordnungsbedürfnis‘.⁶⁷ Die Beschreibung deckt sich gut mit den Werten, die in Abbildung 1 den Bereichen Tradition und Sicherheit zugehören (soziale Ordnung, Zugehörigkeit, Respekt für Tradition).

Zum *Progressionspol* bei Biehl sollten sich die Werte aus dem Bereich Selbstentfaltung und Stimulation (bzw. ‚Offenheit für Wandel‘) als besonders ähnlich erweisen. Biehl nennt hier: ‚Sich Neuem öffnen‘, ‚Unbekanntes wagen‘, ‚sich wandeln‘, ‚aus Vertrautem aufbrechen‘, ‚Streben nach Wandlung und Wagnis‘⁶⁸, ‚Aufbruch- und Erneuerungsbedürfnis‘.⁶⁹ Die Beschreibung zeigt sich hier wiederum als analog zum Wertemodell von Schwartz; sie entspricht den Werten ‚wagemutig‘, ‚eigene Ziele wählen‘, ‚neugierig‘ am Pol ‚Offenheit für Wandel‘.

Zum Pol der *Partizipation* bzw. des *Seinsmodus* sollten sich Werte aus dem Bereich Universalismus und Prosozialität (des Pols ‚Selbst-Transzendenz‘) als inhaltlich be-

⁶⁴ SCHWARTZ 1992.

⁶⁵ Vgl. Ebd.

⁶⁶ BIEHL 1985, 58.

⁶⁷ BIEHL 1998, 53.

⁶⁸ BIEHL 1985, 58.

⁶⁹ BIEHL 1998, 53.

sonders nah erweisen. Biehl nennt hier: ‚Liebe und Gemeinschaft‘, ‚Friede, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung‘⁷⁰ sowie ‚Teilen‘⁷¹, ‚Aufgeben der Egozentrik und der Selbstsucht‘⁷², ‚Liebe und Solidarität‘⁷³, ‚Teilen und Verstehen‘.⁷⁴ Wiederum ergibt sich klar, dass die Biehlsche Kennzeichnung des Pols Partizipation bzw. des Seins-Modus semantisch dem Selbst-Transzendenzpol bei Schwartz entspricht (Naturschutz, Gerechtigkeit, Frieden, Liebe, Freundschaft).

Zum Pol der *Autonomie* bzw. zum *Haben-Modus* sollten sich Werte aus dem Bereich Leistung und Macht (d.h. der Pol der Selbststeigerung) als besonders ähnlich zeigen. Biehl nennt hier als gesellschaftliche Werte ‚Macht, Herrschaft, Konsumerismus‘⁷⁵, den ‚Menschen durch seinen Besitz definieren‘, ‚der Mensch wird darauf reduziert, was er leistet‘⁷⁶, ‚Geld, Besitz, Ruhm‘⁷⁷, ‚Wettkampf und Wettbewerb‘⁷⁸, ‚Profit und Macht‘⁷⁹. Auch hier zeigt sich die inhaltliche Parallelität der Begrifflichkeit (Ehrgeiz, Reichtum, Macht).

Es wird somit deutlich, dass die von Biehl verwendeten Werte- und Erfahrungsbegriffe und die beiden von Biehl verwendeten Dimensionen ausgesprochen gut durch das Wertemodell von Schwartz beschrieben werden. Diese Parallelität ist keineswegs selbstverständlich, da Biehl seinerzeit bei seiner Modellbildung auf keinerlei empirische Analysen und statistische Absicherungen zurückgreifen konnte. Bei Schwartz nun gewährleistet dessen methodisch reflektierter Prozess der Item-Generierung, die kulturübergreifende Stichprobenziehung sowie der Einsatz statistischer Methoden die damit begründete Sicherheit, dass die beiden Dimensionen der ‚Selbst-Transzendenz vs. Selbst-Steigerung‘ und ‚Bewahrung vs. Offenheit für Wandel‘ von einander unabhängig sind und alle möglichen Werte und Erfahrungskontexte repräsentativ widerspiegeln.⁸⁰

Durch die Reformulierung der Biehlschen Dimensionen mit dem Schwartz-Modell ist somit der semantische Gehalt der Dimensionen, mit denen Biehl arbeitet, empirisch repräsentativ erfasst.⁸¹ Im Weiteren ergibt sich durch diese Reformulierung die Möglichkeit, aus der *sozialpsychologischen* Forschung auch weiterführende Ergebnisse

⁷⁰ BIEHL 1993, 301.

⁷¹ Ebd., 306.

⁷² BIEHL 2001, 166.

⁷³ Ebd., 166.

⁷⁴ Ebd., 171.

⁷⁵ BIEHL 1993, 306.

⁷⁶ BIEHL 2001, 164.

⁷⁷ Ebd., 165.

⁷⁸ Ebd., 166.

⁷⁹ Ebd., 171.

⁸⁰ SCHWARTZ 1992.

⁸¹ Nicht berücksichtigt wurde dabei der heilsökonomische Aspekt der Progressions- vs. Regressionsachse, den Biehl aus der Dogmatik in die Erfahrungsdimensionen importiert (erst Schöpfung, dann Exodus, dann Kreuz und Auferstehung, schließlich Ewiges Leben). Dies legt damit bereits ein bestimmtes Verständnis dogmatischer Topoi fest und konfundiert ein Zeitschema mit dem dimensionsdefinierenden semantischen Gehalt. Jedoch ist eine klare inhaltliche Definition der Dimensionen unerlässlich, um präzisere Ableitungen aus dem Modell vornehmen zu können. Denn erst durch diese Klärung kann die *Erfahrungsseite* klarer von der *Deutungsseite* unterschieden werden. Nach Biehl verhalten sich Theologie und Erfahrung dabei dialektisch zueinander: Durch den Bezug theologischer Aussagen auf die Erfahrungswirklichkeit kommt es zu einem Informationsverlust. Eine Übersetzung in anthropologische Aussagen ist jedoch nötig, um für die SchülerInnen einen Wirklichkeitsbezug theologischer Aussagen herzustellen (BIEHL 1974, 122; 2001, 171). Auf der anderen Seite kann eine solche Verkürzung jedoch wieder korrigiert werden, indem Erfahrungsaussagen „re-theologisiert“ werden. Ein gutes Beispiel für eine solche dialektische Beziehung konnte ich in der theologischen Diskussion der Befunde zum Sündenbegriff Jugendlicher in Kooperation mit Andreas Feige vorlegen (FEIGE / GENNERICH 2008, 138-146).

zur *religionsdidaktischen* Situationserhellung zu erschließen. Damit können die Bezüge des Modells zu weiteren Erfahrungs- Einstellungs- und Wertbegriffen erhellt werden. Einen solchen Schritt ist Biehl bereits ansatzweise gegangen, als er Begriffe wie ‚Gerechtigkeit‘, ‚Gemeinschaft‘, ‚Gewalt‘ oder ‚Freiheit auf Kosten anderer‘ den beiden Grunderfahrungsdimensionen zuordnete.⁸² Oder indem er für Schlüsselerfahrungen Jugendlicher unterschiedliche Gewichtungen auf der Polarität Regression vs. Progression annimmt und einseitige Gewichtungen der Jugendlichen durch Symbolangebote ausbalancieren will.⁸³ Die aktuelle empirische Forschung geht nun den Zusammenhängen der Wertedimensionen mit anderen Einstellungs- und Verhaltensmustern sehr gezielt und sehr differenziert nach: mit Gerechtigkeitsvorstellungen,⁸⁴ ethischen Prinzipien,⁸⁵ Erfahrungen mit Kirche⁸⁶ und Teilnahme an Freizeitangeboten.⁸⁷ Ebenso geht es um Zusammenhänge mit Dominanzorientierung und Autoritarismus,⁸⁸ mit Empathie,⁸⁹ mit der Erfahrung zuverlässiger Bezugspersonen⁹⁰ oder mit eingeschränkten Zuwendungserfahrungen in der Sozialisation und Materialismus.⁹¹ Gegenüber der seinerzeit sich nur auf einen minimalen empirischen Wissensbestand stützen könnenden Modellbildung Biehls kann nun durch den Rückgriff auf die internationale Werte- und Einstellungsforschung der Gehalt seines in diesem Beitrag reformulierten Modells umfassend konkretisiert und empirisch differenziert aufgefüllt werden.⁹²

5. Werte und Erfahrungen – Studie 1

Dass nun gerade Werte zur Rekonstruktion der Biehlschen Erfahrungsdimensionen herangezogen werden, scheint vielleicht auf den ersten Blick überraschend. Mit Biehl gehe ich jedoch davon aus, dass sich die Wertedimensionen nicht nur eignen, um Werthaltungen von Personen zu beschreiben, sondern eben auch zur Beschreibung von Situationen und Erfahrungskontexten dienen können. Dies zeigt bereits relativ umfassend die Studie von Feige und Gennerich.⁹³ Denn die dort dargestellten Korrelationen mit dem Wertefeld geben einen tiefen Einblick in prototypische Erfahrungs-

⁸² BIEHL 1993, 301.

⁸³ BIEHL 2000, 44. BIEHL 2001b betrachtet Schlüsselerfahrungen als einen Zugang zu relevanten biographischen Erfahrungen der SchülerInnen. Da Werte als Identitätskerne verstanden werden können (HILTIN 2003), sollte es nicht verwundern, dass sich Biehls Vorschlag einer Anwendung der Grunddimensionen auf die Schlüsselerfahrungen bewährt. In den im „Jahrbuch der Religionspädagogik 2000“ (175-188) dokumentierten Schlüsselerfahrungen können auf der Basis des rekonstruierten Modells relativ leicht Werttendenzen identifiziert werden und damit eine hypothetische Verortung der SchülerInnen im Feld einschließlich einer Generierung weiterführender Planungsideen ermöglichen:

Selbstentfaltung: Anna („selbstständiger“), Lisa, 17 Jahre („neu anzufangen, es besser zu machen“), Johannes („bis heute lese ich sehr viele Bücher“), Andrea („Selbstbewusstsein und vor allem Selbstvertrauen“), Sarah, 17 Jahre (Wachstumserlebnis bei einem Auslandsaufenthalt), Nina („Freiheit“), D. („zurücklassen“). *Anregung*: XY („Drang, etwas Neues kennen zu lernen“). *Hedonismus*: Linda („genießen“), Biljana („genieße“). *Sicherheit*: Vladik („Unsicherheit“). *Tradition*: Saskia („wie wichtig eine Familie ist“), Sarah, 18 Jahre (Liebe zum Bruder), Julia („Glauben bestärkt“). *Prosozialität*: Lisa Nr. 2 („helfen“, „Rückhalt und Hilfe“), Uta („um den Kleinen kümmern“). *Universalismus*: Flora („lieben zu können“), Karin („wie wichtig die Liebe ist“), Anne („Liebe, ohne irgend eine Gegenleistung“).

⁸⁴ STRACK U.A. 2006.

⁸⁵ STRACK / GENNERICH, under review.

⁸⁶ GENNERICH 2001.

⁸⁷ GENNERICH 2003a.

⁸⁸ COHRS U.A. 2005.

⁸⁹ MYYRY / HELKAMA 2001.

⁹⁰ MIKULINER U.A. 2003.

⁹¹ KASSER U.A. 2002; KILBOURNE ET AL. 2005.

⁹² STRACK U.A. 2008; SCHWARTZ 2006.

⁹³ FEIGE / GENNERICH 2008, 111-189.

kontexte von Jugendlichen. Dass die Wertedimensionen besonders geeignet sind, um ein religionspädagogisches Situationsmodell zu etablieren, kann auch durch eine Verknüpfung des Stoodtschen Situationsbegriffs mit den Wertedimensionen aufgezeigt werden. Eine solche Verknüpfung ist möglich aufgrund der inhaltlichen Nähe der Stoodtschen Situationsaspekte mit den Items in der Studie von Feige und Gennerich. Denn ein Blick auf die Problemfelder Stoodts (z.B. Abhängigkeit, Aggression, Angenommensein, Angst, Arbeit/Beruf/Leistung, Einzelner/Gruppe, Entscheidung, Feiern, Friede, Gesetz, Kirche, Religion, Sinngebung, Tod, Transzendieren, Gewissen) zeigt, dass die von Feige / Gennerich in ihrer Studie aufgenommenen Themenfelder eine große Schnittfläche mit dem Stoodtschen Situationsbegriff aufweisen. So werden bei Feige / Gennerich verschiedene Einstellungen und Gefühlserfahrungen zu den Themenfeldern „Konflikte“, „Kirche“, „religiös“, „Sinn“, „Beziehung“, „Angst“, „Gewissen“, „gesellschaftliche Regeln“ und „Gemeinschaft“ auf die zwei Grunddimensionen des Wertefeldes bezogen. Dadurch ergibt sich eine einheitliche Zusammenschau der Situationserfahrungen der SchülerInnen. Somit kann die Studie von Feige / Gennerich als ein Beispiel für die empirische Zusammenführung der Stoodtschen *Situations-* und der Biehlschen *Erfahrungsdagnostik* verstanden werden.

Die Tabelle 1 gibt ein Beispiel für die Parallelität der Items bei Feige / Gennerich und bei Stoodt.⁹⁴ Es zeigt sich, dass sich die Situationsaspekte von Stoodt konzeptionell mit den Items der Berufsschülerbefragung von Feige und Gennerich überlappen. Dies resultiert daraus, dass die Problem- und Handlungsfelder, die Stoodt beschreibt, in wesentlichen Teilen Eingang in den Berufsschullehrplan gefunden haben und die Items des Fragebogens zum großen Teil von den SchülerInnen selbst vorgeschlagen wurden. Über Stoodt hinausgehend, bieten jedoch die Analysen von Feige / Gennerich eine Zusammenschau der Items unter dem Gesichtspunkt der darin enthaltenen ‚Grunderfahrungen‘, die im Wertefeld ihren Ausdruck finden. Durch die Korrelation der Situationsaspekte mit diesen Grunderfahrungen ergibt sich das ‚Erfahrungsfeld‘ der SchülerInnen. Bezogen auf das Problemfeld „Angenommensein“ sei dies nachfolgend demonstriert.

⁹⁴ FEIGE / GENNERICH 2008; STOODT 1975a.

Tabelle 1: Beispiel für die Beziehung zwischen Situationsaspekten Stoodts und den Items bei Feige / Gennerich

Situationsaspekte ‚Angenommensein‘ (Stoodt 1975a, 55)	Feige / Gennerich 2008	Intentionen und Lernziele bei Stoodt 1975a
(1) „Erfahrung und die Gewissheit des Angenommenseins wurde nicht erworben. Teilweise fehlgelaufene Sozialisierung“	Erfahrung von „Heuchelei“, „Bevormundung“ und „Überwachung“ in der Gemeinschaft (Abb. 79)	Intention: „Gelegenheiten schaffen, in denen sich die Schüler wohl fühlen; Vertrauensbasis zwischen den Schülern verbessern; erste Einsicht in lebensgeschichtliche Entwicklungen gewinnen.“ Lernziele: „Das eigene Defizit in bestimmten Situationen kennen und in spielerischen Darstellungen ausagieren können“
(2) „Permanent darauf aus sein, etwas zu ‚kriegen‘; die Einstellung zu Einzelnen in der Gruppe ist von dem unreflektierten Wunsch, angenommen zu werden und auf die eigene Rechnung zu kommen, geregelt.“	„die eigene Meinung durchsetzen“ (Abb. 71)	Intention: „Lernen, in einer Gruppe anders mitzuleben (-arbeiten, -spielen, -planen) als nur unter dem egoistischen Zwang, Vorteile für sich selbst gewinnen zu müssen.“ Lernziele: „Eigene Fehlhaltungen erkennen und in bestimmten Situationen kontrollieren können, besser kooperieren können.“
(3) „Um die Notwendigkeit wissen, dass man auf andere angewiesen ist; die Erfahrung, angenommen zu sein, ist in ausreichendem Maße gemacht.“	„Zusammenleben mit Familienangehörigen“ als lebenslaufbestimmend (Abb. 89); Erfahrung von „Vertrauen“ und „Rückhalt“ in der Gemeinschaft (Abb. 79)	Intention: „Für Menschen ohne ‚Vertrauen‘ Verständnis gewinnen und ihnen entgegenkommen lernen; das Symbol des Urvertrauens in der religiösen Überlieferung verstehen lernen (Gnade, Führung, Vorsehung, Erwählung, Rechtfertigung).“ Lernziele: „Für die Interessen anderer eintreten können aufgrund der Einsicht in deren Fehlhaltungen. An Beispielen aus der religiösen Tradition (Taufe, Kindschaft, Lukas 15, Psalm 23) das Symbol des Urvertrauens darlegen können.“
(4) „Die Erfahrung des Angenommenseins überwiegt die des Beanspruchenseins so sehr, dass die Fähigkeit zu Kritik, Analyse, Durchsetzung unterentwickelt ist.“	„Machtlosigkeit“, Verneinung von „Erfolgsgedühl, etw. durchgesetzt zu haben“ (Abb. 77)	Intention: „In harten Auseinandersetzungen das eigene Angenommensein auf Spiel setzen lernen, Kritik und Konfrontation erleben, ertragen und äußern lernen.“ Lernziele: „In der Rolle des Konfliktaustrags, des Kritikers und des Untersuchenden eingeübt sein; die Notwendigkeit von Druck, Konfrontation und Anspruch in der Gruppe begründen können.“
(5) „Die Einsicht fehlt, dass es notwendig ist, von anderen angenommen zu sein, die Meinung herrscht vor, es sei selbstverständlich, dass man jederzeit von anderen etwas empfangen dürfe.“	„andere ausnutzen“ (Abb. 71)	Intention: „Gelegenheiten schaffen, in denen das Angewiesensein auf andere ebenso durchsichtig wird wie der eigene Lebenseinsatz für andere sinnvoll.“ Lernziel: „Zusammenhänge nennen und analysieren können, in denen die wechselseitige Abhängigkeit aller von allen deutlich wird.“

Die Korrelationen der in Tabelle 1 aufgeführten Befragungs-Items mit den beiden Wertedimensionen können die empirische Struktur des Problemfeldes des „Angenommenseins“ klären. Dadurch wird die Situationsdifferenzierung von Stoodt auf die von Biehl intendierten Grunddimensionen bezogen und die von Stoodt vorlegte „stellvertretende Situationsanalyse“ wird indirekt empirisch validiert. Abbildung 2 visualisiert die Korrelationen.

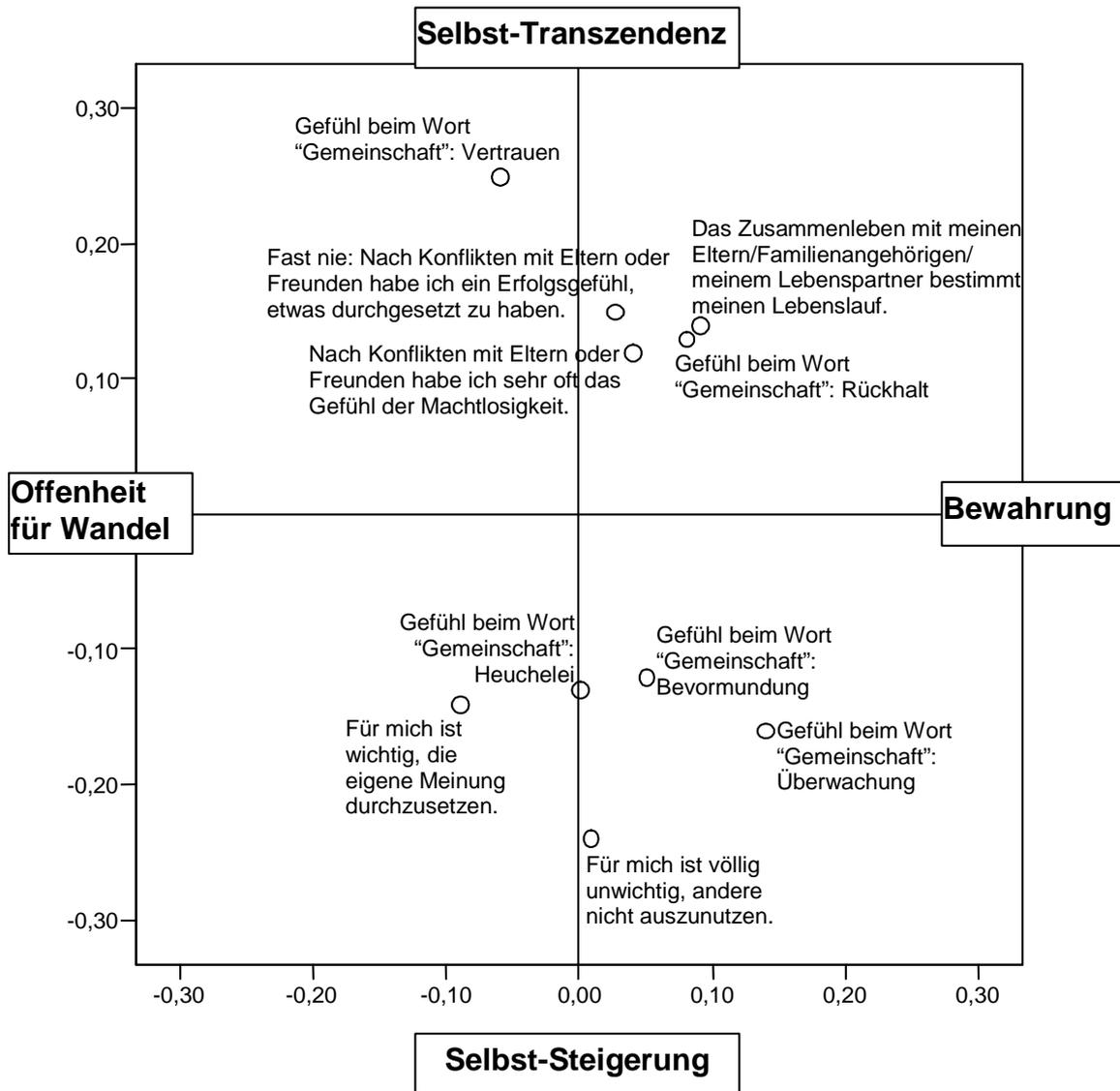


Abbildung 2: Situationsaspekte des „Angenommenseins“ im Wertefeld (Items aus der Studie von Feige / Gennerich 2008 in Korrelation mit den beiden Wertedimensionen)

Abbildung 2 zeigt auf der methodischen Ebene zunächst einmal, wie stark die Situationsaspekte des Angenommenseins mit den beiden Wertedimensionen des Feldes zusammenhängen. Die Höhe der angezeigten Zusammenhänge (Korrelation) wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst.⁹⁵ In der hier verfolgten Anwendungsperspektive ist es hinreichend, sich an den visuell sichtbaren Nähe- und Distanzverhältnissen zu orientieren. So zeigt sich hier, dass sich die größte Streuung der Items auf der vertikalen Dimension Selbst-Transzendenz vs. Selbst-Steigerung ergibt. Dies erscheint sinnvoll, weil das Problemfeld „Angenommensein“ das Erfahrungskorrelat zur Rechtfertigungslehre darstellt, die auch bei Biehl als zentral für die vertikale Dimension postuliert wird (siehe Abbildung 3). Weiterhin zeigt sich, dass sich die Situationsaspekte 3 und 4 im oberen Bereich des Feldes abbilden. Sie treten offenbar

⁹⁵ Zum Beispiel sind in Abbildung 2 die Korrelationsquotienten relativ niedrig, weil für die Werte-Grunddimensionen aus methodischen Gründen „ipsatierte Rohwerte“ herangezogen wurden, wodurch sich die Korrelationswerte quasi künstlich erniedrigen (siehe GENNERICH 2000, 95-96.99-100 für weiterführende Erläuterungen). Andere Faktoren sind die Stichprobengröße sowie die methodische Ebene der Items (z.B. die Ebene von Einstellungen oder von sozialen Kategorien wie ‚männlich/weiblich‘). Die Berechnung der Grunddimensionen ist bei FEIGE / GENNERICH erklärt (2008, 111-115).

häufig zusammen auf, so dass der Verzicht auf Selbstdurchsetzung gleichsam die Kehrseite der erfahrenen Annahme sein kann. Spiegelbildlich zeigt sich, dass die Situationsaspekte 1, 2 und 5 im unteren Bereich des Feldes lokalisiert sind. Gemeinschaftserfahrungen, in denen die eigene Individualität nicht anerkannt wird, erweisen sich hier als Korrelate selbstzentrierter Orientierungen. Über Stoodt hinausgehend können an dieser Stelle also innere Zusammenhänge auch zwischen den Situationsaspekten demonstriert werden. Feige und Gennerich zeigen zudem für eine Vielfalt von Situationsaspekten weitere Bezüge zum Wertefeld. Das bedeutet in der Konsequenz: Die sonst kaum handhabbare Einzelkategorisierung von Situationsaspekten kann nun, empirisch gesichert, auf übergreifende Grundmuster bezogen werden. Damit ergibt sich ein einheitliches und nachvollziehbares Bild prototypischer Schülererfahrungen. Welche weiterführenden Überlegungen lassen sich nun an solche Befunde anknüpfen?

Zum einen können sie als Ausgangspunkt für eine stellvertretende Reflexion theologischer Deutungsangebote dienen. Sie bieten damit eine Grundlage für die Erschließung *elementarer Erfahrungen* im Rahmen des Elementarisierungskonzeptes. Feige/Gennerich demonstrieren das an Bezügen zu den Symbolkomplexen „Sünde“, „Vorsehung“, „ewiges Leben“ und „Schöpfung“.⁹⁶ An dem Ergebnis von Abbildung 2 kann dies näher für das Motiv der Sünde konkretisiert werden: Die Jugendlichen im unteren Bereich haben hier offenbar kaum einen hinreichenden Wachstumsraum für ihre Persönlichkeit erhalten und eine Deutung von „Sünde“ als ‚fehlende Selbsthingabe‘ kann diesen Menschen leicht als zynisch erscheinen. Ein feministischer Sündenbegriff, der dagegen eine „fehlende Selbstbejahung“ als Sünde versteht, behindernde Mächte aufdeckt und Raum für die Entfaltung der eigenen Person sucht, kann dagegen den Nerv der Jugendlichen unten im Raum treffen. Dadurch können sich durch die hermeneutische Reflexion auf der empirischen Grundlage ganz unerwartete Einsichten ergeben: Da vor allem im unteren Feldbereich männliche Jugendliche zu finden sind, muss geschlussfolgert werden, dass das feministische Sündenverständnis eine besonders geeignete kontextuelle Theologie eben gerade für Jungen darstellt.⁹⁷ Wie Tabelle 1 zeigt, bietet Stoodt auch Hinweise für situationsbezogene *methodische* Unterrichtsstrategien. Diese können bezogen auf den empirischen Befund von Abbildung 2 evaluiert werden. Zunächst zeigt sich, dass die für die Situationen 1 (mangelnde Vertrauenserfahrungen), 2 (mangelnde Kooperation) und 5 (mangelnde Einsicht in das Phänomen der Angewiesenheit) vorgeschlagenen Strategien zur Erfahrungsförderung gut zusammengehen und sich gegenseitig ergänzen können. Darüber hinaus enthalten sie keine moralischen Ansprüche, so dass die Mangelsituation der SchülerInnen im unteren Bereich sinnvoll beachtet wird. Den SchülerInnen mit hinreichenden Erfahrungen des Angenommenseins mutet Stoodt dagegen mehr zu, indem er darauf hinweist, dass die SchülerInnen mit größeren Ressourcen die Grenzen bzw. Schwächen der anderen mittragen können. Ebenso ermutigt er dazu, dass SchülerInnen, die tendenziell weniger Erfahrungen mit Zurückweisungen haben, lernen, sich zu riskieren und „Harmonie“ um der Harmonie willen nicht als handlungsleitendes Dogma zu betrachten.⁹⁸ So kann es gelingen, für unterschiedliche Schülergruppen je weiterführende Lernperspektiven zu formulieren. Stoodt hat hier demnach bereits früh elementare Erfahrungen mit methodischen Überlegungen in Beziehung gesetzt, wie es im Tübinger Elementarisierungsansatz später von Schweitzer explizit gefordert wird.⁹⁹

⁹⁶ FEIGE / GENNERICH 2008, 138-146.168-172.175-182.

⁹⁷ Ebd., 138-146.

⁹⁸ Vgl. FEIGE / GENNERICH 2008, 151.

⁹⁹ SCHWEITZER 2003a.

Schließlich ist auffallend, dass Stoodt nur gegenüber den SchülerInnen mit Erfahrungen des „Angenommenseins“ theologische Symbole zur Thematisierung vorschlägt. Dies kann durchaus plausibel sein, wenn man bedenkt, dass Symbolisierungen des „Angenommenseins“ etwa durch das Symbol der Rechtfertigung vor allem dann nachvollziehbar sind, wenn so etwas wie „unbedingte Akzeptanz“ auf der Basis eigener Erfahrungen erahnt werden kann.¹⁰⁰ Ähnlich auch Nipkow: „Vertrauen und Liebe sind menschliche Grunderfahrungen, durch die [...] der Glaube zugänglich wird“¹⁰¹. Aber auf der anderen Seite stellt sich die Frage, ob nicht gerade Jugendliche mit einem Mangel an Anerkennungserfahrungen von der Symbolperspektive besonders profitieren können. Wir werden diesen Faden im nächsten Abschnitt wieder aufnehmen.

Zusammengenommen zeigt sich also, dass das Wertefeld Zusammenhänge mit Grunderfahrungen aufweist und diese systematisch und strukturiert beschreiben kann. Darüber hinaus – und darin liegt die wesentlich neue Pointe – bietet dieser Modell-Zugang für die Seite der Traditionsvermittlung im Religionsunterricht zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten.¹⁰² Er erfüllt damit eine wesentliche Voraussetzung für die Erschließung *elementarer Erfahrungen*, wie sie z.B. im Tübinger Elementarisierungsansatz benannt werden, der mit dem hier vorgestellten Modelltyp eine konzeptionsübergreifende, allgemeine Stoßrichtung gemeinsam hat.¹⁰³

6. Symbole im Feld – eine hermeneutische Reflexion

Bereits Brockmann / Stoodt konstatieren, dass menschliche Grunderfahrungen in Symbolen verschlüsselt werden¹⁰⁴: Symbole repräsentieren Erfahrungen, legitimieren Verhaltensoptionen und helfen bei der Erfahrungsbearbeitung. Auch für Biehl gewinnen über mögliche expressive, konfliktvermittelnde, gemeinschaftsstiftende und ideologiekritische Funktionen Symbole Relevanz für die Erfahrung.¹⁰⁵ Die inhaltlichen Beziehungen zwischen Symbolen und Grunderfahrungen lassen sich dabei über örtliche Nähe-Distanz-Relationen graphisch darstellen. Abbildung 3 zeigt, wie Biehl religiöse Symbole den beiden Dimensionen zugeordnet hat.

¹⁰⁰ GRÄB 2001.

¹⁰¹ NIPKOW 1989, 15.

¹⁰² BIEHL 1993; FEIGE / GENNERICH 2008, 138-146.

¹⁰³ SCHWEITZER 2003a, 19-21; SCHWEITZER 2003c, 208.

¹⁰⁴ BROCKMANN / STOODT 1976, 266.

¹⁰⁵ BIEHL 1985; 1993; 1992, 207-209.

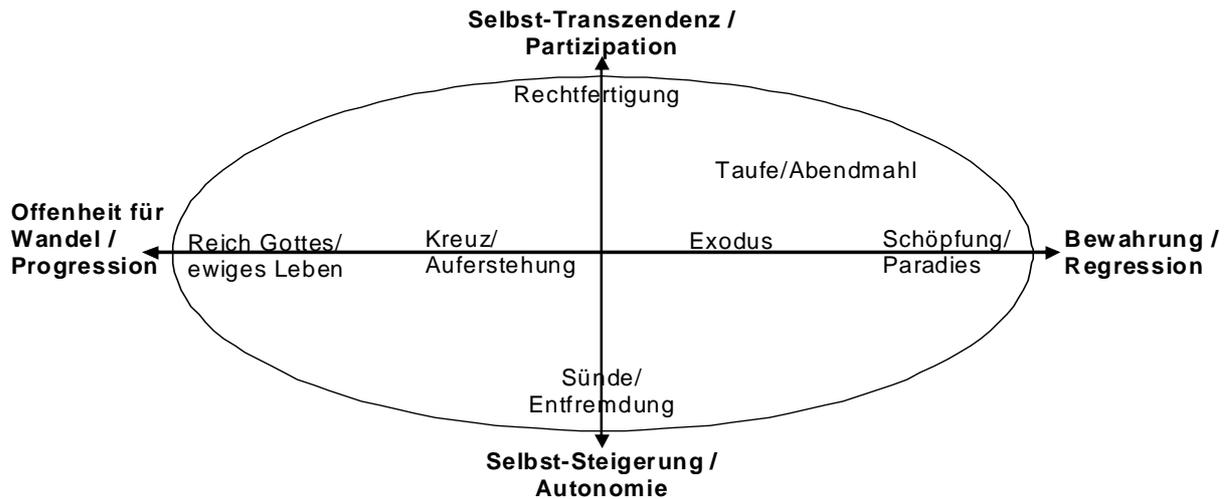


Abbildung 3: Das symboldidaktische Erfahrungsmodell Biehls¹⁰⁶

Das Symbol der ‚Rechtfertigung‘ verortet Biehl am Pol Partizipation (Selbst-Transzendenz) und das Symbol der ‚Sünde‘ am Pol der Autonomie (Selbst-Steigerung) sowie die Symbole ‚Reich Gottes‘ und ‚Ewiges Leben‘ am Pol Progression (Offenheit für Wandel) und ‚Schöpfung‘ und ‚Paradies‘ am Pol der Regression (Bewahrung). Die Symbole ‚Exodus‘ und ‚Kreuz und Auferstehung‘ lokalisieren sich im biblisch-zeitlichen Ablauf dazwischen. ‚Taufe und Abendmahl‘ sind bei Biehl durch Regression (Bewahrung) und Partizipation (Selbst-Transzendenz) gekennzeichnet. Die von Biehl vorgenommene Zuordnung entspricht dabei dem von ihm vermuteten bzw. intendierten semantischen Gehalt der Symbole: So kennzeichnet Biehl ‚Schöpfung‘ unter dem Aspekt, dass Gott kosmische Mächte und Gewalten in seinem Schöpfungshandeln ordnet und so eine sichere Lebensgrundlage entstehen kann.¹⁰⁷ Umgedreht ermöglicht das Symbol des ‚Reiches Gottes‘ Gelassenheit angesichts des Verlusts kindlicher Geborgenheitserfahrungen¹⁰⁸ und gehört somit in einen Kontext aufgelöster Sicherheiten (Progression). Das Symbol der ‚Sünde‘ repräsentiert die Loslösung aus lebensgewährenden Bezügen¹⁰⁹ und ‚Rechtfertigung‘ ein Gegründetsein, das zu Gemeinschaft und Liebe befreit.¹¹⁰

Die Symbole haben in der Abbildung somit einen eindeutigen Ort und repräsentieren eine *allgemeine* Bedeutung, die in der Sicht Biehls als dem biblischen Text gemäß oder, über Konventionen, sozial geteilt zu denken ist. Ein näherer Blick auf die Zuordnung der Symbole zu den Dimensionen zeigt das relativ klare normative Profil des symboldidaktischen Ansatzes von Biehl. Die Symbole der Schöpfung (Regression) und des Reiches Gottes (Progression) scheinen hier gleichermaßen normativ wünschenswerte Erfahrungsbezüge zu eröffnen. Dies entspricht auch Biehls genereller Bewertung der horizontalen Dimension „Offenheit für Wandel (Progression) vs. Bewahrung (Regression)“, für die Biehl kein inhaltlich fixiertes Lernziel angibt, sondern für eine Balance der Pole plädiert.¹¹¹ Auch sonst ist die horizontale Dimension theologisch diskussionsfähig: So lässt sich der Glaubensbegriff eher offen-

¹⁰⁶ BIEHL 1993, 301; die Achse Progression/Regression wurde um 180 Grad gedreht.

¹⁰⁷ BIEHL 1993, 139.

¹⁰⁸ Ebd., 65.234.

¹⁰⁹ Ebd., 300-305.

¹¹⁰ Ebd., 65.301.

¹¹¹ Z.B. BIEHL 2000, 43-44.

individualistisch oder bewahrend-gemeinschaftsorientiert akzentuieren¹¹²; der Schöpfungsbegriff eher befreiungs- oder ordnungstheologisch.¹¹³

Bezogen auf die zweite Dimension von „Selbst-Transzendenz vs. Selbst-Steigerung“ nimmt Biehl dagegen eine deutliche normative Positionierung vor. Diese deutet sich bereits mit der Zuordnung des Sündenbegriffes zum unteren Pol und des Rechtfertigungsbegriffes zum oberen Pol an. Dem entspricht auch Biehls Entschiedenheit, mit christlichen Symbolen den Frommschen Seins-Pol gegenüber einer Übermacht an materialistischen Haben-Ideologien zu stärken.¹¹⁴ Allerdings stößt diese Eindeutigkeit auf Schwierigkeiten. So weist etwa Meyer-Blanck darauf hin, dass eine Gleichsetzung von *Autonomie und Sünde* theologisch fraglich ist.¹¹⁵ Und insbesondere in der feministischen Theologie wird argumentiert, dass ein Verständnis von Liebe, das die Achtung und Entwicklung der eignen Person unterminiert, ebenso problematisch sein kann wie egozentrische Durchsetzungsstrategien.¹¹⁶ Entsprechend ist auch hier der Kontext zu berücksichtigen: Mit feministischen Theologien könnte beispielsweise eine legitime Integration von Selbst-Steigerungsaspekten in die religiöse Deutungskultur gefördert werden und so eine bessere Anschlussfähigkeit für Jugendliche im unteren Feldbereich ermöglichen. Der obere Feldbereich sollte daher nicht einlinig als religionspädagogischer Zielbereich gedacht werden. Insbesondere erweisen sich *relative* Positionierungen in Abhängigkeit vom Kontext auch als theologisch sachgemäß. Denn *einerseits* sind für ein christliches Engagement in der Welt motivierende Verknüpfungen zum Glauben wünschenswert (z.B. „Bewahrung der Schöpfung“) und zugleich kann jedoch Gott *andererseits* nicht mit endlichen Positionen identifiziert werden.¹¹⁷ Religionspädagogisch hat vor allem Dietrich Zilleßen einen solchen Ansatz ausformuliert.¹¹⁸ So gilt beides: In Kontexten, die von Selbst-Transzendenzwerten geprägt sind, sind Erfahrungen wahrscheinlicher, die für ein Verstehen des christlichen Gottesverständnisses günstig sind. Und gleichzeitig sind dadurch weder bestimmte menschliche Erfahrungskontexte geheiligt und einer Kritik ihrer möglichen Schattenseiten enthoben, noch sind dadurch für den Glauben ungünstige Kontexte ohne theologische Perspektiven.

Weiterhin ist zu bedenken, dass die hier von Biehl den Symbolen zugeschriebene Bedeutung nicht unbedingt *der Sicht der SchülerInnen* entsprechen muss. Diese Problematik ist bereits von Meyer-Blanck und Zilleßen in der Weise benannt worden, dass sich die Bedeutung von Symbolen erst in einem Kommunikationszusammenhang konstituiert.¹¹⁹ Diesen Sachverhalt klärt z.B. Fox unter Rückgriff auf das Einstellungskonstrukt für das Symbol ‚Jesus Christus‘: Soziale Faktoren wie Milieu, Familie, Klasse und Zeitgeist sowie persönliche Faktoren wie die individuelle Lerngeschichte oder aktuelle Erlebnisse bestimmen die Bedeutung des Symbols.¹²⁰ Gennerich bietet einen empirischen Nachweis anhand einer Studierenden-Stichprobe, dass der subjektive Bedeutungsgehalt christlicher Symbole seitens der Studierenden ein anderer ist als für den Didaktiker Dietrich Zilleßen.¹²¹ So hat die Aussage „Gott kann ein Volk durch seinen Ruf verändern“ bei Studierenden einen konservativen Klang und erst die Aussage „Ich brauche keine Kirche“ bekommt ein progressives Image. Oder die

¹¹² Vgl. GRÄB 1993 vs. WELKER 2004.

¹¹³ WANDSCHNEIDER 1977.

¹¹⁴ BIEHL 2000, 35; 1992, 209.

¹¹⁵ MEYER-BLANCK 2003.

¹¹⁶ Z.B. SCHERZBERG 1994; SCHNEIDER 1995.

¹¹⁷ SCHNEIDER-FLUME 1973.

¹¹⁸ Vgl. GENNERICH 2007a.

¹¹⁹ MEYER-BLANCK 2002, 125; ZILLEßEN 1994.

¹²⁰ FOX 1981.

¹²¹ GENNERICH 2007a.

Ablehnung des Symbols „Gott“ („Gott gibt es nicht“) kann auf der Ebene eines letzten Horizontes dem Gefühl Ausdruck verleihen und einen Transzendenzbezug herstellen.¹²² Denn auch diese Verneinungssemantik kann durchaus biblische Erfahrungen der Gottesferne in Sprache fassen (vgl. Ps 22 „Du antwortest nicht“; Kohelet „Alles ist sinnlos“). Erst wenn abgrenzende Schüleräußerungen in ihrer Legitimität anerkannt werden, können die dahinter stehenden elementaren Erfahrungen angemessen wahrgenommen werden und die SchülerInnen können sich gehört fühlen. Und dann können im zweiten Schritt die ja auch selbstbegrenzenden Aspekte solcher Symbolisierungen aufgedeckt und mit ihnen nach förderlichen Erweiterungen gefragt werden (Perspektive der „elementaren Wahrheit“). Hier setzt die Notwendigkeit an, dass LehrerInnen offen werden für die heutige Sprachkultur der Jugendlichen und dies dürfte Biehl gemeint haben, wenn er davon spricht, dass die heutigen Symbole der Jugendlichen erforscht werden müssen.¹²³ So sei beispielsweise die Frage zu stellen, wie Symbole „jeweils wirken und ob sie noch tragfähig sind [...], und] durch welche Alternativ- oder Gegensymbole die positiven Wirkungen verstärkt [...] werden können“¹²⁴. Im nächsten Schritt müssen also die SchülerInnen in das Modell einbezogen werden.

7. SchülerInnen und Symbole – Studie 2

Auf der Basis der bisherigen Ergebnisse können die SchülerInnen im Wertefeld lokalisiert und Interpretationen religiöser Symbole reflektiert werden. Nun stellt sich die Frage, was das Modell leistet, wenn beide Größen zusammen in das Feld eingeführt werden. Dadurch können Inhalte der Tradition unter der Perspektive der Schülersituation betrachtet werden, wie Schweitzer mit Recht für die Reflexion *elementarer Strukturen* fordert.¹²⁵ Das bedeutet, dass neben die Perspektive des analysierenden Didaktikers die Perspektive der SchülerInnen tritt, die die religiösen Symbole rezipieren. Deren Wahrnehmung gilt es freilich nicht ungeprüft bloß zu vermuten, sondern sie muss auf empirischem Wege methodisch zuverlässig und inhaltlich angemessen erfasst werden – Forderungen, die mit Hilfe des hier vorgestellten Wertefeldes erfüllt werden können. Diese Möglichkeiten des Modells sollen anhand einer empirischen Studie veranschaulicht werden.

Im Rahmen ihrer Bachelorarbeit legte Becker einer Gruppe 15-18-Jähriger Jugendlicher in einem städtischen Jugendtreff den 14 Items umfassenden Fragebogen zur Wertemessung von Strack vor und erfasste in einem kurzen Interview das Selbstbild der Jugendlichen.¹²⁶ Zwei Wochen später konnte ein Teil der Jugendlichen mit einer gezielten Symbolimagination konfrontiert werden. Dazu bekamen sie ein Foto ihrer Person ausgehändigt, das bei der ersten Erhebung von ihnen gemacht wurde und die schriftliche Fassung ihrer Antworten vom ersten Mal. Die Interviewfragen zum Selbstbild wurden so formuliert, dass die zentralen Jugendthemen des Angenommenseins und Man-Selbst-Sein-Könnens anklingen und der Bezug zum Symbol der Rechtfertigung hergestellt werden kann¹²⁷:

¹²² Siehe FEIGE / GENNERICH 2008, 186-189.201-204.

¹²³ BIEHL 1989, 107.

¹²⁴ Ebd., 174.

¹²⁵ SCHWEITZER 2003a, 16.

¹²⁶ BECKER 2007; zur Dokumentation des Werte-Fragebogens siehe STRACK 2004.

¹²⁷ Formal bieten die Fragen, insbesondere Frage 5 und 6, die Gelegenheit „religiöse Kompetenzen“ zu zeigen, da Kompetenzen nach WEINERT (2001) durch einen Problembezug definiert sind und sich das Rechtfertigungsmotiv im Sinne einer Problembearbeitung auf die Frage des Man-Selbst-Seins der Jugendzeit beziehen lässt (GRÄB 2001). BENNER formuliert für das Lebensalter von 15jährigen etwa hypothetisch als Standard für die Deutungskompetenz: „SS kennen zentrale Symbole des christlichen Glaubens und können mir ihrer Hilfe eigene Erfahrungen darstellen“ (2004, 32). Ähnlich FISCHER /

1. Wie beschreibst du dich selbst? 2. Wenn du für dein Leben einen Leitsatz formulieren würdest, wie könnte er lauten? 3. Wenn du für deine Selbstbeschreibung nur ein Wort zur Verfügung hättest, welches würdest Du dafür wählen? 4. Wenn Erwachsene aus deinem Umfeld dich mit einem Wort kennzeichnen würden, welches wäre das? 5. Manchmal kann es sein, dass man nicht so ist, wie man gerne sein möchte. Was denkst Du darüber? 6. Manchmal ist es nicht leicht, man selbst zu sein oder sich so geben zu können, wie man wirklich ist. Gibt es Dinge, die es nach Deiner Erfahrung erleichtern, dass man der sein kann, der man wirklich ist?

Die Symbolimagination zwei Wochen später lautete wie folgt:

„Jeder muss mal sterben. Stell dir vor, nach deinem Tod stehst du vor dem Himmelsstor. Du siehst dein Foto daran, über dem „Willkommen Zuhause“ geschrieben steht. Du wirst freundlich und sehr herzlich empfangen. Du kannst gewiss sein, dass du dort so wie bist willkommen bist. Gibt es Wörter oder Sätze in Deinen Antworten, die Du mir vorher gegeben hast, die du verändern oder ergänzen würdest, wenn das so ist?“¹²⁸

Mit dieser Imaginationsübung sollte das Symbol der Rechtfertigung zum Ausdruck kommen können. Gleichzeitig hat die Imagination auch Aspekte des Paradies-Symbols, weil über die Wendung „Willkommen Zuhause“ Geborgenheitsphantasien miteingeführt werden. Entsprechend wurde die Symbolimagination in Abbildung 5 mit einem grauen Kreis im Bereich der Pole „Selbst-Transzendenz“ und „Bewahrung“ platziert – also bei den Polen, die besonders stark den Gehalt des Rechtfertigungs- und Paradiessymbols repräsentieren.

Die Wertefeldmessung mittels des *Strack-Fragebogens* ermöglicht nun, zunächst die Jugendlichen im Feld zu lokalisieren. Dadurch kann der Bezug des Wertefeldes zu den Selbstbildern der Jugendlichen demonstriert werden. Und ebenso können die Reaktionen und die persönliche Aneignung des Rechtfertigungssymbols verstanden werden.

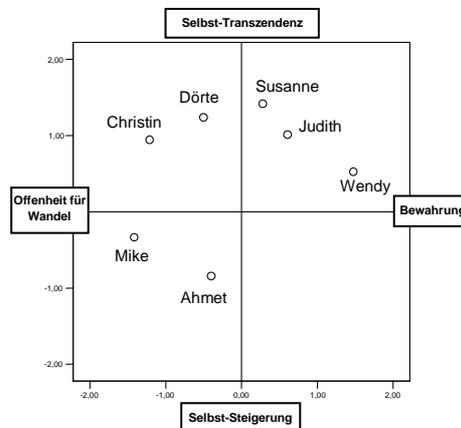


Abbildung 4: Sieben exemplarische Jugendliche im Wertefeld
(Dimensionsscores normiert an der standardisierten Streuung der Normstichprobe Stracks)

Abbildung 4 zeigt die Positionierung der befragten Jugendlichen im Wertefeld auf der Basis des Fragebogens. Die genauen Orte der SchülerInnen (bzw. Positionswerte auf der X- und Y-Achse) können dabei auch für kleine Stichproben durch eine Be-

ELSENBAST: „Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen“ (2006, 19).

¹²⁸ Methodisch hat die Symbolimagination eine performative Struktur: Im ersten Teil lädt sie ein zu einem denkenden Handeln bzw. Zeichengebrauch „auf Probe“ und bietet mit der Schlussfrage die Gelegenheit zur distanzierenden Reflexion (vgl. DRESSLER 1998, 2003a; MEYER-BLANCK 2002, 125). Die heuristische Funktion des Modells ist demnach selbstverständlich nicht auf das sozialisationsbegleitende und symboldidaktische Konzept von Stoodt und Biehl beschränkt.

rechnungsformel, die aus der Normstichprobe Stracks abgeleitet ist, bestimmt werden.

Wie stehen nun die Interviewantworten mit den Positionen der Jugendlichen im Feld in Beziehung? Lassen sich die Selbstbilder vor dem Hintergrund des Wertefeldes begreifen? Und wie lässt sich die Reaktion der Jugendlichen auf die Symbolimagination vor dem Hintergrund des hier vorgeschlagenen Modells erklären? Lässt sich gar die Schülertheologie auf der Basis des Wertefeldes vorhersagen? Tabelle 2 dokumentiert die Interviewantworten der Jugendlichen.

Tabelle 2: Selbstbeschreibungen von sieben Jugendlichen und ihre Reaktion auf eine Symbolimagination

Selbstbeschreibung	Reaktion auf Symbolimagination
<p>Wendy (16, kath.): [1] Würde sagen, dass ich ein ausgeglichener und strebsamer Mensch bin. [2] Ganz oder gar nicht. [3] Ehrgeizig. [4] Ehrgeizig. [5] Wenn man etwas daran ändern kann, also an den Sachen, die einen an sich selber stören, sollte man das tun. Wenn man es aber nicht ändern kann, sollte man versuchen damit klar zu kommen und sich nicht fertig machen lassen deswegen. [6] Es erleichtert einem ungemein sich so zu geben wie man auch wirklich ist, wenn man weiß, dass man von den anderen deswegen nicht belächelt wird. Das ist ja im engsten Freundeskreis oder der Familie so. In der Schule oder Freizeitgruppen hingegen, ist es oft so, dass man sich verstellen muss, um von den anderen nicht ausgegrenzt zu werden.</p>	<p>Ich würde etwas ergänzen. Die Gewissheit, im Himmel bei Gott so sein zu können wie man ist, ohne Kompromisse, ist eine schöne Gewissheit. Aber das nimmt mir doch trotzdem nicht meine Probleme, die ich jetzt gerade, vor meinem Tod habe. Hier, im Leben auf der Erde, muss man sich eben verstellen, wie ich das letztes Mal schon gesagt habe, um nicht ausgegrenzt zu werden.</p>
<p>Judith (17, ev.): [1] Ich würde mich als unauffällig und ruhig, ja und sehr schüchtern beschreiben. [2] - [3] Unauffällig. [4] Still. [5] Ich wäre auch am liebsten anders als ich bin. Dass betrifft nicht nur mein Aussehen, sondern auch mein Verhalten. Dann wäre ich wahrscheinlich auch beliebter. [6] Ich weiß, wie es ist, nicht so akzeptiert zu werden, wie man eigentlich ist, deshalb verstelle ich mich oft. Wie, das mache ich dann davon abhängig, mit wem ich gerade was zu tun habe. Halt immer wie es am Besten zu den Leuten dann passt. Mut, mich so zu zeigen, wie ich bin, würde ich wahrscheinlich bekommen, wenn ich von vorneherein wüsste, dass die Leute mich, so wie ich halt bin, nett finden würden.</p>	<p>Ich könnte nur was zu meinen Antworten ergänzen. Ich denke, dieses Bild vom Willkommensein im Himmel, müsste auch auf das Leben übertragen werden. „Willkommen Zuhause“, so müsste jeder Mensch von dem anderen empfangen werden, egal wie er ist. Aber das kann anscheinend nur Gott, wenn er uns nach unserem Tod im Himmel aufnimmt. Gott ist ja nicht nur nach unserem Tod bei uns, sondern er ist ja auch schon jetzt, wenn wir leben immer bei uns, man kann ja zu ihm beten und so. Man kann sich deshalb ja eigentlich, wenn man sich das mit dem „Willkommen Zuhause“ im Himmel vorstellt, auch schon jetzt von Gott so akzeptiert wissen, so wie man ist. Das ist ja dann bestimmt nicht nur erst nach dem Tod von einem so.</p>
<p>Susanne (18, kath.): [1] Besonders bezeichnend für mich ist, dass ich mich gegen Ungerechtigkeiten in der Welt einsetze. Ich bin aktives Mitglied in zwei Organisationen. [2] Ich bin da, um anderen zu helfen. [3] Gerechtigkeitsfanatiker. [4] Gerechtigkeitsfanatiker. [5] So etwas nervt mich. Das ist es doch gerade, warum viele Menschen in der Welt benachteiligt werden, weil sie eben nicht so sind, wie es andere von einem wünschen. Aber was soll das denn, jeder hat das Recht so zu sein wie man ist. [6] Es ist einfach nötig, dass man allen Menschen mit dem gleichen Respekt begegnet, auch wenn einem seine Art nicht so wirklich in den Kram passen sollte. Dann würde sich auch keiner mehr verstellen müssen.</p>	<p>Wenn es nach dem Tod so wäre, wie du gerade beschrieben hast, und ich glaube auch wirklich, dass es so ist, natürlich nicht dass da ein Foto von mir am Himmelstor hängt, aber dass da jeder so willkommen geheißen wird, wie er ist, müssten sich die meisten Menschen auf der Erde ganz schön schämen. Diese ständige Unterdrückung und das ganze Verstellen, mit dem die Menschen leben müssen, ist nicht gottgewollt. Wie ich in der sechsten Antwort schon letztes Mal gesagt habe, ist es nötig, alle Menschen mit dem gleichen Respekt zu behandeln, das tut Gott ja auch, wenn er im Himmel alle herzlich willkommen heißt, so wie sie sind.</p>
<p>Dörte (18, kath.): [1] Ich hab zwei Seiten. Freunden trete ich aufgeschlossen und selbstbewusst gegenüber, bin eigentlich für jeden Spaß zu haben. Sobald ich aber mit Leuten zu tun habe, die ich nicht richtig kenne, bin ich zurückhaltend und schüchtern. [2] Auch wenn vieles schief läuft, am Ende klappt doch immer alles. [3] Relaxt. [4] Umgänglich. [5] Wer ist schon genauso wie man gerne sein möchte? Ich denke die Wenigsten. Deshalb braucht man sich deswegen auch nicht so einen Stress zu machen. [6] Das betrifft ja meine zwei Seiten. Ich würde gerne Fremden genauso gegenüberreten, wie meinen Freunden, aber das krieg ich in den seltensten Fällen mal hin. Wahrscheinlich würde es mir dadurch erleichtert, wenn ich wüsste, dass sie mich mit meiner „eigentlichen Art“ akzeptieren würden.</p>	<p>Ergänzen könnte ich dazu jetzt noch etwas, worüber ich bei deiner letzten Befragung überhaupt nicht nachgedacht habe. Dadurch das man, wie du eben gesagt hast, im Himmel so willkommen ist, wie man ist, sollte man sich eigentlich auch auf Erden immer so geben wie man ist, weil Gott einen ja eben so erschaffen hat, wie man halt ist. Ich sollte es also demnach lassen, mich vor Leuten die ich nicht kenne anders zu verhalten, als vor Freunden.</p>

<p>Christin (17, konfessionslos): [1] Ich bin ich. Setze mich immer für Dinge ein, die mir wichtig sind. Ich hasse es normal zu sein, versuch mich deshalb von anderen zu unterscheiden. [2] Man darf sich nichts gefallen lassen. [3] Anders. [4] Zickig. [5] Die Unzufriedenheit vieler Menschen nervt mich echt. Wenn man aber echt anders sein möchte, dann muss man halt was ändern. [6] Ich gebe mich immer so wie ich bin, deshalb habe ich auch schon viele Probleme gehabt. Leichter wäre es deshalb, wenn man keine Probleme durch seine Art bekommen würde.</p>	<p>Ich glaub ja nicht an diesen ganzen Kram, also mit Gott und Leben nach dem Tod im Himmel und so, aber wenn ich mir das nur mal vorstelle, dass es echt so wäre, würde ich mich in meiner Lebensart bestätigt fühlen. Wie ich ja schon gesagt habe, ich gebe mich immer so wie ich bin (sechste Antwort) und so soll es dann ja auch anscheinend richtig sein, nachdem was du grad gesagt hast.</p>
<p>Mike (15, ev.): [1] Bin ein Chiller. Halte nicht viel von Stress. [2] Ohne genug Schlaf geht nichts. [3] Langschläfer. [4] Faul. [5] Bin auch nicht perfekt. Ist halt so, was willst du da großartig machen. [6] Wenn das ständige Gedisse untereinander aufhören würde.</p>	<p>Das ist schon wieder so'n Gelaber wie in der Kirche, im Himmel ist alles toll. Das ist doch absoluter Quatsch, das weiß doch keiner, oder hat dir das schon mal jemand aus eigener Erfahrung erzählen können, natürlich nicht! Aber auch wenn's stimmen sollte, was habe ich denn davon, ich lebe auf der Erde, hier müsste ich überall ein Schild mit „Willkommen Zuhause“ drauf stehen für mich.</p>
<p>Ahmet (17, islam.): [1] Straight und abgeklärt. Mir kann so leicht keiner was. [2] Das Leben ist hart, ich bin härter. [3] Checker. [4] - [5] Es gibt ja auch viele Leute die dumm sind und scheiße aussehen, deshalb ist das nun mal so. Da brauch man dann auch kein Mitleid mit haben oder so. [6] Wenn man nicht so sein kann wie man ist, ist es manchmal vielleicht auch besser einfach mal seine Fresse zu halten. Dann kriegt man auch keine Probleme, wenn man die in Ruhe lässt, die nichts von einem wissen wollen.</p>	<p>Verändern oder ergänzen, ne, würde ich nichts. Ändern würde das hier im Leben ja auch nichts. Aber weisste, wenn das wirklich so wäre, dann könnte man sich ja richtig auf'n Tod freuen. Alle lieben einen voll da und so. Ist dann nicht mehr so, wie es hier ist.</p>

Bezogen auf die gestellten Fragen ergibt sich folgendes Ergebnisbild:

Wendy zeigt eine im Bereich von Traditionswerten ausgeprägte Werthaltung. In ihrem Selbstbild beschreibt sie sich als ausgeglichen und ehrgeizig. Damit kennzeichnet sie eine Werthaltung, die in Übereinstimmung mit der Erwachsenenwelt steht und typisch für traditionelle Jugendliche ist. Wo die Realität von den Wünschen abweicht, sagt sie, dass man versuchen sollte, „damit klar zu kommen“ – ein Motto, das semantisch dem „Schicksal annehmen“ in Abbildung 1 entspricht. Ebenso fühlt sie sich in Übereinstimmung mit den Befunden von Feige / Gennerich gut in ihrer Familie integriert. Als Problem markiert sie, dass sie sich außerhalb akzeptierender Beziehungen verstellen muss. Ihre Reaktion auf die Symbolimagination zeigt zunächst an, dass sie das Symbol positiv bewertet („schöne Gewissheit“). Dem entspricht in den Abbildung 4 und 5, dass sie mit ihrer Werthaltung in großer Nähe zur mutmaßlichen Lokalisierung der Symbolimagination verortet ist. Auffällig ist jedoch, dass sie mit Bezug auf das Thema des Sich-Verstellen-Müssens ein „Aber“ gegen das Symbol ausspricht. Eine Funktion des Rechtfertigungssymbols ist in ihrer Reaktion nicht zu erkennen. Möglicherweise ist eine solche Funktion auch nicht zwingend notwendig, weil sie ja grundsätzlich eine bejahende Einstellung zur Tradition auf der Basis ihrer Wertorientierung mitbringt. Interessant wäre für *Wendy* gleichwohl die Möglichkeit, das Rechtfertigungssymbol als die ‚Freiheit zum Verstellen‘ zu interpretieren. Es zeigt sich nämlich in ihrer Äußerung, dass sie das überall Man-selbst-sein-wollen sozial offenbar für nicht verantwortlich hält. Im Hintergrund steht dabei der Sachverhalt, dass „Verstellen“ im Kern auch Rollenübernahme ist, die eine Person für andere berechenbar und vertrauenswürdig macht und sie eine für den Nächsten nützliche Funktion übernehmen lässt. Rechtfertigung kann hier heißen, dass eine Person ihre Identität nicht sozial behaupten muss und dass sie deswegen frei ist, sich in ihrer Rolle auf den Nächsten einzustellen. Damit wäre auch in *Wendys* Situationskontext eine sinnvolle Deutungsperspektive mit dem Rechtfertigungssymbol möglich.

Judith scheint eine sozial eher gehemmte Person zu sein. Ihr fällt es offenbar schwer, in der Peer-Kultur richtig mitzumischen, so dass sie sich mit ihrer Werthaltung oben/rechts eher an Erwachsenen orientiert und kein oppositionelles Verhalten an den Tag legt („still“). Sie weiß um die Voraussetzung des Sich-Angenommen-

Wissens, um man selbst sein zu können. Eine religiöse Deutung ist ihr jedoch spontan nicht zugänglich. Anders als Wendy gelingt Judith jedoch in der Symbolimagination eine religionspädagogisch aufschlussreiche zweifache Funktionsbestimmung: *Erstens* begründet das Symbol eine Handlungsnorm (akzeptierend „müsste jeder Mensch von dem anderen empfangen werden“). *Zweitens* begründet sie mit Gott eine Relativierung dieser Norm („kann anscheinend nur Gott“) in dem Sinne, dass es verzeihlich ist, wenn man ihr nicht genügen kann. Ebenso gelingt ihr eine ‚moralfreie‘ Interpretation mit der Formulierung „Man kann sich [...] schon jetzt von Gott so akzeptiert wissen“. Die religiöse Deutung des Symbols bleibt hier, im Sinne der Bildungsperspektive Dresslers, im Spannungsverhältnis von Gesetz und Evangelium¹²⁹ und kann auch als ein Beispiel für die Brückenfunktion von Symbolen nach Biehl gewertet werden,¹³⁰ da hier Impulse, die in einer Spannung zueinander stehen, zusammengedacht werden (z.B. „sich akzeptiert wissen“ und „müssen“). Schaut man auf den Prozess der Deutungsentwicklung bei Judith, dann wird hier jedoch auch deutlich, dass das Symbol der Rechtfertigung eine solche Brückenfunktion nicht als Eigenschaft selbst besitzt, sondern dass erst die elaborierende und perspektivenproduzierende Lesart des Symbols durch Judith den Raum für Spannungen und Ambiguitäten konstituiert.¹³¹ Dementsprechend legt Engemann mit Bezug zur Predigt nahe,¹³² im Umgang mit Texten der religiösen Tradition „taktische Ambiguität zu inszenieren“, damit die HörerInnen genötigt sind, vielfältige Perspektiven zu entwerfen, und Meyer-Blanck fordert Entsprechendes für den Unterricht.¹³³

Susanne kämpft gegen Ungerechtigkeiten. Das entspricht einer universalistischen Werthaltung. Gleichzeitig ist sie in zwei Organisationen eingebunden, so dass ihr Universalismus sich auch mit einem „bewahrenden“ Akzent verbindet. „Anderen helfen“ entspricht ebenso dem prosozialen Wert „hilfsbereit“, so dass ihre Positionierung im Wertefeld nachvollziehbar ist. „So zu sein wie man ist“ wird als Recht behauptet, ohne dass auf eine religiöse Deutung rekurriert wird. Ihre Reaktion auf die Symbolimagination ist positiv („ich glaube auch“), was wiederum der örtlichen Nähe zum Symbol entspricht. Ihre Symbolinterpretation ist stark von ihrer Werteorientierung gekennzeichnet. So wird die „ständige Unterdrückung“ angeklagt und „Respekt“ gegenüber allen Menschen gefordert. Hier zeigt sich ihr universalistisches Werteschema, das sie mit dem Begriff „Gerechtigkeitsfanatiker“ beschreibt. Der Befund entspricht damit einer Regel Bastians¹³⁴: Jede Schülertheologie ist als semantische Information in einem Bezugssystem zu verstehen. Einstellungen gegenüber Symbolen unterscheiden sich damit je nach dem Wahrnehmungskontext des Subjekts. Hier zeigt sich, dass eben die Theologie von Susanne in Bezug zu ihrer generellen Werteorientierung steht, die ihrerseits eine Abstraktion aller ihrer biographischen Erfahrungen darstellt. Es wird eine stark normativ-ethische Funktion des Symbols deutlich („nicht gottgewollt“, „es ist nötig“). Die ästhetisch-expressive Dimension religiöser Sprache ist ihr hier kaum zugänglich.

Dörte liegt in Abbildung 4 im Bereich universalistischer Werte. Das ist ein Bereich, der mit höherer Bildung einhergeht.¹³⁵ Ihre reflektierte Selbstbeschreibung entspricht dem: Sie ist „aufgeschlossen“, differenziert ihr Verhalten nach Kontexten, hat längerfristige Zukunftsperspektiven („am Ende“), zeigt Perspektivenübernahme („wer ist

¹²⁹ DRESSLER 1998, 396.

¹³⁰ Vgl. BIEHL 1992.

¹³¹ Vgl. MEYER-BLANCK 2002, 105.

¹³² ENGEMANN 1991, 167.

¹³³ MEYER-BLANCK 2002, 105.

¹³⁴ BASTIAN 1966, 175.

¹³⁵ GENNERICH 2006.

schon...“), zeigt Autonomie im normativen Bereich („Deshalb braucht man [...] nicht“) und realitätsbezogene Überlegungen zur Erweiterung der eigenen Handlungskontrolle („würde es mir dadurch erleichtert“). Ähnlich wie Susanne kann sie ein „Manselbst-sein“ auf der Basis von Anerkennung denken. Einen expliziten religiösen Bezug kann sie jedoch beim ersten Interviewtermin nicht konstruieren. Erst die Symbolimagination bietet ihr die Gelegenheit zu einer solchen Konstruktion: Auch Dörte bestimmt zwar die Funktion des Symbols normativ („sollte man“), die inhaltliche Profilierung der Norm bekommt jedoch stärker als bei Wendy, Judith und Susanne einen progressiven Dreh. Denn „sich [...] so geben wie man ist“ zielt auf persönliche Autonomie gegenüber dem sozialen Kontext und entspricht der stärker linksorientierten Verortung Dörtes. Interessant ist dabei, dass trotz der normativen Formulierung die Einsicht einen evangelisch-befreienden Effekt impliziert.

Christin will „anders“ sein und ‚gibt sich so wie sie ist‘. Sie formuliert am stärksten Selbstentfaltungswerte und platziert sich dementsprechend im Wertefragebogen. Die Problematik des Authentischseins deutet sie als Anforderung an sich selbst, die für den gewünschten Individualitätsgewinn mit korrespondierenden Schwierigkeiten verbunden ist. Ihre Interpretation der Symbolimagination akzentuiert ebenfalls das Motiv der Selbstbestimmung. Dabei interpretiert auch *Christin* das Symbol normativ („soll“). Da sie jedoch bereits dem Inhalt der Norm entspricht, gewinnt das Symbol den Charakter einer legitimierenden Letztbegründung. Die Formulierung „so soll es dann ja anscheinend auch richtig sein“ zeigt an, dass sie um die Möglichkeit weiß, dass ihre Orientierung von anderen möglicherweise als nicht legitim bewertet wird. Eben deshalb kann bei *Christin* die Letztbegründung einen befreienden Charakter annehmen.

Mike lokalisiert sich im Bereich von Stimulationswerten. Er grenzt sich damit entsprechend klar vom Wertebereich Tradition ab. Seine Attitüde verhält sich auch hier stimmig zur seiner Lokalisierung im Feld: Er distanziert sich von den Erwartungen der Erwachsenenwelt („Halte nicht viel von Stress“) und wird – so sieht er es – von Erwachsenen auch in seiner oppositionellen Haltung wahrgenommen („faul“). Offenbar findet *Mike* wenig Anerkennung in seiner Umwelt und erfährt deutliche Abwertungen („Gedisse“). Insgesamt erfährt er die Situation als ohnmächtig und seine Deutungen sind resignativ. Eine positive Selbstbeschreibung kann er lediglich über die Akzeptanz von leistungsdistanzierten Haltungen in der Peerkultur gewinnen („Chiller“). Seine Lokalisierung im unteren Bereich verhält sich auch stimmig zu den Ergebnissen, die Abbildung 2 zeigt: Jugendliche im unteren Bereich des Feldes erfahren in der Regel nicht das Angenommensein und die Anerkennung, die für eine positive Entwicklung nötig ist. Gegenüber dem Ort der Symbolimagination befindet sich *Mike* in einem deutlichen örtlichen Abstand (Abbildung 4 und 5). Er zeigt entsprechend eine ablehnende Reaktion („so’n Gelaber“, „absoluter Quatsch“), die er mit dem Hinweis begründet, dass sich die Aussagen der Symbolimagination nicht wissenschaftlich prüfen lassen. Dennoch findet *Mike* einen Zugang zum Symbol der Rechtfertigung, denn es ermöglicht ihm, seine frustrierenden Erfahrungen auszudrücken („hier müsste ... ‚Willkommen Zuhause‘ ... für mich [drauf stehen]“, was in seiner Realität offenbar eben nicht der Fall ist). Auf diese Weise findet *Mike* zuhörende und akzeptierende Ohren für sein Elend. Ebenso drückt das „wenn’s stimmen sollte“ und das „für mich“ Elemente einer Aneignung des Symbols aus. Freilich zeigt sich hier auch das Problem einer Richtigkeitszumutung dogmatischer Aussagen, die nach Feige / Gernerich besonders für Jugendliche im Bereich unten/links ein Problem darstellen. *Mike* macht hier deutlich, dass ihm lediglich in einem ästhetisch-expressiven Modus eine Aneignung von Symbolen möglich ist.¹³⁶ Der Fall *Mike* zeigt damit den Sinn von

¹³⁶ Ausgehend von der Verortung des Symbols „Reich Gottes“ im Bereich „Offenheit für Wandel“, wäre zu erwarten, dass *Mike* sich in diesem Symbol stärker wieder finden können müsste. Die Unterrichts-

Dresslers Forderung auf, dass Religion von Moral und Wissen zu unterscheiden sei, da SchülerInnen die Wahrheit des Glaubens leicht als normative Richtigeitzsumungen missverstehen.¹³⁷

Ahmet ist in Abbildung 4 im Bereich von Leistungswerten lokalisiert. In Übereinstimmung mit dieser Wertorientierung beschreibt er sich als „straight“, „hart“ und überlegen („Mir kann so leicht keiner was“). Seine Haltung anderen Menschen gegenüber ist von einer Ideologie der Härte geprägt: Andere werden als „dumm“ und „scheiße“ beschrieben und verdienen „kein Mitleid“. Ebenso scheint es jedoch auch keinen Raum für seine eigene Persönlichkeit zu geben („besser einfach mal seine Fresse zu halten“). Noch mehr als bei Mike spricht aus den Worten von Ahmet die Erfahrung fehlenden Angenommenseins, die sich dann in der Unfähigkeit eines liebenden Zugangs zu anderen Menschen spiegelt. Seine Reaktion auf die Symbolimagination ist zunächst wie auch bei Mike ablehnend („Verändern [...] würde ich nichts“; „Ändern würde das [...] ja auch nichts“). Seine weitere Ausführung „Aber weisste[...]“ zeigt jedoch für ihn eine Entdeckung an. Der Gedanke bedingungsloser Akzeptanz scheint so neuartig, dass er gleichsam ihn selbst verblüffende Schlussfolgerungen zieht. „Ist dann nicht mehr so, wie es hier ist“ zeigt dabei noch einmal an, wie wenig er auf Erfahrungen des Angenommenseins zurückgreifen kann. Die eigenständigen Schlussfolgerungen belegen eine Aneignung des Symbols.¹³⁸ Interessant ist, dass Ahmet in seiner Interpretation ebenso wie Mike auf normative Formulierungen verzichtet und allein die ästhetisch-expressive Dimension zur Geltung kommt. Dies lässt sich auch vor dem Hintergrund der Befunde von Feige / Gennerich verstehen, wonach Jugendliche im unteren Bereich des Feldes weniger normativ orientiert sind und ihrem Gewissen eine geringere Funktion zuschreiben als Jugendliche im oberen Feldbereich.¹³⁹ Dies hängt damit zusammen, dass sich ein Verpflichtungsgefühl gegen soziale Regeln nur im Kontext fürsorglicher und warmer Beziehungen entwickeln kann.¹⁴⁰ Moralisierende Kommunikationen, die in der Regel als ablehnend erfahren werden, sind hier offensichtlich kontraproduktiv. Entsprechend sinnvoll erscheint ein Unterricht, der die ästhetisch-expressive Dimension religiöser Symbole in den Mittelpunkt stellt.

Insgesamt zeigt die vorstehende Analyse für den ersten Interviewtermin, dass sich in dessen Material keine explizit religiösen Deutungen aufweisen lassen. Erst die Reaktionen auf die Symbolimagination beim zweiten Interviewtermin zeigen, dass sich die Jugendlichen das Rechtfertigungssymbol durch eine individuelle Konstruktion von Erfahrungsbezügen aneignen können. Die Deutungen weisen dabei einen klaren Bezug zu den Werthaltungen der Jugendlichen auf. Es zeigte sich, dass auch normative Interpretationen im individuellen Kontext durchaus befreiend und Perspektiven erweiternd erfahren werden können. Es zeigte sich aber auch, dass es für Wendy, Dörte und Susanne offenkundig schwierig ist, religiöse Symbole außerhalb eines normativen Rahmens interpretieren zu können. Hier kann mit Dressler angemahnt werden,

beispiele von Baldermann (1991), in denen das Symbol des Reiches Gottes zur Formulierung von Sehnsüchten und Klagen expressiv zur Funktion kommt, belegen, dass Mike hier einen Zugang gewinnen könnte.

¹³⁷ DRESSLER 1998; 2007.

¹³⁸ Die Symbolimagination würde in einer islamischen Perspektive vielleicht so nicht formuliert werden. Ähnliche Vorstellungen sind jedoch auch in der islamischen Theologie ableitbar. „Taqwa“ (Frömmigkeit/Orientierung am Gotteswillen) gilt als alleiniger Akzeptanzgrund vor Gott (Sure 49,13) und ist unabhängig von Normen gesellschaftlicher Anerkennung. Dadurch kann der Glaubende eine vom Sozialen unabhängige Zuversicht und Selbstakzeptanz gewinnen.

¹³⁹ FEIGE / GENNERICH 2008, 131-138.

¹⁴⁰ Z.B. MASTEN / COATSWORTH 1998.

dass in religiösen Bildungsprozessen darauf zu achten sei, dass der Zuspruch des Evangeliums nicht unter die Räder moralischen Denkens gerät.¹⁴¹ Insbesondere zeigte sich bei Mike und Ahmet, dass durch die Symbolimagination Möglichkeiten erahnt werden konnten, die nach Abbildung 2 mit den Stichworten „Vertrauen“ und „Rückhalt“ im oberen Bereich des Wertefeldes angesiedelt sind. So lässt sich nun empirisch *begründen*, dass auch im Verzicht auf moralische Kommunikation Werte der Selbst-Transzendenz unterstützt werden können.

Ebenso zeigte die Analyse, dass die Funktion bzw. die Bildungswirkung des Symbols von den Jugendlichen unterschiedlich wahrgenommen wurde. Es ist daher denkbar, dass eine Kommunikation der Jugendlichen untereinander den Entdeckungsprozess von neuen Deutungsperspektiven weiter gesteigert hätte. Demnach ist nicht nur die inhaltliche Nähe zur eigenen Person oder Fremdheit des Symbols relevant für die Aneignung, sondern eben auch die Konstruktion persönlicher Bezüge. Erst dadurch wird es möglich, dass die religiösen Deutungen von den Jugendlichen als relevant erfahren werden können. Ich nehme an, dass die aufgezeigten Aneignungsprozesse durch didaktisch-unterrichtliche Arrangements auch mehr oder weniger gefördert werden können. Dieses Effekt*potential* lässt sich im Wertefeld graphisch veranschaulichen.

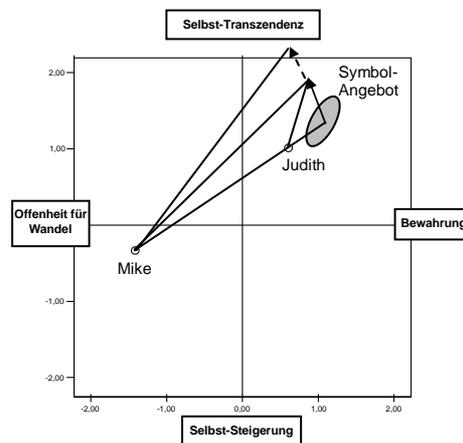


Abbildung 5: Graphische Veranschaulichung der Beziehung zwischen Aufforderungscharakter und Distanz zum Symbolangebot für Mike und Judith

Die Abbildung 5 veranschaulicht in Anschluss an Spiegel die Idee, dass ein Symbolangebot auch von einer Person angenommen werden kann, die von ihrem Erfahrungshintergrund her von diesem Symbol weit entfernt ist.¹⁴² Allgemein gilt: Der Gradient in der Graphik ist umso steiler, je näher die Person am Symbolangebot mit ihren Erfahrungen liegt. Nun gibt es die Möglichkeit, die Steilheit des Gradienten zu beeinflussen. Sie liegt in der Steigerung des Aufforderungscharakters. Bei Mike war der Aufforderungscharakter durchaus stark genug, um ihn zu einer weiterführenden Deutung anzuregen. Allerdings klang die Symbolimagination in ihrer Jenseitigkeit in seinen Ohren zu verträglich, so dass sich Mike zunächst abgrenzen musste. Judith hingegen konnte sich schneller dem Symbol zuwenden und leichter Zugang gewinnen. Optisch drückt sich dieser Sachverhalt in dem steileren Winkel bei Judith aus. Der gestrichelte Pfeil deutet nun an, dass der Aufforderungscharakter des Symbolangebots für Mike durchaus gesteigert werden kann: Für den Fall, dass Mike wüsste, dass vom Lehrenden die Symbole eben nicht als Richtigkeitszumutungen, sondern in einem diskursgenerierenden und insoweit entlastenden Sinne verstanden werden,

¹⁴¹ DRESSLER 2003b, 63.

¹⁴² SPIEGEL 1961, 66.

kann man annehmen, dass dadurch das Symbolangebot für Mike attraktiver wäre und seine Bereitschaft, die Bedeutung des Symbols zu elaborieren, vermutlich größer wäre. Das heißt: Der Aufforderungscharakter von Symbolen kann gesteigert werden, wenn mittels der *Symbolfunktionen* ein sinnvoller persönlicher Bezug oder eine Aneignungsperspektive hergestellt werden kann.¹⁴³ Und die Reaktionen von Wendy und den anderen belegen, dass die aus dogmatischen (!) Topoi abgeleiteten Vorstellungsbilder einen sehr direkten Zugang zur christlichen Tradition zu bieten vermögen. Und das wiederum bedeutet: Eine *solchermaßen* gehandhabte ‚Glaubenslehre‘ kann in diesem Sinne durchaus einen prominenten Platz in der Religionsdidaktik ebenso wie in der Unterrichtspraxis gewinnen. Die Lehrtradition muss dabei nicht fixiert werden und kann eben als Lebensperspektiven in den Unterricht eingebracht werden.¹⁴⁴ Wird in diesem Sinne die Weite des Möglichkeitsraums christlicher Symbole im Unterricht kultiviert, dann kann – wie sich in den Reaktionen der Jugendlichen andeutet – ein beachtlicher Grad an Verschiedenheit untereinander überbrückt werden und die Symbole können ihre gemeinschaftsbildende Kraft entfalten.

Zusammengenommen zeigen die Analysen die innere Konsistenz und Schlüssigkeit des hier beschriebenen Modells auf. Darüber hinaus ermöglicht die vergleichsweise umfassende empirisch-sozialpsychologische Forschung, die auf das Modell bezogen werden kann, eine Vielzahl von Hypothesen, die bei der Unterrichtsvorbereitung und im pädagogischen Prozess Orientierung geben und Interventionsperspektiven eröffnen. Dies sei am Folgenden illustriert:

(a) So zeigen zum Beispiel die Interviews mit Mike und Ahmet deren Mangel an Zuwendungs- und Anerkennungserfahrungen. Ihre Sichtweisen fügen sich gut in die von Abbildung 2 aufgedeckten Zusammenhänge von Erfahrungen des Angenommenseins und Wertorientierungen ein: Erfahrungen des Vertrauenkönnens haben sie offensichtlich kaum sammeln können. Interaktionsorientierte Methoden, die Gelegenheit zum Ausdruck der eigenen Erfahrungen geben, können bei dem anknüpfen, wofür Schüler wie Mike und Ahmet Gehör finden wollen.

(b) Die Geschlechtsverteilung in Abbildung 4 korrespondiert den bisherigen Forschungsbefunden, wonach Jungen oder Männer eher unten im Feld und Mädchen oder Frauen eher oben liegen.¹⁴⁵ Es ist demnach kein Zufall, dass Mike und Ahmet im unteren Bereich liegen und die jungen Frauen oben. Solche auf die gesamte Schülerschaft bezogenen statistischen Aussagen bewähren sich allerdings für den Einzelfall nicht immer. Die Komplexität der Wirklichkeit bildet sich kaum vollends befriedigend im Modell ab. Gleichwohl: Auch die im Einzelfall nicht bestätigten Hypothesen sind didaktisch wertvoll, denn sie haben eben im Planungsprozess Orientierung gegeben und so begründete Planung erst ermöglicht.

(c) Die Verortung von Symbolen und theologischen Interpretationen im Wertefeld macht bewusst, dass ein Symbolangebot immer in bestimmten *Nähe-* und zugleich eben auch in *Distanzrelationen* zu den verschiedenen Schülergruppen im Rahmen des Klassenverbandes steht. Das Feld macht daher auf die Frage aufmerksam, ob im Traditionsbestand auch Symbolperspektiven möglich sind, die etwa mehr im Feldbereich von Mike und Ahmet verortet sind. Jedenfalls wird deutlich: Das Feld macht das Problem der Auswahl von Symbolen und theologischen Interpretationen *explizit*,

¹⁴³ Freilich kann dies im Unterricht nicht immer gelingen, und je schlechter dies gelingt, desto schwieriger wird möglicherweise die Bewertung „religiöser Kompetenz“. Denn die Performanz der SchülerInnen dürfte, wie sich im Vergleich von Judith und Mike zeigt, eben auch von ihren vorgängigen Überzeugungen abhängen.

¹⁴⁴ ZILLESEN / GERBER 1997, 36.

¹⁴⁵ Siehe FEIGE / GENNERICH 2008, 119.

das Schweitzer mit Recht als zentral für die Frage nach elementaren Strukturen definiert.¹⁴⁶ Ausgehend von dem empirischen Befund, dass Erfahrungen der Sinnlosigkeit im unteren Bereich eher vorherrschen,¹⁴⁷ könnte beispielsweise eine Behandlung des Predigerbuches mit seiner Sinnskepsis Mike und Ahmet viel größere Partizipationschancen im Unterricht einräumen. Bezogen auf die Planungsperspektive der elementaren Strukturen hat die Analyse damit gezeigt, dass der Wertgehalt von Unterrichtsangeboten einen bedeutsamen Einfluss auf die Rezeption der Inhalte durch die SchülerInnen nimmt und entsprechend berücksichtigt werden muss (vgl. etwa die Attraktivität des feministischen Sündenbegriffs für männliche Jugendliche).

8. Wertefeld und religionspädagogische Lernformen

Das Elementarisierungskonzept Schweitzers fordert ausdrücklich, dass die Methodik stets mitzudenken ist.¹⁴⁸ Mit Bezug auf Entwicklungskonzepte entwickelt er eine Kri- teriologie für die Auswahl von Lernformen. Dem Religionsunterricht seien Lernformen angemessen mit „Lebens- und Handlungsbezug“, „existentiellen Herausforderungen“, „Perspektivenübernahme“, „Subjektorientierung“ und „eigenem Entdecken“¹⁴⁹. Lernformen können somit anhand dieser Kriterien auf ihre Angemessenheit evaluiert werden.

Im Kontext der hier vorgelegten Studie stellt sich vor allem die Frage, wie sich ästhetisch-expressives und politisch-ethisches Lernen zueinander verhalten und mit der hier vorgeschlagenen Modellbildung in Beziehung gebracht werden können. Die Frage stellt sich hier deshalb, weil der Wertebegriff auf den ersten Blick eine größere Nähe zum politisch-ethischen Lernen zu haben scheint. Angesichts des umstrittenen Verhältnisses beider Lerndimensionen zueinander¹⁵⁰ sei hier explizit der Anspruch formuliert, dass das Wertefeld bezogen auf beide Dimensionen Orientierung bieten kann.

Die *ästhetische Dimension* zeichnet sich in der Diskussion durch zwei zentrale Wirkprinzipien aus: (1) Religion ermöglicht, dem religiösen Gefühl Ausdruck (*Expression*) zu verleihen.¹⁵¹ Dies gilt nicht nur für die verbale Ebene, sondern auch für den körperlichen Vollzug in liturgischen Formen¹⁵² und die Wahrnehmung theologischer Tiefenstrukturen in der alltäglichen Körperlichkeit.¹⁵³ Die Analyse der Schüleräußerungen in Tabelle 1 konnte nun zeigen, dass die Jugendlichen mit ihren Reaktionen auf die Symbolimagination Erfahrungen und Sehnsüchte zur Sprache bringen und zwar in einem stimmigen Entsprechungsverhältnis zu den aus den Abbildungen 1 und 2 vorhersagbaren Erfahrungsgehalten. Ebenso zeigen insbesondere die Analysen von Feige / Gennerich,¹⁵⁴ dass die Zustimmung Jugendlicher zu unterschiedlichen Deutungen – etwa der Weltentstehung und des Lebens nach dem Tod – sich als Expression ihrer Lebenserfahrungen verstehen lässt, die sich im Wertefeld abbilden. Daraus folgt, dass mit dem Wertefeld die LehrerInnen durch eine empiriegeleitete Hypothesenbildung expressive Äußerungen der SchülerInnen sowohl besser verstehen als auch Ausdrucksmöglichkeiten gezielter inszenieren können. Dadurch wird es wahrscheinlicher, dass die für die SchülerInnen relevanten Gefühle und Erfahrungen nun

¹⁴⁶ SCHWEITZER 2003a, 15.

¹⁴⁷ Vgl. FEIGE / GENNERICH 2008, 173.

¹⁴⁸ SCHWEITZER 2003b.

¹⁴⁹ Ebd., 190-191.

¹⁵⁰ DRESSLER 2002; KNAUTH 2002; LÄMMERMANN 2005; SCHMIDT 1997.

¹⁵¹ BALDERMANN 1995; BIEHL 1988; 1992; KUNSTMANN 2002, 413-416.

¹⁵² KUNSTMANN 2002, 414.

¹⁵³ ZILLEßEN / GERBER 1997.

¹⁵⁴ FEIGE / GENNERICH 2008, 168-189.

auch *religiös* zum Ausdruck gebracht werden können. (2) Zum anderen verweist die Diskussion der ästhetischen Dimension auf *Lebensdeutungen* und neue Sichtweisen, die durch einen religiösen Zugang zur Wirklichkeit eröffnet werden.¹⁵⁵ Religiöse Deutungen spiegeln sich in themenbezogenen Einstellungen und Erklärungen von relevanten Lebensereignissen. Auch hierzu zeigt die Analyse von Feige / Gennerich, dass religiöse Deutungen und Einstellungen in einem Konsistenzverhältnis zu den Werteprioritäten der SchülerInnen stehen. Dies ist nicht verwunderlich, da religiöse Symbole „Handlungsmotivation und ethische Letztbegründung“ offerieren.¹⁵⁶ Nun legt die starke Wirksamkeit des oben benannten Konsistenzprinzips die Frage nahe, wie denn nun „neue“ Sichtweisen entstehen können. Hier ist der „performative“ Ansatz weiterführend: Durch leiblich-ganzheitliches Probehandeln können evtl. Erfahrungen gemacht werden, die den vorgängigen Deutungen und Einstellungen widersprechen. Zum Beispiel: Auf der Einstellungsebene können im Feld unten/links Schüler wie Mike und Ahmet mit dem Begriff „Gottes Segen“ weniger als andere SchülerInnen „Freundlichkeit“ und „Trost“ assoziieren.¹⁵⁷ Die Analyse ihrer Äußerungen zeigte jedoch, dass sie sich in besondere Weise eben nach Zuwendungserfahrungen sehnen. Es ist daher zu erwarten, dass performative Experimente mit dem Segen Zuwendungserfahrungen ermöglichen, die dann tatsächlich mit neuen Sichtweisen einhergehen.¹⁵⁸ Zugleich zeigen die Wertefeldanalysen von Feige / Gennerich, dass im unteren Feldbereich SchülerInnen soziale und religiöse Situationen besonders leicht als Zwang erleben.¹⁵⁹ Entsprechend bieten die Feldanalysen Hinweise für die Inszenierung von Unterrichtsthemen. Methodisch wäre hier freilich darauf zu achten, dass Übertragungen von vorgängigen Bevormundungserfahrungen auf MitschülerInnen bei gegenseitigen Segenshandlungen speziell bei SchülerInnen im unteren Feldbereich als mögliche Komplikationen mitgedacht werden müssen. Die *politisch-ethische Dimension* des Lernens zeichnet sich ebenfalls durch zwei bedeutsame Teilaspekte aus.¹⁶⁰ Zum einen kommt politisch-ethisches Lernen nicht ohne Entschiedenheit und situative Wertsetzungen aus. Dem entsprechen deutlich universalistische Wertsetzungen religionspädagogischer Ansätze der Gegenwart („interreligiöses Lernen“¹⁶¹, „diakonisches Lernen“¹⁶², „ökumenisches Lernen“¹⁶³, „Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie“¹⁶⁴, „Religiöse Autonomie in strukturalistischer Sicht“¹⁶⁵). Zum anderen werden jedoch eindeutige Wertsetzungen

¹⁵⁵ BIEHL 1988; DRESSLER 1998, 403; GRÄB 1990; ZILLEBEN / GERBER 1997, 36; KLIE 2006; KUNSTMANN 2002, 416-418.

¹⁵⁶ SCHMIDT 1997, 397.

¹⁵⁷ FEIGE / GENNERICH 2008, 154.

¹⁵⁸ In der *Wirkung* sind damit performative Inszenierungen gar nicht so weit weg von den Grundideen Stoodts, wie sie in Tabelle 1 zitiert werden. Denn die Abkehr STOODTS (1975a) von einer Fokussierung gesellschaftlicher Probleme hin zur Wahrnehmung individueller Schülersituationen entspricht insofern dem ästhetischen Ansatz, als dass der *Ausdruck* von Erfahrungen und die Arbeit mit religiösen *Deutungen* nur in einem individuell-biographischen Kontext gedacht werden kann (GRÄB 1990, 274). Hinzu kommt, dass das Grundmuster von ‚Darstellung und Mitteilung‘ im performativen Ansatz eine strukturelle Analogie zu den von Stoodt vorgeschlagenen gruppodynamischen Übungen darstellt, deren Wesen auch in einem Probehandeln mit anschließender Reflexion besteht. Die Begegnung mit individuell-biographischen Erfahrungen im Kontext performativer Inszenierungen hat daher immer auch eine sozialisationsbegleitende Dimension, auf die hin Religion freilich nicht zu verzwecken ist (vgl. KLIE 2006).

¹⁵⁹ FEIGE / GENNERICH 2008, 151.154.156; vgl. Abb. 2.

¹⁶⁰ RICKERS 2001; ZIEBERTZ 2001; ZILLEBEN 2001.

¹⁶¹ Z.B. VAN DER VEN / ZIEBERTZ 1995.

¹⁶² Z.B. NOORMANN 1998.

¹⁶³ Z.B. SCHMIDT 1993.

¹⁶⁴ KOHLER-SPIEGEL 1995.

¹⁶⁵ SCHWEITZER 1999b.

auch relativiert. Entsprechend plädiert Zilleßen neben einer „konkreten“, „partikularen“ Entschiedenheit auch für eine „flexible“, „labile“ und dem Fremden gegenüber achtsame Haltung, bei der situativ Wertsetzungen revidiert werden können.¹⁶⁶ Ebenso wird darauf hingewiesen, dass Werte nur angemessen als Wertkonflikte im Unterricht behandelt werden können.¹⁶⁷ Beide Aspekte bilden sich im Wertefeld ab. So verorten sich religionspädagogische Zielsetzungen zum einen meist im oberen Bereich des Wertefeldes (Aspekt der Entschiedenheit). Zum anderen verweist das Wertefeld zugleich auch auf die jeweils *konfligierenden* Werte, die überdies immer auch durch kontextuelle Erfahrungen mitbedingt sind und nicht beliebig verändert werden können (Aspekt der Relativität). In der Konsequenz müssen sich LehrerInnen also auch auf Wertsetzungsprofile einlassen, die ihnen selbst fremd sind (vgl. Abschnitt 9). In diesem Sinne ermöglicht das Modell also eine *Reflexion* des Unterrichts – sowohl bezogen auf die ästhetisch-expressive wie auf die politisch-ethische Lerndimension. Es steht damit nicht in Konkurrenz zu den grundlegenden Konzeptionen der Religionsdidaktik. Vielmehr unterstützt es eine reflektierte Umsetzung normativer Zielvorstellungen in die Unterrichtspraxis.

9. Die Lehrenden als Einflussgröße – Studie 3

Bisher sind die Wertefeld-Elemente ‚SchülerInnen‘, ‚Unterrichtsinhaltsinhalte‘ und ‚Methodiken‘ reflektiert worden. Aber auch die LehrerInnen dürfen als bedeutsamer Bedingungsfaktor nicht fehlen. An ihnen liegt es, die religiöse Tradition als lebensförderliche Perspektiven in den Unterricht einzubringen. Und ihnen wird abverlangt, die eigene theologische Perspektive so zu konstruieren, dass sie hinreichend offen und anschlussfähig für die Lebenskontexte der SchülerInnen bleibt. Die Frage der elementaren Wahrheiten wird auch hier angeschnitten und soll unter dem Aspekt der ‚Lehrertheologie‘ im Folgenden diskutiert werden. Einen ersten Zugang bietet eine Verortung der LehrerInnen im Feld.

In einer noch unveröffentlichten Studie zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Niedersachsen wurden in Kooperation mit Reinhold Mokrosch 143 evangelische und katholische LehrerInnen aller Schultypen nach ihren Werthaltungen mit dem gleichen Instrument gefragt, das zur Messung der Orientierungen der Jugendlichen in Abbildung 4 verwendet wurde. Abbildung 6 zeigt den Befund.

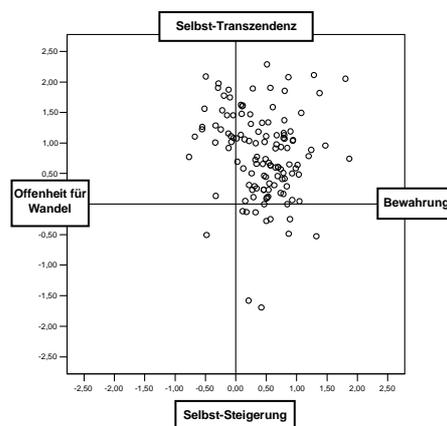


Abbildung 6: 143 niedersächsische ReligionslehrerInnen im Wertefeld (Dimensionsscores normiert an der standardisierten Streuung der Normstichprobe Stracks)

¹⁶⁶ ZILLEßEN 2001.

¹⁶⁷ ZIEBERTZ 2001; ZILLEßEN 2004, 169.

Abbildung 6 zeigt eine deutliche Profilierung der LehrerInnen im Bereich oben/rechts. Ihre Lokalisierung im Feld bestätigt die bereits empirisch diagnostizierte Meinungshomogenität der Religionslehrerschaft.¹⁶⁸ Sie orientieren sich vor allem an Selbst-Transzendenzwerten. Im Sinne Biehls sollte eine solch profilierte Haltung den LehrerInnen helfen, die Wertekonflikte so zu balancieren, dass der Seins-Modus nicht unter dem Druck des Haben-Modus verloren geht. Eine erkennbare Profilierung ist auch vor dem Hintergrund religionspädagogischer Theorien zur Lehrerrolle wünschenswert: So besteht ein wesentliches Moment der Religionslehrerrolle darin, dass die LehrerInnen ihre Identität in den Unterricht einspielen¹⁶⁹ bzw. Religion auf der Grundlage der eigenen religiösen Lebensführung erschließen.¹⁷⁰ Dieser Rolle entspricht einerseits die konfessionelle Verankerung des Religionsunterrichts und zum anderen der Umstand, dass nur über eine greifbare Authentizität die SchülerInnen Religion als relevant erfahren können.¹⁷¹

Zum anderen ist jedoch im Anschluss an Schweitzer auch die Fähigkeit zum *Perspektivenwechsel* zu fordern.¹⁷² Analog zur Beachtung strukturgebender Wahrnehmungskontexte im Rahmen entwicklungspsychologischer Ansätze ist für das Wertefeld die Fähigkeit zur Übernahme von Perspektiven wünschenswert, die in Distanz zur eigenen Positionierung stehen. Für beide Modelltypen kann mit Schweitzer das Ideal formuliert werden, dass die jeweiligen Verstehensvoraussetzungen zu respektieren sind und gleichzeitig die Möglichkeit im Blick zu halten ist, die SchülerInnen zu neuen Entwicklungsschritten herauszufordern.¹⁷³ Bezogen auf die überwiegende Positionierung der LehrerInnen im Feld oben/rechts sind Schüler wie Mike und Ahmet wohl die größte Herausforderung. Um hier die Perspektive zu übernehmen, bedarf es eines Vorstellungsvermögens für die völlig fremde Erfahrungswelt der SchülerInnen im Segment unten/links, die wahrscheinlich nicht viel mit den eher verlässlichen persönlichen Erfahrungskontexten der LehrerInnen zu tun haben. Ebenso ginge es darum, von der Erfahrungswelt der Jugendlichen aus theologische Denkopionen zu erkennen und deren Weiterentwicklung durch die SchülerInnen fördern zu können. Wie ist es nun mit der Fähigkeit zu einer solchen Perspektivenübernahme bei den LehrerInnen bestellt?

Den Befunden von Feige und Kollegen zufolge, ist eine solche Fähigkeit zumindest ansatzweise erwartbar.¹⁷⁴ Denn die Studie über niedersächsische ReligionslehrerInnen zeigt, dass diese ihre persönliche Religiosität von der gelehrten Religion unterscheiden können. Somit haben sie jene reflexive Distanz zum Unterrichtsgegenstand, die Voraussetzung für gezielte Lernangebote an unterschiedliche Schülergruppen ist und die religionsdidaktisch gefordert werden muss.¹⁷⁵ Auf der anderen Seite zeigen jedoch die Befunde von Gennerich, Riegel und Ziebertz, dass vorwiegend SchülerInnen im Bereich oben/rechts mit dem Religionsunterricht zufrieden sind und SchülerInnen im Bereich unten/links den Religionsunterricht eher ablehnen.¹⁷⁶ Auf der Basis des Befundes von Abbildung 6 ist daher zu vermuten, dass der geforderte Perspektivenwechsel nur eingeschränkt gelingt oder die Lehrertheologie nicht hinreichend anschlussfähig für SchülerInnen in anderen Feldbereichen ist. ReligionslehrerInnen machen somit möglicherweise doch nur Unterricht für ‚ihresgleichen‘. So zei-

¹⁶⁸ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 11; ebenso FEIGE U.A. 2000.

¹⁶⁹ SCHOBERTH 2002.

¹⁷⁰ DRESSLER 2006, 103.

¹⁷¹ Vgl. SCHWEITZER 2003a, 27-28; 2003c, 215.

¹⁷² SCHWEITZER 2003a, 21.24.

¹⁷³ SCHWEITZER 2003a, 24.

¹⁷⁴ FEIGE U.A. 2000.

¹⁷⁵ BASTIAN 1966, 178; DRESSLER 2006, 109; EBERT 1982, 79.

¹⁷⁶ GENNERICH / RIEGEL / ZIEBERTZ 2008.

gen die LehrerInnen zwar eine starke Schülerorientierung¹⁷⁷ und schätzen die eigene Gesprächsfähigkeit und persönliche Offenheit sehr hoch ein.¹⁷⁸ Aber andererseits findet eine „feministische Theologie“, die positionell in Distanz zu den Werten der Religionslehrerschaft steht und die daher aber gerade in der Lage wäre, Jugendliche unten/links anzusprechen, unter den Fortbildungsthemen abgeschlagen „kein Interesse“¹⁷⁹. Es zeigen sich damit auch in den Feige-Studien Spannungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bzw. die Schwierigkeit der LehrerInnen, sich auf das theologisch Fremde einzulassen. Insbesondere belegen die Studien weiterhin eine ausgeprägte Orientierung der LehrerInnen an Ideen einer Wertevermittlung.¹⁸⁰ Die Idee einer Vermittlung von Werten ist jedoch immer auch eine problematische Angelegenheit im Religionsunterricht, weil Werte weitgehend vom Lebenskontext der SchülerInnen determiniert werden und nur begrenzt im Religionsunterricht beeinflusst werden können. Beeinflussungsversuche können im Unterricht daher leicht als fehlende Akzeptanz für die eigene Person interpretiert werden und sie können – wie sich auch im Folgenden zeigen wird – zu hinderlichen Polarisierungseffekten führen.

Angewendet auf die wechselseitige Wahrnehmung der Wertorientierungen kann die Qualität der Perspektivenübernahme sogar präzise empirisch untersucht werden. Eine Fallstudie von Gennerich zeigt, dass LehrerInnen sich in der Wahrnehmung der Wertorientierungen ihrer SchülerInnen und auch darin, wie sie selbst vermuten, von der Klasse wahrgenommen zu werden, verschätzen können.¹⁸¹ Da in der Studie auch die SchülerInnen registrieren, dass sie nicht in Übereinstimmung mit ihrer Selbstwahrnehmung vom Lehrenden wahrgenommen werden, können sich Polarisierungen aufbauen. Die SchülerInnen müssen dann in ihrer Kommunikation dem Lehrenden immer wieder zeigen, wie sie sich selbst sehen und wahrgenommen werden wollen. Es versteht sich von selbst, dass derartige Beziehungsprozesse Konfliktpotentiale bergen und unmittelbar auf das wertgeladene Unterrichtsgeschehen im Fach Religion Einfluss nehmen.¹⁸² Es ginge demnach darum, die Werteebene des Unterrichts bewusst wahrnehmen zu können, um sich nicht verstricken zu lassen.

Die obige Analyse hat auch die Pluralität theologischer Optionen aufgezeigt. Aufgrund des Pluralismus theologischer Positionen müssen somit LehrerInnen auch ihre eigene Position im Kontext der Alternativen klären. Die Vielfalt der theologischen Ansätze und Interpretationslinien kann hilfreich sein, um unterschiedliche SchülerInnen ansprechen zu können. Allerdings setzt ein sachgerechter Umgang im Unterricht mit der ja nicht zu leugnenden theologischen Pluralität voraus, dass die Vielfalt nicht als sich selbst widersprechend nebeneinander steht, sondern dass sie bezogen auf einen gemeinsamen Grund in einer integrierten Perspektive wahrnehmbar ist. Das ist theologisch anspruchsvoll. Ohne eine klare Ableitung der im Unterricht vertretenen Position auf Kerngehalte der eigenen Tradition wird jedoch die Pluralität beliebig und die Lehrenden verlieren ihre Glaubwürdigkeit. Eine interessante Perspektive für den Umgang mit der Heterogenität des Klassenraums bieten hier interreligiöse Ansätze der Theologie. Diese schärfen die Wahrnehmung zum einen für das unvermeidbare Faktum schmerzhafter Inkonsistenz Erfahrungen in der Begegnung mit dem Fremden/Anderen (in Frage gestellte Gewissheiten,¹⁸³ das Fremde als „Stachel“¹⁸⁴). Zum

¹⁷⁷ FEIGE / DRESSLER 2000, 462.

¹⁷⁸ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 35,

¹⁷⁹ FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 39; FEIGE U.A. 2007, 21.

¹⁸⁰ FEIGE / LUKATIS 2000, 226.253; FEIGE / TZSCHEETZSCH 2005, 27; FEIGE U.A. 2007, 28.

¹⁸¹ GENNERICH 2003a.

¹⁸² Über beziehungsdiagnostische Methoden eröffnen sich hier sowohl Forschungs- als auch Trainingsoptionen (vgl. GENNERICH 2000; STRACK 2004).

¹⁸³ FREDERICKS 1995.

¹⁸⁴ STREIB 2005, 230.

anderen werden hier jedoch auch vermittelnde Perspektiven entwickelt. Mit Stubenrauch kann zum Beispiel die Idee der Selbstentäußerung im Philipperhymnus (Phil 2, 2-10) ein christliches Identitätsmodell bereitstellen, das ermutigt, sich auf den anderen selbstriskierend und Gott vertrauend einlassen.¹⁸⁵

Insgesamt führen damit die Reflexionen auf der Basis der Wertefeldbefunde genau zu jenen Herausforderungen, die Schweitzer als charakteristisch für den Prozess der Elementarisierung beschreibt. Der Lehrende „kommt selbst ins Fragen“, wird sich der „Fragwürdigkeit von Positionen“ bewusst und gelangt zu einer „Klärung der eigenen Position und Zugangsweise“¹⁸⁶.

10. Weiterführende Perspektiven für die Rolle von Werten in der Religionsdidaktik, die Kompetenzdebatte und offene Fragen

Die hier vorgestellte Modellbildung begann bei einer religionspädagogischen Grundfrage und zeigte, wie Erkenntnisfortschritte von Stoodt und Biehl weitergeführt werden können. Im Folgenden wird demgegenüber der Anschluss an die aktuelle Diskussion hergestellt.

Dressler plädiert dafür, die Religionsdidaktik nicht an Werten zu orientieren, sondern die ästhetisch-expressive Dimension der Religion in den Vordergrund zu stellen.¹⁸⁷

Es stellt sich daher die Frage, wie sich dieses Anliegen zu einem Modell verhält, das Werte zur Grundlage religionsdidaktischer Reflexionen erhebt. Anders als der erste Blick es vielleicht nahelegt, konnte nun gerade die Analyse im Wertefeld zeigen, auf welche Schwierigkeiten moralorientierte Kommunikationen im Religionsunterricht stoßen. Darüber hinaus ist das Wertefeld-Modell auch für eine ästhetisch ausgerichtete Planung des Unterrichts hilfreich: So geht es Dressler darum, den SchülerInnen „Sprachangebote“ zu machen, die „erprobt und durchgespielt“ werden können.¹⁸⁸

Nun belegen die hier analysierten Reaktionen auf das Rechtfertigungsmotiv und die Befunde zur Präferenz religiöser Deutungen klare Beziehungen zu den Werthaltungen der SchülerInnen.¹⁸⁹ Dadurch kann das durch das Modell bereitgestellte ‚Zusammenhangswissen‘ zur Steuerung und Reflexion des semantischen Profils von „Sprachangeboten“ genutzt werden. Es bleibt nicht dem Zufall oder unbewußten persönlichen Präferenzen überlassen. Insbesondere das Ideal Humboldts, dass Bildung allen unabhängig von ihrer soziale Lage zugänglich sein soll, verlangt ein kritisches Bewusstsein über die Konstitutionsbedingungen von Bildung im sozialen Kontext.¹⁹⁰

Die von LehrerInnen in den Unterricht eingebrachte Sprache ist dabei ein besonders relevanter Faktor.¹⁹¹

Schweitzer argumentiert auf der anderen Seite für eine explizite Berücksichtigung von Werten bei der Formulierung von Bildungsstandards.¹⁹² Was kann in Bezug auf diese Aufgabe das vorgeschlagene Modell leisten? Zunächst macht es die inhaltliche Konfliktstruktur von Werten deutlich, die sich experimentell auch für die Repräsentation von Werten im Gedächtnis nachweisen lässt.¹⁹³ Es ist daher sinnvoll, die Konfliktstruktur von Werten in der Formulierung von Bildungsstandards mitzudenken. Darauf weist auch Dietrich Zilleßen hin: „Wir vermitteln keine Werte, sondern Wert-

¹⁸⁵ STUBENRAUCH 1995.

¹⁸⁶ SCHWEITZER 2003c, 214.

¹⁸⁷ DRESSLER 2002, 2003b, 2007.

¹⁸⁸ DRESSLER 1998, 403.

¹⁸⁹ GENNERICH 2001, 2007b, FEIGE / GENNERICH 2008.

¹⁹⁰ ANDRESEN 2004.

¹⁹¹ Vgl. WEIDMANN 1997.

¹⁹² SCHWEITZER 2007.

¹⁹³ PAKIZEH U.A. 2007.

konflikte“¹⁹⁴. Auch SchülerInnen empfinden den Konflikt zwischen Selbst-Transzendenz und Selbst-Steigerungswerten („Es gibt doch kaum noch Menschen, die auf ihre Nächsten Acht geben und nicht egoistisch denken“, Ute, 16 J.¹⁹⁵). Es könnte daher eine wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts sein, speziell Wertekonflikte zu bearbeiten.¹⁹⁶ Da Werte auch je nach Lebenskontexten unterschiedliche Relevanz haben (in der Wirtschaft eher Konkurrenz, in der Familie eher Unterstützung etc.) und Menschen das *Potential* haben, *alle* Werte des Wertefeldes zu praktizieren, kann es ein Bildungsziel sein, für alle Werte eine akzeptierende und zugleich eine Perspektiven öffnende Deutung zu finden. Es kann dann nicht nur darum gehen, etwa Macht und Leistungswerte zu kritisieren, vielmehr müssen diese Werte in einer lebensdienlichen Weise angeeignet werden. Dies ist wichtig, weil sich die Erfahrungspluralität des Lebens auch in den Persönlichkeiten selbst abbildet. Eine religiöse Deutungskultur kann in dieser Situation helfen, den inneren Möglichkeitspluralismus in einer lebensförderlichen Weise zu handhaben. Dieser Sachverhalt wäre bei der von Schweitzer intendierten Formulierung wertebezogener Kompetenzen zu bedenken.

Auch bezogen auf die Diskussion religiöser Kompetenzen ergeben sich auf der Basis des Modells weiterführende Perspektiven. Eine wesentliche Komponente des Kompetenzbegriffes ist sein Kontextbezug.¹⁹⁷ Weinert artikuliert diesen Kontextbezug durch den Problembegriff, wonach sich Kompetenzen auf spezifische Probleme beziehen.¹⁹⁸ Kompetenzformulierungen bedürfen daher einer Orientierung an Situationsmodellen. Jedoch anders als bei Kompetenzen im Bereich der Mathematik oder sportlicher Fertigkeiten lässt sich der Bezugskontext religiöser Kompetenzen kaum eng umschrieben definieren, da sich Religion auf das Leben als Ganzes bezieht.¹⁹⁹ Vor diesem Hintergrund wird das Wertefeld als ein hinreichend adäquates, empirisches Situationsmodell für die *Reflexion* religiöser Kompetenzen vorgeschlagen. So stellte sich heraus, dass Judith im Vergleich zu Mike ein höheres Maß an Deutungskompetenzen zeigte. Diese sind jedoch, wie die Analyse gezeigt hat, durch die Werthaltungen der Jugendlichen beeinflusst. Es lässt sich nun die Frage stellen, warum dies so ist. Eine mögliche Antwort ist, dass die Elaboration religiöser Deutungen für Lebenskontexte, wie sie Mike und Ahmet erfahren, im Religionsunterricht weniger gefördert werden, weil eine solche Reflexionsleistung evtl. bereits die LehrerInnen vor übergroße Herausforderungen stellt. Es ist sicher leichter, in der Begegnung mit einer hilfsbedürftigen Person zu beschreiben, was Nächstenliebe bedeuten kann. Wie aber wäre das Motiv der Nächstenliebe im Kontext sich prügelnder Jungen anzuwenden? Würde hier Nächstenliebe gedeutet als „sich *nicht* prügeln, sondern dem anderen liebend begegnen etc.“, dann handelt es sich zwar um eine vergleichbar leichte Deutung, aber sie wird möglicherweise als realitätsfern und sinnlos von den SchülerInnen rezipiert.²⁰⁰ Wie aber, wenn die Idee der Nächstenliebe *innerhalb* des Ereignisses ‚Prügeln‘ selbst, z.B. als Wahrung von Grenzen in der Ausübung körperlicher Gewalt, gedeutet wird? Weil eben Kompetenzen auch eine motivationale Kom-

¹⁹⁴ ZILLEBEN 2004, 169.

¹⁹⁵ ZIEGLER 1998, 124.

¹⁹⁶ Das hier praktisch Gemeinte illustriert zum Beispiel ein Unterrichtsentwurf zum Thema „Besitz“ von KIRCHMEIR / WINTER, die betonen, „dass es also nicht darum geht, das Besitzstreben des Menschen zu verdammen, sondern es zu akzeptieren und damit umgehen zu lernen“ (2001, 30). Oder SCHOLL plädiert für die Vermittlung von „Nachgeben“ und „Sich durchsetzen“ mit Wachstumsmetaphern (z.B. Baum), so dass ein „nachgebendes Sich-durchsetzen“ als Perspektive eröffnet wird (1998, 222).

¹⁹⁷ MASTEN / COATSWORTH 1998.

¹⁹⁸ WEINERT 2001.

¹⁹⁹ Vgl. PREUL 1997.

²⁰⁰ Vgl. SCHULZE 1983.

ponente haben, muss ihre Anwendung eben in einem *Kontext* Sinn machen. Nun zeigte die Analyse im Wertefeldmodell, dass die Erfahrungskontexte im unteren Bereich mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit als Anwendungs- und Realisationsbereiche christlicher Theologie wahrgenommen werden (vgl. z.B. die Ablehnung feministisch-theologischer Themen unter den Fortbildungsangeboten). Und eben deshalb werden die Kompetenzen der SchülerInnen im unteren Bereich weniger gefördert. Eine solche Berücksichtigung von Kontexten im unteren Bereich verlangt nicht nur, dass die LehrerInnen (vgl. Abb. 6) ihnen fremde Lebenskontexte reflektieren, sondern sie müssen auch die Kunst entwickeln, sensibel Standards kontextangemessen zu variieren (z.B. statt „Frieden stiften“ eher „fair kämpfen“).

Freilich, das hier vorgeschlagene Situationsmodell hat durchaus einen inhaltlich noch offenen Anteil. So gibt zwar bereits die Studie von Feige / Gennerich einen guten Einblick in die vier Quadranten des Feldes, aber weitere Studien mit neuen bzw. zusätzlichen Variablen können und sollten das Verständnis der Quadranten weiter vertiefen. Vor allem wird es darum gehen müssen, für alle Motive der christlichen Tradition thematisch spezifizierte Felder vorzulegen, wie dies exemplarisch für das Symbol der Sünde²⁰¹ und der Vorsehung²⁰² geschehen ist. Dann nämlich kann die Variationsbreite theologischer Interpretationen christlicher Motive bezogen auf die Situationskontexte *empirisch fundiert* reflektiert werden. So gesehen kann ein Einblick in den Zusammenhang von Situation und Tradition nicht auf den Gehalt einer einzigen Abbildung reduziert werden, sondern es bedarf einer repräsentativen Reihe von Feldern (vgl. Stoodts Entscheidung für 35 Handlungsfelder²⁰³). Die aufzudeckenden Beziehungen zwischen religiösen Deutungen und elementaren Erfahrungen könnten dann den mehrperspektivischen Tübinger Elementarisierungsprozess unterstützen und auf diese Weise vielleicht auch so etwas wie die Umriss einer ‚empirischen Dogmatik‘ im Rezeptionshorizont der SchülerInnen entdecken und entfalten.

11. Schluss

Der vorliegende Beitrag bezieht (a) die zwar empirisch orientierten, aber empirisch-methodisch noch nicht angemessen validierten Ansätze zur Situationserfassung von Stoodt und Biehl aufeinander, (b) zeigt ihre gegenseitige Anschlussfähigkeit und entwickelt (c) sie zu einem analytisch stringenten Theoriemodell weiter. Das Wertefeld wird dabei als Ausgangspunkt für eine religionsdidaktische Erfahrungsdiagnostik vorgeschlagen, die eine empirisch begründete Unterrichtsplanung orientieren kann. Es wird aufgewiesen, dass das Modell den Anforderungen gerecht wird, die das Tübinger Elementarisierungskonzept an eine mehrperspektivische Erschließung des Verhältnisses von Tradition und Erfahrung stellt. Der Modellansatz tritt dabei nicht in Konkurrenz zu bisherigen entwicklungspsychologisch fundierten Modellen, sondern erschließt für die didaktische Reflexion theologischer Pluralität die sozialpsychologische Werte- und Einstellungsforschung. Wenn sich mit Recht der Großteil der Kommunikation im Religionsunterricht als Mitteilung von Meinungen verstehen lässt und wenn dem Religionsunterricht dabei die Funktion einer Ordnung und Reflexion der Vorstellungen der SchülerInnen²⁰⁴ oder ihre Erweiterung und Überbietung²⁰⁵ zukommt, dann sind empirisch begründete Modelle hilfreich, die Orientierung über die

²⁰¹ FEIGE / GENNERICH 2008.

²⁰² GENNERICH 2007b.

²⁰³ STOODT 1975a.

²⁰⁴ STOODT 1969.

²⁰⁵ BIEHL 1989, 174.

inhaltliche Struktur der Schüleräußerungen bieten und Zusammenhänge mit unterrichtlich relevanten Variablen aufdecken.

Literatur

- ANDRESEN, S., „Bildung“ als fragile Denkfigur im 20. Jahrhundert: Zur bildungstheoretischen Reduzierung von Komplexität, in: H.-U. OTTO / T. COELEN (Hg.), Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Beiträge zu einem Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden 2004, 41-50.
- BALDERMANN, I., Bilder vom Reich Gottes – eine Hoffnung für Kinder, in: Katechetische Blätter 116 (1991), 405-409.
- BALDERMANN, I., Die Psalmen als Sprachhilfe für Kinder, in: Katechetische Blätter 120 (1995), 544-548.
- BALTES, P. B. / LINDENBERGER, U. / STAUDINGER, U. M., Life-span theory in developmental psychology, in: R. M. LERNER (Hg.), Handbook of child psychology, Vol. 1, New York 1998, 1029-1143.
- BASTIAN, H.-D., Didaktische Anatomie im Religionsunterricht, in: Theologia Practica 1 (1966), 170-185.
- BAUDLER, G., Erfahrung und Offenbarung, in: W. BÖCKER / H.-G. HEIMBROCK / E. KERKHOFF (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung, Bd. 2, Düsseldorf 1987, 467-480.
- BAUDLER, G., Korrelationsdidaktik auf dem Prüfstand. Antwort auf ihre praktische und theologische Infragestellung, in: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen 44 (2001), 54-62.
- BECKER, S., Identität und Rechtfertigung. Eine empirische Analyse von Selbstbildern Jugendlicher, Bielefeld 2007, unveröffentlichte Bachelorarbeit.
- BENNER, D., Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H. 2, 22-36.
- BERG, H. K., Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart 1991.
- BERG, H. K., Lebenspraxis als Ausgangs- und Zielperspektive der Bibellektüre, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 8 (1992), 139-154.
- BIEHL, P., Vorbereitende Bemerkungen zu einer Didaktik des themenorientierten Religionsunterrichts, in: H. K. BERG / F. DOEDENS (Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt 1974, 106-123.
- BIEHL, P., Symbol und Metapher. Auf dem Weg zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 1 (1985), 29-64.
- BIEHL, P., Religionspädagogik und Ästhetik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 5 (1988), 3-44.
- BIEHL, P., Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen 1989.
- BIEHL, P., Erfahrung, Glaube, Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991.

- BIEHL, P., Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung. Überlegungen zu einer pädagogischen Symboltheorie im Anschluss an Paul Ricoeur, in: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), H. 2, 193-214.
- BIEHL, P., Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel Brot, Wasser und Kreuz – Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik, Neukirchen 1993.
- BIEHL, P., Zukunft und Hoffnung in religionspädagogischer Perspektive, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 10 (1995), 125-158.
- BIEHL, P., Heimat in theologischer und religionspädagogischer Perspektive, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 14 (1998), 29-64.
- BIEHL, P., Manifestation des Christusglaubens in den Festen. Zum Beispiel Weihnachten, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 15 (1999), 105-128 [= 1999a].
- BIEHL, P., Festsymbole. Zum Beispiel Ostern, Neukirchen 1999 [= 1999b].
- BIEHL, P., An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer Perspektive, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 16 (2000), 3-49.
- BIEHL, P., Gott oder Geld. Eine theologische Skizze in praktischer Absicht, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 17 (2001), 145-174.
- BITTER, G., Was ist Korrelation? Versuch einer Bestimmung, in: Katechetische Blätter 106 (1981), 343-350.
- BROCKMANN, G. / STOODT, D., Schülerorientierung als Situationserschließung und Situationsbearbeitung, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 65 (1976), 256-269.
- BUBECK, M. / BILSKY, W., Value structure at an early age, in: Swiss Journal of Psychology 63 (2004), H.1, 31-41.
- COHRS, J. C. / MOSCHNER, B. / MAES, J. / KIELMANN, S., The motivational bases of right-wing authoritarianism and social dominance orientation. Relations to values and attitudes in the aftermath of September 11, 2001, in: Personality and Social Psychology Bulletin 31 (2005), H.10, 1425-1434.
- DRESSLER, B., Bildende Religion – gebildeter Glaube. Religionsunterricht im Schnittfeld von Außenansicht und Binnenperspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 50 (1998), 395-409.
- DRESSLER, B., Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 46 (2002), 256-269.
- DRESSLER, B., Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: S. LEONHARD / T. KLIE (Hg.), Schauplatz Religion, Leipzig 2003, 152-165 [= 2003a].
- DRESSLER, B., Bildung – Werte – Religion, Loccumer Pelikan, o. Jg. (2003), H.2, 59-65 [= 2003b].
- DRESSLER, B., Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: M. WERMKE / G. ADAM / M. ROTHGANGEL (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II, Göttingen 2006, 97-118.
- DRESSLER, B., Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen, in: V. ELSENBAST / D. FISCHER (Hg.), Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, 73-77.
- DYKSTRA, C., What is faith? An experiment in the hypothetical mode, in: C. DYKSTRA / S. PARKS (Hg.), Faith development and Fowler, Birmingham, AL 1986, 45-64.

- EBERT, K., Zur Rolle des Religionslehrers, in: H.-G. HEIMBROCK (Hg.), Religionslehrer – Person und Beruf, Göttingen 1982, 53-80.
- ELSENBAST, V. / FISCHER, D. / SCHREINER, P., Zur Entwicklung von Bildungsstandards: Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.
- ENGEMANN, W., Vom Nutzen eines semiotischen Ritardando im Konzert hermeneutischer Plädoyers. Zur Bedeutung der Semiotik für eine Praktisch-theologische Hermeneutik, in: D. ZILLEBEN / S. ALKIER / R. KOERRENZ / H. SCHROETER (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik, Rheinbach-Merzbach 1991, 161-179.
- ENGLERT, R., Bildungsstandards für ‚Religion‘: Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H.2, 2-13.
- FEIGE, A. / DRESSLER, B., ‚Bildungsreligion‘ – zwischen dem Sakralraum Kirche und pluralisierter Lebenswelt. Die religionskulturelle Vermittlungssituation des schulischen Religionsunterrichts im Spiegel der Selbstbeschreibungen der ev. ReligionslehrerInnen, in: A. FEIGE / B. DRESSLER / W. LUKATIS / A. SCHÖLL (Hg.), ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, Münster 2000, 443-469.
- FEIGE, A. / LUKATIS, W., ‚Religion im Religionsunterricht‘ in demoskopisch auflösender Analyse. Zielvorstellungen für ‚gelehrte Religion‘ im biografischen, weltanschaulichen und schulorganisatorischen Kontext, in: A. FEIGE / B. DRESSLER / W. LUKATIS / A. SCHÖLL (Hg.), ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, Münster 2000, 205-442.
- FEIGE, A. / DRESSLER, B. / LUKATIS, W. / SCHÖLL, A., ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- FEIGE, A. / TZSCHEETZSCH, W., Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern 2005.
- FEIGE, A. / FRIEDRICH, N. / KÖLLMANN, M., Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern 2007.
- FEIGE, A. / GENNERICH, C., Lebensorientierungen Jugendlicher, Münster 2008.
- FISCHER, D. / ELSENBAST, V. (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung: Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006.
- FOX, H., Die Bedeutung der ‚Einstellung‘ für eine für den schulischen Religionsunterricht relevante Didaktik der Christologie, in: Trierer Theologische Zeitschrift 90 (1981), 190-206.
- FREDERICKS, J. L., A universal religious experience? Comparative theology as an alternative to a theology of religions, in: Horizons 22 (1995), H.1, 67-87.
- GENNERICH, C., Vertrauen. Ein beziehungsanalytisches Modell – untersucht am Beispiel der Beziehung von Gemeindegliedern zu ihrem Pfarrer, Bern 2000.
- GENNERICH, C., Die Kirchenmitglieder im Werteraum. Ein integratives Modell zur Reflexion von Gemeindearbeit, in: Pastoraltheologie 90 (2001), H.4, 168-185.

- GENNERICH, C., Beratung einer Kirchengemeinde mit dem Werteraum, in: N. AMMERMANN / C. GENNERICH, (Hg.), Ethikberatung konkret, Münster 2003, 59-71 [= 2003a].
- GENNERICH, C., Teamentwicklung mit dem Werteraum, in: N. AMMERMANN / C. GENNERICH (Hg.), Ethikberatung konkret, Münster 2003, 77-81 [= 2003b].
- GENNERICH, C., Präzisierung der Symboldidaktik. Empirische Validierung von Biehls Ellipse christlicher Glaubenssymbole. Poster auf der Tagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik, 15.-17.09.2006 in Hildesheim.
- GENNERICH, C., Empirie und Ästhetik. Empirische Zugänge zum religionspädagogischen Ansatz Dietrich Zilleßens, in: Magazin für Theologie und Ästhetik 45 (2007), www.theomag.de [= 2007a].
- GENNERICH, C., Religiöser Trost in der Seelsorge an Senioren und Seniorinnen: Modellentwicklung und empirische Analysen zum Motiv der Vorsehung, in: R. KUNZ (Hg.), Religiöse Begleitung im Alter. Religion als Thema der Gerontologie, Zürich 2007, 217-250 [= 2007b].
- GENNERICH, C. / RIEGEL, U. / ZIEBERTZ, H.-G., Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differentiell betrachtet. Eine Analyse im Wertekreis, in: Münchner theologische Zeitschrift 59 (2008), H.2, 173-186.
- GRÄB, W., Arbeit an Lebensdeutungen. Religionspädagogische Überlegungen zur gegenwärtigen Lage und Aufgabe des Religionsunterrichts, in: Evangelischer Erzieher 42 (1990), 266-277.
- GRÄB, W., Kirche als Ort religiöser Deutungskultur, in: U. BARTH / W. GRÄB (Hg.), Gott im Selbstbewusstsein der Moderne, Gütersloh 1993, 222-239.
- GRÄB, W., Rechtfertigung, in: N. METTE / F. RICKERS (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen 2001, Sp. 1588-1594.
- HERMELINK, J., Situation, in: G. MÜLLER (Hg.), Theologische Realenzyklopädie, Bd. 31, Berlin 2000, 333-337.
- HILTIN, S., Values as the core of personal identity. Drawing links between two theories of self, in: Social Psychology Quarterly 66 (2003), H.2, 118-137.
- JOST, T. J. / GLASER, J. / KRUGLANSKI, A. W. / SULLOWAY, F. J., Political conservatism as motivated cognition, in: Psychological Bulletin 129 (2003), 339-375.
- KASSER, T., Sketches for a self-determination theory of values, in: E. L. DECI / R. M. RYAN (Hg.), Handbook of self-determination research, Rochester, NY 2002, 123-140.
- KASSER, T. / KOESTNER, R. / LEKES, N., Early family experiences and adult values: A 26-year, prospective longitudinal study, in: Personality and Social Psychology Bulletin 28 (2002), H.6, 826-835.
- KILBOURNE, W. / GRUNHAGEN, M. / FOLEY, J., A cross-cultural examination of the relationship between materialism and individual values, in: Journal of Economic Psychology 26 (2005), H.5, 624-641.
- KIRCHMEIR, K. / WINTER, F., Was wir zum Leben brauchen – Umgang mit Eigentum, in: W. HAUBMANN (Hg.), Dasein – Wege ins Leben 7 – Lehrerhandbuch: Ein Unterrichtswerk für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Göttingen 2001, 29-48.

- KLIE, T., Die Möglichkeit auf die Wirklichkeit zukommen lassen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58 (2006), 224-233.
- KNAUTH, T., Problemorientierter Religionsunterricht – damals und heute, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18 (2002), 43-51.
- KOHLER-SPIEGEL, H., Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: H.-G. ZIEBERTZ / W. SIMON (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 204-221.
- KUNSTMANN, J., Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh 2002.
- LÄMMERMANN, G., Religionspädagogik zwischen politischer und ästhetischer Signatur, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005), H.4, 358-368.
- LUTHER, H., Sache oder Subjekt? Bildung und Didaktik im philosophisch-religiösen Lernbereich, in: Pädagogik 41 (1989), H.3, 52-57.
- MASTEN, A. S. / COATSWORTH, J. D., The development of competence in favorable and unfavorable environments, in: American Psychologist 53 (1998), H.2, 205-220.
- MEYER-BLANCK, M., Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002.
- MEYER-BLANCK, M., Religion mit Substanz! Zu Wilhelm Gräbs Bestimmung der Religion in der Medienlandschaft, in: Evangelische Theologie 63 (2003), H.6, 468-479.
- MIKULINCER, M. / SHAVER, P. R., Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance, in: Psychological Inquiry 18 (2007), H.3, 139-156.
- MIKULINCER, M. / GILLATH, O. / SAPIR-LAVID, Y. / YAAKOBI, E. / ARIAS, K. / TAL-ALONI, L. / BOR, G., Attachment theory and concern for others' welfare: Evidence that activation of the sense of secure base promotes endorsement of self-transcendence values, in: Basic and Applied Social Psychology 25 (2003), H.4, 299-312.
- MORGENTHALER, C., Subjekt, Story und Tradition, in: G. LÄMMERMANN / C. MOR-GENTHALER / K. SCHORI (Hg.), Bibeldidaktik der Postmoderne, Stuttgart 1999, 90-103.
- MYRY, L. / HELKAMA, K., University students' value priorities and emotional empathy, in: Educational Psychology 21 (2001), H.1, 25-40.
- NIPKOW, K. E., Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Katechetische Blätter 111 (1986), 600-608.
- NIPKOW, K. E., Das Geheimnis wahren: Gemeinsam glauben lernen in unserer Zeit im Überschneidungsfeld missionarischen und pädagogischen Handelns der Kirche, in: A. BIESINGER / W. TZSCHEETZSCH (Hg.), Das Geheimnis erspüren – zum Glauben anstiften, Freiburg 1989, 10-33.
- NIPKOW, K. E., Elementarisierung, in: G. BITTER / R. ENGLERT / G. MILLER (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451-456.
- NIPKOW, K. E., Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1, Gütersloh 2005.
- NOORMANN, H., Diakonisches Lernen – eine Zumutung an den Zeitgeist? in: Christenlehre/Religionspädagogik Praxis 51 (1998), H.2, 6-13.

- OSGOOD, C. E. / TANNENBAUM, P. H., The principle of congruity in the prediction of attitude change, in: *Psychological Review* 62 (1955), 42-55.
- PAKIZEH, A. / GEBAUER, J. E. / MAIO G. R., Basic human values. Inter-value structure in memory, in: *Journal of Experimental Psychology* 43 (2007), 458-465.
- PREUL, R., Was ist ein religiöser Lernprozeß, in: *Evangelischer Erzieher* 49 (1997), 124-135.
- RICKERS, F., Politische Bildung (Politische Erziehung; Politische Sozialisation), Politisches Lernen, in: N. METTE / F. RICKERS (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Neukirchen 2001, Sp. 1528-1534.
- RITTER, W. H., Offenbarung und Erfahrung: Reflexionen zum Glaubensverständnis, in: *Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft* 69 (1980), 555-567.
- RITTER, W. H., Bibel und Tradition – Wirklichkeit und Erfahrung, in: *Pastoraltheologie* 71 (1982), 254-267.
- SCHERZBERG, L., Sünde und Gnade in der Feministischen Theologie, in: *Jahrbuch für Biblische Theologie* 9 (1994), 261-283.
- SCHMIDT, H., Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung: Der konziliare Prozeß als Modell religiösen, ethischen und ökumenischen Lernens, in: *Jahrbuch für Religionspädagogik* 9 (1993), 31-50.
- SCHMIDT, G., Fachdidaktischer Umgang mit ethischen Themen, in: G. ADAM / R. LACHMANN (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 1997, 381-426.
- SCHNEIDER, G., Frauensünde? Überlegungen zu Geschlechterdifferenz und Sünde, in: H. KUHLMANN (Hg.), *Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau. Zur Ethik der Geschlechterdifferenz*, Gütersloh 1995, 189-205.
- SCHNEIDER-FLUME, G., Kritische Theologie contra theologisch-politischen Offenbarungsglauben: eine vergleichende Strukturanalyse der politischen Theologie Paul Tillichs, Emanuel Hirschs und Richard Shaulls, in: *Evangelische Theologie* 33 (1973), 114-137.
- SCHOBERTH, I., Der unwillige Zeuge? Die ‚Identität‘ der Religionslehrer und die ‚Sache‘ des Religionsunterrichts, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 54 (2002), 118-133.
- SCHOLL, M., Nachgeben – Sich durchsetzen, in: E. MARGGRAF / M. POLSTER (Hg.), *Unterrichtsideen Religion. Arbeitshilfen für den evangelischen Religionsunterricht in Hauptschule, Realschule und Gymnasium – Schuljahr 7. Halbband 2*, Stuttgart 1998, 221-244.
- SCHRÖER, H., Das Problem der Vermittlung von Tradition und religiöser Erfahrung im Erzählvorgang, in: *Evangelische Theologie* 38 (1978), 113-125.
- SCHULZE, T., „Sie prügeln sich, sie prügeln sich!“ Erinnerungen und Reflexionen zu einem Vorgang am Rande der offiziellen Pädagogik, in: *Neue Sammlung* 23 (1983), 464-484.
- SCHWARTZ, S. H., Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, in: *Advances in Experimental Social Psychology* 25 (1992), 1-65.
- SCHWARTZ, S. H., Basic human values. An overview. URL: www.yourmorals.org/schwartz.2006.basic%20human%20values.pdf [Zugriff 19.01.2009].

- SCHWEITZER, F., Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung, in: *Evangelischer Erzieher* 40 (1988), 532-551.
- SCHWEITZER, F., Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kinder- und Jugendalter. Gütersloh ⁴1999 [= 1999a].
- SCHWEITZER, F., Autonomie ohne Religion – Religion ohne Autonomie? Religiöse Autonomie in strukturgenetischer Sicht, in: W. ALTHOF / F. BAERISMYL / K. H. REICH (Hg.), *Autonomie und Entwicklung*, Freiburg/Schweiz 1999, 301-328 [= 1999b].
- SCHWEITZER, F., Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 16 (2000), 191-212.
- SCHWEITZER, F., Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz, in: F. SCHWEITZER (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht*, Neukirchen 2003, 9-30 [=2003a].
- SCHWEITZER, F., Elementarisierung nur der Inhalte – oder elementare Formen des Lernens, in: F. SCHWEITZER (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht*, Neukirchen 2003, 187-201 [=2003b].
- SCHWEITZER, F., Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion, in: F. SCHWEITZER (Hg.), *Elementarisierung im Religionsunterricht*, Neukirchen 2003, 203-220 [=2003c].
- SCHWEITZER, F., Außen- statt Innenperspektive? Evangelisches Profil und ethische Orientierungen als Anforderungen einer dialogisch-(religions-)pädagogischen Begründung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards für den evangelischen Religionsunterricht, in: V. ELSNBAST / D. FISCHER (Hg.), *Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“*, Münster 2007, 9-16.
- SPIEGEL, B., *Die Struktur der Meinungsverteilung im sozialen Feld. Das psychologische Markmodell*, Bern 1961.
- STALLMANN, M., *Christentum und Schule*, Stuttgart 1958.
- STOODT, D., Die gesellschaftliche Funktion des Religionsunterrichts, in: *Evangelischer Erzieher* 21 (1969), 49-61.
- STOODT, D., *Religionsunterricht als Interaktion*, Düsseldorf 1975 [= 1975a].
- STOODT, D., Von der religiösen Erziehung zur religiösen Sozialisation, in: M. ARNDT (Hg.), *Religiöse Sozialisation*, Stuttgart 1975, 11-25 [= 1975b].
- STRACK, M., *Sozialperspektivität. Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität*, Göttingen 2004.
- STRACK, M. / GENNERICH, C. / MÜNSTER, D., Beliefs in immanent justice and ultimate justice. Understanding their differences. Paper presented at the 11th International Social Justice Research Conference, Berlin 2006.
- STRACK, M. / GENNERICH, C. / HOPF, N., Warum Werte?, in: E. H. WITTE (Hg.), *Sozialpsychologie und Werte*, Lengerich 2008, 90-130.
- STRACK, M. / GENNERICH, C., Personal and situational values predict ethical reasoning. (under review).
- STREIB, H., Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik, in: P. SCHREINER / V. ELSNBAST / U. SIEG (Hg.), *Handbuch interreligiösen Lernens*, Gütersloh 2005, 230-243.

- STUBENRAUCH, B., Dialogisches Dogma. Der christliche Auftrag zur interreligiösen Begegnung, Freiburg 1995.
- THEIßEN, G., Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003.
- VAN DER VEN, J. A. / ZIEBERTZ, H.-G., Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, in: H.-G. ZIEBERTZ / W. SIMON (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 259-273.
- WANDSCHNEIDER, H. Schöpfung. Mut zum Leben – Verantwortung für die Welt, Frankfurt 1977.
- WEGENAST, K., Die Bibel im Unterricht. Probleme der Vermittlung zwischen Tradition und Erfahrung. in: Christenlehre 35 (1982), 301-314.
- WEIDMANN, F., Sprache und Religionsunterricht, in: F. WEIDMANN (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts – Neuausgabe, Donauwörth 1997, 164-179.
- WEINERT, F. E., Concept of competence. A conceptual clarification, in: D. S. RYCHEN / L. H. SALGANIK (Hg.), Defining and selecting key competencies, Seattle 2001, 45-65.
- WELKER, M., Subjektivistischer Glaube als religiöse Falle, in: Evangelische Theologie 64 (2004), H.3, 239-248.
- ZIEBERTZ, H.-G., Ethisches Lernen, in: G. HILGER / S. LEIMGRUBER / H.-G. ZIEBERTZ (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 402-419.
- ZIEGLER, T., Abschied von Jesus, dem Gottessohn? Christologische Fragen Jugendlicher als religionspädagogische Herausforderung, in: G. BÜTTNER / D. PETRI / E. RÖHM (Hg.), Wegstrecken. Beiträge zur Religionspädagogik und Zeitgeschichte, Stuttgart 1998, 106-149.
- ZILLEßEN, D., Abschied von der Symboldidaktik? Was die Symboldidaktik zu lernen gegeben hat, in: Evangelischer Erzieher 46 (1994), 31-39.
- ZILLEßEN, D., Ethik, Ethisches Lernen, in: N. METTE / F. RICKERS (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen 2001, Sp. 482-489.
- ZILLEßEN, D., Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004.
- ZILLEßEN, D. / Gerber, U., Und der König stieg herab von seinem Thron, Frankfurt 1997.

Dr. Carsten Gennerich, Professor für Gemeindepädagogik, Evangelische Fachhochschule Darmstadt.