

Religiosität Jugendlicher in kompetenztheoretischer Perspektive: Das Konzept der Selbstregulation und die Leitkategorie von „Gesetz und Evangelium“ als Heuristiken einer empirisch basierten religiösen Kompetenzvermittlung

von
Carsten Gennerich

Abstract:

Der Beitrag behandelt die Religiosität Jugendlicher in kompetenztheoretischer Perspektive. In vier Schritten wird auf der Basis des sozialpsychologischen Konzepts der Selbstregulation und der theologischen Leitkategorie von „Gesetz und Evangelium“ eine Heuristik einer empirisch basierten religiösen Kompetenzvermittlung entfaltet. (1) Zuerst werden Probleme des religionsdidaktischen Kompetenzdiskurses aufgegriffen und es wird gezeigt, welche empirischen wie theoretischen Herausforderungen damit verbunden sind. (2) Sodann soll als Schritt in Richtung der erforderlichen religionsdidaktischen Kompetenztheorie eine Synthese der genannten sozialpsychologischen und theologischen Modelle skizziert werden. (3) Danach werden exemplarisch empirische Befunde dargestellt und mit Hilfe der zuvor skizzierten kompetenztheoretischen Perspektive interpretiert. (4) Abschließend wird gefragt, welche Konsequenzen sich aus den dargestellten Einsichten ergeben. Unter anderem erweist es sich als Notwendigkeit im Unterricht, eine Pluralität von Deutungsperspektiven bzw. theologischen Interpretationsmustern bereitzustellen, damit für unterschiedliche Individuen in heterogenen Gruppen Interpretationen theologischer Topoi zur Verfügung stehen, die im je individuellen Lebenskontext plausible Deutungen ermöglichen.

Die Behandlung des Themas „Religiosität Jugendlicher“ steht in der gegenwärtigen Religionspädagogik vor der Herausforderung, empirische Befunde in eine kompetenzorientierte Theorieperspektive zu integrieren. Das bedeutet, die Religiosität Jugendlicher ist so wahrzunehmen, dass ihre religiösen Orientierungen als kontextuelle Problemlösungsbemühungen verstehbar werden. Kernpunkt der folgenden Ausführungen soll der theoretisch abgeleitete und empirisch begründete Versuch sein, zu einer Kompetenztheorie zu gelangen, mit deren Hilfe das empirische Phänomen der Religiosität Jugendlicher theologisch begriffen und kompetenzorientiert gefördert werden könnte.¹

Dazu soll in vier Schritten vorgegangen werden:

(1) Zuerst werden Probleme des religionsdidaktischen Kompetenzdiskurses aufgegriffen und es wird gezeigt, welche empirischen wie theoretischen Herausforderungen damit verbunden sind. (2) Sodann soll als Schritt in Richtung der erforderlichen religionsdidaktischen Kompetenztheorie eine Synthese eines sozialpsychologischen und theologischen Kompetenzmodells skizziert werden. (3) Danach werden exemplarisch Befunde dargestellt, wie ich sie in meiner Arbeit zur Empirischen Dogmatik zu-

¹ Gegenüber dem von Heinz Streib und mir vorgelegten Forschungs-Review „Jugend und Religion“ (STREIB / GENNERICH 2011) zielt dieser Artikel also auf einen Empiriebericht, der in eine religionsdidaktische Fragestellung eingebunden ist. Dies hat seinen Grund zum einen darin, dass ein Review bereits eine Zusammenfassung darstellt, die kaum sinnvoll weiter konzentriert werden kann. Zum anderen vertrete ich die Position, dass empirische Ergebnisse in der Religionspädagogik nur dann sinnvoll rezipiert werden können, wenn diese in klare theoretische bzw. religionsdidaktische Perspektiven eingebunden sind. Entsprechend werde ich in der ersten Hälfte des Textes auch meinen theoretischen Zugang darlegen und darauf aufbauend im zweiten Teil zentrale empirische Befunde meiner Forschung berichten.

sammengetragen habe² und mit Hilfe der zuvor skizzierten kompetenztheoretischen Perspektive interpretiert. (4) Abschließend wird gefragt, welche Konsequenzen sich aus den dargestellten Einsichten ergeben.

1. Problemstellung

In einem ersten Schritt werde ich zentrale Problemstellungen der Religionsdidaktik und Systematischen Theologie skizzieren, die empirische Forschungsfragen aufwerfen. Sie bilden den Ausgangspunkt für die vorgestellten kompetenztheoretischen Entwicklungen und empirischen Analysen.

1.1 Religionsdidaktik

Im gegenwärtigen religionsdidaktischen Diskurs wird versucht, religiöses Lernen so zu organisieren, dass die religiösen Kompetenzen der SchülerInnen gefördert werden. Religiöse Kompetenzen können unterschiedlich differenziert werden. Besonders häufig und regelmäßig als zentral benannt werden jedoch religiöse Deutungskompetenzen.³ Diese können theoretisch als besonders gut fundiert gelten, weil in der Praktischen wie Systematischen Theologie bereits ein entsprechendes Verständnis von Religion als Deutungsarbeit erarbeitet wurde.⁴ Insbesondere Wilhelm Gräß definiert Religion als Lebensdeutung dezidiert zweipolig: mit einem Subjekt, das sich Deutungsmuster der Tradition kritisch-konstruktiv nach Plausibilitäts Gesichtspunkten aneignet und danach fragt, welchen Freiheitsgewinn ein Deutungsmuster mit sich bringt, und mit einem Traditionsbezug, der flüssig genug sein muss, um ihn auf unterschiedliche Kontexte anwenden zu können.⁵ Mit dem religionspädagogischen Kompetenzdiskurs können weiterführend die Ressourcen des Subjekts für ein Gelingen der intendierten lebensweltlichen Traditionsanwendung nun differenziert reflektiert werden.

Religiöse Deutungskompetenz lässt sich nach der Definition von Weinert als Problemlösefähigkeit bestimmen, die kognitive Kompetenzen sowie motivationale, ethische und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten umfasst.⁶ In fast allen Kompetenzkonzeptionen der Religionsdidaktik wird diese Definition als zentral angesehen.⁷ Entsprechend wird die Fähigkeit, theologische Deutungsmuster in neuen Situationen der Lebenswelt kritisch und flexibel anzuwenden, als zentraler Baustein religiöser Kompetenz aufgefasst.⁸ Operationalisiert wird dieser theoretische Ausgangspunkt mit der Formulierung von Bildungsstandards. Sie markieren Leistungskriterien, die auf die Deutungskompetenz angewendet werden können. Diese Kriterien setzen voraus, die Deutungsleistungen der Individuen unter Rationalitätskriterien zu

² GENNERICH 2010; DERS. 2011.

³ Z.B. BENNER 2004a; ENGLERT 2004, 9; FISCHER / ELSENBAST 2006, 19; HEMEL 1988; SCHIEDER 2004; SCHLUß 2009.

⁴ BARTH 1996; GRÄß 1993; LAUSTER 2005.

⁵ GRÄß 1993; DERS. 1998.

⁶ WEINERT 2001.

⁷ FEINDT ET AL. 2009; FISCHER / ELSENBAST 2006; NIKOLOVA ET AL. 2007; ROTHGANGEL 2009; SCHIEDER 2004.

⁸ ENGLERT 2004, 9; FISCHER / ELSENBAST 2006, 19; PETER 2009, 135. Kritisch und zu recht merkt NIPKOW 2005, 133, an, dass Religion nicht in „Problemlösung“ aufgehe. Ich fokussiere mich hier auf den Aspekt der Problemlösung in einem sehr weiten Begriffsverständnis, z. B. wenn Probleme in Richtung von „Unterbrechungen“ verstanden werden: Denn erst wenn im Alltag etwas fraglich wird, eröffnet sich eine tiefergehende Reflexion von Sinnperspektiven (WEICK 1995, 83-105; BOEVE 2005, HAILER 2004, WEIß 2000). Die Fokussierung hat forschungspraktische Gründe, um in dieser Dimension Erkenntnisfortschritte erzielen zu können.

bewerten. Auf den theologischen Diskurs bezogen erscheint das zwar nicht zwingend⁹. Allerdings eröffnet das konsensfähige Verständnis von Religion als Sinnkonstruktion und Lebensdeutung die Möglichkeit einer Bewertung der Deutungen unter dem Gesichtspunkt der Rationalität.¹⁰ So schlägt Stefan die internen Kriterien der Kohärenz und Konsistenz vor, sowie die externen Kriterien des Erfahrungsbezugs und der Offenheit.¹¹ Clayton entwickelt das Kriterium der Kohärenz und zeigt, wie dieses zur Anwendung gebracht werden kann, wenn Wissenschaftlichkeit und Rationalität als kontextbezogene Problemlösungseffektivität verstanden werden.¹² Kurz, religiöse Kompetenz kann nicht in einer bloßen Reproduktion von Inhalten aufgehen, sondern erfordert deren *sachgemäße lebensweltliche Anwendung*.¹³

Das alles zeigt: Die *Kontextproblematik* erscheint in dieser Perspektive als zentral. Sie ergibt sich aus dem Umstand, dass religiöse Deutungen ihren Ort im Lebenskontext des Subjekts haben.¹⁴ Gleichermäßen zeigt sich empirisch, dass die Präferenz und das Plausibilitätsempfinden für unterschiedliche Interpretationen theologischer Kategorien kontextabhängig sind.¹⁵ Die Verschiedenheit der individuellen Lebenskontexte einerseits und die weiter unten noch aufgezeigte Konventionalität der Glaubenskommunikationen an den meisten kirchlichen wie gesellschaftlichen Orten andererseits haben daher zur Folge, dass nicht für alle Subjekte gleichermaßen inhaltlich aneignungsfähige religiöse Deutungsmuster kommuniziert werden. So kann es Kontexte geben, für die keine sinnvollen Deutungen zur Verfügung stehen bzw. zu stehen scheinen, so dass ein „explanativer Misserfolg“ resultiert.¹⁶ Entsprechend ist davon auszugehen, dass auch die Qualität der von den LehrerInnen eingebrachten Deutungen von zentraler Bedeutung für die Bedingung der Möglichkeit religiöser Kompetenz in den individuellen Lebenskontexten der Jugendlichen ist.

Empirische Befunde decken hier freilich große Defizite des Religionsunterrichts auf (siehe dazu auch Abschnitt 3).¹⁷ Sie belegen die Tendenz des Religionsunterrichts, semantisch konventionelle Deutungen zu favorisieren, so dass SchülerInnen aus Lebenskontexten, in denen diese Deutungen weniger entwicklungsförderlich sind, nicht situationsangemessen angesprochen werden. Dieser empirische Befund wiegt umso schwerer, als mit der Etablierung von Bildungsstandards und ihrer Festlegung zur Bewertung von Leistungen auch über spätere Lebenschancen entschieden wird. Es gilt also die individuellen Anwendungskontexte für religiöse Deutungsleistungen zu berücksichtigen.

Diese Forderung unterstützt auch die derzeitige pädagogische Diskussion. Sie betont stark die Idee einer individuellen Förderung der SchülerInnen. Unter der Forderung nach einer inklusiven Pädagogik in einer pluralistisch differenzierten Gesellschaft erwächst daraus die Notwendigkeit, angesichts heterogener Klassen individuell differenzierte Lernangebote zu entwickeln.¹⁸ Auch in der Religionspädagogik hat dieser Diskurs an Gewicht gewonnen¹⁹ und trägt zu einer gesteigerten Wahrnehmung der

⁹ Vgl. für einen kurzen Überblick SCHÄRTL 2009.

¹⁰ CLAYTON 1992, 57; GENNERICH 2010; STEFAN 2009.

¹¹ STEFAN 2009.

¹² CLAYTON 1992, 53 u. 134.

¹³ Vgl. auch BENNER 2004b, 32.

¹⁴ Ebd.; GRÄB 1998.

¹⁵ GENNERICH 2010, 391-394.

¹⁶ CLAYTON 1992, 151.

¹⁷ Siehe GENNERICH ET AL. 2008 u. GENNERICH 2010.

¹⁸ BÖNSCH 2011; KUNZE / SOLZBACHER 2008.

¹⁹ MÜLLER-FRIESE 2011; PIRNER 2010.

Heterogenität von Schulklassen mit entsprechenden didaktischen Konsequenzen bei. Zum Beispiel soll im Kontext einer Didaktik der Jugendtheologie bereits in der Unterrichtsvorbereitung die Variationsbreite individueller theologischer Zugänge aufgenommen werden, mit dem Ziel, die „aktuell lebensdienlichste Vorstellung und Form des Selbstausdrucks“ sensibel ins Gespräch zu bringen.²⁰ Und ebenso müsse sich die thematische Auswahl an der Lebenssituation der Jugendlichen orientieren.²¹ Als selbstverständlich gilt dabei die Norm der Anerkennung und Achtung des Jugendlichen als gleichwertigen Dialogpartner.²²

Derartige Normen erscheinen eigentlich selbstverständlich. Gleichwohl finden sie in der faktischen Umsetzung im Unterricht eine noch nicht hinreichende Beachtung. Die Probleme liegen auf der inhaltlichen Ebene. Denn die *inhaltliche Differenzierung der Deutungsangebote* stellt – vor jeder methodischen Umsetzung im Religionsunterricht – bereits eine große religionspädagogische Herausforderung dar. Das lässt sich erkennen, wenn man entsprechende Voten aus der Systematischen Theologie auf ihre Umsetzbarkeit hin genauer bedenkt.

1.2 Systematische Theologie

Dietrich Korsch geht es darum, theologische Lehre und Problemerkahrungen des Alltags aufeinander beziehen zu können. Er weist im Anschluss an Schleiermacher darauf hin, dass es „den individuell verschiedenen Lebensumständen entsprechend, unterschiedliche Darstellungs- und Ausdrucksweisen des christlichen Lebens gibt“, die sich auch teilweise im Widerspruch äußern können.²³ Das geschehe bereits in dogmatischen Darstellungen der christlichen Lehre selbst, denn an denen seien immer auch die Persönlichkeiten der VerfasserInnen mit ihren Lebenserfahrungen ablesbar.²⁴ Korsch fordert daher auch eine neue Form der christlichen Lehre, die individuell unterschiedlichen Ausarbeitungen der christlichen Lehre Raum gibt.²⁵

Als Konsequenz aus dieser Forderung ginge es dann im Religionsunterricht um die Fähigkeit der LehrerInnen, sich bewusst zu sein, dass sie nicht ‚die‘ christliche Lehre vermitteln können, sondern dass sie immer schon ihren SchülerInnen mit einer eigenen, je individuellen Ausdrucksgestalt des Christlichen gegenüberreten und zugleich die Verantwortung haben, Bildungsangebote für SchülerInnen, die selbst je individuell-unterschiedlich geprägt sind, bereitzustellen.

Das ist ein komplexer Anspruch. Um ihm gerecht werden zu können, bedarf es, neben vielem anderen, insbesondere eines *systematischen Überblicks über die Lebenskontexte der SchülerInnen mit ihren zugehörigen Ausdrucksgestalten des Glaubens*.

Falk Wagner kritisiert ebenfalls einen theologischen „Uniformismus“ im gegenwärtigen Protestantismus, der der Pluralität der „lebensweltlichen Religion der Individuen“ nicht gerecht werde.²⁶ Auf diesen theologischen Mangel auf der Sachebene sei insbesondere der Bruch Jugendlicher mit der kirchlichen Religion zurückzuführen.²⁷ Zur Kurskorrektur fordert er theologische Pluralität. Sie finde sich bereits in den bibli-

²⁰ SCHLAG / SCHWEITZER 2011, 92.

²¹ Ebd., 103.

²² Ebd., 181.

²³ KORSCH 2003, 34.

²⁴ Ebd., 35.

²⁵ Ebd.

²⁶ WAGNER 1999, 6-7.

²⁷ Ebd., 21.

schen Schriften und sei daher legitim.²⁸ Und gerade der Individualitätskultur des Protestantismus entspreche eine Kritik dogmatischer Lehren. Diese Lehren sollten so umgeformt werden, dass sie dem Selbstaussdruck des religiösen Bewusstseins der Individuen dienen können. Entsprechend müsse sich die Arbeit der Systematischen Theologie an einer differenzierten Wahrnehmung der „empirischen Religion“ der Individuen orientieren²⁹ statt in einem „Einbahnstraßenmodell der kirchlich-religiösen Bildung“ zu verharren. Vielmehr müsse sie die Selbstbildung der Subjekte ernst nehmen, so dass auch und gerade die dogmatisch formulierten Glaubensgehalte dem je individuellen religiösen Selbstaussdruck dienlich sein können.³⁰ Konkret, so Wagner weiter, sollen und können die Lehrgehalte des Glaubens der Deutung und dem Umgang mit zwei zentralen existentiellen Erfahrungsdimensionen dienen:³¹ (a) Erfahrungen der Diskrepanz zwischen Realität und persönlichen Standards; (b) persönliche Krisenerfahrungen angesichts lebensbeeinflussender äußerer Ereignisse.

Entsprechend müsse, so Wagner, das Verständnis der dogmatischen Inhalte „entsubstantialisiert“ und strikt funktional interpretiert werden.³² Er favorisiert daher eine perspektivenwechselnde Theologie. Sie habe Themen zu besetzen, die aus den kontextuellen Problemerkahrungen der Individuen abzuleiten seien. Das bedeute: Theologie dürfe nicht primär die individuelle Religiosität des Theologen bzw. der Theologin dogmatisch systematisieren, da sie dann nur kerngemeindliche Milieus erreichen könne.³³

Wagner verlangt also eine Theologie, die ihren Ausgangspunkt von den pluralen Lebenskontexten heutiger Individuen nimmt und danach fragt, welche Problemerkahrungen in diesen sozialen Kontexten typisch sind. Theologische Reflexionen sollen dann für die Bewältigung dieser Erfahrungen mehr Einsichten eröffnen können als dies die im Alltag üblichen Deutungsmuster zu tun vermögen. Deshalb braucht es die Anstrengung, *soziale Lebenskontexte systematisch zu erfassen* und dabei allererst die *vorhandenen Deutungsleistungen* der Subjekte in diesen Kontexten wahrzunehmen, um sie theologisch reflektieren und sodann in der religiösen Kommunikation ansprechen zu können.

Insgesamt weisen also pädagogische und theologische Diskurse auf die gleiche elementare Problemstellung hin: Für die formulierten Zielperspektiven der Kompetenzorientierung sind sowohl ein systematisch erfasstes lebensweltliches Kontextwissen als auch darauf bezogene religiöse Deutungsangebote erforderlich. Beides stellt ein religionspädagogisches Desiderat dar.

Es lässt sich im Nachhinein nur vermuten, dass auch vergangene religionspädagogische Konzeptionen an diesem Mangel gelitten haben. So zielte etwa der *Hermeneutische Ansatz* im Blick auf Existentialien (u.a. Tod, Sorge, Angst) auf eine Interpretation des biblischen Textes, die sich durchaus als lebensweltliche Problemstellungen interpretieren ließen. Jedoch wurden diese Existentialien weder empirisch systematisiert erhoben noch für den Unterricht angemessen aufgearbeitet.³⁴

Der *Problemorientierte Ansatz* formulierte zwar annähernd kompetenztheoretisch zu nennende Überlegungen, indem im Unterricht „Qualifikationen“ erworben werden

²⁸ Ebd., 34 u. 49-50.

²⁹ Ebd., 43-44.

³⁰ Ebd., 51-52.

³¹ Ebd., 53.

³² Ebd., 54 u. 72.

³³ Ebd., 48.

³⁴ BULTMANN 1967; HEUMANN 2011.

sollten, mit denen Lebenssituationen bzw. Entscheidungs- und Konfliktsituationen bewältigt werden könnten. Und es ging auch um die Fähigkeit zur religiösen Lebensdeutung in einer lebenspraktischen Bewältigungsperspektive.³⁵ Aber vermutlich ist der Ansatz nicht an curriculumstheoretischen Teilaspekten ‚gescheitert‘, sondern wohl eher daran, dass es auch in den 70er Jahren in der Religionspädagogik noch ein substantielles Theorie- und Empiriedefizit gegeben hat. Zwar konnte Stoodt, bezogen auf individuelle Problemsituationen, eine Anwendung religiöser Traditionsperspektiven vorlegen. Aber seine klassifikatorische Anlage der Arbeit erwies sich als zu komplex, um unmittelbar unterrichtspraktisch dienlich sein zu können.³⁶ Und zugleich standen für gesellschaftspolitische Themen seinerzeit keine hinreichend geeigneten theologischen Interpretationsperspektiven zur Verfügung.³⁷

Auch in der *Symboldidaktik* stand die Problematik auf der Tagesordnung. Biehl hat zwar mit seiner zweidimensionalen Konzeption menschlicher Grunderfahrungen, die die Gegenwart und die biblische Tradition theoretisch auf *eine* Ebene bringt, einen zentralen Fortschritt erzielen können. Aber er konnte für seine Modellbildung weder empirische Daten beibringen noch nutzte er die Modelldimensionen konsequent genug, um theologische Inhalte für ReligionslehrerInnen aufzuarbeiten.³⁸ Die von mir vorgelegte Arbeit zur *Empirischen Dogmatik des Jugendalters* versucht nun hier den Biehlschen Ansatz einen wichtigen Schritt weiter zu entwickeln: Sie übernimmt Biehls Modellbildung, versieht sie themendifferenziert mit empirischen Daten und stellt für die empirischen Analyseergebnisse theologische Interpretationsmuster dar und wendet diese auch an. Dadurch können nun die Lebenskontexte Jugendlicher systematisch erfasst werden und empirisch vorhandene wie theologisch mögliche Lebensdeutungen darauf bezogen werden. Die Empirische Dogmatik kann damit als eine Lösungsoption für das beschriebene Desiderat religionsdidaktischer Kompetenzorientierung gelten.

Damit sind keinesfalls alle wichtigen Theorie- und Empirielücken geschlossen. Ein wichtiges offenes Problem scheint mir darin zu liegen, dass der Kompetenzbegriff auf die *Verarbeitung religiöser Inhalte* im Subjekt zielt. Für diesen Aspekt liegen jedoch bisher kaum religionsdidaktisch ergiebige Theoriereflexionen vor. Dies zeigt sich zum Beispiel auch in der weitgehend additiven Gliederung meiner Empirischen Dogmatik, so dass sich der Anwendungsbezug der reflektierten theologischen Lebensdeutungen im Subjekt nicht in der Gliederung selbst widerspiegelt. Es ist eine offene Frage, ob dies sinnvoll wäre. Zumindest jedoch bedarf es einer Rechenschaft darüber, welche Funktion religiöse Lebensdeutungen in einer kompetenztheoretischen Problemlöseperspektive zu erfüllen vermögen. Als Schritt in diese Richtung soll im Folgenden nach sozialwissenschaftlichen Subjekttheorien gefragt werden. Diese können die subjektive Relevanz von Inhalten erfassen. D.h., sie können damit auch den Ort theologischer Perspektiven in der Lebensdeutung aufzeigen. Diesen Ort aufzuweisen ist im religionsdidaktischen Kompetenzdiskurs zentral, da religiöse Kompetenz selbst eine empirische Dimension des Subjekts ist und einer theoretischen Klärung innerhalb Persönlichkeit als Ganzes verlangt.

³⁵ KNAUTH 2003, bes. 219-229.

³⁶ STOODT 1975; siehe zur Diskussion und Weiterführung von Stoodts Ansatz GENNERICH 2009.

³⁷ BIEHL 1974, 116; KNAUTH 2003, 270-289.

³⁸ BIEHL / JOHANNSEN 2002.

2. Bausteine einer religionsdidaktischen Kompetenztheorie

Aus dem vorstehend Ausgeführten folgt: Gesucht wird eine Modellbildung, die in der Lage ist, die Brücke zwischen Lebenswelt und Deutungsangeboten der religiösen Tradition so zu schlagen, dass die Konstruktionsleistungen des Subjekts dabei anschaulich werden. Es geht dabei insbesondere darum, den Problembegriff des Kompetenzdiskurses und die mögliche Relevanz der Tradition zu konkretisieren. Je eine integrative sozialpsychologische (Selbstregulation) und theologische (Gesetz und Evangelium) Theorieperspektive möchte ich im Folgenden vorstellen. Es lässt sich zeigen, dass sie entscheidende Konvergenzen aufweisen. Dies spricht dafür, dass mit der vorgeschlagenen Systematisierung eine sowohl *theologisch* wie auch *empirisch-psychologisch* angemessene Modellbildung zur Verfügung steht, mit der wesentliche Sachverhalte religiöser Kompetenz erfasst werden können. Darauf aufbauend können dann auch in Abschnitt 3 empirische Befunde zur Religiosität Jugendlicher in einer kompetenztheoretischen Perspektive dargestellt werden.

2.1 Die Selbstregulationsperspektive

Das Konzept der Selbstregulation stellt ein integratives Persönlichkeitsmodell dar, mit dem das Subjekt als Ganzes empirisch beschrieben werden kann. Es erhebt Verhaltens-Standards sowie die Bewältigung von Abweichungen von diesen Standards zum zentralen Gegenstand.³⁹ Das Konzept fokussiert – stärker als das in der Religionspädagogik bereits etablierte Identitätskonzept⁴⁰ – das steuernde Handeln und Konstruieren der Person. Daher hat es eine größere Nähe zum Kompetenzkonzept. Zudem weist es damit zugleich eine zentrale Analogie zur reformatorischen Rechtfertigungslehre auf, mit der die Wirklichkeit „forensisch“ über Maßstäbe, deren Verfehlung und möglichen Konsequenzen konstruiert wird. Baumeister und Heatherton bieten eine Überblicksdarstellung zu diesem Konzept⁴¹ und McCullough und Willoughby liefern den empirischen Nachweis für die Ergiebigkeit des Konzepts in Anwendung auf das religiöse Feld.⁴²

Zusammengefasst wird unter Selbstregulation die bewusste Steuerung des eigenen Verhaltens verstanden, und zwar unabhängig von unmittelbaren Reizen der Umwelt, so dass langfristige, sinngebende Ziele verfolgt werden können. Damit dies möglich ist, bedarf es mehrerer Elemente.⁴³

³⁹ Entwicklungspsychologisch befinden sich Jugendliche unter dem Gesichtspunkt der Selbstregulation in einer spezifischen Situation. Im Jugendalter steigt biologisch gesteuert der Drang nach neuen Erfahrungen stark an, verbunden mit der Bereitschaft dafür auch große Risiken einzugehen und impulsgesteuert zu handeln. Zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr ist dieses *sensation seeking* dann am stärksten ausgeprägt und nimmt im weiteren Verlauf wieder stark ab (GENNERICH 2010, 53; ROMER ET AL. 2010, 324). Im Jugendalter sind daher Jugendliche vor besondere Herausforderungen bei ihrer Selbstregulation gestellt. Zugleich stehen wichtige Ressourcen der Selbstregulation noch nicht voll ausprägt zur Verfügung. Denn die Konstruktion zunehmend längerer Zeithorizonte nimmt kontinuierlich bis in frühe Erwachsenenalter stetig weiter zu und auch der frontale Cortex reift bis ins dritte Lebensjahrzehnt (ROMER ET AL. 2010, 319, 324). Allerdings ermöglicht ihnen im Gegensatz zu Kindern die Fähigkeit zum abstrakten Denken, Ideale und Ziele sowie „possible selves“ ins Selbst-Konzept zu integrieren und mit diesen Konzepten ihre persönliche Entwicklung zu evaluieren (BRANDSTÄDTER 1998, 828, 841). Das heißt, einerseits sind Jugendliche fähig, langfristige Ziele ins Auge zu fassen und eine persönliche Zukunft zu entwerfen (Ebd., 826; DEMETRIOU 2000, 237), aber ihre Fähigkeit dazu ist noch nicht umfassend etabliert, so dass Jugendliche hier vor eine Herausforderung gestellt sind.

⁴⁰ RIEGEL 2005; ZIEBERTZ 2010.

⁴¹ BAUMEISTER / HEATHERTON 1996.

⁴² MCCULLOUGH / WILLOUGHBY 2009.

⁴³ BAUMEISTER / HEATHERTON 1996.

a) *Standards*: An ihnen wird das Verhalten orientiert, denn ohne Standards ist keine Selbstregulation möglich. Sie setzen langfristige Ziele und Handlungsperspektiven, die dazu motivieren, unmittelbare Impulse und Reize aus der Umwelt zurückzustellen. So sind z. B. für *Felix*, einen 11jährigen Jungen in einem Interview von Ulrike Kuschel, Umweltschutzstandards besonders zentral. Er sagt, dass ihm Tiere „eigentlich das Wichtigste irgendwie auf der Welt“ sind. Das motiviert ihn zu einem aktiv wertkonformen Verhalten: „Umweltschweine, die, den stopf‘ ich den Abfall, den sie wegwerfen, immer gleich irgendwie hinten in die Kapuze rein“⁴⁴.

Standards können aber auch passiver erfahren werden. *Coco*, eine andere 11jährige Interviewpartnerin von Kuschel, berichtet z.B. über Leistungsanforderungen in Mathematik, die gegen ihren Willen zudem von der Mutter zusätzlich eingeschärft werden.⁴⁵

b) *Selbstbeobachtung*: Sie ist notwendig, um Abweichungen von den Standards zu diagnostizieren, denn ohne Selbsterkenntnis ist keine zielführende Handlungskorrektur möglich. *Felix* z.B. bemerkt bei sich: „da werd‘ ich gleich irgendwie wütend“, wenn er die Autos sieht, „die so viel Abgase machen“⁴⁶. Oder er passt auf, „dass man nichts Falsches macht“, „wenn irgendwie die Eltern schlecht d‘rauf sind“⁴⁷. Und *Coco* bekommt durch schlechte Noten das Feedback, dass sie den Anforderungen in Mathematik nicht genügt und beobachtet, wie sie darauf mit Stress, Gereiztheit und Angst reagiert.⁴⁸

c) Ein *Handlungsrepertoire*: Unter der Bedingung einer hinreichenden Motivation muss dieses geeignet sein, die Zielabweichung angemessen zu verringern. Bei *Felix* gehört dazu das „Müll-in-die-Kapuze-Stopfen“, aber auch antizipierend sein Wunsch, „Tierforscher“ zu werden, um so den Tieren zu „helfen“.⁴⁹ *Coco* übt in ihrem Fall mit der Mutter Mathematikaufgaben oder sie versucht nach Möglichkeit, die Problematik durch Ablenkung auszublenden.⁵⁰

In der Praxis der Selbstregulation lassen sich nun verschiedene Probleme benennen, die auf die Handhabung der unterschiedlichen Teilkomponenten zurückgeführt werden können. Dabei kann die Anwendung religiöser Traditionen auf Lebensprobleme in diesem Kontext als funktional hilfreich erwiesen werden. Die im Folgenden aufgewiesenen Deutungsmöglichkeiten sind dabei als theologisch sinnvolle Perspektiven zu verstehen. Die im Unterricht adressierten SchülerInnen können dies durchaus anders sehen und entsprechende Überlegungen auch als unakzeptabel ablehnen.⁵¹ Die Frage der möglichen Aneignung hat daher seinen Ort in einem durch wechselseitigen Respekt getragenen Unterrichtsgespräch. Hier geht es zunächst um ein Abstecken des theoretisch denkbaren Potentials theologischer Interpretationsperspektiven.

1. Religiöse Traditionen können *Standards definieren*. In der „Empirischen Dogmatik“ werden in fast allen Kapiteln *Standards* aufgewiesen, die sich relativ direkt aus den diskutierten Topoi ergeben, z.B. Entwicklungsziele als Standards der Sünde; die

⁴⁴ KUSCHEL 2006, Interakt 345 (die Interview-Transskripte hat die Autorin dankenswerter Weise zur Reanalyse zur Verfügung stellt). Umweltschutz ist ein besonders wichtiger Wert im frühen Jugendalter, ebd., 331.

⁴⁵ Ebd., Interakt 265.

⁴⁶ Ebd., Interakt 339 u. 341.

⁴⁷ Ebd., Interakt 373 u. 375.

⁴⁸ Ebd., Interakt 74, 265 u. 565.

⁴⁹ Ebd., Interakt 579 u. 581.

⁵⁰ Ebd., Interakt 76, 78 u. 265.

⁵¹ Zum Relevanzverlust theologischer Perspektiven in der Gegenwart vgl. z.B. KÖRTNER 2001, 196; zu Atheismus und religiöser Indifferenz bei Jugendlichen siehe STREIB / GENNERICH 2011, 98-112.

Ordnung der Schöpfung; Gerechtigkeitsstandards der Weisheitsliteratur und des Gerichtsmotivs; die Ethik der Exodustradition; Standards der Umkehr und des Reiches Gottes. Inhaltlich decken die zitierten Standards die ganze Bandbreite von Selbst-Transzendenzwerten ab (Tradition, Prosozialität, Universalismus, Selbstentfaltung).⁵²

(a) Es gilt nun, dass solche Standards ermöglichen, den Fokus der Wahrnehmung von unmittelbaren Reizen zu lösen. Denn die Selbstregulation ist allgemein in Gefahr, wenn die Aufmerksamkeit nicht mehr genügend auf langfristige Ziele ausgerichtet ist, sondern von der unmittelbaren Situation vereinnahmt wird.⁵³ In diesem Sinne und im religionspädagogischen Interesse argumentiert z.B. Peter Biehl, dass religiöse Symbole lebensdienliche Werte wie Liebe, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung im Widerstreit zu gegenläufigen Werten der Alltagswelt im Bewusstsein wach halten.⁵⁴

(b) Jedoch können sich auch zu starre Zielsetzungen als dysfunktional für die Selbstregulation erweisen.⁵⁵ Bezogen auf dieses Problem kann sich die Diskussion des Gottesgedankens als funktional erweisen, da dieser Gedanke Werte und Standards relativiert. Denn Gott steht über den Werten, so dass diese einen immer nur vorläufig orientierenden Charakter haben. Entsprechende Interpretationsmuster sind z.B.: Glaube als Geheimnis; der Relativismus der Weisheitsliteratur; Sünde als Verabsolutierung menschlicher Ordnungen.⁵⁶ In diesem Sinne schützt sich zum Beispiel die 17jährige *Judith* vor Überforderung, indem sie die radikale ethische Forderung unbedingter Akzeptanz mit der Idee der Differenz zwischen Mensch und Gott relativiert („das kann anscheinend nur Gott“).⁵⁷

(c) Schließlich fördern religiöse Symbole eine Integration widerstreitender Ziele in höhere Ordnungen.⁵⁸ Sie können helfen, Kohärenz angesichts widerstreitender Erfahrungen zu konstruieren und ermöglichen, dass Standards flexibel und situativ angemessen das Verhalten orientieren können und sich nicht gegenseitig blockieren.

2. Religiöse Traditionen fördern die *Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis* und unterstützen so die Diagnose von Ist-Soll-Abweichungen. So zielen einige Interpretationen dogmatischer Topoi dezidiert auf eine gesteigerte Selbsterkenntnis, mit der dann Selbstkorrekturen und Wachstumsprozesse möglich werden (z.B. Sünde und Gericht als Selbsterkenntnis⁵⁹). Jedoch kann Selbsterkenntnis schwierig sein, denn es können Dinge zum Gegenstand der Erkenntnis werden, die mit negativen Selbstbewertungen einhergehen. Selbsterkenntnis kann aus diesem Grund auch vermieden werden. *Coco* berichtet z.B. im Zusammenhang ihres Stresses in der Schule, dass sie sich durch Klavierspielen und Spielen mit Perlen von dem Problem ablenkt.⁶⁰ Für sie ist es ein Thema, wie sie angesichts negativer Umstände ein positives Selbstwertgefühl aufrechterhalten kann. Hier setzt die nächste Teilkomponente der Selbstregulation an.

⁵² Siehe z.B. GENNERICH 2009, 168.

⁵³ BAUMEISTER / HEATHERTON 1996.

⁵⁴ Für Belegstellen siehe GENNERICH 2010, 29, 37-38.

⁵⁵ BAUMEISTER / HEATHERTON 1996.

⁵⁶ GENNERICH 2010, 76, 139, 221.

⁵⁷ Ebd., 210.

⁵⁸ BIEHL 1992, 208.

⁵⁹ GENNERICH 2010, 69-74, 228.

⁶⁰ KUSCHEL 2006, Interakt 76 u. 78.

3. Religiöse Deutungsmuster ermöglichen auch eine *Bewältigung von wahrgenommenen Selbst-Diskrepanzen*, d.h. zwischen dem Idealbild vom eigenen Selbst und dem realen Selbstbild.

In erster Linie liegt die Stärke religiöser Deutungsmuster in ihrer Fähigkeit, Selbst-Diskrepanzen in die eigene Identität bzw. in das Gesamtbild der eigenen Persönlichkeit *kohärent* integrieren zu können. Entscheidend für eine solche Konstruktion von Kohärenz⁶¹ sind Deutungsangebote, die die Überwindung von Selbst-Diskrepanzen nicht als Leistung des Subjekts, sondern als Gabe Gottes verstehen lassen. Denn so kann angesichts von Abweichungen von relevanten Standards die persönliche Freiheit auch dann als nicht verloren empfunden werden, wenn die Standards durch Verhaltensoptimierungen des Subjekts eben nicht erreicht werden können (z.B. Rechtfertigung, Gericht, Auferstehung⁶²). Die oben bereits zitierte *Judith* zum Beispiel sollte sich in einer Vorstellungsübung vorstellen, dass sie vor dem Himmelstor steht und ihr Foto mit dem Titel „Willkommen Zuhause“ darauf erblickt und freundliche empfangen wird. Darauf schlussfolgert sie – für sie selbst innovativ – in der beschriebenen Deutungslinie: „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.“⁶³ Die so von ihr entwickelte Vorstellung steigert deutlich das Kohärenzgefühl von Judith, die sich vor der Übung als schüchtern und mit Selbstakzeptanzproblemen beschrieben hat („Ich wäre auch am liebsten anders als ich bin“).⁶⁴

Weiterhin knüpfen theologisch fundierte Lebensdeutungen an eine Problematik an, die in der Selbst-Regulationsforschung ebenfalls gesehen wird: So könne die Annahme einer vollständigen Kontrolle über die Ergebnisse der eigenen Handlungen zur Verausgabung und Überforderung führen, weil sich die Zieldiskrepanz nicht im erwarteten Maß reduziert.⁶⁵ Interpretationen der theologischen Kategorien der Sünde, des Gerichts und des Reiches Gottes legen demgegenüber jedoch nahe, dass es keine vollständige Kontrolle über die erstrebten Ziele geben kann, weil entweder die Welt nach dem Sündenfall als zerstörte Ordnung (auch von wünschbaren Handlung-Erfolg-Zusammenhängen) verstanden wird und eine neue gute Ordnung nur durch Gottes Handeln herbeigeführt werden kann.⁶⁶ Für den Fall, dass solche Deutungen Relevanz im psychischen System des Subjekts gewinnen, könnte also der Überforderungsfall entgangen werden.

Desweiteren können religiöse Deutungen dazu beitragen, wahrgenommene Ist-Soll-Diskrepanzen *durch sinnvolles Handeln* zu minimieren (Kontrolle⁶⁷).

(a) Angesichts von Abweichungen resultieren negative Gefühle, die die Aufmerksamkeit resorbieren und den Fokus auf die intendierten Ziele blockieren. In diesem Sinne können negative Gefühle (z.B. Scham, Ärger, Depression) das Handeln fehlleiten.⁶⁸ Es könnte sich daher günstig auswirken, wenn in Interpretationen theologischer Topoi gezeigt werden könnte, wie mögliche Verurteilungen der eigenen (wie auch der

⁶¹ So die übliche sozialpsychologische Begriffsprägung; EREZ / EARLEY 1993, 28 und TAYLOR 1983.

⁶² GENNERICH 2010, 177-178, 231, 273-274.

⁶³ Ebd., 210.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ BAUMEISTER / HEATHERTON 1996.

⁶⁶ GENNERICH 2010, 71-74, 275-276.

⁶⁷ Diese Funktion wird auch mit dem Begriff der „Kontrolle“ bezeichnet, EREZ / EARLEY 1993, 28; SPILKA 1989, SPILKA ET AL. 1985; TAYLOR 1983.

⁶⁸ BAUMEISTER / HEATHERTON 1996.

fremden) Person aufgehoben werden könnten, so dass eine neue Freiheit resultiert, die Raum gibt, sich konstruktiv auf die eigenen Ziele hin zu orientieren. Dies leisten neben dem Rechtfertigungsmotiv auch eine Reihe weiterer Motive der biblischen Tradition wie das paradoxe Vorsehungsvertrauen oder das Umkehrmotiv.⁶⁹ Wird z.B. mit dem Umkehrmotiv die Veränderungsfähigkeit und -möglichkeit des Menschen angenommen, dann ist eine rechtzeitige Kurskorrektur motivational wahrscheinlicher als wenn sich eine Haltung des „Jetzt ist es auch egal“ verstärkt.

So nimmt Coco z.B. an, „dass Jesus ähm kein perfekter Mensch war [...]“, „weil man muss ja auch mal Fehler machen, um d’raus zu lernen“⁷⁰. Sie geht also von einer Lern- bzw. Umkehrfähigkeit des Menschen aus. Diese Fähigkeit ist keineswegs selbstverständlich, da wir weiter unten noch Jugendliche kennenlernen werden, die weniger fehlerfreundlich vertreten, dass sich Fehler nicht wieder gut machen lassen. Das befreiende Potential des Lern-Gedankens ist ihr offenbar vor dem Hintergrund ihrer Stresserfahrungen so wichtig, dass sie sogar darauf besteht, ihn auch auf Jesus anzuwenden.⁷¹

Wie benannt, sind solche Deutungen nicht selbstverständlich und stehen manchen Jugendlichen nicht zur Verfügung. Sie versuchen stattdessen die Wahrnehmung von Selbst-Diskrepanzen durch verschiedene Sucht- bzw. Manipulationsstrategien ganz zu vermeiden. So gelten Alkohol, Essstörungen und riskante Aktionen (z.B. Risikosportarten) als Methoden, Ist-Soll-Abweichungen aus der Wahrnehmung auszuklammern, so dass unangenehme (Schuld-)Gefühle vermieden werden. In der Folge jedoch resultieren noch größere Abweichungen von relevanten Standards, so dass die Problematik sich verstärkt.⁷² Cocos Technik des Klavierspielens ist dazu im Vergleich folgenlos, hat aber doch eine vergleichbare ausblendende Wirkung. Der Umstand, dass sie mit der Mutter Mathematikaufgaben übt, kompensiert diese Neigung bezogen auf ihr „Hassfach“⁷³ und entspringt zugleich ihrer Annahme der Lernfähigkeit.

(b) Auch verschiedene Annahmen über die Welt können die Wahrnehmung von Möglichkeiten zur Reduktion von Ist-Soll-Diskrepanzen beeinflussen. Die Annahme, dass Gott gerecht ist, kann zielbezogenes Handeln motivieren, weil mit ihr ein sinnvoller Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln auf der einen Seite und den Ergebnissen auf der anderen Seite gesetzt ist, sei es als Tun-Ergehen-Zusammenhang in der Weisheitstradition oder als transzendente Gerechtigkeit, die sich eschatologisch realisiert (z.B. Vorsehung, Gericht).⁷⁴

Auf der religiösen Ebene repräsentiert *Klaus*, ein 10jähriger Hauptschüler, einen solchen Fall:

I: [...] du hast vorhin ja auch schon gesagt, dass du öfter im Bett dann auch mal ähm mit Gott sprichst (Pause), hm (Pause) is’ es für dich wichtig, das Beten?

K: (Pause) Ne, eigentlich nich’, aber ich will ’s gern’ tun, weil wenn ich dann in den Himmel komm’, will ich (Pause) nich’, dass Gott mich bestraft, sondern dann ich

⁶⁹ GENNERICH 2010, 227; 269-271.

⁷⁰ KUSCHEL 2006, Interakt 955-957.

⁷¹ Mit Blick auf den Religionsbegriff, den Feige in diesem Heft im Anschluss an Matthes entfaltet, wäre die Konstruktion als eine individuell-situationsspezifische Ableitung aus der christlichen Programmatik zu verstehen.

⁷² STREIB / GENNERICH 2011, 131-142.

⁷³ KUSCHEL 2006, Interakt 569.

⁷⁴ Siehe dazu die Diskussion der Frage der Gerechtigkeit bei GENNERICH 2010, 218-264.

würd' ihm ja dann alle Sünden erzählen, die ich gemacht habe (Pause), und dass er mich dann davon befreit, das will ich dann halt.⁷⁵

Seine Gebetspraxis ist motiviert durch die eschatologische Vorstellung von Belohnung und Bestrafung. Zugleich nimmt er an, dass Gott Sünden vergibt. D.h., er kann sich durch sein Gebetshandeln selbst als befreit von seinen Fehlern und Defiziten vorstellen, die er deshalb auch erinnern⁷⁶ und kohärent in sein Selbstkonzept integrieren kann. Das Gebet erlebt er dabei als eine Möglichkeit der Kontrolle über diese Befreiungsoption.

(c) Schließlich kann sinnvolles Handeln blockiert werden, wenn angesichts von Zielkonflikten unerwünschte Nebenwirkungen möglich sind. Nach dem Motto „lieber gar nicht handeln als eventuell falsch handeln“ kann Passivität präferiert werden, die Abweichungsdynamiken unkorrigiert lässt. Demgegenüber ist der Mut zum Handeln angesichts widerstreitender Standards hilfreich, weil eine Annäherung an relevante Standards möglich wird und mögliche Nebenwirkungen im Bedarfsfall zu einem späteren Zeitpunkt adressiert werden können. Erfahrungsbezogene theologische Interpretationen der Kategorien der Sünde, Rechtfertigung, Umkehr können zu einem solchen mutigen Handeln befreien, weil mögliche, unvermeidbare Schuld in der Perspektive eines gnädigen Gottes akzeptierbar ist und je nach Resultat neue Kurskorrekturen möglich sind.

Solche christlich-theologischen Deutungs-Möglichkeiten, die sich aus systematisch-theologischen Reflexionen ergeben, sind im Alltag keineswegs selbstverständlich. Der eingangs zitierte *Felix*, dem die Tiere das Wichtigste sind, möge diese Vermutung veranschaulichen. Er berichtet für den Fall, dass seine Standards nicht erreicht werden und er „total traurig“ ist, dass er sich dann „einredet“, dass er „nur irgendein Lebewesen auf der Welt“ ist. Der Gedanke tröstet ihn, weil er dann den Grund der Traurigkeit wieder vergisst. Er wendet diese Strategie auch auf weitere Situationen an:

F: Ja und auch wenn ich aufgeregt bin oder sowas, ich bin nur irgendein Lebewesen auf der Welt, kein-, sind allen ander'n egal oder sowas, es, es macht doch nichts, wenn ich irgendwann einen Fehler mach',

I: mhm

F: ich bin ja nur irgendjemand. (Pause) Aber trotzdem is' mir mein Leben ziemlich wichtig.

I: Mhm (Pause)

F: Besonders, weil ich möchte halt den Tieren weiterhelfen. Wie man den' helfen kann.⁷⁷

Sichtbar wird hier, dass seine Technik, Fehler zu integrieren, mit einer Rücknahme der eigenen Person in die Endlichkeit bzw. Gleichgültigkeit verbunden ist und dass damit auch das Leben in seiner Bedeutung relativiert wird. Das erkennt auch er selbst als Problem. Dem begegnet er damit, dass er die Bedeutung des Lebens durch die Erinnerung an seine Tierliebe wieder herstellt. Felix wird hier theologisch relevant konstruierend aktiv. Allerdings kann seine Konstruktion als Gegenentwurf zur christlichen Dogmatik verstanden werden, insofern seine Lösung in einer Rücknahme der Person in die Endlichkeit besteht. Fehler erscheinen dadurch zwar un-

⁷⁵ KUSCHEL 2006; Interakt 371 u. 372.

⁷⁶ Freimütig kann er z.B. mitteilen, dass er „Kleinere wegschubst“, „haut“ und „ärgert“ und seinem kleineren Bruder einmal einen Finger gebrochen hat (Interakt 384).

⁷⁷ KUSCHEL 2006, Interakte 576-579.

problematisch, weil er seine Person als relativ gleichgültig konstruiert, zumindest nicht bedeutsamer als die jedes anderen Lebenswesens. Aber seine Konstruktion ist damit in sich widersprüchlich, weil er den Wert des Lebens nur durch die Bedeutung des Einsatzes für die Tiere konstruiert. Das heißt, er konzipiert lebenspraktisch hier eine Form der Werkgerechtigkeit in einem Dreischritt: (1) Die Ethik macht das Leben lebenswert. (2) Mit ihr gehen verfehlte Standards einher. (3) Die können wiederum nur durch eine Relativierung der Bedeutsamkeit des Lebens und damit der Ethik selbst in ihren negativen Folgen balanciert werden. Damit steckt er in einem Dilemma, das eine kohärente Bewältigung des Problems verfehlter Standards nicht ermöglicht.

Insgesamt lässt sich demnach anhand des Selbstregulationsmodells das Potential des auch religiös-christlichen Deutens als Kompetenz des Subjekts auf einem hohen Differenzierungsniveau darstellen. Die interessante Frage ist nun, wie ein solcher Zugang zum deutenden Subjekt in theologischer Perspektive zu verstehen ist. Denn es fragt sich, ob damit eine sozialpsychologische Perspektive in die Dogmatik eingetragen wird, die dann vielleicht in eine problematische Spannung zum Anliegen einer Dogmatik selbst zu stehen kommt, oder ob nicht vielmehr diese Theorieperspektive für das eingangs skizzierte Dogmatikverständnis fruchtbar gemacht werden und dessen Denk- und Formulierungsbedingungen präzisieren kann.

Und nicht weniger bedeutsam ist der Sachverhalt, dass – wenn sich die theoretischen Differenzierungen des Selbstregulationsmodells im konkreten Fall mit der theologischen Unterscheidung von Gesetz und Evangelium einholen lassen sollten – die in der Geschichte gesammelte Expertise mit der theologischen Modellbildung auf das Selbstregulationsmodell übertragbar ist. Die Relevanz und der theoretische Status des Modellvorschlags kann so zuverlässiger abgeschätzt werden. In einem nächsten Schritt möchte ich daher versuchen, die im Selbstregulationsmodell sozialwissenschaftlich konzipierten Differenzierungen theologisch einzuholen.

2.2 Gesetz und Evangelium

Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium kann als eine originär theologische Modellbildung betrachtet werden, die einen dem Selbstregulationsmodell vergleichbaren Zugang zur Erfahrungswirklichkeit des Subjekts ermöglicht. Denn mit der Vorstellungfigur von „Gesetz und Evangelium“ sind zwei wesentliche Leitkategorien für eine christlich-theologische Reflexion der konkreten Erfahrungen im Leben formuliert.

Luthers These dazu lautet: „Wer das gut unterscheiden weiß, ist ein guter Theologe.“⁷⁸ Mehr noch: „Nahezu die gesamte Schrift“, so Luther, „und die Erkenntnis der ganzen Theologie hängt in der rechten Erkenntnis von Gesetz und Evangelium“⁷⁹. Bayer bestimmt die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium als entscheidendes Merkmal theologischer Kompetenz für die realitätsgesättigte Analyse sozialer Prozesse und der damit verbundenen Problemerkahrungen des Subjekts.⁸⁰ Beide Kategorien werden also als so grundlegend angesehen, dass Luther schlussfolgert, dass hier jeder Christ Theologe sein müsse.⁸¹ Um den empirischen Orientierungscharakter der beiden Kategorien zu verstehen, ist zunächst eine Darstellung des theologischen Gebrauchs der beiden Begriffe nötig.

⁷⁸ Zit. n. EBELING 1988, 219.

⁷⁹ Zit. n. KÖRTNER 2001, 194-195.

⁸⁰ BAYER 2005a, 234-235.

⁸¹ EBELING 1988, 253.

Das Gesetz wird in der lutherischen Dogmatik klassisch zunächst nach zwei Funktionen unterschieden.

(1) In einer *ersten Funktion* dient das Gesetz der Aufrechterhaltung einer lebensfreundlichen Ordnung angesichts der als Sünde bezeichneten empirischen Kräfte, die diese Ordnung beschädigen (*usus politicus, usus civilis*).⁸² Inhaltlich wurde das Gesetz in der Theologie klassisch vor allem mit den 10 Geboten, der Bergpredigt und dem Doppelgebot der Liebe identifiziert.⁸³ Das so bestimmte Gesetz kann dann auch zur Kritik gegenüber konkurrierenden Verhaltensstandards genutzt werden (z.B. gegenüber materialistischen Orientierungen). Es hat jedoch in dieser engen Begriffsbestimmung zugleich den Nachteil, dass empirisch die biblischen Gebote gar nicht mehr dominant maßgeblich für unsere heutige Lebensordnung sind. In der funktionalen Perspektive gilt es also in unserem heutigen Lebensverständnis nach vergleichbaren lebensfreundlichen Ordnungselementen zu suchen. Dies können z.B. Verwirklichungsvorstellungen zur Steigerung der Lebensqualität sein,⁸⁴ die in der Moderne von großer Pluralität geprägt sind.⁸⁵ *Felix*' Standard des Naturschutzes ist daher auch als Gesetz in diesem Sinne zu verstehen.

Das analytische Potential der Kategorie des Gesetzes kann noch einmal erweitert werden, wenn das Gesetz auf die ganze Wirklichkeit bezogen wird. So versteht z.B. Ebeling die Lebenswirklichkeit als Gesetzeserfahrung.⁸⁶ Dieses weite Verständnis ist deshalb notwendig, weil sich das Evangelium befreiend auf beschränkende Erfahrungen im Leben bezieht und diese folglich für die Kommunikation des Evangeliums in den Blick kommen müssen. Damit ist jedoch die Problematik verbunden, dass die heutige Wirklichkeit maßgeblich durch Pluralität geprägt ist. Es stellt sich daher die Frage, „ob theologisch die Pluralität der Wirklichkeit noch mit einem einzigen Grundbegriff wie dem des Gesetzes angemessen erfaßt werden kann“⁸⁷. Ebeling bearbeitet das Problem in der Weise, dass er zunächst die Tatsache einer subjektiv erfahrenen Lebenswirklichkeit an sich aussagen will und dabei diese Lebenswirklichkeit in ihrer Pluralität mitdenkt. Die konkreten Wert- und Moralvorstellungen versteht er dann als *Interpretationen* dieser Wirklichkeit.⁸⁸ Für Ulrich Körtner bleiben jedoch bei Ebeling die Begriffe Wirklichkeit, Erfahrung und Leben mehrdeutig und seien nicht präzise genug bestimmt.⁸⁹ Will man dieser Kritik begegnen, dann müsste auch hier der Schritt in Richtung empirischer Operationalisierung, wie sie in Abschnitt 3 im Anschluss an die Empirischen Dogmatik vorgestellt wird, gegangen werden.

(2) In seiner *zweiten*, im eigentlichen Sinne *theologischen Funktion* dient das Gesetz der Aufdeckung der Sünde bzw. der „Erkenntnis des Lebens in seinem innersten Zerstörtsein“⁹⁰, seien es Illusionen der Machbarkeit gelingenden Lebens bzw. die Verzweiflung darüber, dass dieses nicht gelingt⁹¹ (*usus theologicus, usus elencticus*). Positiv gesehen macht das Gesetz im *usus theologicus* dem Menschen also seine Angewiesenheit auf Gnade bewusst.⁹² Aus diesem Grund geht es auch nach Bayer darum, das Gesetz als zentrale Dimension der empirischen Wirklichkeitserfah-

⁸² Ebd., 289.

⁸³ EBELING 1979, 273-274; ROTH 2005.

⁸⁴ PETERS 1981, 321.

⁸⁵ GRAF 1985, 121; KÖRTNER 2001, 197.

⁸⁶ EBELING 1979, 268.

⁸⁷ KÖRTNER 2001, 197.

⁸⁸ Ebd., 218-219.

⁸⁹ Ebd., 223.

⁹⁰ EBELING 1979, 289.

⁹¹ BAYER 2005b.

⁹² EBELING 1979, 292.

rung wahrzunehmen. So kann die Problematik aller verinnerlichten Gesetze als Bezugsgröße des Evangeliums in den Blick kommen. Dabei seien in der Moderne für die Aufdeckung von „Hochmut und Verzweiflung“ nicht mehr die Formulierungen des Dekalogs ausreichend, sondern es seien auch die erfahrbaren Wirkungen heutiger Stress- und Überforderungssysteme, das Erleiden beschädigter Beziehungen, der Erlebnisimperativ sowie ökonomische Verunsicherungen, die im theologischen Sinne als verinnerlicht-bedrängende Gesetzeserfahrungen zu verstehen seien. So bedinge die ökonomisch motivierte und durch die Massenmedien vermittelte Verheißung von Freiheit und Optionsvielfalt den überfordernden Zwang, Lebensglück selbst verwirklichen zu müssen.⁹³

Ganz in diesem Sinne repräsentiert etwa der Schulstress, den Coco speziell im Fach Mathematik erfährt und der sie zweifeln lässt, das Abitur zu schaffen⁹⁴, jenen „Verzweiflungsaspekt“ als Folge der Bewusstheit verfehlter lebensweltlicher Standards.

(3) Demgegenüber realisiert sich das *Evangelium* – systematisch-theologisch begriffen als das Heil in Jesus Christus – als Freiheitsgeschehen im Glauben,⁹⁵ indem es dem Gesetz die anklagend-verurteilende Wirkung nimmt⁹⁶ bzw. indem es von der zwanghaften Vorstellung befreit, Anerkennung allein durch eigene Leistung erwerben zu können.⁹⁷ Das Evangelium ist, so begriffen, also gerade kein Produkt des eigenen Handelns, sondern realisiert sich, mit Bayer formuliert, in einem kommunikativen Geschehen, bei dem Mensch und Gott so beieinander sind, dass die Identität exzentrisch neu bestimmt wird und so den Menschen von sich selbst befreit und in die Gegenwart stellt.⁹⁸ In der Folge kann der Glaubende einen klaren Blick für ein situationsangemessenes Verhalten gewinnen, so dass Luther sogar davon sprach, dass der Glaubende „neue Dekaloge“ machen könne.⁹⁹

So ergibt sich aus der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium eine spezifisch evangelische Lebenshaltung, die dem Liebesgebot gerecht werden kann. Das Evangelium befreit nicht nur von den Folgen des Gesetzes, sondern ermöglicht durch seine Kraft zur möglich werdenden Veränderung zugleich seine Erfüllung als *gute* Ordnung. Das macht die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium nicht überflüssig, sie bleibt erforderlich: Denn in der Rezeptionspraxis kann sich die befreiende Evangeliumszusage leicht in das Gesetz verwandeln, wenn etwa die Bibel nur noch als Buch moralischer Orientierung verstanden wird. Oder die empirische Realität des Gesetzes kann durch eine permanent auf den ‚lieben Gott‘ verweisende Rede verschleiert und damit individuelle Verantwortung zur Gleichgültigkeit relativiert werden.¹⁰⁰

(4) Zu bedenken ist schließlich auch eine sog. *dritte Funktion des Gesetzes* (tertius usus legis), nämlich im Sinne einer unter dem Evangelium positiven, das Handeln orientierenden Weise. Gemeint ist, dass die durch das Evangelium vermittelte Selbstakzeptanz einen souveränen und freien Umgang mit Regeln und sozialen Erwartungen ermöglicht. Die aus dem Evangelium neu resultierende Lebenshaltung kann damit von den – unter Punkt (2) beschriebenen – negativen Gesetzeserfahrungen abgegrenzt werden. In der evangelischen Theologie wird das mitunter kritisch

⁹³ BAYER 2005b, 303-305.

⁹⁴ KUSCHEL 2006, Interakt 565.

⁹⁵ EBELING 1979, 291; DERS. 1988, 254.

⁹⁶ EBELING 1979, 293.

⁹⁷ ROTH 2005, 39-41.

⁹⁸ BAYER 2005b, 303-305.

⁹⁹ EBELING 1979, 293.

¹⁰⁰ BAYER 2005; EBELING 1988; HAUSCHILDT 1991, 267; WEYMANN 2003, 315, 317.

gesehen. Karl Barth etwa sieht in einem solchen Verständnis die Gefahr, dass das Evangelium wiederum vergesetzlicht werde.¹⁰¹ Demgegenüber kann Albrecht Peters im Anschluss an Melanchthon dem Gesetz auch eine positive auf Christus hin erziehende Wirkung abgewinnen, so dass sich ein Habitus forme, der für die Annahme des Evangeliums empfänglicher macht (usus philosophicus legis).¹⁰² Empirisch entspricht dieser Überlegung der bekannte Befund, dass Jugendliche, die in verlässlichen sozialen Beziehungen leben, stärker Gott vertrauen und den Zuspruch des Evangeliums (z.B. als unbedingten Wert der Person in Gottes Augen) eher annehmen können.¹⁰³ Weiterführend plädiert auch Körtner für einen angemessenen Gebrauch der „dritten“ Funktion, weil die tägliche Lebensführung und das gemeinschaftliche Leben der Orientierung bedürfen.¹⁰⁴ Jedoch gebe es eine zentrale Schwierigkeit, die Körtner mit Bezug auf Tillich beschreibt¹⁰⁵: Nämlich die, dass konkrete Gebote immer ambivalent seien, weil sie geprägt sind von vergangenen Moralvorstellungen und Konventionen bzw. von vergangenen Herrschaftskonstellationen. Gleichzeitig enthalten sie positiv bewährte Lebensweisheiten. Da nun das Evangelium von der verurteilenden Dimension konkreter Normen befreit, kann sich die „befreite“ Liebe nun dieser Normen situationsgemäß und sie reformulierend bedienen. Die dritte Funktion könnte dann ermöglichen, eine biblisch bestimmte Perspektive des Gesetzes auch gegenüber der notwendigen Verallgemeinerung der ersten und zweiten Funktion abzugrenzen, die nötig wurde, um die Lebenswirklichkeit als Bezugspunkt des Evangeliums begrifflich zu erfassen.

Insgesamt finden sich in der *theologischen* Entfaltung der Kategorie von „Gesetz und Evangelium“ vier in der sozialen Wirklichkeit begegnende Sachverhalte differenziert, die sich zugleich den Modellfunktionen des *empirisch* formulierten Selbstregulationsmodells plausibel zuordnen lassen (siehe Tabelle 1). Die ersten beiden Funktionen des Gesetzes entsprechen den Standards und der Selbsterkenntnis im Selbstregulationsmodell, die Wirkung des Evangeliums entspricht der Bewältigung von Ist-Soll-Abweichungen auf der Deutungsebene und die dritte Funktion des Gesetzes kann der Kontrolle auf der Handlungsebene zugeordnet werden.¹⁰⁶ Diese vier parallel differenzierten Komponenten/Funktionen lassen sich damit als Reflexionskriterien für *Funktionen* religiöser Tradition *im Subjekt* heranziehen. Mit ihnen könnte möglicherweise eine systematisch-theologisch direkt begründbare religionspädagogische Problemtheorie als Grundlage ihres religiösen Kompetenzbegriffs entwickelt werden. Dazu müsste sich die Parallelisierung dieser Differenzierung empirisch plausibel machen lassen. Dies sei im Folgenden überprüft.

¹⁰¹ Zit. n. KÖRTNER 1993, 259.

¹⁰² PETERS 1981, 322.

¹⁰³ GENNERICH 2010, 186-191; auch KUSCHEL 2006, 335-354, belegt den Zusammenhang für ihre Interviewpartner.

¹⁰⁴ KÖRTNER 1993, 264.

¹⁰⁵ Ebd., 265.

¹⁰⁶ Wobei insbesondere das Evangelium und der tertius usus legis stärker biblisch-inhaltlich bestimmt sind und sich darin von der inhaltlichen Offenheit der Deutungs- und Handlungsebene des Selbstrelationsmodells unterscheiden können.

Selbstregulation	Gesetz und Evangelium
Standards	Standards (usus politicus / civilis legis)
Selbstbeobachtung und Selbsterkenntnis	Selbsterkenntnis (usus theologicus / elenchticus legis)
Deutende Diskrepanzbewältigung (Kohärenz)	Integration von Schulterfahrungen (Evangelium: Rechtfertigung des Sünders)
Handelnde Diskrepanzreduzierung (Kontrolle)	Situationsgemäßes Handeln (tertius usus legis)

Tabelle 1: Die Ebenenparallelität der beiden Theorieperspektiven „Selbstregulation“ und „Gesetz und Evangelium“

3. Empirische Befunde

Die bisherige Darstellung hat zunächst den Problemkontext umrissen, in dem die konzeptionelle Entwicklung der Empirischen Dogmatik verortet ist. Im zweiten Abschnitt ist eine Perspektive entwickelt worden, mit der die funktionale Wirkung religiöser Tradition *in* der Person greifbar wird und mit der empirisch feststellbare Einstellungen Jugendlicher auch im Kategoriensystem der systematisch-theologisch formulierten Wirklichkeitserfassung interpretiert werden können. Die *vier differenzierten Funktionen* haben dabei eine heuristische Funktion. Sie ermöglichen es, gegebene Einstellungen Jugendlicher mit der Intention einer explizit theologisch fundierten Kompetenzförderung so zu interpretieren, dass für sie ein selbstregulatorischer Deutungs- und Ausdrucksmehrwert erkennbar wird, der eine bloße Protokollierung der Differenz zwischen adoleszenten Einstellungen und theologischen Wirklichkeitsannahmen hinter sich lässt.¹⁰⁷

Im Folgenden sollen nun Befunde der Empirischen Dogmatik des Jugendalters unter Rückgriff auf die vier Funktionen dargestellt werden. Dies erlaubt, die Ergiebigkeit der entwickelten theoretischen Perspektive von Abschnitt 2 zu prüfen und zugleich die Religiosität Jugendlicher kompetenzorientiert wahrzunehmen. Dabei ist jedoch der erreichte Forschungsstand konsequent zu beachten: Die Lebensdeutungen und Einstellungen Jugendlicher sind *systematisch differenziert nach Erfahrungskontexten* didaktisch zu reflektieren. So gilt gerade auch im Diskurs der Kategorien „Gesetz und Evangelium“, dass das Evangelium nur innerhalb der je individuellen Wirklichkeit verstanden werden kann.¹⁰⁸ Und Friedrich Wilhelm Graf kommt in seiner Darstellung und Diskussion des Gesetzesbegriff zu dem Schluss: „So kann die Freiheit vom Gesetz, die der Sinn des Evangeliums ist, erst da angemessen wahrgenommen werden, wo theologische Reflexion sich jenseits aller Monismen an die Pluralität der Wirklichkeit zu entäußern und darin das Eigenrecht des Individuellen zu stärken vermag.“¹⁰⁹

¹⁰⁷ Dies unterscheidet mein Vorgehen etwa von dem Wölbers. Der nimmt zwar empirisch feststellbare Einstellungen zur Kenntnis. Er konfrontiert sie aber lediglich mit seinen theologisch-*normativ* verstandenen Wirklichkeitsannahmen. Dieses Vorgehen weist keinerlei Interesse am Verstehen der vorfindlichen Einstellungen und den ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen auf. Zur Kritik Wölbers siehe FEIGE, in diesem Heft. Zur Entwicklung einer legitimen didaktischen Konfrontationsstrategie siehe SCHIMMEL 2011.

¹⁰⁸ ZWANEPOL 1993, 313.

¹⁰⁹ GRAF 1985, 125.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden und um die empirische Pluralität der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen systematisch erfassen zu können, nutze ich eine Modellbildung, die ich Wertefeldanalyse nenne.¹¹⁰ Dabei werden die Präferenzen Jugendlicher für spezifische theologische wie säkulare Lebensdeutungen bzw. Einstellungen durch Korrelationsanalysen bezogen auf vier prototypische Erfahrungskontexte dargestellt, die durch zwei inhaltlich repräsentative Wertedimensionen in einem Feld visualisiert werden können.¹¹¹ Empirisch können dadurch für die vier Feldbereiche typische theologische wie säkulare Deutungs- bzw. Einstellungsmuster identifiziert werden.

Angesichts der damit empirisch dokumentierten Pluralität von Orientierungen bei den Jugendlichen bedarf es sodann zwingend einer *Pluralität von Deutungsmustern*, die den Sinn ihrer Einstellungen mit *theologischem* Einsichtsmehrwert erfassen und im Diskurs mit ihnen die gegebenen Einstellungen gemeinsam weiterentwickeln können. Die Empirische Dogmatik trägt daher zu theologischen Topoi/Grundmotiven bzw. Einstellungsthemen unterschiedliche und auch widerstreitende, aber immer *theologisch* fundierte Interpretationen zusammen, mit denen die Einstellungsmuster wahrgenommen und religionsdidaktisch reflektiert werden können.

Konkret decken die in der Veröffentlichung von 2010 gesammelten Datenanalysen insgesamt ein breites Spektrum theologischer Topoi ab, auf die ein Großteil gängiger Unterrichtsthemen und adoleszenter Einstellungsmuster bezogen werden können:¹¹² „Sünde und die Frage der Selbstbewertung“, „Glaube und die Frage des Vertrauens“, „Rechtfertigung, Stellvertretung und die Frage der Anerkennung“, „Weisheit, Vorsehung, Gericht und die Frage der Gerechtigkeit“, „Exodus, Umkehr, Wunder, Auferstehung, Reich Gottes und die Frage der Hoffnung“, „Schöpfung und die Frage der Ordnung“, „Nächstenliebe, Positionswechsel, Gemeinschaft und die Frage des christlichen Ethos“. Diese Relationierung der Modellbildung mit religionspädagogischen Unterrichtsthemen kann darüber hinaus erweitert und vertieft werden. Es stehen ergänzend u.a. die folgenden thematischen Analysen zur Verfügung: „Partnerschaft“, „Gewissen“, „Konflikte“, „Ängste“, „Gottes Segen“, „Kirche / Moschee“, „Sinn“ und „Tod“¹¹³, „Schöpfung und Naturwissenschaft“¹¹⁴, „Gottesbilder“¹¹⁵ und „Gebet“.¹¹⁶

Wie nun im Folgenden zu zeigen ist, können über diesen Forschungsstand hinaus mit Hilfe der vier oben entwickelten Reflexionskriterien bzw. Funktionen die Befunde explizit kompetenztheoretisch diskutiert werden. Damit lassen sich dann auch verschiedene didaktische Frageperspektiven verbinden. Denn es können nun in Abschnitt 3.1. z.B. die Grenzen adoleszenter Selbsterkenntnis und die möglicherweise stark neutralisierende Engführung theologischer Deutungsmuster im Falle ihrer Konventionalität aufgedeckt werden. Daran schließt sich die didaktische Aufgabe an, theologische Perspektiven gezielt so auszuwählen, dass Jugendliche in ihrem individuellen Erfahrungskontext durch unterrichtlich eingebrachte Deutungsangebote herausfor-

¹¹⁰ Siehe grundlegend GENNERICH 2010; eine kurze Einführung findet sich in Theo-Web GENNERICH 2009.

¹¹¹ Dies sind die Dimensionen „Bewahrung gg. Offenheit für Wandel“ und „Selbst-Transzendenz gg. Selbst-Steigerung“, die die Felder in Abbildung 1 und 2 aufspannen und eine Unterscheidung der Bereiche „oben/rechts“, „unten/rechts“, „unten/links“ und „oben/links“ ermöglichen. Der lebensweltliche Erfahrungsgehalt der Bereiche wird ausführlich in GENNERICH 2010, bes. 50-65, und mit knapp orientierenden Hinweisen in DERS. 2009, 166-170, referiert.

¹¹² DERS. 2010, 66-386.

¹¹³ FEIGE / GENNERICH 2008.

¹¹⁴ KLOSE 2011.

¹¹⁵ GENNERICH 2011.

¹¹⁶ DERS., im Druck.

dernd – d.h. in diesem Fall Selbsterkenntnis erschließend – angesprochen und nicht etwa von Reflexionsprozessen ausgeschlossen werden, weil die Unterrichtsinhalte für sie kaum plausible Sinnperspektiven eröffnen. Und in Abschnitt 3.2. werden wir schließlich die bisherigen Befundmuster feldbereichsspezifisch nach den vier Funktionen der Standards, Selbsterkenntnis, Kohärenz und Kontrolle referieren und differenziell erwägen, wie die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium bezogen auf den jeweiligen Erfahrungskontext zur Förderung religiöser Kompetenz zum Anschlag zu bringen ist.

3.1 Allgemeine Befundmuster

In einer ersten Analyse stelle ich einen grundlegenden Befund zum Sündenverständnis Jugendlicher dar. Mit dem Sündenbegriff haben wir es innerhalb des Selbstregulationsmodells sozialwissenschaftlich mit einer Ist-Soll-Diskrepanz zu tun bzw. theologisch mit jener Selbsterkenntnis, die durch die zweite Funktion des Gesetzes (*usus theologicus*) ermöglicht wird.

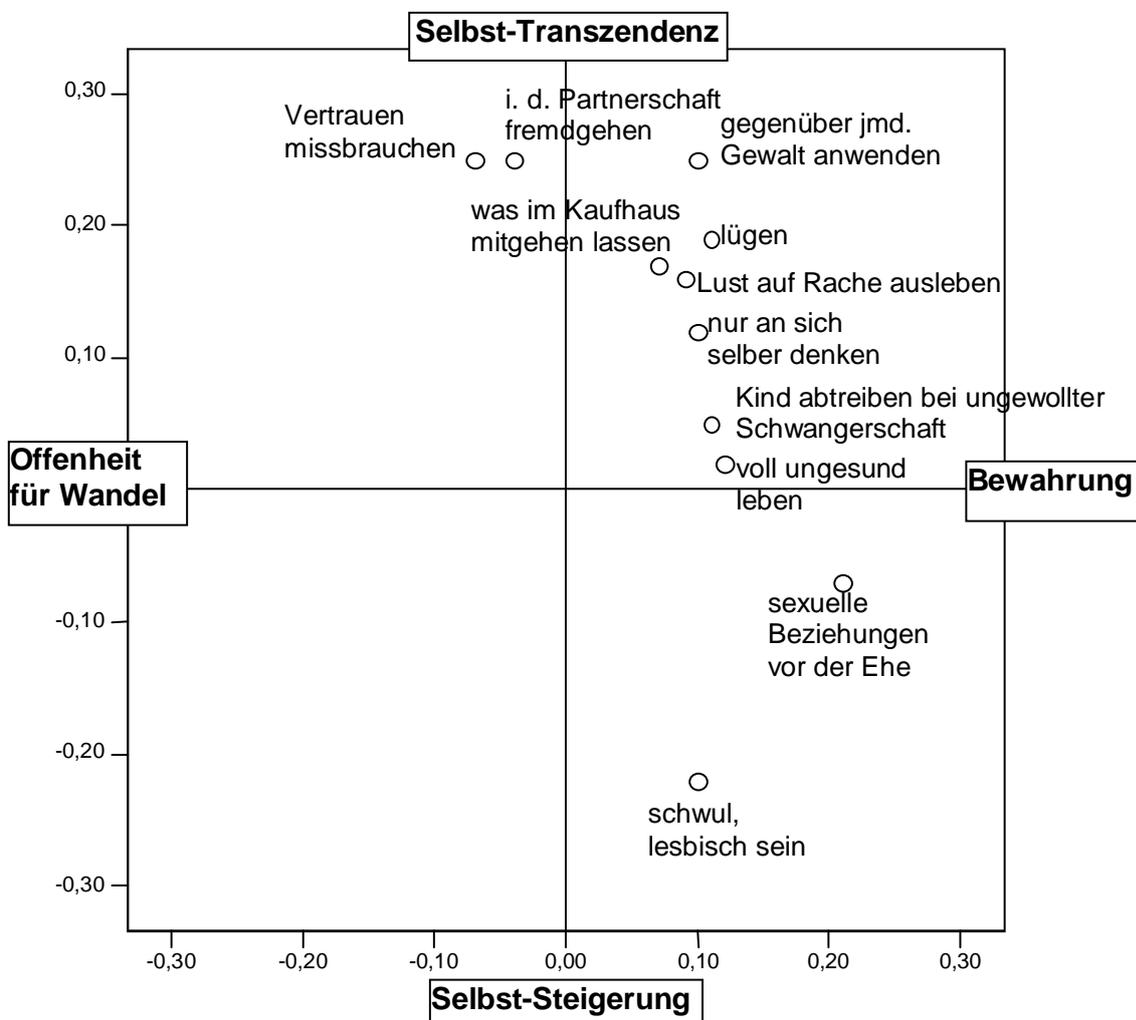


Abbildung 1: Verständnis von Sünde in Korrelation mit den Wertedimensionen der BerufsschülerInnenstudie von Feige und Gennerich

In der Studie von Feige und Gennerich¹¹⁷ wurden die Jugendlichen danach gefragt, welche Verhaltensweisen und Haltungen sie eher bzw. ganz bestimmt mit dem Wort „Sünde“ verbinden würden bzw. welche eher bzw. gar nicht. Die detaillierte Analyse des in Abbildung 1 wiederholten Befunds deckt auf, dass die Wahrnehmung einer Handlung als Sünde eindeutig von den Werthaltungen der Jugendlichen abhängt: So sind Vertrauen, Partnerschaftlichkeit und das Gewalttabu Werte, die die Interessen anderer im Blick haben (Selbst-Transzendenz). Die Ablehnung von Abtreibungen und die Vermeidung von Risiken (ungesund leben) verweisen auf eine traditionelle Wertorientierung. Schließlich gelten die Wahrung der Jungfernschaft und das Tabu homosexueller Beziehungen als Indikatoren für besonders konservative Haltungen. Und in der Konsequenz werden Beschädigungen dieser Werte im Bereich von Macht und Sicherheit unten/rechts als Verletzung ordnungsstiftender Tabus und daher als „Sünde“ erfahren.

Wichtig an dem Befund sind in unserem Zusammenhang besonders zwei Sachverhalte:

1. *Das Selektionsproblem*: Zunächst zeigt sich, dass die individuellen Standards der Jugendlichen kontextabhängig sind. Je nach kontextindizierender Werteposition werden spezifische Normüberschreitungen als Sünden aufgefasst. Wenn es nun darum im Unterricht geht, individuelle Norm- und Zielsetzungen bewusst zu machen und zu reflektieren, dann sollte der gesamte Horizont gesellschaftlich-kultureller Standards als „Gesetz“ zum Unterrichtsgegenstand werden können. Die auffällige Lücke im Bereich „Offenheit für Wandel“ zeigt jedoch, dass dies hier nicht der Fall ist. In der hier herangezogenen Untersuchung von Abbildung 1 haben den verwendeten Fragebogen die LehrerInnen in Kooperation mit ihren SchülerInnen selber entwickelt. Dabei haben sie tendenziell eher nur ordnungsorientierte „Regelverletzungen“ denken können. Offenbar unzugänglich war ihnen die Fragemöglichkeit, ob es eine Sünde sei, „sich anzupassen, statt das Leben zu genießen“ oder „nicht flexibel sein zu können“. Ebenso sind alle in diesem Fragebogen zur Beurteilung angebotenen „Sünden“ im Modus von Übertretungen und nicht im Modus verpasster Möglichkeiten formuliert. Das heißt, der in dieser Studie in den Items inhaltlich konzipierte Sündenbegriff spricht eher keine Wachstumsbedürfnisse an, die für Jugendliche im linken Bereich charakteristisch sind. Es ist daher wahrscheinlich, dass bei einem Sündenbegriff, der stärker auf einen Entwicklungsmangel gezielt hätte, Jugendliche im Bereich der linken Seite ebenfalls hätten zustimmen können. Die Wertefeldanalyse hilft hier also aufzudecken, wie konventionelle Versprachlichungen des Religionsunterrichts für einen Teil der SchülerInnen keine Anschlussmöglichkeiten bieten, obwohl dies eben theologisch durchaus möglich und sachlich angemessen gewesen wäre. Um dies zu erkennen bedarf es jedoch einer mehrperspektivischen theologischen Analyse. Denn die Kenntnis, dass Sünde nicht zwingend allein als Übertretung konzipiert werden muss, sondern eben im Anschluss an Schleiermacher auch als Entwicklungsmangel begriffen werden kann, eröffnet weiterführende Unterrichtsideen. So bezeichnet nach Schleiermacher Sünde die „noch nicht voll entwickelte Kraft des Gottesbewusstseins“ und damit auch einen natürlichen Übergangszustand der menschlichen Entwicklung, der nicht unbedingt mit unangenehmen Erfahrungen verbunden sein muss.¹¹⁸ Meyer-Blanck sieht hierin ein Sündenverständnis, das heutigen SchülerInnen zugänglicher sei, weil ihr Ausgangspunkt kein zunächst schwer zugängliches theologisches

¹¹⁷ FEIGE / GENNERICH 2008, 138-146; weiterführend GENNERICH 2010, 84-86.

¹¹⁸ FISCHER 1963, 116.

Selbstverständnis sei (etwa „Selbstsucht“).¹¹⁹ In der Konsequenz konnte also mit den Sündenbegriffen des Fragebogens dieser Studie zumindest für einen Teil der SchülerInnen das, was für sie „Gesetz“ (im theologischen Sinne) ist, nicht zur Bewusstheit gebracht werden. Dann aber lässt sich auf die entsprechende Sünde eben auch nicht das Evangelium beziehen, obwohl entsprechende Interpretationsperspektiven theologisch bereitstehen.¹²⁰ Für die Entwicklung religiöser Kompetenz stehen dann diesen SchülerInnen die dafür nötigen und für sie sinnvollen Deutungsangebote nicht zur Verfügung.

Ebenso kann in der gleichen Logik davon ausgegangen werden, dass – speziell männliche – Jugendliche im unteren Feldbereich es eher als Sünde betrachten, sich „unterbuttern zu lassen“. In dieser Beziehung ist besonders ein feministischer Sündenbegriff aufschlussreich, der – begründet durch Zuspruch und Anspruch der Gotesebenbildlichkeit des Menschen – ein selbstsicheres Vertreten der eigenen Interessen fördert und zugleich eine solidarische Perspektive zum Mitmenschen integriert.¹²¹ Er bietet nämlich für Jugendliche im unteren Feldbereich einerseits eine Legitimation ihrer berechtigten Selbstdurchsetzungsansprüche, konfrontiert sie jedoch gleichzeitig mit der Frage einer solidarischen Perspektivenübernahme für die Schwachen. Demgegenüber werden Jugendliche im oberen Bereich in ihrer stärker gemeinschaftsorientierten Haltung anerkannt, aber zugleich darauf aufmerksam gemacht, dass mit einer christlichen Selbstzurücknahme nicht die unreflektierte Preisgabe der eigenen Möglichkeiten und Einsichten gemeint ist. Die feministischen Sündenkonzepte bieten somit die Möglichkeit, Schattenseiten der empirisch geltenden *Standards* der SchülerInnen im oberen und unteren Feldbereich zu reflektieren. In der Perspektive des Selbstregulationskonzepts wird damit die Dysfunktionalität zu starrer, einseitiger Zielsetzungen zur Bewusstheit gebracht. Die polare Spannung von Selbstbehauptung und Solidarität fördert dabei einen milden Relativismus, der auch im Sinne eines *tertius usus legis* situationsgemäßes Verhalten wahrscheinlicher macht.

2. *Das Problem der Selbsterkenntnis:* Die Konsistenz zwischen Werthaltung und akzeptierter Sündendefinition zeigt, dass vor allem das als Sünde bezeichnet wird, was man selbst zu vermeiden sucht. Der Begriff der Sünde bekommt hier also eher die Funktion, das verurteilte Verhalten des/der anderen zu kennzeichnen, statt dass er zu einer erweiterten und vertieften Selbstwahrnehmung führt, wie dies vom theologischen Sündenbegriff intendiert wird.¹²² Wenn Sünde aber nur das bezeichnet, was man als das ‚zu Vermeidende‘ ohnehin im Blick hat, dann beschreibt der Sündenbegriff der Jugendlichen in erster Linie ein Konzept der scheinbar kontrollierten Verwirklichung der eigenen Werte. Das ist zwar nicht gering zu schätzen, wenn man bedenkt, dass z. B. die Interpretation eines zwischenmenschlichen Vertrauensmissbrauchs als „Sünde“ den Jugendlichen dabei helfen kann, in schwierigen Beziehungssituationen die eigenen Impulse im Sinne der Verlässlichkeit für das Gegenüber zu kontrollieren. In der theologischen Perspektive bedeutet das jedoch zugleich auch, dass der Sündenbegriff auf ein moralisches bzw. soziales Konzept reduziert wird, weil ihm so die volle theologische Dimension fehlt. Das ‚Mehr‘ der theologischen Dimension käme zum Beispiel in der Argumentation Drechsels zur Geltung, wenn die Jugendlichen aus der akzeptierenden Perspektive Gottes (d.h. dem Evangelium) heraus auch solche Schattenseiten an sich wahrnehmen können,

¹¹⁹ MEYER-BLANCK 2005.

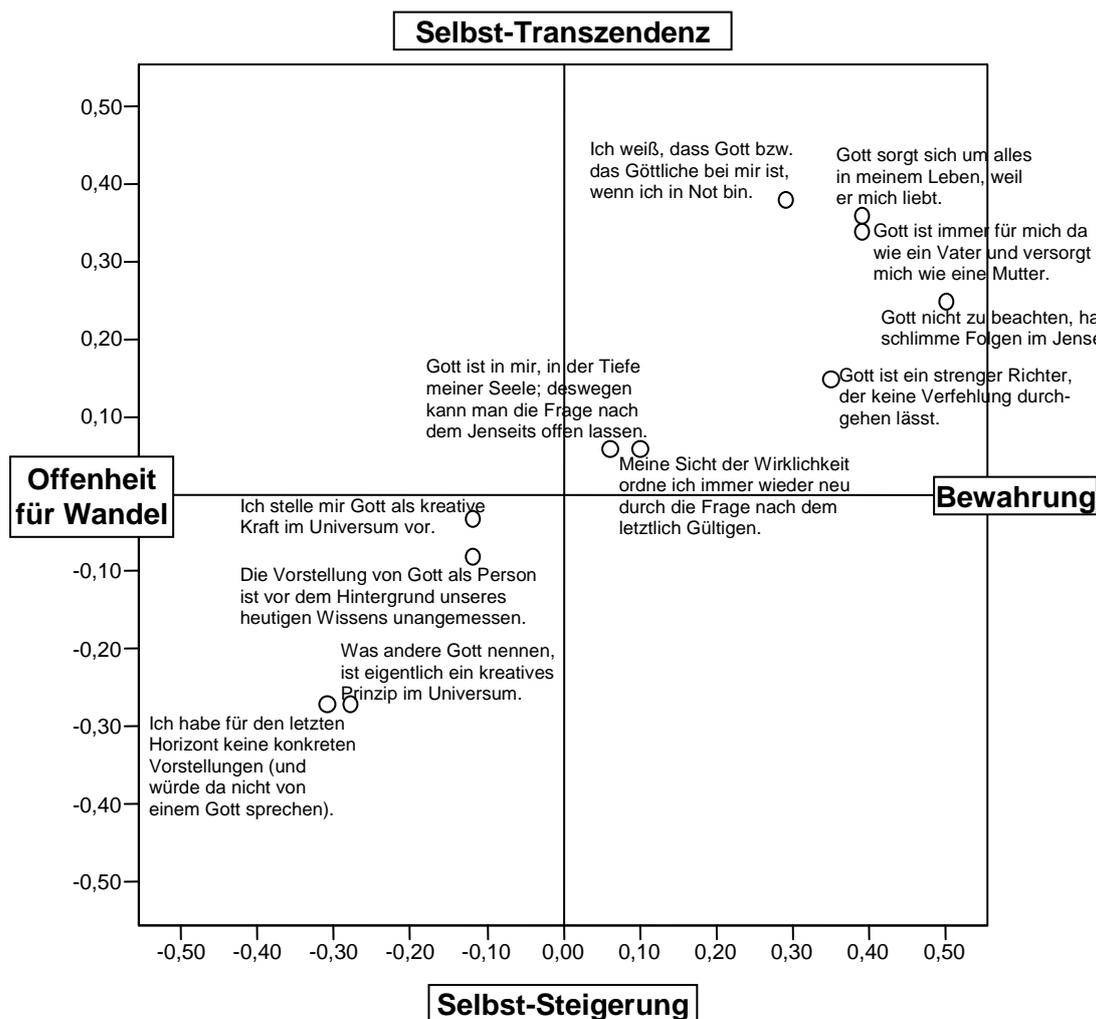
¹²⁰ GENNERICH 2010, 177-181.

¹²¹ SCHERZBERG 1991, 1994.

¹²² Z.B. DRECHSEL 2004.

die aus der Perspektive der sozialen Bezugsgruppen heraus völlig unannehmbar sind (usus theologicus des Gesetzes). Das ‚Mehr‘ der theologischen Unbedingtheitsdimension besteht also in der Öffnung für eine erweiterte Selbstwahrnehmung um jene Aspekte, die im alltäglichen sozialen Verkehr nicht wahr sein dürfen, weil sie mit einer Verurteilung der eigenen Person verbunden sind. Als Lernziel ginge es hier also nicht um die Akzeptanz von Geboten bzw. normativer Standards, sondern um die Akzeptanz einer Einsicht. Eine solche kann jedoch bei den SchülerInnen als eine Möglichkeit erst dann generiert werden, wenn in der didaktischen Reflexion eben die ganz anders liegende Ausgangssituation, wie sie sich in Abbildung 1 dokumentiert, als eine theologische Problemstellung für den Unterricht wahrgenommen ist. Erst dann können mit dem Ziel religiöser Kompetenzförderung daran anschließend theologische Interpretationsperspektiven bereitgestellt werden, die eine sinnvolle problemorientierte Selbst-Reflexion ermöglichen.

In der nun folgenden Wertefeldanalyse zeigt Abbildung 2 aus der Bielefelder Online-Befragung¹²³, wie Gottesvorstellungen mit den beiden Wertedimensionen korrelieren. Die Befunde eröffnen die Möglichkeit, das Kriterium der Kohärenz bzw. des Evangeliums vertiefend zu reflektieren.



¹²³ Näheres zur Stichprobe und zu weiteren Befunden siehe STREIB / GENNERICH 2011, zu theologisch-didaktischen Analyse der Gottesbildbefunde siehe GENNERICH 2011.

Abbildung 2: Gottesvorstellungen in Korrelation mit den Dimensionen des Wertefeldes

Es zeigt sich in Abbildung 2, dass im Feldbereich oben/rechts personale Gottesvorstellungen besonders bejaht werden. Differenzierend verorten sich Vorstellungen von Gott als Richter stärker im Bereich „Tradition“ und Vorstellungen von einem fürsorglichen Gott mehr im Bereich „Prosozialität“. Im gegenüberliegenden Feldbereich unten/links bejahen Jugendliche dagegen eher transpersonale Gottesvorstellungen und zeigen zugleich eine Abgrenzung von Ideen der Fürsorglichkeit. Darüber hinaus fällt auf, dass keine der dargestellten Gottesbildvorstellungen besonderen Anklang in den Feldbereichen oben/links und unten/rechts findet.

Der Erfahrungsbezug: Die Verteilung der Gottesbildpräferenzen lässt demnach ein Muster erkennen. Da die Wertefeldbereiche zugleich Erfahrungskontexte der Jugendlichen indizieren,¹²⁴ können diese Muster weiterführend plausibilisiert werden: So gehen mit den Bildern eines fürsorglichen Gottes Erfahrungen des Vertrauens und der Verlässlichkeit in der eigenen Familie einher und mit den distanzierenden transpersonalen Gottesvorstellungen eher Erfahrungen von Konflikten und Beziehungsabbrüchen. Das Gottesbild dient hier demnach der *Expression* lebensgeschichtlicher Erfahrungen. Die Präferenz für einen richtenden Gott geht einher mit der Wahrnehmung der Welt als eher bedrohlich und unsicher. Das Bild des richtenden Gottes scheint in diesem Kontext kompensierend eine sicherheitsstiftende Ordnung zu stabilisieren. In diesem Sinne sensibilisiert die Wertefeldanalyse für die Lebenskontexte der Jugendlichen, die hinter den formulierten Gottesbildern stehen. Auch mit der in Abschnitt 2 entwickelten kompetenztheoretischen Perspektive lässt sich diese Präferenzverhalten plausibilisieren. So ist davon auszugehen, dass die Expression von Erfahrungen diese strukturiert, so dass sie leichter in die persönliche Identitätskonstruktion integriert werden können (Kohärenz).¹²⁵ Hinzu kommt, dass dort, wo sich der Bericht über die eigenen Einstellungen im Klassenraum in einer Kultur der Akzeptanz vollzieht, er auch den zugrundeliegenden Erfahrungen Anerkennung verschafft und als implizite Erfahrung des Evangeliums eine kohärente Organisation der persönlichen Erfahrungen unterstützt. Wird hingegen dieser Aspekt der Einstellungskommunikation im Klassenraum nicht wahrgenommen, dann ist es nicht unwahrscheinlich, dass daraus ein Widerspruch zwischen realer Beziehungserfahrung und möglicherweise konventionell formulierten Evangelium wahrgenommen wird, der letzteres dann zum „Gesetz“ werden lässt, das dann – weil mit Exklusionserfahrungen verbunden – folgerichtig ablehnt wird.

Das Exklusionsproblem: Der dargestellte Befund deckt mit diesen Zusammenhängen weitere Herausforderungen auf. Mit Blick auf den Feldbereich oben/rechts steht der Religionsunterricht zwar vor keinen größeren Schwierigkeiten, weil verfügbare Unterrichtsmaterialien diese Jugendlichen in der Regel ansprechen können. Anders sieht dies jedoch mit Blick auf den Feldbereich unten/links aus. Zwar lassen sich einige theologische Überlegungen wie z.B. Paul Tillichs Idee eines „Gottes über Gott“ für die Perspektive eines transpersonalen Gottesbildes benennen, aber derartige Gottesbilder finden sich kaum in Unterrichtsmaterialien positionell gleichberechtigt ausgebaut. Im Allgemeinen, d.h. über alle möglichen Themenfelder hinweg und die Befunde aus Abbildung 2 bestätigend, kann gelten, dass der Bereich unten/links reli-

¹²⁴ GENNERICH 2010, 50-65; DERS. 2011.

¹²⁵ PENNEBAKER 1997; GENNERICH 2010, 43.

gionspädagogisch am schlechtesten erreicht werden kann.¹²⁶ Entsprechend wichtig ist hier, zumindest Versuche zu unternehmen, theologisch Perspektiven dieser Jugendlichen zu würdigen. Denn wiederum ist davon auszugehen, dass ohne eine Kenntnis theologischer Deutungsangebote, die in der eigenen Erfahrungssituation plausibel sind, von vornherein keine lebensweltlich relevante religiöse Kompetenz entwickelt werden kann.

Dazu eine Konkretisierung: Der Befund von Abbildung 2 lässt sich anschließen an Paul Tillichs Diskussion möglicher Problematiken bei der Gottesbildkonstruktion. So sei der Gottesbegriff gekennzeichnet durch eine immanente Spannung zwischen einem Pol der Konkretisierung – eben weil einen nur das unbedingt angehen könne, was einem in der Erfahrung auch konkret begegne – und einem Gegenpol der Transzendierung – eben weil das Konkrete in den Bereich des Endlichen gehöre und das ‚nur Endliche‘ einen nicht unbedingt angehen könne.¹²⁷ Jede Vereinseitigung einer der Pole führe daher zum Verlust der Gottesidee. Tillich demonstriert dies unter anderem mit einer Kritik an personalistischen Gottesbildern und einem Plädoyer für ein nonpersonales Gottesbild, das er im Kontext religiöser Erfahrungen der Moderne für anschlussfähiger hält.¹²⁸ Sein Argument ist, dass konkrete Gottesbilder immer Teil unserer endlichen Wirklichkeit sind und deshalb ein konventionell verengtes Gottesbild kaum Gott als Grund der ganzen Wirklichkeit denken könne und daher religiös zweifelhaft sei. Der Zweifel umfasse dabei auch die Gottesbilder der religiösen Traditionen, könne jedoch zu einer die konkreten religiösen Traditionen transzendierenden absoluten Gottesvorstellung führen, des Gewährwerdens eines „Gottes über Gott“. ¹²⁹ Angewendet auf den Befund von Abbildung 2 lässt sich die Polarität von Transzendierung vs. Konkretisierung in der Diagonale oben/rechts vs. unten/links wiederfinden. Das wiederum bedeutet, dass die Gottesvorstellungen der Jugendlichen unten/links durchaus in ihrem theologisch berechtigten Kern zu würdigen sind, auch wenn sich der theologische Gehalt mit einer gewissen „negativen“ Emotionalität gegenüber konventionellen Gottesbildern mischt. Es gilt also, den theologischen Gehalt auch unkonventionell erscheinender Einstellungen als erst einmal gleichberechtigt wahrzunehmen und im Unterrichtsgespräch weiterzuführen.¹³⁰ In der formulierten kompetenztheoretischen Perspektive ermöglichen transpersonale Gottesbilder z.B. eine Kritik konkreter, Freiheit behindernder Werte und können damit ein Offenhalten von Lebenszielbestimmungen in der Phase adoleszenter Suche legitimieren. Auf der anderen Seite können dann aber auch auf der Basis des Pols der Konkretisierung plausibel anschließend Probleme eines zu großen Relativismus bzw. Verlusts motivierender Ziele und Standards thematisiert werden (vgl. für den Bereich unten/links Abschnitt 3.2.).

Das Konventionalitätsproblem: Die leeren Feldbereiche oben/links und unten/rechts verweisen auf ein weiteres Problem. Zwar finden sich immer wieder auch theologische Vorstellungen, die sich in diesen Bereichen verorten. Aber Einstellungen, die das Wort „Gott“ enthalten, finden eher selten eine besondere Zustimmung in diesen Bereichen.¹³¹ Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass das Wort „Gott“ relativ

¹²⁶ DERS. 2010.

¹²⁷ TILLICH 1956, 247-251.

¹²⁸ TIETZ 2004, 21.

¹²⁹ TILLICH 1969, 134. Eine Variante dieser Argumentationsfigur stellt auch Tillichs Rechtfertigungslehre dar, die den Glauben von jeglichen Werkaspekten freihält und daher auch eine Rechtfertigung von nicht-religiösen, zweifelnden Personen denken kann. Dass darin ein religionspädagogisches Potential liegt, stellt KUBIK 2011, 272, ausführlich dar.

¹³⁰ Dazu ausführlicher GENNERICH 2011.

¹³¹ Ebd.; DERS. 2010.

stark durch Konventionalität geprägt ist und vorhandene theologische Differenzierungen im Gottesbegriff den Jugendlichen in ihrer Tragweite kaum bewusst sind. Es entsteht dadurch eine Situation, in der Jugendliche nur begrenzt explizite Theologien entwickeln können, die Wirklichkeitsrelevanz besitzen. Diese Überlegung wird auch gestützt durch Befunde der aktuellen Konfirmandenstudie, die aufweist, dass Jugendliche eine problematische Diskrepanz zwischen explizit theologischen und lebensweltlichen Themen erleben.¹³² D.h., die theologischen Vorstellungen Jugendlicher bewegen sich in diskursiven Bahnen, die einen Brückenschlag zwischen Theologie und Alltagswirklichkeit nicht begünstigen. Die Diagnose Falk Wagners über einen theologischen „Uniformismus“ in der gegenwärtigen Theologie, der der Pluralität der „lebensweltlichen Religion der Individuen“ nicht gerecht wird,¹³³ bestätigt sich hier auf der methodisch kontrollierten empirischen Ebene. Mehr noch: Theologische Deutungsmuster gewinnen leicht den Charakter inhaltsfreier Konventionalität. Sie werden damit zum „Gesetz“ eines bestimmten Milieus und können dann eben nicht genutzt werden, um mit ihnen Kohärenz in die eigenen Erfahrungen zu bringen. Die Perspektive des Evangeliums bleibt so verschlossen. Demgegenüber könnte eine angemessene Reflexion des Tillichschen Transzendierungspols vor einem solchen Gottesverlust bewahren. Eine Pluralität theologischer Perspektiven, die auch gegenläufige Polaritäten einschließt, muss daher nicht zu einer Relativierung der Gottesidee führen, sondern kann gerade dazu beitragen, dass diese überhaupt lebendig wird.

Insgesamt decken die gezeigten empirischen Ergebnisse demnach eine Heterogenität von Schülererfahrungen und theologischen Präferenzen auf, die angesichts pädagogischer Normen und Kriterien nicht nur ein Kenntnis von pluralen theologischen Ansätzen bei ReligionslehrerInnen erfordern, sondern auch ein funktionales Theologieverständnis nahelegen, das mutmaßlich nicht umstandslos konsensfähig ist. Die damit gegebenen Herausforderungen für die gegenwärtige Religionspädagogik werden in Abschnitt 4 noch einmal weiterführend aufgegriffen.

Zunächst ist im Folgenden noch zu fragen, ob sich die dargestellten Befunde generalisieren lassen. Wenn sich nämlich über möglicherweise zufällige Einzelbefunde hinaus stabile Muster aufweisen lassen, dann gewinnt die intendierte empirische Systematik an Gewicht und es können darauf bezogene religionspädagogische Handlungsperspektiven möglicherweise leichter erkannt werden.

3.2 Differentielle Befundmuster

Über die allgemeinen Befunde und empirisch aufgedeckten didaktischen Herausforderungen hinaus, können auf der Grundlage der bisher durchgeführten Wertefeldanalysen auch segmentspezifische Konstellationen als Ausgangspunkte für die didaktische Reflexion anhand der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium beschrieben werden.

1. Der *Bereich oben/rechts* zeichnet sich durch eine ausgeprägte Gewissenhaftigkeit im Umgang mit seinen weitgehend prosozial-traditionellen *Standards* aus.¹³⁴ Die Erfahrung dieser Jugendlichen ist mehr als bei anderen durch Zuwendung und Kontrolle seitens der Eltern geprägt.¹³⁵ Glaube wird in dieser Linie mitunter auch als

¹³² ILG / SCHWEITZER / ELSNBAST 2009, 56–69.

¹³³ WAGNER 1999, 6-7.

¹³⁴ GENNERICH 2010, 84.

¹³⁵ Ebd., 62-64.

Wegweisung verstanden.¹³⁶ Insgesamt werden die Standards nur wenig relativiert, wengleich der ernsthafte Glaube dieser Jugendlichen ihnen auch ermöglicht, endliche Werte gegenüber Gott als relativ anzusehen.¹³⁷ *Selbsterkenntnis* ist Jugendlichen in diesem Bereich prinzipiell zugänglich, z.B. gestehen sie Sünden ein.¹³⁸ Dabei wissen sie im Sinne des *Kohärenzkriteriums*, dass alle Menschen Schwächen haben und dass Gott sie annimmt, trotz ihrer Defizite.¹³⁹ Veränderung können sie als möglich denken, so dass sie über ein Gefühl der *Kontrolle* über ihr Leben verfügen.¹⁴⁰ Insgesamt zeichnen sich diese Jugendlichen also aus durch eine ausgesprochen gute Selbstkontrolle in Verbindung mit einem Freiheitsbewusstsein im Falle des Scheiterns. Jedoch ist ihr Horizont nur begrenzt universalistisch und eine größere Offenheit könnte didaktisch für diese Gruppe erstrebenswert sein und zwar deshalb, weil die recht starke Konventionsorientierung bei diesen Jugendlichen das Evangelium leicht ins Gesetzliche verwandeln kann. Die im Anschluss an Abbildung 2 entwickelten Perspektiven mit Tillichs Konzept „Gott über Gott“ bewähren sich daher als durchaus angemessen auch für diese Zielgruppe. Denn es wird mit ihm zu Bewusstsein gebracht, dass Gott nicht allein in konkreten Traditionen oder Konventionen begriffen werden kann. Eine Reduzierung des Evangeliums auf moralische Regeln (Gesetz) kann so leichter vermieden werden.

2. Der *Bereich oben/links* zeichnet sich durch universalistische *Standards* und Selbstentfaltungswerte aus. Diese Jugendlichen haben mehr als andere Zugang zu höherer Bildung und kommen häufiger aus vermögenden Elternhäusern.¹⁴¹ *Selbsterkenntnis* ist ihnen besonders auf ihren universalistischen Horizont bezogen möglich, d.h. sie erkennen ihre strukturelle Beteiligung an der Not in der 3. Welt und der Zerstörung der Natur.¹⁴² Ebenso nehmen sie rational ihre persönliche Mitverantwortung bei Gesundheitsfragen wahr und ihre sozialen und gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten.¹⁴³ Theologisch formulieren sie entsprechend: „Gott kann nur über Menschen eingreifen“¹⁴⁴ (*Kontrolle*). Angesichts verfehlter Standards verfügen Jugendliche in diesem Bereich über relativierende Deutungsmuster wie Systemattributionen (statt Personalisierung von Abweichungen) und die Idee Gottes als letztes Geheimnis, die es ermöglichen, verfehlte Standards akzeptierend in die Identitätskonstruktion zu integrieren (*Kohärenz*).¹⁴⁵ Entsprechend sind sie großzügig im Urteil über andere und rechnen mit ihrer Veränderungsfähigkeit.¹⁴⁶ Insgesamt erscheint der Weltzugang dieser Jugendlichen insofern „gesetzlich“ geprägt, als sie ihre optimistischen Zukunftserwartungen primär auf ihre eigene Einsicht und günstige Lebensumstände zurückführen.¹⁴⁷ Das Einstellungsmuster ist daher möglicherweise von einem gewissen Illusionsgrad geprägt, da die endliche Begrenztheit der eigenen Ressourcen nur ungenügend in ihre Weltbildkonstruktion eingeht. Dies wäre dann im Sinne der theologischen Kategorie des „Gesetzes“ aufzudecken, damit die günstigen persönlichen Lebensumstände nicht mit dem Evangelium verwechselt werden.

¹³⁶ Ebd., 152.

¹³⁷ Ebd., 83, 102, 155.

¹³⁸ Ebd., 83.

¹³⁹ Ebd., 107, 191.

¹⁴⁰ Ebd., 297.

¹⁴¹ Ebd., 55-60.

¹⁴² Ebd., 236, 337.

¹⁴³ Ebd., 158, 243.

¹⁴⁴ Ebd., 246.

¹⁴⁵ Ebd., 89, 155, 333.

¹⁴⁶ Ebd., 111, 299.

¹⁴⁷ Ebd., 87, 279, 299.

3. Die *Standards* von Jugendlichen im *Bereich unten/rechts* tendieren in Richtung von Macht- und Sicherheitswerten. Spiegelbildlich zu den Jugendlichen oben/links haben sie besonders ungünstige Bildungsperspektiven und mangelnde finanzielle Ressourcen. Ihre eher konservativ-starre Orientierungsstruktur ist überfordert mit sich verändernden gesellschaftlichen Normen und geht einher mit einer Personalisierung von verfehlten Standards und Problemen, so dass unter der Annahme einer gerechten Ordnung Leid etwa als Strafe interpretiert wird.¹⁴⁸ Gleichzeitig wird die Idee einer Umkehrmöglichkeit ausgeschlossen (Fehler lassen sich nicht wieder gut machen).¹⁴⁹ In der Folge vermeiden Jugendliche in diesem Bereich, Schwächen wahrzunehmen oder zu zeigen. Sie suchen stattdessen eher nach Sündenböcken (*Vermeidung von Selbsterkenntnis*).¹⁵⁰ Insgesamt erweist sich ihre Deutungsstruktur als konfliktreich, da die starke Schuldsemantik durchaus *Selbstkontrolle* motivieren kann, aber zugleich erschwert, persönliche Defiziterfahrungen entlastend zu deuten (*mangelnde Kohärenz*). Es erscheint angezeigt, diesen Jugendlichen entlastende Deutungen (Evangelium) zu vermitteln und zugleich ihren Orientierungsbedürfnissen ebenfalls gerecht zu werden (Gesetz). Die in der Diskussion von Abbildung 1 vorgeschlagene feministische Sündeninterpretation entspricht genau dieser Linie: So wird den Jugendlichen mit dem Zuspruch der Gottesebenbildlichkeit die Freiheit gegeben, für ihre Anliegen zu kämpfen, und zugleich mit dem Kriterium der Solidarität eine beziehungsförderliche Norm vermittelt, die im Kontext männlicher Durchsetzungsstrategien leicht verloren geht. Es kann dann damit gerechnet werden, dass der Zuspruch der Gottesebenbildlichkeit das Selbstwertgefühl der Jugendlichen bestärkt und ihnen ermöglicht, zum Beispiel Defizite im eigenen Kommunikationsverhalten wahrzunehmen und empathische Gesten zu erproben.

4. Die *Standards* von Jugendlichen im *Bereich unten/links* sind ausgerichtet an den Werten Stimulation, Hedonismus und Leistung, wobei hier gesellschaftliche Standards generell eher kritisch-oppositionell bewertet werden (eher abweichendes Verhalten).¹⁵¹ Langfristige Zielsetzungen werden verneint bzw. abgelehnt.¹⁵² Dem entsprechen häufiger als bei anderen Jugendlichen Erfahrungen von Konflikten mit den Eltern oder ein genereller Rückzug der Eltern aus ihrer Erziehungsverantwortung.¹⁵³ Die *Wahrnehmung von Abweichungen* von Standards bzw. des eigenen Gewissens wird vermieden.¹⁵⁴ Es deutet viel darauf hin, dass diese Jugendlichen entlastende Deutungen nicht kennen (*mangelnde Kohärenz*) und daher den Weg einer Vermeidung von Diskrepanzwahrnehmungen einschlagen. So lehnen sie Vorstellungen einer Annahme der eigenen Person trotz ihrer Schwächen eher ab und betrachten Fehler eher als exkludierend.¹⁵⁵ Die Neigung zu depressiven Symptomen und Suchverhaltensweisen scheint die Folge zu sein (*fehlende Kontrolle*).¹⁵⁶ Insgesamt erscheint es nicht angezeigt diesen Jugendlichen das theologisch mit „Gesetz“ Gemeinte zu kommunizieren, da sie ohnehin überfordert sind mit den Standards, denen sie begegnen. Nach den Befunden geht es hier allein erst einmal darum, Perspektiven der Selbstannahme zu vermitteln. Denn erst, wenn sich diese Jugendlichen

¹⁴⁸ Ebd., 89, 92, 158, 237, 242.

¹⁴⁹ Ebd., 282, 297.

¹⁵⁰ Ebd., 114-115, 362.

¹⁵¹ Ebd., 83, 102.

¹⁵² Ebd., 279, 282, 284.

¹⁵³ Ebd., 62-64.

¹⁵⁴ Ebd., 253; mit einer „hier und jetzt“-Orientierung werden Diskrepanzdiagnosen verweigert (GENNERICH 2010, 279 u. 282) und Fehler werden nicht zugegeben (ebd., 372).

¹⁵⁵ Ebd., 107, 191; STREIB / GENNERICH 2011, 131-142.

¹⁵⁶ GENNERICH 2010, 105, 198; STREIB / GENNERICH 2011, 131-142.

angenommen wissen, verfügen sie über die nötigen Ressourcen, dem „Gesetz“ gegenüber überhaupt wahrnehmungsfähig zu werden. In diesem Sinne wurde zum Beispiel im Anschluss an Abbildung 2 vorgeschlagen, den Wahrheitsgehalt der transpersonalen Gottesbilder dieser Jugendlichen zu würdigen. Das verschafft den Perspektiven dieser Jugendlichen Anerkennung und hilft zugleich, das Missverständnis der Gleichsetzung von Deutungsmustern, die auf *Einsicht* zielen, und *normierenden Konventionen* aufzulösen.

Insgesamt zeigen auch die segmentbezogen zusammengefassten Befundmuster, dass die in Abschnitt 2 in ihrer perspektivischen Parallelität aufgewiesenen vier Funktionen sich eigenen, Deutungsherausforderungen bzw. Probleme kontextspezifisch zu formulieren. Die in diesem Abschnitt 2 sozialpsychologisch und theologisch begründete Theorieperspektive macht es möglich, sowohl den Aspekt lebensweltlicher Deutungskompetenz des Subjekts präziser zu fassen als auch mit der Unterscheidung von „Gesetz und Evangelium“ die genuin theologische Perspektive fruchtbar zu machen.

Weiterhin zeigt sich, dass nicht der konkrete Topos eine Antwort auf eine spezifische Problematik der jeweiligen Jugendlichen darstellt, sondern dass die jeweilige *Interpretation* eines Topos darüber entscheidet, ob dieser von der jeweiligen Gruppe Jugendlicher als „Gesetz“ oder als „Evangelium“ erfahren wird. In heterogenen Klassen bedarf es daher immer einer Mehrzahl an Interpretationsperspektiven, mit denen die SchülerInnen erprobend arbeiten können.

Es wird damit deutlich, dass drei Elemente zusammenkommen müssen: Analyseergebnisse empirischer Verhältnisse, systematisch-theologische Interpretationsmuster und didaktische Überlegungen. Dann haben SchülerInnen die Chance, in Bezug auf persönlich relevante Problemstellungen mit Deutungsangeboten der religiösen Tradition so arbeiten zu können, dass plausible und sinnvolle Konstruktionen im Bereich des Möglichen liegen. Denn religiöse Kompetenz setzt voraus, dass die aus der Tradition zur Verfügung gestellten Deutungsmuster und Ausdrucksgestalten in einem hinreichenden Passungsverhältnis zu den je individuellen Problemperspektiven stehen, um dann durch eigene konstruktive Deutungsaktivitäten die Interpretationsangebote auf das als relevant empfundene Problem beziehen zu können.

4. Weiterführende Konsequenzen

Insgesamt können im Durchgang durch zentrale Befundmuster der Wertefeldanalysen Perspektiven einer lebensweltlich fundierten *theologischen* Deutungsarbeit im Religionsunterricht aufgezeigt werden. Das ist sicherlich ein anspruchsvolles Programm. Wenn man jedoch dem Konzept der religiösen Kompetenz nicht die individuelle und lebensweltliche Relevanz entziehen will, dann wird man sich mit den aufgeworfenen Fragen und Problemen auseinandersetzen müssen.

(1) Zunächst erscheint vor dem Hintergrund der hier exemplarisch dargestellten und insgesamt bereits andernorts dokumentierten Ergebnisse der Wertefeldanalyse das Plädoyer von Wagner und Graf für eine plurale kontextuelle Theologie als ein empirisch begründbares Desiderat. Entsprechend halte ich es für wichtig, in der Religionspädagogik ein Maximum an Pluralität und lebensweltlichem Anwendungsbezug theologischer Interpretationen zusammenzustellen, damit beispielsweise die in Abbildung 2 belegte stereotype Zuschreibung von Konventionalität zum ‚Wort Gottes‘ aufgebrochen wird und Brückenschläge zwischen Theologie und Lebenswelt wahrscheinlicher werden. Die „Empirische Dogmatik des Jugendalters“ versucht, für

dieses Anliegen und für eine auf theologische Pluralität hin ausgerichtete Ausbildung von ReligionslehrerInnen einen Beitrag zu leisten und eine Ressource bereitzustellen. Bezogen auf das kommunikationsmustermäßig eher konventionelle Rekrutierungsmilieu der Religionslehrerschaft¹⁵⁷ ist ein solch pluraler Denkansatz jedoch nicht immer selbstverständlich. In jedem Fall hält die Handhabung einer Pluralität von theologischen Interpretationsperspektiven den Sachverhalt im Bewusstsein wach, dass die Perspektiven keine verobjektivierbaren Erkenntnissachverhalte darstellen, sondern dass der Glaube vom Geist Gottes getragen ist, dessen Wahrheit sich immer erst in der individuellen Erfahrung als Befreiungsgeschehen erweisen kann. Der Glaube lässt sich daher – anders als wohl Wölber dies meinte tun zu können – nicht durch theologisch-normative Verobjektivierungsversuche absichern. Er kann sich nur in der Bereitschaft bewähren, in je neuen Lebenssituationen auf das geistgewirkte Wort Gottes hören zu wollen.

(2) Bezogen auf die Argumentation von Korsch und Graf ergibt sich dann auch, dass eine Zentralisierung der eigenen theologischen Perspektive im Unterricht kaum zielführend ist. Konkret: Wenn etwa SchülerInnen unten/links, die eher für transpersonale Gottesbilder eine Denkoffenheit mitbringen, gezielt mit konkreten „personalen“ Gottesbildern adressiert werden, weil die Lehrerin oder der Lehrer sie vertritt, kann zwar mit einer anregenden Lehrer-Schüler-Diskussion gerechnet werden. Aber es ist fraglich, ob die damit realisierte Lehrer-Strategie, eine Schülerin oder einen Schüler in theologischer Opposition primär mit der eigenen Position zu konfrontieren, hinreichend ist. Denn es ist wiederum davon auszugehen, dass Individuen nur so lange religiös kompetent sein können, wie auch ihnen sinnvoll erscheinende religiöse Denkperspektiven zur Deutung ihrer Situation zur Verfügung stehen.¹⁵⁸ Im Anschluss an Korsch sind daher theologische Gespräche mit Jugendlichen – sofern sie kompetenzorientiert geführt werden – *nicht* daran zu orientieren, was in der Perspektive der Lehrerin oder des Lehrers theologisch kohärent erscheint, sondern was in der Perspektivenübernahme für die Situation der Jugendlichen diesen eine kohärente und emotional akzeptable Deutung ihrer Situation ermöglicht. Entsprechend ermöglicht bei einer erfahrungsheterogenen Schülerschaft nur ein vergleichbar heterogener Vorrat an theologischen Deutungsoptionen die Entwicklung religiöser Kompetenzen je individualisiert zu unterstützen.

Das zentrale Argument also lautet: Die als möglich gedachte Schülerfähigkeit, sich argumentativ von ihnen unpassend erscheinenden Deutungsangeboten abzugrenzen, ist zumindest bezogen auf das Kriterium der Problemlösefähigkeit nicht umfassend genug gedacht. Es bedarf daher immer auch Deutungsangebote, die für jene Jugendliche, die in Distanz zur Lebenswelt der Lehrerin/des Lehrers stehen, emotional passend sind, so dass sie einen Beitrag zur kohärenten Deutung der eigenen Situation leisten können und ihnen so helfen, ihre subjektiven Theologien zu elaborieren. Kenntnisse über eine Pluralität theologischer Ansätze sind daher für das theologische Gespräch mit einer heterogenen Schülerschaft zwingend erforderlich.

(3) Eine Schwierigkeit kontextueller Theologien wird mitunter darin gesehen, dass damit relativistische Positionen Raum gewinnen könnten. Es stellt sich damit die Frage, wie heterogene Positionen im Unterricht entfaltet werden können und zugleich dieser Unterricht im konkreten Fall als theologisch begründet und evangelisch wahrgenommen werden kann. Ich vertrete hier die Auffassung, dass dies durchaus möglich ist und argumentiere, dass sich diese Einheit in eben der reformatorischen

¹⁵⁷ Siehe dazu GENNERICH 2009, 189.

¹⁵⁸ Ebd., 151.

Unterscheidung von „Gesetz und Evangelium“ findet und dass die Unterscheidung im Kern bereits die prototypische theologische Kompetenz bei der erfahrungsbezogenen Wirklichkeitsdeutung darstellt. Ohne dass eine wechselseitige Relativierung stattfindet, sind „Gesetz“ und „Evangelium“ eben beides: aufeinander verweisende und insofern nicht als isoliert denkbare Elemente und zugleich grundsätzlich different und nicht ineinander überführbar. Auch gilt es nach Luther, Gesetz und Evangelium stets kontextuell zu predigen, so dass erst über den Kontext entscheidbar ist, ob die Verkündigung von Gesetz und Evangelium tatsächlich heilsam ist.¹⁵⁹ Theologisch können „Gesetz und Evangelium“ also nicht substantiell durch einen statischen Inhalt bestimmt werden, sondern erst über ihre *situationsspezifische* Funktion, d.h. relational.¹⁶⁰ Entscheidend ist also das psychische System als Rezeptionskontext im Subjekt; und die Wirkungen in diesem sind ohnehin in religionspädagogischer Perspektive kritisch auf Entwicklungsförderlichkeit hin zu prüfen. Eine dogmatisch kohärent verstehbare Theologie muss also in der Rezeption durch das Subjekt keineswegs zwingend zu einer kohärenten (Re-)konstruktion im Subjekt selbst führen. Wenn sich nach Stefan und Clayton die Rationalität der Theologie gleichberechtigt im Anwendungs- und Erfahrungsbezug zeigt, dann kann die Kohäsionsfrage also nicht hinreichend anhand eines ‚offenbarungstheologisch-substantiell‘ verstandenen Inhalts geklärt werden. Vielmehr muss die nur *post hoc* bzw. *reflexiv* im *Diskurs* bestimmbare, befreiende Erfahrung des Subjekts adäquat berücksichtigt werden. Und gemessen an den empirischen Befunden ist davon auszugehen, dass in heterogenen Gruppen eine monopositionell „kohärente“ Theologie gemessen am Grad der Erfahrung befreiender Perspektiven in der Rezeption aller Subjekte eher schlecht abschneidet. Damit kann sie einem theologischen Rationalitätskriterium nicht wirklich standhalten.

(4) Ein weiterer Aspekt ist die Interpretation des Konzepts religiöser Kompetenz mit der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium. Diese Zuordnung ist keine beliebige, da sich die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium schon immer durch einen starken Bezug zur Lebenswirklichkeit auszeichnete.¹⁶¹ Konkret lässt sich zeigen, dass sich die theologisch konzipierte Struktur der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium auch in der sozialwissenschaftlichen Konstruktionssystematik der aktuellen Selbstregulationsforschung wiederfindet. Das bedeutet: Problemkonstellationen, die die *religiöse* Deutungskompetenz herausfordern, können mit dem Selbstregulationskonzept differenziert beschrieben werden. Mit Blick auf die aufgeworfene Gliederungsproblematik einer Dogmatik zeigt sich dabei, dass sich die Subjektorientierung nicht in der Gliederung zeigen muss. Vielmehr muss sie sich in der Hermeneutik der einzelnen Topoi erweisen.

Blicken wir noch einmal auf zwei der eingangs zitierten Jugendlichen, dann lassen sich individuelle Entwicklungs Herausforderungen benennen: Bei Coco, die in der Bewältigung von Angst, Scham und Trauer wiederholt auf Verdrängungsstrategien zurückgreift (Klavierspielen, Perlenspielen, Erdbeermilchtrinken¹⁶²), kommen die theologische Funktion des „Gesetzes“ und die Perspektive des „Evangeliums“ nur beschränkt zum Tragen. Sie könnte daher lernen, ihren selbst konstruierten Ansatz der Fehlerakzeptanz weiterzuentwickeln, so dass er für sie selbst in ihrer Problemsituation tragfähiger wird (*Kriterium des Anwendungsbezugs theologischer Rationalität*). Es zeigt sich dabei, dass die Wagnersche und Korsch'sche Forderung nach

¹⁵⁹ KÖRTNER 2001, 217; ZWANEPOL 1993, 316-317.

¹⁶⁰ KÖRTNER 2001, 216; ZWANEPOL 1993, 319.

¹⁶¹ BAYER 2005a,b; ZWANEPOL 1993, 313.

¹⁶² KUSCHEL 2006, Interakt 20, 76, 78, 92, 253 u. 255.

einer individualisierten Theologie der Unterstützung bedarf, weil die Konstruktionen von den Jugendlichen selbst nicht hinreichend durchschaut werden können. Bei *Felix* ist dies besonders offenkundig: Seine Konstruktion ist in sich selbst widersprüchlich und verfehlt gerade das *Qualitätskriterium der internen Kohärenz* als Maßstab theologischer Kompetenz. Für ihn ginge es darum, dass er das Problem bewusst entdecken kann und dass ihm neue Konstruktionsperspektiven aufgewiesen werden. Er selbst formuliert an anderer Stelle im Interview „jeder begeht ja Fehler“¹⁶³. Damit nutzt er eine weitere Relativierungsstrategie in seiner Bewältigungspraxis – freilich wiederum mit einer Endlichkeitskonstruktion: auch Gott, den er sterblich denkt, macht Fehler.¹⁶⁴ Die Frage ist, ob er einer Vorstellung bzw. Glaubensannahme etwas abgewinnen könnte, in der das Subjekt genau nicht in die Endlichkeit zurückgenommen wird. Das Evangelium besagt nämlich, dass in der Perspektive Gottes der Mensch einen unendlichen Wert unabhängig von seinen Fehlern hat. Fehler müssen daher nicht zur Abwertung der Person und zur Relativierung ethischer Anliegen führen. Ein entsprechender Informationsbaustein könnte Felix daher helfen, seine Lebensdeutungen in eine neue und für ihn selbst plausible Richtung weiterzuentwickeln.

Es zeigt sich in beiden Fällen, dass der theologische Horizont der zitierten Jugendlichen begrenzt ist. Umso mehr legt sich nahe, mit ihnen Möglichkeiten zu erörtern, mit denen sie ihre eigenen Deutungsleistungen weiterentwickeln können.

Literatur

- BARTH, ULRICH (1996), Was ist Religion?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 93 (1996), 538-560.
- BAUMEISTER, ROY F. / HEATHERTON, TODD F. (1996), Self-regulation failure. An overview, in: Psychological Inquiry 7 (1996), H. 1, 1-15.
- BAYER, OSWALD (2005), Urteilskraft als theologische Kompetenz. Was macht einen Theologen zu einem Theologen?, in: Theologische Beiträge 36 (2005), 229-237 [=2005a].
- BAYER, OSWALD (2005), Mit Luther in die Gegenwart. Die diagnostische Kraft reformatorischer Theologie, in: SLENCZKA, NODGER / SPARN, WALTER (Hg.), Luthers Erben. Studien zur Rezeptionsgeschichte der reformatorischen Theologie Luthers, Tübingen, 297-310 [=2005b].
- BENNER, DIETRICH (2004), Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H. 2, 22-36 [=2004a].
- BENNER, DIETRICH (2004), Bildung und Religion, in: WULF, CHRISTOPH / MACHA, HILDEGARD / LIEBAU, ECKART (Hg.), Formen des Religiösen, Weinheim, 19-36 [=2004b].
- BIEHL, PETER (1974), Vorbereitende Bemerkungen zu einer Didaktik des themenorientierten Religionsunterrichts, in: BERG, HORST KLAUS / DOEDENS, FOLKERT (Hg.),

¹⁶³ Ebd., Interakt 743.

¹⁶⁴ Ebd., Interakt 557, 741.

- Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt, 106-123.
- BIEHL, PETER (1992), 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, PETER / JOHANNSEN, FRIEDRICH (2002), Einführung in die Glaubenslehre. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen.
- BOEVE, LIEVEN (2005), Theology and the interruption of experience, in: BOEVE, LIEVEN / DE MAESENEER, YVES / VAN DEN BOSSCHE, STIJN (Hg.), Religious experience and contemporary theological epistemology, Leuven, 11-40.
- BÖNSCH, MANFRED (2011), Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen (Grundlagen der Schulpädagogik 67), Baltmannsweiler.
- BRANDSTÄDTER, JOCHEN (⁵1998), Action perspectives on human development, in: DAMON, WILLIAM / LERNER, RICHARD M. (Hg.), Handbook of child psychology. Theoretical models of human development, Vol. 1, New York, 807-863.
- BULTMANN, RUDOLF (⁵1967), Neues Testament und Mythologie. Das Problem der Entmythologisierung der neutestamentlichen Verkündigung, in: BARTSCH, HANS-WERNER (Hg.), Kerygma und Mythos, Hamburg, 15-48.
- CLAYTON, PHILIP (1992), Rationalität und Religion. Erklärung in Naturwissenschaft und Religion, Paderborn.
- DEMETRIOU, ANDREAS (2000), Organization and development of self-understanding and self-regulation. Toward a general theory, in: BOEKAERTS, MONIQUE / PINTRICH, PAUL R. / ZEIDNER, MOSHE (Eds.), Handbook of self-regulation, San Diego, 209-251.
- DRECHSEL, WOLFGANG (2004), Sünde – anachronistisches Design weltfremden Christentums in der Moderne oder gegenwartsbezogene Lebensdeutung, in: Pastoraltheologie 93 (2004), 17-32.
- EBELING, GERHARD (1979), Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd. 3, Tübingen.
- EBELING, GERHARD (1988), Das rechte Unterscheiden. Luthers Anleitung zur theologischen Urteilskraft, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 85 (1988), 219-258.
- ENGLERT, RUDOLF (2004), Bildungsstandards für ‚Religion‘. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 3 (2004), H. 2, 2-13.
- EREZ, MIRIAM / EARLEY, P. CHRISTOPHER (1993), Culture, self-identity, and work, New York.
- FEIGE, ANDREAS / GENNERICH, CARSTEN (2008), Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster.
- FEINDT, ANDREAS / ELSENBAST, VOLKER / SCHREINER, PETER / SCHÖLL, ALBRECHT (2009), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Befunde und Perspektiven, in: FEINDT, ANDREAS / ELSENBAST, VOLKER / SCHREINER, PETER / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven, Münster, 9-19.

- FISCHER, DIETLIND / ELSNBAST, VOLKER (Hg.) (2006), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster.
- FISCHER, HERMANN (1963), Subjektivität und Sünde. Kierkegaards Begriff der Sünde mit ständiger Rücksicht auf Schleiermachers Lehre von der Sünde, Itzehoe.
- GENNERICH, CARSTEN (2009), Ein empirisch gestütztes Modell zur Reflexion der Beziehung von Erfahrung und religiösen Deutungsperspektiven als Grundlage der Unterrichtsplanung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), H. 1, 160-202.
- GENNERICH, CARSTEN (2010), Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Stuttgart.
- GENNERICH, CARSTEN (2011), Gottesbilder Jugendlicher, in: FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA / RIEGEL, ULRICH (Hg.), „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ – Baustelle Gottesbilder, Stuttgart, 176-192.
- GENNERICH, CARSTEN (im Druck), Empirische Dogmatik zum Thema Gebet. Eine religionspädagogische Perspektive, in: Evangelische Theologie.
- GENNERICH, CARSTEN / RIEGEL, ULRICH / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2008), Formen des Religionsunterrichts aus Schülersicht differentiell betrachtet. Eine Analyse im Wertekreis. Münchener Theologische Zeitschrift 59 (2008), H. 2, 173-186.
- GRÄB, WILHELM (1993), Kirche als Ort religiöser Deutungskultur, in: BARTH, ULRICH / GRÄB, WILHELM (Hg.), Gott im Selbstbewusstsein der Moderne, Gütersloh, 222-239.
- GRÄB, WILHELM (1998), Bildung als Selbstbildung und lebenskundliche Deutungskompetenz, in: FÄBLER, MANFRED / LOHMANN, MARGRET / MÜLLER, EBERHARD (Hg.), Bildung, Welt, Verantwortung, Gießen, 145–157.
- GRAF, FRIEDRICH WILHELM (1984), Gesetz VI. Neuzeit, in: MÜLLER, GERHARD (Hg.), Theologische Realenzyklopädie, Bd. 13, Berlin, 90-126.
- HAILER, MARTIN (2004), Sinnstiftung durch Unterbrechung, in: Ökumenische Rundschau 53 (2004), 33-50.
- HAUSCHILDT, EBERHART (1991), ‚Gesetz und Evangelium‘ eine homiletische Kategorie?, in: Pastoraltheologie 80 (1991), 262-287.
- HELMEL, ULRICH (1988). Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt.
- HEUMANN, JÜRGEN (2011), Nach Existenz fragen lernen. Religionspädagogik unter dem Einfluss der existenzialen Interpretation, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H. 2, 367-381.
- HUSMANN, BÄRBEL (2009), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven, in: Loccum Pelikan (2009), H. 3, 110-114.
- ILG, WOLFGANG / SCHWEITZER, FRIEDRICH / ELSNBAST, VOLKER (2009), Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke, Herausforderungen, Perspektiven, Gütersloh.
- KAUFMAN, GORDON (1993), In the face of mystery. A constructive theology, Cambridge, MA.
- KAUFMAN, GORDON (2004), In the beginning ... creativity, Minneapolis.

- KLOSE, BRITTA (2011), Kreationismus, Wissenschaftsgläubigkeit und Werthaltungen Jugendlicher, in: HORST BAYRHUBER / ASTRID FABER / REINHOLD LEINFELDER (Hg.), Darwin und kein Ende? Kontroversen zu Evolution und Schöpfung, Seelze, 146-151.
- KNAUTH, THORSTEN (2003), Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen.
- KORSCH, DIETRICH (2003), Gelebte und gelehrte Religion in Kirche und Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55 (2003), H.1, 28-39.
- KÖRTNER, ULRICH H. (1993), Noch einmal. Evangelium und Gesetz, in: Theologische Zeitschrift 49 (1993), 248-266.
- KÖRTNER, ULRICH H. (2001), Theologie des Wortes Gottes. Positionen, Probleme, Perspektiven, Göttingen.
- KUBIK, JOHANNES (2011), Paul Tillich und die Religionspädagogik: Religion, Korrelation, Symbol und Protestantisches Prinzip, Göttingen.
- KUNZE, INGRID / SOLZBACHER, CLAUDIA (Hg.) (2008), Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Hohengehren.
- KUSCHEL, ULRIKE (2006), „Ich find's einfach gut, dass ma' auf der Erde ist!“ Eine empirische Studie zur Weltdeutung von 10- bis 13jährigen, Münster.
- LAUSTER, JÖRG (2005), Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute, Darmstadt.
- MCCULLOUGH, MICHAEL E. / WILLOUGHBY, BRIAN L. B. (2009), Religion, Self-Regulation, and Self-Control. Associations, Explanations, and Implications, in: Psychological Bulletin 135 (2009), H.1, 69-93.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL (2005), Wie finde ich Anerkennung? Christologie elementar, in: BAUMANN, ULRIKE / ENGLERT, RUDOLF / MENZEL, BIRGIT / MEYER-BLANCK, MICHAEL / STEINMETZ, AGNES (Hg.), Religionsdidaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin, 74-95.
- MÜLLER-FRIESE, ANITA (2011), Religiöse Bildung in Förderschulen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), 166-193.
- NIKOLOVA, ROUMIANA / SCHLUß, HENNING / WEIß, THOMAS / WILLEMS, JOACHIM (2007), Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 67-87.
- NIPLOW, KARL ERNST (2005), Bildungsstandards – schule – Religion, in: DERS., Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1, Gütersloh, 110-134.
- PETER, DIETMAR (2009), Lernaufgaben. Ein Beitrag zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, in: Loeccumer Pelikan (2009), H. 3, 135-140.
- PETERS, ALBRECHT (1981), Gesetz und Evangelium, Gütersloh.
- PIRNER, MANFRED (2010), Heterogenität und Differenzierung. Herausforderungen und Chance für die Religionspädagogik, in: Entwurf Heft 41 (2010), 6-9.
- RIEGEL, ULRICH (2005), Sich selbst finden im Schnittpunkt von Handeln und Erzählen: Religiöse Identität als interactive und narrative Selbstverortung, in: Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), 1-22.

- ROMER, DANIEL / DUCKWORTH, ANGELA L. / SZNITMAN, SHARON / PARK, SUNHEE (2010), Can adolescents learn self-control? Delay of gratification in the development of control over risk taking, in: *Prevention Science* 11 (2010), 319-330.
- ROTH, MICHAEL (2005), Protestantische Ethik als Explikation der Ethosgestalt des Glaubens?, in: *Luther* 76 (2005), 28-42.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2009), Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik, in: *Loccumer Pelikan* (2009), H. 3, 103-106.
- SCHÄRTL, THOMAS (2009), Die Rationalität religiöser Überzeugungen, in: *Rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen* 52 (2009), 11-15.
- SCHERZBERG, LUCIA (1991), Sünde und Gnade in der Feministischen Theologie, Mainz.
- SCHIEDER, ROLF (2004), Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 3 (2004), H. 2, 14-21.
- SCHIMMEL, ALEXANDER (2011), Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe, Ostfildern.
- SCHLAG, THOMAS / SCHWEITZER, FRIEDRICH (2011), Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen.
- SCHLUß, HENNING (2009), Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: FEINDT, ANDREAS / ELSENBAST, VOLKER / SCHREINER, PETER / SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht*, Münster, 57-72.
- SPIILKA, BERNARD (1989), Functional and Dysfunctional Roles of Religion. An Attributional Approach, in: *Journal of Psychology and Christianity*, 8 (1989), H. 3, 5-15
- SPIILKA, BERNARD / SHAVER, PHILLIP R. / KIRKPATRICK, LEE A. (1985), A general Attribution Theory for the Psychology of Religion, in: *Journal for the Scientific Study of Religion* 24 (1985), 1-20
- STEFAN, MATTHIAS (2009), Religiöse Erklärungsweisen und deren Rationalität, in: *Zeitschrift für katholische Theologie* 131 (2009), 280-299.
- STOODT, DIETER (1975), *Religionsunterricht als Interaktion*, Düsseldorf.
- STRACK, MICHA / GENNERICH, CARSTEN (2011), Personal and situational values predict ethical reasoning, in: *Europe's Journal of Psychology* 7 (2011), H. 3, 419-442.
- STREIB, HEINZ / GENNERICH, CARSTEN (2011), *Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher*, Weinheim und München.
- TAYLOR, SHELLEY E. (1983), Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation, in: *American Psychologist* 38 (1983), 1161-1173.
- TIETZ, CHRISTIANE (2004), *Freiheit zu sich selbst. Entfaltung eines christlichen Begriffs von Selbstannahme*, Göttingen.
- TILLICH, PAUL (1969), *Sein und Sinn (Gesammelte Werke, Bd. 11)*, Stuttgart.
- TILLICH, PAUL (1956), *Systematische Theologie, Bd. 1*, Stuttgart.
- WAGNER, FALK (1999), *Metamorphosen des modernen Protestantismus*, Tübingen.
- WEICK, KARL E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks.

- WEINERT, FRANZ E. (2001), Concept of competence. A conceptual clarification, in: RYCHEN, DOMINIQUE SIMONE / SALGANIK, LAURA HERSH (Eds.), Defining and selecting key competencies, Seattle, 45-65.
- WEIßE, WOLFRAM (2000), Unterbrechung hin auf das Reich Gottes, in: ADELDT, SÖNKE / BAUER, WALTER / HENRICH, GESA / KNAUTH, THORSTEN / KOCH, MARTINA / TIEDEMANN, HOLGER / WEIßE, WOLFRAM (Hg.), „... was es bedeutet ein verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie, Mainz, 95-106.
- WELKER, MICHAEL (1985), Erwartungssicherheit und Freiheit. Zur Neuformulierung der Lehre von Gesetz und Evangelium, in: Evangelische Kommentare 18 (1985), 680-683.
- WEYMANN, VOLKER (2003), Christliche Verkündigung als Vollzug der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium, in: Kerygma und Dogma 49 (2003), 307-319.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2010), Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung, in: HILGER, GEORG / LEIMGRUBER, STEPHAN / ZIEBERTZ, HANS-GEORG (Hg.), Religionsdidaktik, München, 142-154.
- ZWANEPOL, KLAAS (1993), Unterscheiden. Eine Studie über den Hintergrund, das Motiv und die Methode der Theologie Gerhard Ebelings, Bern.

Prof. Dr. Carsten Gennerich, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt, lehrt an der Evangelischen Hochschule Darmstadt Religions- und Gemeindepädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen didaktischer und empirischer Theologie, Werteforschung, Jugend und Religion.