

Was sich aus der Shell Jugendstudie 2015 über jugendliche Lebenswelten als religionspädagogische Lernanlässe ergibt

Der Autor

Dr. Christian Höger ist Akademischer Oberrat für Katholische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Zur Erkundung der Lebenswelten Jugendlicher eignet sich die neueste von der Shell Deutschland Holding herausgegebene Studie mit dem Titel „Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch“, die sich in neun Kapiteln mit diversen Einstellungen der 15- bis 25-Jährigen in der BRD befasst. Um einzelne Kernaspekte aus der thematischen Fülle dieser über 400 Seiten starken Untersuchung auszuwählen, wurden Schwerpunkte auf folgende Bereiche gesetzt: Familie, Bildung und Beruf, Freizeit und omnipräsentes Internet sowie (religiöse) Wertorientierungen. Diese Auswahl erfolgte aufgrund ihrer vermuteten religionspädagogischen Relevanz und Aussagekraft hinsichtlich der Lebenswelt.

Familie: hochgeschätzter Lebensweltbereich, größtenteils mit Vorbildcharakter

Die Herkunftsfamilie, die sich treffend als „emotionaler Heimathafen“¹ bezeichnen lässt, erfährt von den Heranwachsenden sehr große Zustimmung. So haben Jugendliche insgesamt ein sehr gutes Verhältnis zu ihren Eltern (40 % kommen bestens und 52 % gut mit ihnen aus), was allerdings auf Jugendliche der unteren Schicht nicht zutrifft, da von ihnen nur 21 % die Beziehung zu den Eltern als bestens angekreuzt haben. Insgesamt heißen die Jugendlichen den Erziehungsstil ihrer Eltern gut.²

Was eine eigene Familiengründung anbelangt, glaubt jeder vierte Jugendliche, „auch ohne Familie glücklich sein zu können“³. Somit schwächt sich die emotionale Bedeutung von etwaigen eigenen Kindern im Vergleich zur Vorgängerstudie von 2010 ab, während Treue und Heirat weiterhin angesagt bleiben.⁴

Bildung und Beruf: zentrale Entwicklungsaufgabe mit Wunsch nach Sicherheit, Erfüllung und Nutzen

Die Entwicklungsaufgabe der Bewältigung von schulischer Bildung und Qualifikation prägt die Statuspassage Heranwachsender zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Diese hat sich einerseits seit Anfang der 2000er Jahre verkürzt, wofür u.a. das achtjährige Gymnasium, die Abschaffung von verpflichtendem Wehr- und Zivildienst, Umstrukturierungen der Studiengänge sowie eine gute Arbeitsmarktsituation verantwortlich sind. Andererseits werden die Schul- und Ausbildungszeiten immer länger, so dass sich finanzielle Unabhängigkeit und Familiengründung im Lebenslauf zeitlich nach hinten verlagert haben, was auch mit der gestiegenen Anzahl höherer Schulabschlüsse zusammenhängt.⁵

Blickt man auf die prozentuale Verteilung der 12- bis 21-Jährigen auf die Schularten, so fällt auf, dass nur noch 13 % die Hauptschule und 22 % die Realschule besuchen, integrative Schulformen wachsenden Zulauf erfahren (24 %) und das Gymnasium mit 41 % am gefragtesten ist. Was bleibt, ist die für Deutschland typische und oft kritisierte Korrelation zwischen den Bildungschancen der jungen Generation und ihrer sozialen Herkunft, was besonders auf die Bildung und Unterstützung durch die Eltern zurückgeht. Neue Detailbefunde im Bildungsbereich besagen, dass die jungen Männer im Schnitt ehrgeiziger und Klassenwiederholungen seltener werden.⁶

Die immer komplexer werdenden Berufsentscheidungen führen immer mehr junge Menschen nicht mehr vornehmlich in eine Ausbildung, sondern zu einem Hochschulstudium. Dabei sind fast drei Viertel (73 %) der Jugendlichen davon überzeugt, ihre Berufswünsche verwirklichen zu können, wobei auch hier die soziale Herkunft entscheidend

1) Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2015 : Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt/M. 2015, S. 15.
2) Vgl. Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus: Familie, Bildung, Beruf, Zukunft : Am liebsten alles. In: A.a.O., S. 53.
3) A.a.O., S. 56.
4) Vgl. A.a.O., S. 15; S. 59–62.
5) Vgl. A.a.O., S. 49; S. 65.
6) Vgl. A.a.O., S. 65–70.

Korrelation Lebenswelt Kompetenz

Der Autor

Prof. Dr. Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau.

Glaube ohne Leben?

Ein Religionsunterricht, der Glaubensfragen nicht immer auch im Kontext des Lebens verhandelt, erscheint uns heute als weltfremd. Dass dies nicht immer so war, zeigt ein Blick in die Geschichte der Religionspädagogik: Es lassen sich durchaus Phasen ausmachen, die von einem Auswendiglernen kontextloser Katechismus-Formeln geprägt waren.¹ Heute gilt demgegenüber die Lebenswelt als Ausgangs- und Zielpunkt religiösen Lernens. Ziel ist es, einerseits Glaubensfragen im Lebensalltag zu entdecken und andererseits den Glauben im Leben wirksam werden zu lassen. Wie sich dieser Anspruch eines korrelativen Bezugs von Glauben und Leben auch beim Konzept der Kompetenzorientierung niederschlägt, soll im Folgenden aufgezeigt und diskutiert werden.

Glaube und Leben in wechselseitiger Verschränkung

Dass heute das Subjekt im Mittelpunkt religiösen Lernens steht, hängt in der katholischen Kirche eng mit dem II. Vatikanischen Konzil (Johannes XXIII.: „Wir machen die Fenster weit auf!“), der Öffnung von Kirche auf die Welt hin und der damit verbundenen anthropologischen Wende in der Religionspädagogik zusammen. Die Menschen sind demnach nicht mehr länger nur die Adressatinnen und Adressaten eines hermetischen und unhinterfragten Glaubens; sie müssen vielmehr als selbstverantwortliche Subjekte eines individuellen Glaubens dazu befähigt werden, inmitten des eigenen Lebens und in kritischem Bezug dazu

den sogenannten objektiven Glauben zu verstehen und einen selbstreflexiv subjektiven zu entwickeln. Die theologischen Grundlagen für eine Verschränkung von Glauben und Leben legten die Theologen Paul Tillich und Edward Schillebeeckx:² Gott gibt sich im Modus menschlicher Erfahrung zu erkennen, Gegenwartserfahrungen und Gotteserfahrungen sind wechselseitig miteinander verschränkt. Der Glaube muss sich also in aktuellen Lebenserfahrungen bewähren. Hier knüpft der Beschluss der Würzburger Synode *Der Religionsunterricht in der Schule* an, bei dem zwar das Wort Korrelation nicht genannt ist, in dessen Zentrum aber bei der Entfaltung des Konvergenzmodells auf der Ebene der anthropologischen Begründung der markante Satz formuliert ist: „Der Glauben soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben im Licht des Glaubens verstehbar werden.“³ Seitdem wird um die Bedeutung und die Umsetzung des Korrelationsprinzips in der Religionspädagogik diskutiert und gestritten. Dass es bis heute nie in ein allgemein anerkanntes didaktisches Praxismodell hinein konkretisiert wurde, sondern auf der Ebene eines allgemeinen Postulats verhandelt wird, ist vielleicht gerade die Stärke dieser Leitidee. Damit bleibt sie wandlungsfähig und muss bei allen innovativen pädagogischen und religionspädagogischen Konzepten neu ausgedeutet werden, so auch bei der Frage, wie Korrelation und Kompetenzorientierung zusammengehen bzw. welche Bedeutung lebensweltliche Bezüge im Kontext eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts haben.

1) Siehe ausführlicher: Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt : Für Studium, Prüfung und Beruf. München 2015, S. 52f.

2) Vgl. Porzelt, Burkard: Korrelation. In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn 2015, S. 74–81, hier S. 74f.

3) Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland : Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg u.a. 1976, S. 113–152, hier S. 136 (2.4.2).

Um solche Eigenaktivität zu stärken, die sich aus einer hohen Motivation ergibt, bieten sich in der Erarbeitungsphase vor allem Partner- oder Gruppenarbeiten an. Jedes Kind verfügt über individuelle Voraussetzungen und Fähigkeiten, die es im aktiven Miteinander einbringt. Dadurch kann jedes einzelne Gruppenmitglied seinen Lernzuwachs steigern.

Gott schuf uns Menschen als soziale Wesen, die gute Gemeinschaftserfahrungen brauchen, um sich wohl zu fühlen. Halten wir uns dies immer wieder vor Augen, wenn wir Kindern unseren Glauben und die christlichen Werte näher bringen möchten.

Der krönende Abschluss

Auch in der Abschlussphase sollte der Bezug zur kindlichen Lebenswelt gegeben sein. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Sie die Kinder erneut aktiv am Unterrichtsgeschehen teilhaben lassen, indem diese die Möglichkeit haben, ihre Ideen und Arbeitsergebnisse im Plenum darzustellen. Sie geben ihnen damit Raum und Gehör. Die Lebensweltorientierung ist jedoch auch dann gegeben, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Meinung frei äußern dürfen, ohne eine (Ab-)Wertung zu erfahren. Wie denken die Kinder über das, was sie beispielsweise aus der Bibel erfahren haben? Welche kritischen Nachfragen stellen sie? Was nehmen sie für sich selbst mit?

Ideen für eine handlungsorientierte Arbeitsphase






















- Gestaltung eines Hörspiels oder Films
- eigene Nachforschungen durch Internetrecherche durchführen
- Schreibgespräche
- Bibelgeschichten in die heutige Zeit übersetzen beziehungsweise modernisieren
- Spiele
- aktiver Austausch in Kleingruppen ab Klassen 3/4 z.B. durch
 - **Rede-Chips:** In Kleingruppen erhalten alle Gruppenmitglieder die gleiche Anzahl an Chips (z.B. ausgeschnittene Kreise aus Pappe). Mit Hilfe dieser Methode beantworten die Kinder vorgegebene Fragen, indem jeweils ein Kind einen seiner Chips in die Tischmitte legt. Wer mag, nimmt darauf Bezug und legt ebenfalls einen seiner Chips in die Mitte. Wer nichts sagen möchte, gibt einen Chip ab. Sobald alle Chips in der Mitte liegen, werden diese wieder gerecht verteilt und die Gruppenmitglieder beantworten die nächste Frage auf die oben beschriebene Weise.³
 - **Runder-Tisch-Reihum:** Bei dieser Methode sitzen die Gruppenmitglieder an einem Tisch, der nicht zwangsläufig rund sein muss. Zu einem vorgegebenen Thema oder einer Frage notiert jedes Gruppenmitglied seine Idee auf einem Blatt Papier. Im Uhrzeigersinn werden diese Schriftstücke weitergereicht und von den anderen Gruppenmitgliedern kommentiert, bis am Ende jeder sein ursprüngliches Blatt zurück erhält.
 - **Placemat-Methode:** Bei dieser kooperativen Lernmethode werden die Schülerinnen und

Schüler in Vierergruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält eine rechteckige Vorlage, die aus vier Feldern am Rand und einer Fläche in der Mitte besteht. Zu einem Thema oder einer Frage notieren die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen in dem vor ihnen liegenden Feld, ohne miteinander zu sprechen. Erst im Anschluss an die Einzelarbeit erfolgt der Austausch in der Kleingruppe. Hier sichten die Kinder ihre Ideen, vergleichen diese und diskutieren darüber. Abschließend einigen sie sich auf gemeinsame Lösungen und notieren diese im freien Feld in der Mitte.

- **Graffiti-Methode:** Auch hier handelt es sich um eine Methode des kooperativen Lernens. Die Lehrperson überlegt sich im Vorfeld zu einem Thema vier Fragen oder Teilbereiche. Jede Frage oder jeden Teilbereich notiert sie jeweils auf einer DIN A3-Seite. Die Lernenden werden nun in vier möglichst gleich große Gruppen eingeteilt und nehmen jeweils an einem Gruppentisch Platz, auf dem einer der vier vorbereiteten Bögen liegt. Zunächst notiert nun jedes Gruppenmitglied seine Ideen und Vorschläge auf dem bereitgelegten Blatt, ohne dass es zum Austausch mit den anderen Kindern kommt. Auf ein Zeichen der Lehrperson hin wechseln die Gruppen im Uhrzeigersinn an den nächsten Gruppentisch und notieren auch hier wieder ihre Antworten. Auf diese Weise verfahren die Schülerinnen und Schüler, bis jede Gruppe wieder am Ausgangstisch angekommen ist. Dort sichtet jede Gruppe die dort vorliegenden Antworten und gestaltet daraus ein Plakat.

3) Ein Beispiel für diese Methode findet sich im Entwurf einer Doppelstunde für Kl. 1/2 zum Thema Freundschaft, S. 25–29.

Unterrichtsverlauf

Phase	Unterrichtsinhalt und Handlungsschritte	Sozialform	Material/Medien
Einstieg	<p>S erhalten Kärtchen mit der Bezeichnung verschiedener Gefühle (M1). S gehen durch den Raum und stellen durch ihre Körperhaltung, ihre Gangart und ihre Bewegungen das jeweilige Gefühl pantomimisch dar (1. Runde: erstes Gefühl, 2. Runde: zweites Gefühl, usw.). Den S soll durch das leibliche Einfinden in die Gefühlsebene der Schritt zum <i>Sich-Einfühlen</i>, zur <i>Teilidentifikation</i> erleichtert werden. L weist darauf hin, dass es keine richtigen und falschen Darstellungsformen gibt. Zur Differenzierung sind die Kärtchen je nach Schwierigkeit mit *, ** oder *** gekennzeichnet.</p> <p>S äußern sich nach drei Runden zu folgenden Impulsfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Gefühle konntest du beim Gehen durch den Raum leicht und gut ausdrücken? ■ Bei welchen Gefühlen fiel dir dies eher schwer? ■ Wie war es für dich, den anderen mit ihren Gefühlen zu begegnen? 	      	<ul style="list-style-type: none"> ■ auf Karton kopierte, laminierte und ausgeschnittene Kärtchen (M1, S. 39)
Überleitung/ Erarbeitung I	<p>L erzählt die in die heutige Zeit übertragene Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter, wobei sie oder er an den markierten Stellen innehält. Immer dann stellen S die jeweilige Situation in Standbildern dar. Andere S dürfen sich hierbei hinter die Standfiguren stellen, die Hand auf die Schulter der Darsteller legen und die möglichen Gedanken der dargestellten Person laut aussprechen.</p> <p>So versetzen sich S in die Figuren der Geschichte und vollziehen aktiv einen Perspektivwechsel.¹</p>	  	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erzählung auf M2 (S. 39)
Reflexion	<p>Im gemeinsamen Unterrichtsgespräch äußern sich S zu folgenden Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ In welche Person(en) konnte ich mich gut hineinversetzen? ■ Was war schwierig daran, die Gedanken sprachlich zum Ausdruck zu bringen? ■ Wie habe ich mich als Darstellerin oder Darsteller gefühlt? 	  	
Erarbeitung II/ Ergebnis-sicherung	<p>L stellt noch einmal kurz die Charaktere der Geschichte vor und visualisiert diese an der Tafel: <i>Sarah – Mutter – Obdachloser – Pfarrer – Frau von der Stadtverwaltung – Fremder</i></p> <p>Je nach Leistungsstand und Heterogenität der Klasse kann an dieser Stelle noch einmal kurz gemeinsam besprochen werden, wie es den einzelnen Personen in der konkreten Situation erging.</p> <p>S versetzen sich noch einmal in zwei Charaktere hinein und berichten aus der Sicht dieser Personen von ihrem Tag. L legt verschiedene Arbeitsblätter (AB1) bereit und weist darauf hin, dass es unterschiedliche Schwierigkeitsgrade gibt: leicht (*), mittel (**), und schwer (***).</p>	     	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tafel, Kreide ■ Arbeitsaufträge auf AB1 (S. 38) ■ Sprechblasen auf AB2 (S. 35) ■ Füllfederhalter
Ergebnis-sicherung/ Abschluss	<p>Die Ergebnisse werden auf den Tischen ausgelegt. S gehen von Tisch zu Tisch und lesen die Ergebnisse der Mitschülerinnen und Mitschüler. Oder: Einige S tragen freiwillig ihre Ergebnisse vor.</p>	 	<ul style="list-style-type: none"> ■ ausgefüllte Arbeitsblätter (AB1 und AB2)

1) Zur Methode *Standbild* vgl. auch Sand, Nicola: Dramapädagogische Elemente im Religionsunterricht der Grundschule. In: IRP Freiburg (Hg.): *wirksam lernen*. Freiburg 2015, S. 30–33.