

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

## 4-2008

### Schwerpunkt: Religiosität in Kindheit und Jugend

- Migration und Spuren religiöser Architektur in europäischen Großstädten
- Partizipation in organisierten Jugendgruppen, Religiosität und psychosoziale Anpassung
- Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülerperspektive

### Aufsätze

- Zum Spaßbegriff der Besucher des XX. Weltjugendtages in Köln 2005
- Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kindergarten
- Kinderarbeit und Identitätsentwicklung

### Kurzbeiträge

### Rezensionen



77411  
3. Jahrgang  
4. Vierteljahr 2008  
ISSN 1862-5002  
Verlag Barbara Budrich



Jahrgang 3 – Heft 4

Inhalt

**Schwerpunkt**

Religiosität in Kindheit und Jugend

- Ingrid Goglin, Heinz Reinders*  
Editorial ..... 371
- Ingrid Goglin, Benjamin Hintze*  
Migration und Spuren religiöser Architektur in europäischen Großstädten:  
Wahrnehmungen Jugendlicher. Ein international vergleichendes  
Forschungsprojekt. Teil 1: Übersicht über Fragestellungen und Methoden .... 375
- Benjamin Hintze, Anders Vassenden, Roger Hewitt with Vicky Skiftou*  
Migration and Traces of religious Architecture in European Urban Areas:  
Perceptions of Youths. Part 2: First Results from Three Research Sites ..... 385
- Ilija Živković, Adrijana Šuljok, Dragan Bagić*  
Catholic Religious and Spiritual Identity of Mediterranean Adolescents:  
Comparing Four Regions in Post-Communist and Western Europe ..... 401
- Tabea Sporer, Peter Noack*  
Partizipation in organisierten Jugendgruppen, Religiosität und  
psychosoziale Anpassung ..... 423
- Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel*  
Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülerperspektive ..... 439

**Allgemeiner Teil**

Aufsätze

- Ursula Engelfried-Rave*  
„Also war ne super Aktion, hat richtig viel Spaß gemacht. War saugeil das  
Ganze.“ Reflexionen zum Spaßbegriff der Besucher des XX.  
Weltjugendtages in Köln 2005 ..... 455

|  |     |
|--|-----|
| <i>Petra Evanschitzky, Christina Lohr, Katrin Hille</i><br>Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung im<br>Kindergarten – Untersuchung der Wirksamkeit einer beruflichen<br>Weiterbildung von Erzieherinnen ..... | 469 |
| <i>Juliane Noack Napoles</i><br>Kinderarbeit und Identitätsentwicklung: das Programm zur Abschaffung<br>von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien und dessen mögliche Einflüsse auf<br>die Identitätsentwicklung .....                  | 483 |
| <b>Kurzbeiträge</b>  |     |
| <i>Heinz Reinders, Ingrid Gogolin, Jan W. van Deth</i><br>Ganztagsschulbesuch und Integration bei Schülern mit<br>Migrationshintergrund .....  | 497 |
| <i>Alexandra Sann, Reinhild Schäfer</i><br>Auf- und Ausbau „Früher Hilfen“ in Deutschland .....  | 503 |
| <i>Julia Riebel</i><br>Mobben im Internet – eine neue Spielart schulischer Gewalt .....  | 509 |
| <b>Rezensionen</b>   |     |
| <i>Daniela Popp</i><br>Zee, Theo van der (2007): Religious ideas, feelings and their<br>interrelationship. Research into the effects of religious education in<br>parables on 10-to 12-year-olds .....                             | 513 |
| <i>Helen Coester</i><br>Müller, Annette (2006). Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen<br>Adoleszenz. Mädchen und junge Frauen deutscher und türkischer Herkunft<br>im Vergleich .....                                       | 516 |
| <i>Manfred Liebel</i><br>Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in<br>Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze .....   | 519 |
| <i>Manfred Liebel</i><br>Dirk Villányi, Matthias D. Witte, Uwe Sander (Hrsg.): Globale Jugend und<br>Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung .....  | 522 |
| Autorinnen und Autoren .....   | 525 |

## Editorial

*Ingrid Gogolin, Heinz Reinders*



Ingrid Gogolin



Heinz Reinders

Jugend und Religion – diese Thematik gehört nicht zu den großen Forschungsjunktoren der vergangenen Dekaden. Ost-West-, Gewalt-, Rechtsextremismus-, allgemeine Sozialisations- und Familienforschung standen seit den 1990ern auf der Agenda; auch die Bildungsforschung ist zu einem intensiven Betätigungsfeld der an Jugend interessierten scientific community geworden.

Der geringe Stellenwert des Themas entspricht aber offenbar nicht dem Alltag heutiger Jugendlicher. Gezählt werden heute in Deutschland 25 Millionen katholischer bzw. evangelischer sowie drei Millionen muslimischer Personen. Gewiss sagen diese formalen Zahlen über den Bezug, den die Gezählten zur Religion besitzen, nicht viel aus. Die Daten der letzten Shell-Jugendstudie und anderer Untersuchungen geben aber doch Hinweise darauf, dass Religion und Religiosität bei heutigen Jugendlichen kein Randphänomen darstellten. So geben 30 Prozent der befragten Jugendlichen an, dass es für sie einen persönlichen Gott gibt, weitere 19 Prozent denken, dass eine überirdische Macht existiere (*Deutsche Shell* 2006, S. 208). Insbesondere die 12- bis 14-Jährigen (39 Prozent) glauben an die Existenz eines persönlichen Gottes (ebda.). Auch zeichnet sich die aktuelle Jugendgeneration nicht durch Indifferenz gegenüber Kirchen, sondern eher durch eine kritische Befürwortung aus. Knapp 70 Prozent finden es gut, dass es Kirchengemeinschaften gibt, aber ein ebenso hoher Anteil erachtet „die“ Kirche als reformbedürftig (ebda., S. 216). Auch im Bereich religiöser Praktiken stellen Jugendliche mit Glaubensbezügen keine Seltenheit dar. Immerhin ein Drittel der von Hurrelmann und anderen befragten Jugendlichen im Westen Deutschlands gibt an, mindestens einmal im Monat zu beten, darunter gibt immerhin mehr als die Hälfte an, wöchentlich zu beten. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die an der Jugendpopulation in Deutschland einen Anteil von etwa 25 Prozent ausmachen (Bildungsbericht 2006), beten demnach ebenfalls häufig. Ein Drittel dieser Gruppe betet mindestens einmal in der Woche.

Dabei verbleiben Jugendliche mit ihrer Religiosität nicht nur im privaten Rückzugsbereich, sondern engagieren sich aktiv für Religionen und innerhalb

religiöser Kontexte. Insgesamt sind in Deutschland 37 Prozent der Jugendlichen in ihrer Freizeit ehrenamtlich tätig (*Picot* 2001). Innerhalb von Kirchengruppen weisen seit 2002 konstant 15 Prozent ein soziales Engagement auf (*Deutsche Shell* 2006, S. 126). Damit stellen religiös engagierte Heranwachsende nicht die Mehrheit dar, jedoch zeigen diese Zahlen und jene zur religiösen Praxis, dass auch in einer säkularisierten Gesellschaft wie der deutschen das Thema Jugend und Religion einen substanziellen Anteil jugendlicher Lebenswelten widerspiegelt.

Der Kenntnisstand über das Phänomen aber bleibt deutlich hinter dieser lebensweltlichen Relevanz von Religion zurück. Vereinzelt finden sich Studien zu diesem Komplex, etwa zur evangelischen Jugendverbandsarbeit (*Fausser/Fischer/Münchmeier* 2006) oder zur Transmission religiöser Werte von den Eltern hin zu den Kindern (*Zinnecker/Hasenberg* 1999; *Hoge/Petrillo/Smith* 1982; *Gunnoe/Moore* 2002). Aus der empirischen Theologie kommen zudem aufschlussreiche Befunde zur Verbreitung von Religiosität Jugendlicher im internationalen Kontext (*Ziebertz/Kay* 2006). Der Kenntnisstand zur Bedeutung von Religion für die psychosoziale Entwicklung junger Menschen und zur Vernetzung von Umwelten in diesem Prozess ist jedoch gering.

Vor diesem Hintergrund ist der vorliegende Schwerpunkt zum Thema Jugend und Religion entstanden, in dem aus verschiedenen disziplinären Perspektiven (Theologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie) und mit internationaler Blickrichtung die Entstehung, die Bedeutung und die Auswirkungen von Religiosität in den Blick genommen werden.

Die beiden Eingangsbeiträgen von Ingrid Gogolin und Benjamin Hintze (Migration und Spuren religiöser Architektur in europäischen Großstädten) sowie Benjamin Hintze, Anders Vassenden und Roger Hewitt (Migration and Traces, First Results from Three Research Sites) gehören zusammen: Sie entstammen einem gemeinsamen Forschungsprojekt, das im ersten Beitrag in seiner Absicht und dem methodischen Vorgehen dargestellt wird, während im zweiten erste Ergebnisse präsentiert werden. In dem Projekt steht zunächst die Frage im Mittelpunkt, wie sich durch Zuwanderung – nicht zuletzt: von Muslimen – die religiöse „Architektur“ der Städte verändert hat und ob diese Änderungen Spuren in der Religiosität von Jugendlichen hinterlassen. Gerade im Kontext zunehmender Migration und damit einhergehender religiöser Diversifizierung ist diese sozialräumliche Perspektive relevant, treffen doch Jugendliche unterschiedlicher Religionen in städtischen Räumen aufeinander und führen Aushandlungen über die Bedeutung von Religion in ihrem Leben und den Lebensräumen durch.

Der in diesen Beiträgen angedeutete und im Projekt angestrebte internationale Vergleich wird im Beitrag von Ilija Živković, Adrijana Šuljok und Dragan Bačić um eine ebenfalls international vergleichende Perspektive ergänzt. Die Autoren untersuchen religiöse Einstellungen und identitätsrelevante Aspekte bei Jugendlichen aus Bosnien, Italien, Kroatien und Spanien und zeichnen gleichsam eine europäische Karte zunehmender Religiosität von Ost nach West.

Identitätsaspekte und solche der psychosozialen Anpassung werden von Tabea Sporer und Peter Noack aus psychologischer Perspektive beleuchtet (Parti-

zipation in organisierten Jugendgruppen, Religiosität und psychosoziale Anpassung). Sie zeigen in ihrem Beitrag auf, dass bei der Partizipation an religiösen im Vergleich zu sportlichen Jugendgruppen weniger günstige psychosoziale Anpassungsprozesse zu erwarten sind. Dies wirft die Frage auf, welche Selektionsprozesse durch religiöse Erziehung und Transmission in der Familie zur Einbindung in die eine oder andere Gruppenform greifen.

Im abschließenden Beitrag von Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel steht mit dem Religionsunterricht ein weiterer, diesmal institutionalisierter Kontext von Religion im Mittelpunkt (Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülerperspektive). Die Autoren erfassen Wertorientierungen und Erwartungen Jugendlicher an den Religionsunterricht und ermitteln im Kern, dass sich Jugendliche den Religionsunterricht als informierendes Schulfach wünschen und dass vor allem Jugendliche mit höherer Autonomie monoreligiöse Werte- und Wissensvermittlung im Unterricht skeptisch sehen.

Das Spektrum der versammelten Beiträge macht zwei Aspekte der Thematik deutlich: Zum einen handelt es sich um ein facettenreiches Thema mit vielfältigen Bezügen zur allgemeinen Jugendforschung – mithin auch: ein lohnendes Thema für interdisziplinäre und international vergleichende Forschung. Identitätsentwicklung, psychosoziale Anpassung und Wertorientierungen stellen den Kern der Sozialisationsforschung dar. Die Untersuchung von Schule und außerschulischen Verbänden ist in der Landschaft der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung fest verankert. International vergleichende Studien zu Jugend und Religion finden ihr Pendant in der kulturvergleichenden psychologischen, theologischen und pädagogischen Wissenschaft.

Zum anderen werden durch die Zusammenstellung die Lücken und Bruchstellen in diesem Themenfeld deutlich. Die sehr guten Einblicke in die einzelnen Aspekte bleiben doch insgesamt eher fragmentarisch; ein Gesamtbild ergibt sich (noch) nicht. Dies aufzuzeigen ist auch ein wichtiges Anliegen des vorliegenden Schwerpunkt-Hefts. Gerade durch die interdisziplinäre Perspektive wird klar, dass begriffliche und theoretische Konstruktionen weiterentwickelt werden müssen, die den Blick auf Jugend und Religion vertiefen können. Nicht zuletzt die dokumentierte empirische Ausrichtung der theologischen Forschung stellt einen wichtigen Ansatzpunkt für diese Weiterentwicklung in einem interdisziplinären Zugriff dar. Aus diesem Grund kann und sollte das vorliegende Heft intensiv in die Forschung, aber auch in die Lehre einbezogen werden: dann kann das Thema Jugend und Religion mit der Relevanz bearbeitet werden, die ihm in der Lebenswelt heutiger Jugendlicher zukommt.

## Literatur

- Deutsche Shell* (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. – Frankfurt am Main.
- Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (2006). Jugendliche als Akteure im Verband. – Opladen.
- Hoge, D. R./Petrillo, G. H./Smith, E. I. (1982): Transmission of religious and social values from parents to teenage children. *Journal of Marriage and Family*, 44, 3, S. 569-580.
- Picot, S. (2001): Jugend und Freiwilliges Engagement. In: B. Von Rosenblatt (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freilligensurvey 1999. Band 2: Schwerpunktthemen der vertiefenden Auswertung.* – Stuttgart, S. 146-208.

- Ziebertz, H.-G./Kay, W. K.* (2006): Youth in Europe II. An international empirical study about religiosity. – Münster.
- Zinnecker, J./Hasenberg, R.* (1999): Religiöse Eltern und religiöse Kinder: Die Übertragung von Religion auf die nachfolgende Generation in der Familie. In: *Silbereisen, R. K./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim. – Weinheim, S. 445-458.

# Migration und Spuren religiöser Architektur in europäischen Großstädten: Wahrnehmungen Jugendlicher

Ein international vergleichendes Forschungsprojekt  
Teil 1: Übersicht über Fragestellungen und Methoden

*Ingrid Gogolin/Benjamin Hintze*



Ingrid Gogolin



Benjamin Hintze

## **Zusammenfassung**

Im Thementeil dieser Ausgabe werden erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts vorgestellt, das den Titel „The Architecture of Contemporary Religious Transmission“ trägt. Dieses Projekt wird von NORFACE<sup>1</sup> gefördert, einer Partnerschaft von 14 hauptsächlich nordeuropäischen nationalen Forschungsgemeinschaften, zu denen u.a. die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gehört. 2006 schrieb NORFACE das Forschungsprogramm “Re-emergence of Religion as a Social Force in Europe?” aus. Hiermit war die Intention verbunden, sozialwissenschaftliche Forschung durch die Etablierung eines gemeinsam getragenen transnationalen Programms zu fördern, dessen Thema für die europäischen Partnerstaaten von großer Bedeutung ist. Voraussetzung für die Förderung von Projekten war es, dass mindestens drei Institutionen aus unterschiedlichen Partnerstaaten einen gemeinsamen Antrag stellen. Ferner musste das angezeigte Vorhaben innovative Methoden der sozialwissenschaftlichen Forschung einsetzen und eine starke Basis für internationale Zusammenarbeit nachweisen. Erforderlich war auch, dass ein Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geleistet wird.

Insgesamt zehn internationale Forschungsvorhaben erfüllten diese Voraussetzungen. Das Projekt „The Architecture of Contemporary Religious Transmission“ gehört dazu. Die Projektpartner sind angesiedelt in London (Centre for Urban and Community Research, Goldsmiths College, principal investigator: Prof. Dr. Roger Hewitt, researchers: Prof. Dr. Caroline Knowles, Vicky Skiftou, visual artist: Britt Hatzius); in Bergen (Unifob at University of Bergen, principal investigator: Associate Prof. Dr. Mette Andersson; researcher: Dr. Anders Vassenden) und in Hamburg (Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; principal investigator: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, researchers: Ben Hintze, Johannes Bucher). Das Projekt hat eine Laufzeit von 24 Monaten und wird im April 2009 abgeschlossen werden.

Im folgenden Beitrag wird das Forschungsprojekt kurz in seinem Gesamtansatz vorgestellt. Ein zweiter Beitrag in diesem Heft (Hintze, Vassenden, Hewitt mit Skiftou: *Migration and Traces of Religious Architecture in European Urban Areas: Perceptions of Youths. Part 2: First Results from Three Research Sites.*) konzentriert sich auf die Darstellung von bisher gewonnenen Resultaten der Untersuchung.

*Schlagerworte:* Migration, Jugendliche, Religiosität, Identität und internationaler Vergleich

## **Migration and Traces of religious Architecture in European Urban Areas: Perceptions of Youths. An International Comparative Research Project. Part I: Overview over Research Question and Methods.**

### **Abstract**

The first findings of a research project titled “The Architecture of Contemporary Religious Transmission” will be presented in the theme section of this issue. The project is funded by NORFACE<sup>2</sup>, a partnership of 14 mainly northern European national research councils, including the German Research Foundation (DFG). In 2006 NORFACE launched a call for applications for the research programme “The Re-emergence of Religion as a Social Force in Europe?”. Connected to the programme was the intention to promote social science research by establishing a transnational programme on a topic of great importance for the European partner states. The prerequisite for receiving funding was that at least three institutions from different partner states drafted a joint proposal. Furthermore the indicated project had to employ innovative social science methods and provide a strong basis for international cooperation. It was also required that the project would make a contribution to promoting junior scientists.

All together ten international research projects fulfilled these requirements. The project “The Architecture of Contemporary Religious Transmission” was one of these. The project partners are based in London (Centre for Urban and Community Research, Goldsmiths College, principal investigator: Prof. Dr. Roger Hewitt, researchers: Prof. Dr. Caroline Knowles, Vicky Skiftou, visual artist: Britt Hatzius); in Bergen (Unifob at University of Bergen, principal investigator: Associate Prof. Dr. Mette Andersson; researcher: Dr. Anders Vassenden) and in Hamburg (Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; principal investigator: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, researchers: Ben Hintze, Johannes Bucher). The project has a 24 month duration and will be completed April, 2009.

The following contribution will shortly introduce the approach. A second contribution in this issue (Hintze, Vassenden, Hewitt with Skiftou: *Migration and Traces of Religious Architecture in European Urban Areas: Perceptions of Youths. Part 2: First Results from Three Research Sites*) will concentrate on the presentation of findings gained so far.

*Key words:* Migration, Youth, Religiosity, Identity, international comparison

## **1 Ausgangspunkt: Die Metapher „Architektur“**

Die Studie, die seit dem Frühjahr 2007 in drei europäischen Großstädten durchgeführt wird, kombiniert Fragen nach der Einschreibung von Religion – oder genauer: Religionen – in die „Gesichter“ europäischer Großstädte und in das Selbstverständnis von Jugendlichen in den Städten: Wir fragen uns zunächst nach dem Einfluss, den Migration auf die Raumgestalt und Architektur der Städte nimmt. Uns interessiert sodann, wie Großstadtjugend einen solchen Einfluss wahrnimmt und in ihre Identität und Lebenspraxis einverleibt. Dabei sind wir nicht der Analyse religiöser Inhalte oder Praktiken aus religionswissenschaftlicher Sicht auf der Spur – alle Projektpartner haben ihre Schwerpunkte und Stärken in erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden –, sondern es geht uns um die Klärung der Frage, ob – und wenn ja: wie – Religion als soziale Kraft in der berichteten Perzeption und Lebenspraxis der uns interessierenden Großstadtjugendlichen wirksam wird.

Der Begriff der Architektur wird im Projekt also im doppelten Sinne verwendet. Er dient zum einen dem Hinweis auf die physische Präsenz religiöser Bauten oder als solcher genutzter profaner Bauten mit den vielfältigen Aus-

Einfluss von  
Migration auf die  
Gestaltung von  
Großstädten

Frage nach der  
Religiosität von  
Großstadt-  
jugendlichen

Der Begriff  
Architektur wird im  
doppelten Sinn  
verwendet

drucksformen ihres Bestimmungszwecks. Zum anderen aber fungiert er als Metapher, die auf den Bau und die Gestalt verweist, die religiöses Bekenntnis oder religiöse Praxis im Leben von Jugendlichen im urbanen Raum einnimmt. Wir suchen gleichsam nach dem Ort der Religion in der deutschen, englischen oder norwegischen Großstadt, wie er mit den Augen heutiger Großstadtjugend gesehen wird.

## 2 Theoretischer Rahmen und Fragestellung

Leitend für unser Vorhaben ist die These, dass religiöses Leben und religiöse Praxis eine neue Dynamik erhalten haben, seit wir es in den (nord- und west-) europäischen Staaten mit Migration in großem Stile zu tun haben. Für die Bundesrepublik Deutschland kann man dies genau datieren: Sie hat mit Migration zu tun seit dem ersten Tag ihrer Existenz, begonnen mit den großen Flüchtlingsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg. Ähnlich wie Deutschland, ist England stets ein Migrationsland, also ein Zu- und Abwanderungsland. Mit einem etwas anderen zeitlichen Verlauf und geringeren Quantitäten, ist auch Norwegen ein Land der Zuwanderung geworden – ganz besonders, wie überall, in den Städten und Metropolregionen.

Neue Dynamik von religiösem Leben durch Migration

Mit Blick auf religiöse Präsenz und Pluralität war man nicht von Beginn an auf die Folgen der Migration aufmerksam geworden. Nehmen wir Deutschland als Beispiel: Die erste Zuwanderung nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs passte ohne weiteres in die seinerzeitige Komposition der Bevölkerung. Geprägt waren die deutsche Gesellschaft und das Gesicht ihrer Städte durch die christlichen Traditionen – es sind Kirchen, die aus dem Häusermeer herausragen, und es waren Christen, die nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst zuwanderten. Die Synagogen waren verschwunden. Die Moscheen gab es noch nicht.

Erst mit der Zuwanderung aus der Türkei und Nordafrika – und damit: dem mitgebrachten Islam – hat auch die religiöse Seite der Migration auf sich aufmerksam gemacht. Moscheen tauchten im Gesicht der Städte auf, wenn auch zunächst nur unauffällig, hinterhofs. Lange waren die Muslime nicht so weit, den Bau von Minaretten einzufordern. Trotzdem gewinnt mit der Zuwanderung der Muslime nach Deutschland die exotistische Betrachtung der Migranten neue Nahrung: Sie erst galten vielen als „richtig fremd“, und in Bezug auf sie wurde – und wird – die Frage der „Integrationsfähigkeit“ gestellt (vgl. etwa *Brettfeld/Wetzels 2007*)

Der religiöse Aspekt von Migration

In der gleichen Epoche, in der eine massive Zuwanderung von Menschen mit nicht christlichen Religionen in die wohlgestellten europäischen Staaten stattfand, wurde im wissenschaftlichen Raum das Abklingen der Bedeutung religiöser Bindung und Praxis konstatiert. Aus theoretischer Perspektive ist die Auseinandersetzung mit Religion in Europa untrennbar mit der Säkularisierungsthese bzw. dem Säkularisierungsparadigma verbunden, das von *Peter L. Berger* (1967; vgl. insbes. *Berger/Luckmann 1969*) entwickelt wurde.

Abklingen religiöser Praxis

Nach dem Säkularisierungsparadigma nimmt Religiosität in der Moderne gleichsam zwangsläufig ab, sowohl in der Gesellschaft als auch in den Individuen. Festgestellt wird “the removal of sectors of society and culture from the

Säkularisierungsparadigma nach Berger

domination of religious institutions and symbols”, (so *Berger* 1967, S. 107). *Steve Bruce*, der Autor von “God is Dead” (vgl. 2002), entwickelte die Säkularisierungsthese weiter: “Secularization is a social condition manifest in a) the declining importance of religion for the operation of non-religious roles and institutions such as those of the state and economy; b) a decline in the social standing of religious roles and institutions and c) a decline in the extent to which people engage in religious practice, display beliefs of a religious kind and conduct other aspects of their lives in a manner informed by such beliefs” (*Bruce* 2002, S. 3).

Wiedererstarben von Religion

Laut *Berger* schnelle Verbreitung der Säkularisierung in der EU

Berger und andere Verfechter des Säkularisierungsparadigmas haben inzwischen die universelle Sichtweise einer intrinsischen Verbindung von Moderne und Säkularisierung, oder doch: der Unausweichlichkeit einer solchen Entwicklung zur “Desecularization of the World” (*Berger* 1999), selbst in Frage gestellt. In Beiträgen der jüngeren Zeit wird ein Wiedererstarben von Religion konstatiert. Allerdings gelte dies primär für Gesellschaften außerhalb Europas, in denen entweder starke Traditionen (z.B. die des Islams im Mittleren Osten) oder neue Religionen (z.B. evangelikale Strömungen in Lateinamerika) einen zunehmenden Einfluss auf den Prozess der Modernisierung nähmen. *Berger* verwirft das Konzept der Säkularisierung nicht völlig: “There does indeed exist the phenomenon of secularization, and more specifically the version of it that one may call Eurosecularity. But one cannot assume that this is the normal concomitant of modernity” (*Berger* 2001, S. 194). Der Autor beschreibt West- und Zentraleuropa als die am stärksten säkularisierte Region der Welt. Zwar sei die Entwicklung von Nordeuropa ausgegangen, aber die Säkularisierung breite sich in hoher Geschwindigkeit in allen Staaten der Europäischen Union aus. *Berger* stellt die Prognose, dass auch hochreligiöse Länder wie das katholische Polen und das orthodoxe Griechenland im Zuge der EU-Erweiterung die säkulare Kultur ihrer zentraleuropäischen Bündnisstaaten annehmen werden (*Berger* 2005).

Verschiebung von Religion in das private Leben der Menschen

In der Religionssoziologie wird gegenwärtig eine Debatte darüber geführt, ob die Säkularisierungsthese obsolet geworden oder weiterhin gültig sei (z.B. *Stark* 1999; *Berger* 2002). Einige Autoren (z.B. *Heelas* 2006; *Bruce* 2002) erkennen eine Ablösung von formaler Religion durch Spiritualität, z.B. in der Esoterik-Bewegung, und eine Zunahme abergläubischer Praktiken. Diese Bewegungen gelten in der Säkularisierungsperspektive als ein Indikator für die „Privatisierung“ der Religion (so *Luckmann* 1967, 1990, 2003). Sie implizierten einen Verlust des Einflusses der Religionen auf soziale Schlüsselinstitutionen der Gesellschaften und eine Verschiebung der Religion vom öffentlichen Raum in das private Leben von Individuen. Religionen seien großenteils ihres Einflusses auf die Gesellschaft entledigt und von ihrer vorherigen vergesellschaftlichen Funktion entbunden. Stattdessen berührten sie die Menschen hauptsächlich auf individueller Ebene. An die Stelle von religiösen Überzeugungen und Werten, die auf jenseitsbezogenen Interpretationsprinzipien basieren – wie der Frage nach Leben und Tod – sei die Deutungsautonomie des Individuums getreten. Wie in einem Supermarkt der Religionen, stünden verschiedene Formen der Spiritualität im Wettbewerb, um das Bedürfnis der Menschen zu erfüllen, ihre Gefühle der Entwurzelung und ihren Identitätsverlust zu überwinden.

Das Säkularisierungsparadigma, oder doch mindestens das Konzept des Eurosäkularismus, ist weithin in europäischen Diskursen über Religion akzeptiert. Es entspricht darüber hinaus geläufigen Alltagsauffassungen von sozialer Praxis, die dem Glauben keinen Platz mehr zuerkennen im Angesicht wissenschaftlicher Erkenntnisse, oder auch: die nach rationalen Kriterien ihr Leben organisierenden Menschen.

Akzeptanz des  
Eurosäkularismus

Aufgrund dieses Diskurses stellt sich für unser Kooperationsprojekt die leitende Frage, wie das Säkularisierungsparadigma zu betrachten ist angesichts der deutlich sichtbaren neuen Spuren, die die Religion(en) Zugewanderter in das Antlitz westeuropäischer Städte einschreiben. Und hieran schließt sich die Frage danach an, ob Spuren dieser Einschreibung in den Erzählungen Jugendlicher zu entdecken sind: Welche Rolle spielen Religionen in der „Architektur“ ihres Selbstverständnisses und ihrer Lebenspraxis?

### 3 Methodischer Ansatz

Um Antworten auf diese Fragen näher zu kommen, nehmen wir eine qualitative, vergleichende Studie in den drei Großstädten London, Oslo und Hamburg vor. Die methodische Besonderheit unseres Vorgehens ist die Einbeziehung von *Visual Ethnography*.

Visuelle Methoden wurden konzipiert, um Befragte imaginativ in einen Dialog mit den Forschenden zu bringen. Sie sollen ihren Phantasien freien Lauf lassen und Assoziationen oder Empfindungen zum Ausdruck bringen, die ein Bild in ihnen auslöst. Ein Motiv für den Einsatz dieser Strategie ist es, allzu „textlastige“ Formen der Befragung zu überwinden – eine Notwendigkeit, die insbesondere beim Befragen von Jugendlichen betont wird. Mithilfe der Imaginationen, die die Bilder auslösen, soll ein Forschungsansatz gelingen, der seine Subjekte in Kontext und Lebenswelt einbettet. Der Einsatz visueller Methoden ist nach internationalen Forschungserfahrungen besonders effizient dabei, der Singularität sozialer Prozesse, dem Allgemeinen im Besonderen und der Beziehung zwischen den beiden auf die Spur zu kommen (*Halford/Knowles 2005; Knowles/Sweetman 2004*).

visuelle Methoden

In unserer Untersuchung spielt insbesondere die Foto-Elizitierungs-Methode eine Rolle. In diesem Verfahren werden den Probanden zunächst statt verbaler Fragen Fotografien mit Bezug zur Fragestellung der Untersuchung als Gesprächsimpuls vorgelegt. Im konkreten Fall unseres Projekts bestand der erste Schritt der Untersuchung darin, Fotografien von den Gotteshäusern im weitesten Sinne und von religiösen oder als solchen verstehbaren Symbolen, die in den ausgewählten Regionen der drei Forschungsstandorte vorfindlich sind, zu fertigen. Diese Fotografien wurden den Informanten als Stimuli vorgelegt. Nach den Spontanreaktionen der Befragten wurden ihnen Fragen unter Zuhilfenahme semi-strukturierter Interviewleitfäden gestellt. Gefragt wurde nach den Funktionen der religiösen Bauten für die Probanden, nach ihren Erfahrungen mit Religion und dem Stellenwert religiösen Empfindens oder von religiösen Praktiken für ihr Leben. Zudem wurde danach gefragt, auf welche Erfahrungen und Kontexte

Foto-Elizitierungs-  
Methode

sich nach ihrer Erinnerung das eigene religiöse Selbstverständnis bzw. die eigene Position gegenüber Religionen stützt. Ergänzt wurde die Befragung um Standardfragen nach dem sozio-ökonomischen Hintergrund und ggf. nach der Migrationsgeschichte. Die Interviews wurden per Tonband aufgezeichnet und teiltranskribiert; sie befinden sich nun in der Auswertung.

In den drei Städten London, Hamburg und Oslo wurden je ca. 50 Interviews mit jungen Erwachsenen geführt. Das Sample war geteilt in „Benutzer“ und „Nicht-Benutzer“ religiöser Bauten. Ausgewählt haben wir drei soziodemographisch vergleichbare Stadtquartiere, die von Migration geprägt sind und die klaren Spuren davon auch in den Gebäuden und dem Straßenbild zeigen. Die drei Partner gehen von einer gemeinsamen Fragestellung aus und verwenden identische Erhebungsmethoden, werten aber die Daten nach unterschiedlichen methodischen Prinzipien aus. In Hamburg werden die Interviewdaten mit computergestützter Inhaltsanalyse ausgewertet; in London und Oslo werden ethnographische Methoden ohne computergestützte Codierung angewendet. Dies ist ein Experiment, von dem wir uns erhoffen, dass es zu wechselseitiger Bereicherung bei der Interpretation der Ergebnisse führt.

## 4 Hamburg als Fallstudie

In den drei nationalen Kontexten gibt es zu unserer gemeinsamen Fragestellung unterschiedliche, aber nicht voneinander unabhängige Forschungsstände. Fragen wie die nach religiöser Bindung oder Praxis fanden in allen drei Kontexten lange Zeit kaum Interesse in den Sozialwissenschaften oder der Erziehungswissenschaft. Im Kontext von Migration wuchs aber das Interesse an entsprechenden Themen. In Deutschland sind einige Studien angestellt worden, die mit dem Aspekt der „Fremdheit“, insbesondere „der Türken“ zu tun hatten – in ihrer religiösen Herkunft, so die Vermutung vieler Wissenschaftler wie Praktiker, liegt die Hauptursache für das tief empfundene Fremdheitsgefühl zwischen Altansässigen und Zuwanderern, und für die Schwierigkeiten, diese Migranten zu „integrieren“. Dieses Gefühl kumuliert in der Metapher der „Muslime“ – in der Verwendung dieses Wortes zum Verweis auf für das hiesige Zusammenleben Fremdes, wenn nicht gar Gefährliches; auf das Unangepasste, wenn nicht gar Unanpassbare.

Einen erheblichen Schub an Aufmerksamkeit erfuhr das Thema mit dem Anschlag auf das World Trade Center am 11.09.2001. In der Folgezeit wurde auch in Deutschland eine ganze Reihe von Studien angeschoben und durchgeführt. Zu den jüngeren publizierten Beispielen gehört die im Auftrag des Bundesinnenministeriums von den Kriminologen *Brettfeld* und *Wetzels* 2007 vorgelegte umfangreiche Untersuchung „Muslime in Deutschland“.<sup>3</sup>

Die unterstellte Gefährlichkeit des Islam ist die treibende Kraft hinter solchen Studien; oder auch, wie das der Bundesinnenminister Wolfgang Schäuble, in dessen Auftrag die Studie über Muslime in Deutschland durchgeführt wurde, im ersten Absatz seines Geleitwortes zur Publikation sagt: „Deutschland steht ebenso wie andere freiheitliche demokratische Staaten auch im Fadenkreuz ra-

Fremdheitsgefühl gegenüber Migranten könnte durch deren andere Religiosität entstehen

Thema erlangt vermehrt Beachtung durch die Terroranschläge vom 11.09.01

dikaler, fanatischer Gewalttäter, die den Islam als Hass- und Mordideologie missbrauchen. Dabei sind wir vermehrt mit Personen konfrontiert, die dauerhaft hier in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt haben“. Und weiter heißt es, dass gewiss eine Mehrheit der Muslime „Teil der deutschen Gesellschaft“ geworden sei. Indes: „Das Zusammenleben von Muslimen und Mehrheitsgesellschaft wird – neben verschiedenen Problemen im Alltag – jedoch zunehmend von der Furcht vor einer möglichen islamistischen Radikalisierung beeinträchtigt.“ (Brettfeld/Wetzels 2007, S. 1-2)

Ältere Studien, selbst etwa die umstrittene von Heitmeyer und anderen (vgl. Heitmeyer 1997; Nyiri 2007a,b,c; Mogahed 2007), ergeben eigentlich keine empirische Evidenz für die Feststellung einer Zunahme von Gewalt oder Segregationstendenzen unter muslimischen im Vergleich mit anderen Jugendlichen in Deutschland. Die einzelnen Fanatiker und Gewalttäter gibt es sicherlich unter Muslimen, ebenso wie es gewiss Menschen gibt, die aus anderen Gründen Mordgelüsten mit sich tragen. Aber gibt es einen Unterschied zwischen diesen fehlgeleiteten jungen Menschen muslimischen Hintergrunds und den Christen oder Anders- oder Nicht-Gläubigen gleicher Altersgruppe? Was wissen wir über die Orientierung, Gefährlichkeit, den Fanatismus – oder auch die Religiosität heutiger junger Menschen in urbanen Zentren? Wenig, wenn man die Forschungsliteratur betrachtet.

So sind die Befunde zum möglichen Zusammenhang von Bildung und Religiosität durchaus nicht konsistent. Während etwa Worbs und Heckmann in ihrer Reanalyse eines Datensatzes zur Orientierung der zweiten Migrantengeneration in Deutschland keine Zusammenhänge zwischen Bildungsgrad und Grad der religiösen Orientierung finden (Worbs/Heckmann 2003), sind von Brettschneider und Wetzels in einer Vorstudie zu ihrer jetzt vorgelegten Untersuchung eben solche Zusammenhänge gefunden worden – und zwar unterschiedlich nach Migrationsstatus und Religion: Nach ihren Daten steigt die Religiosität bei Muslimen mit sinkendem Bildungsniveau, bei christlichen Migranten hingegen mit steigendem Bildungsgrad. Zwei widersprüchliche Ergebnisse – welches ist verlässlicher und valide, und warum?

Die Fülle offener Fragen kann mit unserer Studie sicher nicht beantwortet werden, aber sie wird wohl doch ein Mosaiksteinchen zur Klärung beitragen. Zugleich sind wir uns bewusst, dass wir nur einen ganz speziellen Ausschnitt aus der Wirklichkeit abbilden können. Neben anderen Gründen dafür, liegt das an der verwendeten Methode des Samplings. Wir haben uns für ein *respondent driven sampling* entschieden – genauer gesagt: eine Auswahl von Probanden nach dem Schneeball-System. Dabei ergab sich in unserer Hamburger Studie eine positive Auslese der Interviewpartner: Die von uns Befragten sind überdurchschnittlich bildungserfolgreich. Wir konnten mit unserem Ansatz nur solche Jugendlichen erreichen, die Schulabschlüsse besitzen und sich in Studium oder Ausbildung befinden. Dies werden wir bei unseren Analysen genau zu beachten haben. Aber zugleich ist bei sorgfältiger Beachtung der Stichprobenmerkmale ein interessantes Sampling zusammengelassen – nämlich eine Gruppe junger Großstadtmenschen mit überdurchschnittlichem Erfolg, die zu befragen sich lohnt, weil wir es hier möglicherweise mit den Meinungsführern und den Vorbildern für die Heranwachsenden von morgen zu tun haben werden.

Keine empirische Evidenz für die Zunahme von Gewalt muslimischer Jugendlicher im Vergleich mit anderen Jugendlichen in Deutschland

Widersprüchliche Ergebnisse zu dem möglichen Zusammenhang von Bildung und Religiosität

Befragte sind überdurchschnittlich bildungserfolgreich

## Anmerkungen

- 1 NORFACE wurde auf Initiative der Europäischen Union gegründet. Den Anlass dafür gibt das Gemeinschaftsziel der Stärkung des Europäischen Forschungsraums. Es sollen die Qualität und die internationale Sichtbarkeit europäischer Forschung gefördert werden. Die Förderung von Projekten erfolgt nach einer Begutachtung, die den Standards der jeweiligen nationalen Fördereinrichtungen entsprechen. Gefördert werden können Projekte, die in allen beteiligten nationalen Fördereinrichtungen positiv begutachtet wurden.
- 2 NORFACE was founded as initiative of the European Union based on the communal objective of strengthening the European Research Area. Both quality and international visibility of European research is to be promoted. The funding of projects occurs after an evaluation that meets the standards of the respective national funding agencies. Projects receive funding that are positively evaluated in all of the participating funding agencies.
- 3 Eine von der Bertelsmann Stiftung (2007) breit angelegten international vergleichende quantitativen Erhebung kommt zu dem Ergebnis, dass rund 70% der Menschen in Deutschland als religiös ca. und 20% hochreligiös eingestuft werden können, während 28% keine Religiosität in ihrem Leben pflegen. Gleichsam wurde keine fortschreitende Säkularisierung der Gesellschaft festgestellt. Diese Ergebnisse werden im Verlauf unseres Projektes von Bedeutung sein.

## Literatur

- Berger, P. L.* (1967): *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. – Garden City.
- Berger, P. L.* (1999): *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*. – Grand Rapids.
- Berger, P. L.* (2001): Postscript. In: *Woodhead, L.* (Ed.): *Peter Berger and the Study of Religion*. – London.
- Berger, P. L.* (2005): Religion and the West. *The National Interest*, Summer, S. 112-119.
- Berger, P. L./Luckmann, T.* (1967): *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. – Garden City.
- Bertelsmann Stiftung* (2007): *Religionsmonitor 2008*. – Gütersloh.
- Brettfeld, K./Wetzels, P.* (2007): *Muslims in Deutschland. Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt*. – Hamburg.
- Bruce, S.* (2002): *God is Dead: Secularization of the World*. – Oxford.
- Halford, S./Knowles, S.* (2005): Working Visually. Special Issue of *Sociological Research on Line*, 10, 1.
- Heelas, P.* (2006): The Infirmary Debate: On the viability of new age. *Journal of Contemporary Religion*, 21:2, p. 223-240.
- Heelas, P./Woodhead, L./Seel B./Szerszynski, B./ Tusting, K.* (Eds.) (2005): *The spiritual revolution: Why religion is giving way to spirituality*. – Oxford.
- Heitmeyer, W., /Müller, J. /Schröder, H.* (1997): *Verlockender Fundamentalismus*. – Frankfurt a.M..
- Knowles, C./Sweetman, P.* (2004): *Picturing the social landscape*. – London.
- Luckmann, T.* (1967): *The invisible religion: the transformation of symbols in industrial society*. – London.
- Luckmann, T.* (1990): Shrinking transcendence, expanding religion? *Sociological Analysis*, 50, 2, p. 127-138.
- Luckmann, T.* (2003): Transformations of religion and morality in modern Europe. *Social Compass*, 50, 3, p. 275-285.
- Mogahed, D.* (2007): Beyond multiculturalism vs. assimilation. Online verfügbar unter: <http://media.gallup.com/muslimwestfacts/PDF/londonbriefe041307.pdf>; Stand: 16.06.2008.

- Nyiri, Z.* (2007a): Muslims in Berlin, London and Paris: Bridges and gaps in public opinion. Online verfügbar unter: <http://media.gallup.com/WorldPoll/PDF/WPTFMuslimsinEuropeExecSumm.pdf>; Stand: 15.06.2008.
- Nyiri, Z.* (2007b): European Muslims show no conflict between religious and national identities. Online verfügbar unter: <http://media.gallup.com/WorldPoll/PDF/WPSRMuslimsinEurope2050707.pdf>; Stand: 15.06.2008.
- Nyiri, Z.* (2007c): Values questions set European Muslims apart. Online verfügbar unter: <http://media.gallup.com/WorldPoll/PDF/WPSRMuslimsinEurope3050707.pdf>, Stand: 16.06.2008.
- Stark, R.* (1999): Secularization, R.I.P. *Sociology of Religion*, 60, 3, p. 249-273.
- Worbs, S./Heckmann, F.* (2003): Islam in Deutschland: Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrationsgeneration. In: Bundesministerium des Inneren (Hrsg.): *Islamismus – Texte zur inneren Sicherheit*. – Berlin, S. 133-220.



## Kindheit Jugend Sozialisation Band 22

Albert Scherr: **Gesellschaftliche Prägung, Habitusformierung oder Selbstsozialisation? Sozialisationstheoretische Paradigmen und ihre Implikationen für die Genderforschung**, Astrid Lange-Kirchheim: **Melancholie als Effekt heterosexueller Geschlechtersozialisation**, Rüdiger Heinze: **Jeffrey Eugenides' „Middlesex“**, Helga Kotthoff: **Konversationelle Verhandlungen des romantischen Marktes. Adoleszente Freundinnen am Telefon**, Herbert Schweizer: **Vom Sozialisationsparadigma zum Konzept der sozialen Konstruktion „veränderter Kindheit“**, Wilfried Ferchhoff: **Globalization of Youth-Cultures**, Janet Spreckels: **Britneys, Fritten, Gangschta und wir: Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe**, Marion Schulze: **Self raised, self made? Weibliche Laufbahnen im Hardcore**, Eva Kimminich: **Ent-Individualisierungs- und Subjektivierungsprozesse weiblicher Protagonisten im frankophonen Immigrationsroman**, Roswitha Badry: **Überkommene Sexualmoral auf dem Prüfstand: Tendenzen unter jungen Muslimen/Musliminnen**, Karin Flaake: **Männliche Adoleszenz und Sucht**, Lotte Rose: **Jugendliche Genderinszenierungen als Ereignisse des pädagogischen Alltags**, Antje Harms: **„Freiheit, Deutschheit, Jugendlichkeit!“ Jugendkult und Jugendbewegung in der Weimarer Republik**, Frank Winter: **Wo stehen Jungs heute? Ortungsversuche eines pädagogischen Praktikers**, Sven Kommer: **Neue Medien als Sozialisationsfaktoren. Oder: *Doing gender* beim Umgang mit digitalen Medien**, Doris Katheder: **Begehren und Erfüllung als Lebensversprechen in Fotoromanzen und Ratgeberrubriken kommerzieller Mädchenzeitschriften, außerdem Rezensionen**

ISBN 978-3-928013-48-2

Bestellungen an: ZAG, Universität Freiburg, 79098 Freiburg; frauenst@mail.uni-freiburg.de; Einzelpreis 15.- €, jeweils zzgl. Versandkostenanteil (1,50 €). <http://www.zag.uni-freiburg.de>

# Migration and Traces of Religious Architecture in European Urban Areas: Perceptions of Youths

## Part 2: First Results from three Research Sites

*Benjamin Hintze/Anders Vassenden/Roger Hewitt with Vicky Skiftou*

### Abstract

The authors describe their respective research sites in Hamburg-St. Georg, Old Oslo/Grønland and the Finsbury Park area of London as part of the “The Architecture of Contemporary Religious Transmission” project. In these sites they conducted approx. 50 interviews with religious – both Christian and Muslim – and non-religious youth. All three areas have been strongly influenced by migration and the religions it has introduced to these urban areas. In this context the authors embed preliminary findings from each site. The section on Hamburg-St. Georg deals with a mosque as a space of education and venue of transmission of Islamic knowledge among Muslim youth leading to the objectification of Islam. The project partner researching in Old Oslo/Grønland encounters the phenomenon of ethnicity/race as mediator and ocular signifier of religiosity and how both Muslim and Christian youth frame their narratives on religion in a language of individualism. In Finsbury Park the authors find new dialogic engagements with faith amongst Muslim youth and the visibility of re-evaluated materialism amongst migrant and pentecostal Christians.

*Key words:* Migration, Youth, Religiosity, Identity, international comparison

### Migration und Spuren religiöser Architektur in europäischen Großstädten: Wahrnehmungen Jugendlicher

Teil II: Erste Resultate aus drei Forschungsstandorten

### Zusammenfassung

Die Autoren beschreiben die drei Forschungsstandorte des „The Architecture of Contemporary Religious Transmission“-Projektes: Hamburg-St. Georg, Alt-Oslo/Grønland und Finsbury Park, London. Hier führten sie ca. 50 Interviews sowohl mit religiösen – christlichen und muslimischen – als auch mit nicht-religiösen jungen Erwachsenen durch. Alle drei urbanen Räume sind stark von Migration und der durch sie mitgebrachten Religionen geprägt. In diese lokalen Kontexte betten die Autoren erste Forschungsergebnisse aus drei Forschungsstandorten ein. Der Teil über Hamburg-St. Georg behandelt eine Moschee als Bildungsstandort und Ort, an dem islamisches Wissen übertragen wird. Die Projektpartner in Old Oslo/Grønland begegnen dem Phänomen der Ethnizität/Rasse als Mediator und sichtbare Kennzeichnung von Religiosität. Sowohl junge Muslime als auch junge Christen formulieren ihre Narrationen in einer Sprache der Individualität. In Finsbury Park sind die Autoren einer dialogischen Auseinandersetzung der jugendlichen Muslime mit ihrem Glauben und einer Neubewertung des Materialismus bei zugewanderten pentekostalen Christen auf der Spur.

*Schlagworte:* Migration, Jugendliche, Religiosität, Identität und internationaler Vergleich



Benjamin Hintze



Anders Vassenden



Roger Hewitt



Vicky Skiftou

This contribution will first profile the three research areas of the NORFACE project "The Contemporary Architecture of Religious Transmission" introduced earlier in this issue and then shed light onto a selection of preliminary findings and reflections. Despite the similarities between the three contexts e.g. in regards to population and migration, there are many historic, ethnic, national and socio-cultural differences that must be taken into consideration. In combination with the different scientific portfolios of the partner institutions the emerging analytical threads will allow us to compare the results while unearthing local and national particularities. The findings in the following are preliminary as we are currently beginning to venture from the interview into the analysis phase.

## Research Site I: Centrum-Moschee in Hamburg-St. Georg

For the purpose of this article the Hamburg case study will focus solely on the Muslim sample. In contrast to our project partners in London and Oslo, which recruited from several Muslim institutions, we recruited our entire sample from a single social context and institutional frame. All of the young Muslims in our sample in varying degrees traverse in the same social and physical space: the *Centrum-Moschee* – arguably the most important mosque with the largest congregation in Hamburg – is highly engaged in local politics, inter-religious dialogue and public relations. Yet the relationship the mosque has with its surroundings and how it is perceived by the public is charged with ambivalence, as the mosque has come under the critical gaze of the *Verfassungsschutz* (Federal Office of the Protection of the Constitution).

Muslims of this sample share the same social and physical space: the Centrum-Moschee

### Profile of St. Georg

The district St. Georg, which is part of the greater borough of *Hamburg-Mitte*, lies in the heart of the city and borders in the South on the *Hauptbahnhof* (main train station) and in the west on the *Alster Lake*. Two main traffic arteries flow through the area, which both divide the district and exemplify the many contrasts St. Georg embodies. The *Lange Reihe*, a pulsating street lined with cafes and boutiques, is home to the highest density of male homosexuals in Hamburg. In the area between the *Lange Reihe* and the *Alster Lake* mostly newly renovated *Gründerzeit* and *Jugendstil* buildings stand, housing luxury hotels and condominiums. The *Steindamm* on the other hand symbolizes the "other" side of the district. Here sex shops stand next to grocery shops owned by migrants, betting agencies, casinos and hour hotels. St. Georg also features aspects common to transit areas, such as an open drug and drug prostitution scene. Further down *Steindamm* there is an area dominated by migrant infrastructure and mosques, marking the traces that migration left on the neighbourhood.

St. Georg is one of Hamburg's oldest districts and since its founding has been a space for the marginalized, subaltern, migrants and social outcasts. The district's current dimensions were established after World War II, when St. Georg became the home for homeless and refugees. In the course of reconstructing the area the city decided to make *Steindamm* a four lane thoroughfare dividing the district in half. The centre of the district shifted to the *Lange Reihe* which had not been destroyed during the war. In 1979, this area became Hamburg's first senate funded urban renewal zone, which meant the decrepit *Gründerzeit* and *Jugendstil* buildings were renovated and sold as condominiums, driving up the real estate prices and concomitantly the cost of living.

St. Georg is one of Hamburg's oldest districts and has been a space for migrants and social outcasts

With the beginning of the labour migration into Germany in 1960 many migrants settled in St. Georg, where the rents were low, apartments were available and the labour-intense industry was located nearby in and along Hamburg's harbour. In the 1980s St. Georg registered in the public perception as red light and drug consumption district. In addition, in 1992 over 3,000 refugees from former Yugoslavia were housed in parts of St. Georg. The social structure of the area was well below the city average and by mid-1990s over 56 percent of the inhabitants were non-Germans originally from over 100 countries (Joho 2005).

History of the district

The urban renewal project has come to an end, but is still felt in a gentrification process of unrivalled speed in Hamburg. The venerable and infamous St. Georg is changing its face and mutating into an "In"-borough (Bültmann 2008). Many affluent singles or couples without children continue to move to St. Georg, which is reflected in the demographics of the area: Since 1990 the percentage of inhabitants under 18 years of age has decreased from 15.5 percent to 9.2 percent, which is far below the city average of 15.7 percent (Statistikamt NORD 2007). Today 10,551 people live in St. Georg in a total area of 1.8 Km<sup>2</sup>, 31.4 percent of whom do not have a German passport, compared to 14.8 percent in Hamburg.

St Georg is changing into an 'In'-borough

It is increasingly difficult for migrant business owners and less affluent St. Georgers to pay the rent. Combined with the many upwardly mobile second generation migrants, who have managed to move to safer and higher status areas, this is the reason for the decrease of migrants living in St. Georg. This is especially the case for our sample; only the minority of our Muslims lives in the area, instead returning only to practice their religion and meet their friends.

The minority of the Muslims, presented in the study, live in the area

## The Centrum-Moschee Hamburg e.V.

The building housing the Centrum-Moschee – the physical space of the Muslim congregation in St. Georg – has an interesting history: Originally a public bathhouse, it was transformed into a mosque in 1977 by a Turkish migrant worker organisation. The mosque's interior reflects both its former and current functions, combining traditional blue and white Northern German tiles with the colourful ornamentation of traditional Ottoman tiles. The exterior's naturalistic representations of heathen figures; typical ornamental elements of the *Jugendstil* epoch have been covered by the congregation. In 1990 the mosque was expanded to its current size by the addition of a complex containing the administrati-

History of the building housing the Centrum-Moschee

on, class rooms, apartments for Imams, while footing the two minarets and the dome.

The Islamic congregation *milli görüs* (IGMG) is the mother organisation of the mosque

Emblematic for the history of the congregation and the development of the mosque's mother organisation, the Islamic congregation *milli görüs* (*Islamische Gemeinschaft Milli Görüs e.V./IGMG.*), is the renaming of the mosque in 2001 to "*Islamische Gemeinde Hamburg – Centrum-Moschee e.V.*" (Islamic Congregation Hamburg – Central Mosque), illustrating a shift away from a Turkish-nationalistic to a transnationally operating migrant congregation tied into global Islam and the local context of Hamburg. In order to grasp the social space in which our informants received and receive the majority of their religious instruction and socialization, the history of IGMG in Germany, must be traced.

IGMG is under the scrutiny of the Verfassungsschutz

IGMG is one of the most controversial communities of Turkish Islam in Germany and has come under the scrutiny of the Verfassungsschutz<sup>1</sup>. In its annual reports the Verfassungsschutz has portrayed IGMG as a congregation with the goals of establishing a theocracy in Turkey, creating an Islamic parallel society in Germany, ultimately aiming for world domination of Islam (cf. *Verfassungsschutzbericht Hamburg* 2008). In 2006 a report stated that the Centrum-Moschee's bookstore sold children's DVDs with anti-Semitic content glorifying violence. The author suspects Turkish Islamists from IGMG being responsible for the sale of the DVDs (*Verfassungsschutzbericht Hamburg* 2007).

History of IGMG in Germany

In Germany IGMG arose in the early 1970s from the mosques that Turkish migrant workers established in cities. They turned to the mosques to alleviate their feeling of instability and futility (*Schiffauer* 2004). These first migrants also had a strong appendancy to Turkey. *Schiffauer* argues that in this environment a much stronger religiosity developed than in comparable social groups in Turkey.

The party agenda of Milli Görüs denominated IGMG in Germany

The congregations sought affiliation with newly founded Islamic parties in Turkey, one of them being Milli Selamet Partisi (or MSP) headed by Necemettin Erbakan. Under Erbakan IGMG became a transnational organisation with the dual character of a religious congregation in Germany and a political party in Turkey. The party agenda of Milli Görüs<sup>2</sup>, thus came to denominate IGMG in Germany. As a result of a coup d'état in Turkey, the Islamic Revolution in Iran and the invasion of Afghanistan, a revolutionary zeal developed among the congregations in Germany in 1980. Many radical Turkish imams were imported and spread their gospel among the congregations.

In the 1980s a reform phase began in the German IGMG

In 1983 the radical preacher Cemaleddin Kaplan and the majority of the mosques split off from IGMG in Germany. Thereafter Erbakan and his newly founded Refah Partisi (RP) instituted a consolidation and rebuilding phase. By the late 1980s a reform phase began in the German IGMG during which the organisation was restructured from a network to a corporation, introducing a European regional structure and competitiveness between mosques for members and donations. This process can be viewed as an implicit adaptation to the German organisational structures, marking a shift away from the Turkish party. IGMG positioned itself as a representative of a "pure Islam" unfettered by state control.

Many faithful Turkish migrants in Germany hoped that with the political victories of the RP in Turkey they could return home from diaspora, leave behind the humiliation and the feeling of otherness. Instead the Turkish military instigated another Coup D'état and forbade the RP. Despite the shattered dreams IGMG did not fall into a vacuum because by now the second generation had been integrated into the leadership of IGMG. They were able to overcome the social and economic depression within the organisation. *Schiffauer* makes the distinction between the both highly educated Turkish second generation and the "German" second generation. On arrival around 1980 the first group, born and educated in Turkey, gravitated to the mosques where they became active in youth work. Despite a strong connection to Turkey and often limited, yet functional, German skills they envisioned a permanent future in Germany.

*Schiffauer* divides the Turkish second generation from the 'German' second generation

The second group experienced their youth in the triangle of the religious family, the mosque and the German education system which equipped them with the competencies to participate in German society<sup>3</sup>. According to *Schiffauer* they are interested in achieving a synthesis between the two worlds they live in by creating a space in Europe that conforms to the sharia, while according to the laws of the state. They also claim the right for diversity and want it to be acknowledged by the German environment they live in.

Until 11th September 2001 IGMG had developed relatively unnoticed by the German public. Suddenly German society became interested in Islam and stumbled over some radical preachers remaining from the 1980s. The reform effort was not acknowledged by the German public; instead IGMG encountered an increase in suspicion. *Schiffauer* argues that German authorities maintained the image of the organisation from the early 1980s and saw the reform movement as an attempt to camouflage the real intention of creating an Islamic state in Turkey and Germany as precursor for global domination of Islam.

After 9/11 German society became interested in IGMG

The reforms also caused alienation between the second and the first generation, as many of the founding generation were taken aback by the opening of the organisation to the German context. Thus the leaders of the second generation have been in a precarious situation of maintaining a balance between the two groups. Also the connection to the party in Turkey has become an historic burden threatening the organisation in Europe as it continues an anti-Semitic and nationalistic rhetoric further.

Except for one case all of our informants qualify as highly educated second generation German Muslims. Many of them are active in mosque politics and engaged in the youth organisation. Thus they are both at the heart and product of the IGMG internal reform movement *Schiffauer* describes and which has become the agenda of major parts of IGMG.

Informants, presented in this study, qualify as highly educated second generation German Muslims

## Emerging analytical thread: Role of education and Islamic knowledge for Muslim youth

The role the Centrum-Moschee plays in the lives of our Muslim informants is central, but the physical space is less important to them than the social space of

the mosque. In the interviews employing photo-elicitation we showed the informants an image of the mosque. The image produced less descriptive narratives (“the mosque is in a sad state”) or invoked reactions of pride or symbolic representation. Instead it often engendered a sense of both individual (“this is where I spent my childhood”) and collective belonging (“there I attend Islamic classes with my friends”), and in most cases the mosque is perceived as place of transmission of Islamic knowledge and education.

Our material also resonates with what authors described as the *objectification of Islam* (Eickelmann/Piscatori 1996; Jacobsen 2006) and becomes apparent in a strong (rhetorical) opposition of the young Muslims to the traditional culture and culturally infused religion of their parents. Our informants point out the difference of how they acquired Islamic knowledge, which was by individual study mainly in the context of the mosque, whereas they described their parents as believers who “inherited” Islam from the older generation. This in the eyes of the young Muslims has led to an unreflexive practice of religion. They instead are in search of “real Islam” by reading the Qur’an, Sunna or the Hadithes other primordial sources considered to be purer than the traditional Islam of their parents. The arising question, whether or not this change affects how our informants practice religion will be further pursued in the future.

Objectification then is what Jacobsen (cf. 2006, p. 218) formulates as the “emergence of a reflexive re-appropriation of religious tradition in the consciousness of many Muslims throughout the world”. One of the main driving forces is the domination of (a globalized) mass media and mass education, which enabled a widespread transmission of Islam leading to a pluralisation of discourses and institutions. In Europe the Islamic discourse has become especially contested vis à vis secularisation and is now losing its singularity by having to compete with other discourses and systems of beliefs and practices (Roy 2004). Life in plural and secular Europe has increased the quantity of choices Muslims can and must make, as opposed to their countries of origin. Our informants consciously chose to live their lives as actively and openly practicing Muslims.

Göle (cf. 2004) in her thoughts on Islamism<sup>4</sup> introduces the dimension of power. Religion plays an important role as a force that gives the suppressed the chance to transform a stigma into a source of self-empowerment and shame into self-respect. According to Göle (cf. 2004), the Islamic self is formed through religious discipline, but just as much through the effort to gain access to modern institutions and public acknowledgment. School is perceived as a space for individual progress, as well as social ascension and social integration.

The mosque is the space where our Muslim informants embarked on a self-motivated, voluntary and conscious quest for Islamic knowledge, which is the foundation for forming and shaping the Muslim identity, which in turn is the prerequisite for developing the “ethical Islamic subject” (Jacobsen 2006) or what our informants call “a good Muslim”. Since in their view the family only sufficed in transmitting basic practical aspects of Islam, the mosque with its many educational offerings transmitting religious knowledge is where informants continued their religious education. Some of our informants have become Islamic Studies teachers themselves.

The social space of the mosque is important for the Muslims

Objectification of Islam

Young Muslims are in opposition to the culturally infused religion of their parents

Definition objectification

Göle introduces the dimension of power on Islamism

Our informants are driven by the will to achieve a better education, higher social status and participation in urban life and use the newly arising opportunities offered by migration, distancing themselves from their social roots, and from the local traditions. These values are not only reflected in their narratives but also in the official doctrine of IGMG and in the interviews with religious leaders of the Centrum-Moschee. *Göle* describes this process as the acquisition of a double symbolical capital, worldly and religious, in the Bourdieuvian sense that allows them to move fluidly between the sphere of the mosque, mediate with the first generation and receive recognition in German society and in their social circle.

## Research Site II: Old Oslo/Grønland

Norway was a latecomer to post World War II “non-western” immigration. The first newcomers were labour migrants, mainly from Pakistan and Turkey, in the late 1960s. Since the immigration ban in 1975, immigrants to Norway have mainly come as refugees, asylum seekers, or in course of family reunions. Recently there has been considerable labour migration from new EU countries. The immigrant population<sup>5</sup> now makes up 9.7 percent of the population, the largest groups coming from Poland, Pakistan, Sweden, Iraq, Somalia, and Vietnam. Migration also changes the religious landscape, although still 85 percent of the population are members of the Church of Norway (Lutheran state church<sup>6</sup>).

Rising labour migration in Norway

Migration has changed Oslo more than other cities. Nearly 25 percent of people in Oslo have immigrant backgrounds, but these numbers are not the same throughout the city. Although levels of ethnic segregation are not high, minorities are concentrated in the inner and suburban east.

25 percent of people in Oslo have an immigrant background

*Old Oslo* lies in the *inner east*, and was traditionally a working-class area. It has long been an entry port; many who gave up rural life in the 19<sup>th</sup> century settled here. It was later the first area where migrant ethnic minorities settled. Ethnic minority concentration made Old Oslo the object of political concerns in regards to “ghettoization” in the 1980s and 1990s. This concern is now to some degree being replaced by concern for the suburbs, as ethnic minorities are moving out of Old Oslo. Despite signs of gentrification, still 33.7 percent of the 39,500 residents in Old Oslo have “immigrant backgrounds”; among 6 to 19 year olds about 58 percent, and among 18–25 year-olds, 46 percent. Although Old Oslo is no longer the main minority residential area, its status as a minority *institutional centre* still applies and, in the last few years is even increasing. Oslo’s purpose-built mosques are all located here, and there is a Catholic church, with “users” of various migrant backgrounds. Old Oslo is also a *symbolic centre* for migration and multiculturalism in Norway and the main site for minority street youth. It has the highest crime-rate and by far the highest residential turnover in the city. However, it includes very different neighbourhoods. Next to minority dominated housing, there are areas with refurbished old wooden houses where practically all residents are “white”. We are focusing on a part of Old Oslo called *Grønland*, which is the most inner-city area, only a 10

minutes walk from Parliament and Royal Palace. Grønland has a “vibe” of vibrancy and diversity. About 11.000 people live here.

Grønland has many mosques and several churches from which we recruited our informants:

### Churches, mosques, and samples

*Grønland church* is the local state church (Lutheran) congregation. Around 85 percent of people in Norway are members of the Church of Norway, but only about 50 percent in Grønland, reflecting the local migrant presence. Like all state church congregations, its parish extends to the surrounding neighbourhoods. Hence, very few members grow up in this church, as local schools have about 90 percent minority pupils, mostly Muslims. (Few majority Norwegian families with children live in the area.) In our age group, they attract quite a lot of students, mostly majority Norwegian. The church is interesting in terms of Grønland as a “religious place”. As most kids in the parish are Muslims, the church, to preserve a local function, downplays the Christian or “missionary” aspects of youth work, operates more as a community “social platform” and is the centre for religious dialogue in the area.

Grønland church –  
the local state  
church (Lutheran)  
congregation

*St. Hallvard church* is one of Oslo’s two Catholic churches, and serves the eastern parts of the city. Its young users have often grown up in the parish, but as Catholic parishes are much bigger than neighbourhoods, very few users actually live in the area. Almost all are religious commuters. They hold masses in several languages; Polish, Norwegian, Tamil, and Vietnamese. The church is full several times on Sundays. Especially masses in Polish are well attended.

St. Hallvard church –  
Catholic church

*Christianakirken*. (The church of Christiania) holds service in a coffee shop. It was established a few years ago, as an offspring of Oslo’s main Pentecostal congregation. Although formally Pentecostal, Christianiakirken is low-key, not focussing on charisma. They have 40 regular users, in their 20s and early 30s, predominantly majority Norwegians. Their core idea is that young religious identity today is more about social relations than about church buildings.

Christianakirken –  
The church of  
Christiania

*Østre Frikirke* (Eastern Non-Conformist Lutheran Church) is a “family church”. It is the congregation with the longest continuous history in the area. Many members can trace themselves back several generations. (In recent years, they have attracted some migrants.) This church is emblematic for Grønland’s history. By the 1950s, it ceased being a working class church, as members moved to the suburbs (this was the era of suburbanisation). In this period, migrants replaced many members from the white working-class. Today, users are commuters into the area. They have some 700 members, about 150 people at Sunday service.

Østre Frikirke – non-  
conformist Lutheran  
church

In addition to the 14 informants recruited from these churches, one is a resident in Grønland who goes to a church on the fringes of focus area, and two are Jehovah’s Witnesses who evangelizes in the area. Six informants have migrant history.

Of more than 10 mosques, we have concentrated on the purpose-built:

*Central Jamaat-e-Ahl-e-Sunnat* originates from the Pakistani *Barelwi* tradition (Sufi). It is one of Oslo's oldest Islamic congregations, from the mid-1970s. The present mosque opened in 2006, as Oslo's second purpose-built mosque. It is located at the heart of Grønland, and has a "fusion"/minimalist architecture. They have the biggest Muslim congregation in Scandinavia, with about 6.000 members and sometimes more than 1.000 visitors at Friday prayer. It welcomes anyone, but the majority of users have Pakistani backgrounds, as do the imams and the executive members. (This is the case for all visible mosques in Grønland.) People with Pakistani backgrounds are increasingly moving out of the area. (Somalis are now moving in.) Hence, *Jamaat-e-Ahl-e-Sunnat* is not the neighbourhood mosque it was. It used to have a reputation for being a mosque for people from rural Pakistan. They are now voicing *integrationism*: e.g. co-operating with the Norwegian Red Cross tutoring local school children (within the mosque premises).

Central Jamaat-e-Ahl-e-Sunnat – Islamic congregation

*World Islamic Mission* is an offspring from *Jamaat e-Ahl-e-Sunnat*. They seceded because of power struggles in the mid 1980s. Theologically, they are identical (*Barelwi*). WIM was Norway's first purpose-built mosque, finished in 1994, with traditional mosque architecture (two minarets, a dome, covered in blue mosaic). The architecture does not, like *Jamaat-e-Ahl-e-Sunnat*'s, so much signify "Norwegian Islam" as "Islam in Norway". As with the other Pakistani mosques, its users increasingly live outside the area, reflecting raised residential aspirations. At the turn of the century, WIM was object of national dispute on the issue of calling to prayer. Partly for this reason, and because it was the first purpose-built, it is the best-known mosque in Norway and is a religious-geographical landmark.

World Islamic Mission – An offspring of *Jamaat-e-Ahl-e-Sunnat* and best known mosque in Norway

*Islamic Cultural Centre* belongs to the more normatively oriented Pakistani *Deobandi* tradition. At the time of writing, they have a temporary site on the outskirts of Grønland, while finishing a new mosque in the heart of Grønland (opens fall 2008). The architecture of the new ICC mosque is embedded in the architecture around it. It is built without loans as interest is *haram*. ICC dates back to the early 1970s, and has been active in terms of societal responsibility, has a history as a dialogue partner for government and has an active transnational network. Among Muslims in Oslo, the users probably have the highest educational level, and many of them – more than in the other mosques – come from urban settings in Pakistan.

Islamic Cultural Centre – belongs to Pakistani *Deobandi* tradition

## Preliminary findings: (1) Ethnicity/race as mediator and ocular signifier of religiosity. (2) Individualism.

I will briefly sketch some preliminary analyses. Intersections of religion, secularity and ethnicity have emerged as a key analytical thread that we are currently developing. One example: Norwegian young Muslim consciousness implies sorting out the relationship between *culture* and *religion*. It is a common argument that disputable practices like forced marriages and reproduction of the

Religion, secularity and ethnicity as a key analytical thread

caste system in the Norwegian context, are elements of tradition/culture, which has nothing to do with Islam (cf. *Jacobson* 1997). At the same time, *culture* and *religion* are intertwined in complex ways and often hard to distinguish (cf. *Jacobson* 2006, p. 142). It is not uncommon that Muslims, when asked about the importance of their parents and family in shaping their religious character, will answer in length about Pakistani *culture*.

Analysis represent a combination of the sociology of religion, white studies and Goffmanian sociology

Another analysis represents a combination of the sociology of religion, white studies (cf. *Doane* 1997, 2003; *Garner* 2006), and Goffmanian sociology (cf. *Goffman* 1992, 1986, 1969). We observe symbolic connections between “non-whiteness” and Islam on the one hand, and “whiteness” and non-religion on the other. Ethnicity and race act as “everyday ocular transmitters” of religiosity, and seem often to function as what Goffman termed “signs given off” (1992), the unintentional sign (a hijab or a cross are “signs given”, intentional). More precisely, whiteness is a religious *non*-signifier. Both non-Muslims and Muslims talk about how they often assume non-whites to be Muslims, and how “white Norwegianness” either *hides* religiosity, or signifies “secular”. This difference between whiteness and non-whiteness gives rise to different architectures of everyday interaction rituals. Whereas whiteness implies management of hidden religiosity – this is on the backdrop of secularism and privatized religion – the religious identity of, for instance, a Pakistani Norwegian is more “on the table” in face-to-face interaction (the *hijab* as an intentional sign strengthens this interaction dynamic). White Norwegians basically have an interactional “non-position”.

Other analysis use language of individualism to frame religious points of view

Another analysis circles around the tendency to frame standpoints vis-à-vis religion in a *language of individualism*. Although *Heelas* writes on New Age, his work on spirituality and de-traditionalization, especially how outer authorities are replaced by inner (cf. *Heelas* 1996, 2006), is of relevance here. Similar phenomena have been described by scholars on modern religion in general (cf. *Fenn* 2004, p. 3), and *Göle* has pointed out that religion becoming de-institutionalized and part of “expressive individualism” also includes European Muslims (cf. 2004, p. 112). Our material too suggests that tendencies of a *subjective turn* (*Heelas*) imply segments of Christian young, and to some degree (but in different ways) also Muslim young. In photo elicitation, we used an image of a pair of old hands folded over the Bible. This often produced talk on intergenerational changes; secularisation (in all samples), and (among Christians) religious de-traditionalization and movement in religious authority from the outside (traditions/clergy) to the inside (individual). We get adjacent answers from Muslims, albeit from oral questions. Muslims often underline the importance of seeking knowledge of and reflecting upon Islam on an individual basis. Compared to in their parents’ generation, Islam is much less of a *doxa* (*Bourdieu* 1977), i.e. collectively constituted taken for granted knowledge.

Muslims often stress the importance to reflect upon Islam on an individual basis

## Research Site III: Finsbury Park

### Profile of the Finsbury Park Station area of north London

The history of London is a history of migration whose complexity and variety grows ever more dense. Within London's population of 8 million its demographic patterns vary from borough to borough, with internal migration flows strongly influenced by local opportunity structures and earlier minority settlement. Roughly two million Londoners were born outside the UK – some 29 percent in its inner boroughs. Migrants also have an age structure skewed towards the working age and comprise 35 percent of London's working age population. Some 42 percent of the UK migrant population live in London. (GLA 2005, p.1.) The area of north London around Finsbury Park station, the site of our research, sits at a convergence of three boroughs – Haringey, Islington and Hackney, each with substantial minority ethnic populations. Some 44 percent of the population classify themselves as White British and the remaining 56 percent comprises of a mix of other ethnic groups, with White Other/White Irish being the second largest group, followed by Black African and Black Caribbean. Of these about 45 percent were born outside the UK. (Census 2001).

London has a complex history of migration

The station area itself is a major intersection of mass transport systems including national rail, two underground rail lines and bus terminals at either side on the train station. Many thousands of people flood through the area every day. The area is also a significant arrival point for migrant communities, particularly those of North African origin who are frequently housed locally, but there is also a growing number of East European migrants – the majority Polish Catholics – many of whom might be temporary residents. The Finsbury Park area also services a sizeable Jewish population in the abutting area of Stamford Hill, which is home to the highest concentration of Lubavitch and other orthodox Jews outside of Israel. This variety of white ethnicities adds to the ethnic and cultural diversity of an area that contains a large proportion of visible minorities including Pakistanis, Iraqis, Turkish (including a sizeable population of Kurds), Cypriots and Chinese. Prominent African groups include Somalis, Ethiopians and Eritreans. These once-migrant populations have loose associations with a range of religious buildings in the area, including the North Central London Mosque, the Finsbury Park Synagogue, Roman Catholic, Methodist, Pentecostal and Anglican Churches. In many cases, these different nationalities have rejuvenated dwindling congregations. Their concentration in this location has its links to many parts of the world and the interactions between religions, cultures, communities and nationalities play out locally and globally in many ways. The popular premier league football team, Arsenal, sits in the heart of the area and has set up a club for local youth that unites youngsters from Jewish and Muslim backgrounds. Local cafés run by Algerians but used by many Muslims commonly tune-in by satellite TV to the Friday service from Mecca. Chinese Christians from all over London come into the area to attend services at the Methodist church weekly. These examples could be multiplied a hundred fold.

Different migrant communities in Finsbury Park

The geographic landscape of the area reflects its diversity in terms of its religious congregations. There are two mosques that are located in the area: the North London Central Mosque, which became infamously associated with radical Islamism whilst Abu Hamza al-Masri was imam there. Removed from this post in 2003, he was replaced by a mainstream Muslim imam and individuals that make up the new board of trustees have been rebuilding its reputation. The other is the Muslim Welfare House. Senior staff at both of these mosques have been extremely helpful in facilitating our research and generous with their facilities. In between the two mosques stands a massive building, once a famous rock venue but now a Pentecostal church, headquarters of the international Universal Church of the Kingdom of God. The area also supports three traditional Pentecostal churches, plus a further two hosted within two Anglican churches, a Catholic church, and one Methodist church.

We have recruited our research participants from the following congregations:

Muslim Welfare House – A mosque with the functions of a community centre

*Muslim Welfare House (MWH) (Sunni)*: The Muslim Welfare House, founded in 1970, is not only a mosque, but functions as an entire community centre, offering training centres, a youth centre, library and prayer rooms for both men and women. MWH acts as a social, cultural, learning and advice centre for more than 19 different nationalities, ranging from Algerians and Somalis, to Pakistanis and Bangladeshis, as well as some European converts. There are tailored activities specifically aimed at women, men, youth, refugees and the community at large, with Friday prayer increasing MWH's attendance levels further. Aiming to build bridges with different governmental and charitable organisations, to promote a dialogue and understanding within a multi-cultural society, according to its website, and to those officials we interviewed, MWH seeks to increase a sense of community participation and belonging. All of the Muslim participants in our research are recruited from this mosque. (cf. <http://www.mwht.org.uk>).

## Christian Churches

Universal Church of the Kingdom of God – A 'neo-Pentecostal' organisation

*Universal Church of the Kingdom of God*. The Universal Church of the Kingdom of God (UCKG) is the headquarters of national UCKG, an international 'neo-Pentecostal' organisation originating in Brazil and now with members in greater South America, Africa, the USA and in Europe (Freston 2001; Lehman 1996). It attracts a congregation of mainly Caribbean and African origin. With its strong emphasis on both spiritual and material human agency and its acquisition of the once famous rock venue the Rainbow Theatre, the UCKG represents a contrast to all of the other local Christian churches. Holding four services a day, seven days a week dedicated to issues such as finance, family life, and debt management as well as spiritual matters, it attracts very large numbers to its special events from its national branches and substantial numbers from north and east London to its regular services. It has sometimes been caught up in local controversy, just as the UCKG has in some other parts of the world. We have recruited 10 young adults, 4 of whom used to go to the Universal church but have since moved to a different Pentecostal church.

*St Mark's Church.* St Mark's is an Anglican church on the northern perimeter of our area which predominantly attracts a white population including British and other European nationalities. It holds two services plus two pre-service prayer meetings every Sunday and also organizes a number of activities designed to help and support the local community, including a 'narcotics anonymous' group. It is headed by a well-known and nationally famous (in Anglican circles) cleric who has a history of transforming small congregations into large and vibrant ones. Its traditional Gothic-style church building dates back to the 19<sup>th</sup> century. We have recruited 6 participants from here. Some of whom were white/British; one was from Greece and another from Hungary.

St Mark's Church –  
An Anglican church

## Preliminary findings/reflections

Two of the most interesting features to emerge from our examination of religious faith amongst young people in this area of London are both intimately connected to geo-political issues. The first is the new dialogic engagements with faith found amongst Muslim youth; the other is the visibility of a re-evaluated materialism amongst migrant Christians in the Pentecostal UCKG. Each of these are set against the broader contemporary trend of a declining interest in symbolic form evident amongst some of the religious youth we interviewed. In the case of Muslim youth, of course, an avoidance of the representation of faith through structures of symbolic forms is a defining part of their religion. However, the emphasis of our informants on *direct* meaningful religious action through prayer, mosque attendance, study and debate, and a distrust of mediating forms, including cultural artifacts, is also echoed in many of our interviews with Pentecostals who are similarly concerned with a direct, unmediated relationship with the Holy Spirit. Both groups have little use for symbology and are distrustful of its spiritual mechanisms. The emphasis on personal commitment evident in both, in tandem with a driven clarity of purpose chimes well with a realism about purposefulness in the non-spiritual realm and is reflected in the matter-of-fact engagement with the every-day financial needs of their – often quite poor migrant – congregations. In the case of the UCKG this is explicitly brought into the frame through its financial and business advice work which is ideologically strongly tied to a philosophy of individual agency in both spiritual and material matters. In this it is very much in line with those other charismatic, Christianity-based groups concerned with the spiritual value of prosperity (Coleman 2000, *passim*; Noll 2002; Moore 1986), although it does not go as far as some of the American exponents of "prosperity religion" (Goff/Harvey 2004, p. 290).

Two important findings of the study: 1. Muslims show a new dialogic engagement with faith

2. Immigrant groups view material prosperity positively

To some degree this kind of emphasis does represent a 'new' departure in British religious focus certainly where material prosperity is no longer associated with excessive worldliness and possible greed but it is viewed positively, as part of one's religious responsibility to make the most of God's gifts. The success of these ideas amongst immigrant groups is likely to be connected with the need to create for themselves a more secure economic footing. We found less

evidence of this among the Anglicans, however where there was some explicit rejection of the worldly interest in wealth. In comparison to the Pentecostal and Muslim participants, the Anglican young men and women had a much more traditionally Christian spiritual approach to their religion.

Within the three different groups of young people, Muslim, Christian and Non-Believers, religion and spirituality are perceived and experienced through a range of elements that play out in dialogical forms. These are evident, for example, in the ways the young Muslim men and women who were our informants, positioned themselves between the discursive contrast of their faith and their culture – a binary evident in much current debate in European Muslim circles. It can also be seen from the ways the young Muslims talked and positioned themselves towards common false and uncommon informed ideas of their faith. There appears to be a fresh critical approach and re-evaluation of, not only Islam and Muslim beliefs and ideas, but more generally about faith in society. By re-evaluating this through active and earnest discussion, these young people are developing their understandings about the representation and misrepresentation of Islam in European popular consciousness, empowering them to examine the truth or fallacy of sources of authority within their faith.

New critical  
approach about  
faith in society

Both the strongly “source critical” approach of young Muslims to their explorations of their faith – relating as it does to the post 9/11 geo-political world and the representation of Islam within global media – and the material realism of the Pentecostal UCKG with its obvious appeal to its predominantly aspiring migrant following – relating as *it* does to global flows, post-coloniality and trans-national processes – position these trends well beyond their simple geographical location.

## Notes

- 1 For more information on the way how the Verfassungsschutz depicts IGMG see *Schiffauer* (2006)
- 2 Literally means: „national world-view“. The term “Milli” is a reference to “the people (millet) of Abraham”. Thus it is both an allusion to Muslims in general and to the Turkish people (*Schiffauer* 2004)
- 3 *Reinders* (2008) reports that despite the disadvantages and discrimination second generation Turkish migrant students face within the German school system, they are highly motivated to find a balance between Turkish and German culture, showing a strong increase in willingness to integrate and what he labels as integration acts, such as speaking German at home etc..
- 4 You can be born a Muslim but it is your conscious and individual choice to become an Islamist. Islamism rejects the given definitions of Islam because they are too submissive, instead calling for collective action and self-assertiveness in the face of modern and asymmetric power imbalances. Islamic action thus is determined by self-confident advocacy of religious diversity (cf. *Göle* 2002).
- 5 The National Bureau of Statistics uses the definition “people born abroad or by two foreign-born parents”.
- 6 The relations between the state and the Church of Norway are in the process of transformation. With the passing of a new law, the ties are loosened, but continued.

## Literature

- Bourdieu, P.* (1977): *Outline of a Theory of Practice*. – Cambridge.
- Coleman, S.* (2000): *The Globalisation of Charismatic Christianity – Spreading the Gospel of Prosperity*. – Cambridge.
- Doane, A. W.* (1997): Dominant group ethnic identity in the United States: The role of ‘hidden’ ethnicity in intergroup relations. *The Sociological Quarterly*, 38, 3, p. 375–397.
- Doane, A. W.* (2003): Rethinking whiteness studies. In: *Doane, A. W./Bonilla-Silva* (Eds.): *White Out. The continuing significance of racism*. – New York, p. 3-20.
- Eickelman, D. F./Piscatori J. P.* (1996): *Muslim Politics*. – Princeton.
- Fenn, R. K.* (2004): Editorial commentary: Religion and the secular; the sacred and the profane: The scope of the argument. In: *Fenn, R. K.* (Ed.): *The Blackwell Companion to Sociology of Religion*. – Malden, p. 3-22.
- Freston, Paul* (2001): The transnationalisation of Brazilian Pentecostalism: The universal church of the kingdom of god. In: *Corten, A./Fratani, M. R.* (Eds.): *Between Babel and Pentecost: Transnational Pentecostalism in Africa and Latin America*. – Bloomington, p. 196-215.
- Garner, S.* (2006): The Uses of Whiteness: What sociologists working on Europe can draw from US research on whiteness. *Sociology*, 40, 2, p. 257–275.
- Goff, P./Harvey, P.* (2004): *Themes in religion and American culture*. – Chapel Hill.
- Goffman, E.* (1967): *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. – New York.
- Goffman, E.* (1969): *Behaviour in public places. Notes on social organization of gatherings*. – New York.
- Goffman, E.* (1986): *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. – New York.
- Goffman, E.* (1992): *Vårt rollespill til daglig*. – Oslo.
- Göle, N.* (2002): Islam in the public: New visibilities and new imaginaries. *Public Culture*, 14, 1, p. 173-190.
- Göle, N.* (2004a): Islam in Europe. *Index on censorship*, 33, 4, p. 110-116.
- Göle, N.* (2004b): Die sichtbare Präsenz des Islam und die Grenzen der Öffentlichkeit. In: *Göle, N./Amman, L.* (Hrsg.): *Islam in Sicht*. – Bielefeld, S. 11-44.
- Greater London Authority* (2005): *Country of birth and labour market outcomes in London*. – London.
- Heelas, P.* (1995): Introduction: Detraditionalization and its rivals. In: *Heelas, P./Lash, S./Morris, P.* (Eds.): *Detraditionalization*. – Cambridge.
- Heelas, P./Woodhead, L.* (Eds.) (2005): *The Spiritual Revolution. Why religion is giving way to spirituality*. – Malden.
- Heelas, P.* (2006): The infirmity debate: On the viability of new age spiritualities of life. *Journal of Contemporary Religion*, 21, 2, p. 223-240.
- Jacobson, J.* (1997): Religion and Ethnicity: Dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis. *Ethnic and Racial Studies*, 20, 2, p. 238-256.
- Jacobsen, C. M.* (2006): *Staying on the straight path. Religious identities and practices among young muslims in Norway*. Unpublished dr. polit. thesis. Department of Social Anthropology. University of Bergen.
- Joho, M.* (2005): *800 Jahre St. Georg, Wissenswertes zu St. Georg, Handreichung der Geschichtswerkstatt St. Georg*, S. 18-25.
- Landesamt für Verfassungsschutz Hamburg* (2007): *Verfassungsschutz Bericht 2006*. – Hamburg.
- Landesamt für Verfassungsschutz Hamburg* (2008): *Verfassungsschutz Bericht 2007*. – Hamburg.
- Lehman, D.* (1996): *Struggle for the spirit – Religious transformation and popular culture in Brazil and Latin America*. – Cambridge.
- Moore, R. L.* (1986): *Religious outsiders and the making of Americans*. – New York.
- Noll, M.* (2002): *The old religion in a new world*. – Grand Rapids.
- Reinders, H.* (2008): *Zwei Lebenswelten verbinden. Clavis*, 2,2, S. 12-13.

- Ricarda, B.* (2008): Wirkungsanalyse der Sanierungsmaßnahmen in Hamburg-St. Georg: Vor- und Nachteile der Gentrification. – Hamburg.
- Roy, O.* (2004): Globalized Islam: The Search for a New Ummah. – New York.
- Statistisches Landesamt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2007): Hamburger Stadtteil-Profile 2007, Band 3.
- Schiffauer, W.* (2004): Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüs – ein Lehrstück zum verwickelten Zusammenhang von Migration, Religion und sozialer Integration. In: *Bade, K. J./Bommes, M./Münz, R.* (Hrsg.): Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven. – Frankfurt, S. 67-96.
- Schiffauer W.* ( 2006): Verfassungsschutz und islamische Gemeinden. In: *Kemmesies U. E* (Hrsg): Terrorismus und Extremismus – der Zukunft auf der Spur. – München, S. 237-255.

# Catholic Religious and Spiritual Identity of Mediterranean Adolescents: Comparing Four Regions in Post-Communist and Western Europe

*Ilija Živković, Adrijana Šuljok, Dragan Bagić*



Ilija Živković



Adrijana Šuljok



Dragan Bagić

## Abstract

We investigated religious identity and spiritual profile of adolescents in selected communities of Bosnia, Croatia, Italy and Spain using a standardized questionnaire on three major areas of interest: inner content of religiosity, attitude towards Catholic doctrine and regulations, and the impact of religiosity on daily life. Controlling sample differences by age, socioeconomic status and gender, we tested the significance of differences in attitudes of adolescents in transitional post-Communist societies (rural and small-town Croatia and Bosnia) and western European postmodern culture (Sicily in Italy and Mallorca and Madrid in Spain) by analysis of variance (ANOVA). We tested 1204 adolescents from Franciscan high schools (Sicily and Spain) and public high schools (Bosnia and Croatia). Overall, Spanish youngsters appeared least religious and most socially permissive as they differed significantly from other groups in all three major areas of interest. Bosnian and Croatian adolescents were similar to each other and overall more religiously imbued. Sicilians were most often found between Spaniards on one side and Croatians on the other. The study shows a gradient of increasing religiosity from the West to the East, from Spain to Bosnia and establishes baseline values for the future longitudinal studies of the communities in Bosnia and Croatia.

*Key words:* Religious and spiritual identity; adolescents; transitional post-Communist societies; inner religiosity

The demise of Communism has greatly affected the former Communist countries. Their political and economic systems changed fundamentally providing more freedom, but less job security, fewer guaranteed medical and pension benefits, and occasionally less personal security. In some countries, particularly those that joined the European Union, the changes facilitated growth in national and personal wealth, but for others major economic transformation is still an awaited goal. As the youth, particularly adolescents, are profoundly sensitive to deep societal changes (Ingelhart/Welzel 2005), it is plausible that the post-Communist transition is affecting the identity of individuals caught in the transition at this particularly impressionable developmental stage. Contrary to the many published studies of socioeconomic changes in post-Communist societies (Nikodem 2006), there are few studies of the consequences of these changes on the formation of identity in adolescents.

Post-Communist transition is affecting the identity of individuals

In this study we focus on religiosity in adolescent development because religiosity constitutes a hallmark of identity (*Erikson* 1969). We look for similarities and differences among samples of adolescent youth from Croatia, Northern Bosnia-Herzegovina (henceforth referred to as Bosnia), Italy and Spain. We focused on the communities that share some aspects of rural or small-town tradition (except a group from Madrid) and purportedly traditional educational systems. These countries share their belonging to the European Mediterranean, the long Catholic tradition and, to some extent, the associated cultural background. Though, the selected communities substantively differ in wealth and political history, arguably the main predictors of general social values (*Inglehart/Welzel* 2005). Croatia and Bosnia were parts of Communist Yugoslavia (until 1991) that nominally allowed freedom of religion, but *de facto* scorned it as “opium for the masses.” Italy and Spain, however, share a longer history of West European democracy. Therefore purpose of this study is to assess the religious and spiritual status of adolescents in post-Communist Roman Catholic Bosnia and Croatia at the beginning of the 21<sup>st</sup> century and to compare them to similar contemporary populations in Italy and Spain.

Adolescence is known to be rife with crises that can accompany the search for *personal identity* and securing that identity in the face of confusion (*Besecke* 2005). *Erikson* (cf. 1968, 1969) emphasized that religion can help explaining existential issues and providing a sense of belonging, both important factors in the process of firming up identity. Later *Markstrom-Adams et al.* (cf. 1994) demonstrated that higher religious commitment accompanies a higher level of specification of identity, particularly in the area of ideological commitment. Continuing the inquiry, *Markstrom-Adams* and *Smith* (cf. 1996) reported a positive association of the “intrinsic religious orientation” with the level of achieved identity, while the “extrinsic [i.e., non-religious] orientation” was predicted the opposite.

Religion and religious beliefs are parts of adolescents’ need to reconstruct their past and reexamine their previously passively accepted beliefs in the process of individuation. Ultimately this leads to the clear(er) conception of oneself and of the intended goal of individuation, including the distinction between oneself and others. The adolescent resolves the identity crisis by reconsidering the adopted models, values and lifestyles instilled by parents and the sociocultural environment (*Dowling et al.* 2003). Adolescents desire independence from authority and the escape from protection of those close to them, while at the same time yearn for leadership, *i.e.*, authority (*Živković* 2008). Religiosity and religious values are, more often than not, at the crux of individuation. Within this context, adolescents feel lonesome and tend consequently towards a closer relationship with God, who becomes their friend and support in search for identity (*King* 2003). Hence, a renewed interest of developmental psychologists in the role of adolescent spirituality in the appreciation that many normative developmental characteristics of adolescence may make teenagers more responsive to spiritual exploration is apparent (*Good/Willoughby* 2008).

Developmental psychologists suggest that religiosity and spirituality are important developmental assets for adolescents (*Crawford/Wright/Masten* 2006). In that, scholars often consider spirituality and religiosity as independent of each other. They characterize spirituality as more private thoughts and behavior

Issue of the study

Connection of religion and identity

Religious values are the crux of individuation

like prayer, meditation, and spiritual belief not necessarily connected with a formal religion. On the other hand, they usually define religiosity as behavior within organized religion, such as observing the ritual and sacramental life. However, some argue that the incidence of religiosity and spirituality are highly correlated and that both are associated with positive adjustment (*Zinnbauer/Pargament 2005*). They claim that characterizing religion as solely institutional might neglect the fact that the fundamental objective of every religion is to facilitate personal belief, emotions and experience of the sacred. Similarly, defining spirituality as strictly individual ignores the fact that spiritual experience is greatly facilitated within the context of organizational religion.

Religiosity and spirituality are important developmental assets for adolescents

There is a general consensus among students of religiosity and spirituality that adolescents' capacity of cognition and abstraction allow them to engage in religious and spiritual explorations that result in the commitment to religious belief, atheism or agnosticism (*Roehlkepartain et al. 2006; Spilka et al. 2003*). Among the considerable number of studies affirming the role of adolescent religious commitment, Smith/Denton (cf. 2006) reported that 55 percent of adolescents they studied in the USA reported to having made a personal commitment "to live life for God". Even the 13 percent who considered themselves nonreligious stated their personal commitment to "life for God". The overwhelming evidence for religious and/or spiritual commitments as part of identification is in line with the recent assertions of evolutionary psychology that we are as "programmed" for religious belief (*Soeling/Voland 2002; Bunge 2007*) as we are for language (cf. *Hauser et al. 2002*).

Evidence for religious commitments as part of identification

Proponents of theory of secularization have forecast a weakening or even disappearance of religiosity in modern Western societies (*Berger 1967; Swatos/Cristiano 1999*), but these societies are witnessing a religious awakening, mainly as postmodern religiosity and new spirituality (cf. *Hanegraaff 1996; Heelas 1996; Milbank 2004*). Lippman/Dombrowski Keith (cf. 2006) studied the demographics of spirituality among the youth in 41 countries and found that most are spiritual and religious. They reported statistical support for religious awakening not only in some developing countries, but also among the most industrialized and developed countries like the USA.

Religious awakening

Religion is an important component of collective identity. More than a quarter of a century ago *Tajfel* (cf. 1981) argued that collective identity permeates the concept of the self, which derives from the familiarity with and attitude towards the membership of the group. Thus, it does not come as a surprise that the religious identity in the studied Mediterranean communities partakes in the respective national and cultural identities (*Živković et al. 1995*). Given the forces of postmodern spirituality, broadly available through the modes of electronic communication (e.g., [www.religioustolerance.org](http://www.religioustolerance.org)), the question is as to the extent the traditional religious sentiments resist the forces of modernization, individuation and subjectivization of religion. We are interested in the European Mediterranean, particularly in Bosnia and Croatia, where numerous (geo)political and social changes in the latter half of the 20<sup>th</sup> century may have impacted the otherwise traditional Catholic communities.

Religion is an important component of collective identity

To answer the question above, we designed this study as the test of the following hypotheses: (i) Religiosity among Mediterranean adolescents follows the

developed Christian nations in the trend away from institutional religiosity and towards a more personal experience of the transcendental; (ii) Based on the particular recent political and socioeconomic changes in rural and small-town Croatia and Bosnia, we postulate that local youth will see religiosity as more meaningful than will the youth in similar communities of the purportedly more secular postmodern Italy and Spain, e.g., Sicily and Mallorca; (iii) Because religious identity in transitional post-Communist societies inevitably contains national and cultural components (*Baloban et al.* 2005), we expect that the studied Catholic adolescents in Croatia and Bosnia will demonstrate greater respect for the institutional doctrine of faith than their counterparts in Italy and Spain.

In this study we compare adolescents in communities selected for historic and social analogy. Sicily is known for its conservative Catholicism resulting from its unique hardship since time immemorial (*Benjamin* 2006). The close connection of their Catholic faith and cultural identity has been solidified through centuries of struggle. Although geopolitically and culturally vastly different from Sicily, Spain is similar to some extent in the role of Catholicism in rallying the Spaniards in recapturing *Al Andalus* from the Moors (*Carr* 2001). Not dissimilar in that role is Croatia, the *antemurale Christianitatis* (rampart of Christianity) as Pope Leo X titled her in 1519 (*Magaš* 2008), and Bosnia where Catholicism got solidified as a key element of (Croat) national and cultural identity in the course of centuries under Ottoman Turks (*Hoare* 2007). This key role of religion was apparent as late as the violent breakup of the former Yugoslavia 1990-1995 (*Mojzes* 2000).

Adolescents growing up in religious environments acquire more orthodox beliefs than their peers living in secular surroundings (*Kelly/Nan Dirk* 1997). In more secular communities/nations, religious life in the family shapes adolescent's beliefs. Interestingly, in more religious communities/nations, familial religiosity is less important than is the national context (*Kelly/Nan Dirk* 1997). The influence of the environment is apparent in Sicilian youth who did not differ from the rest of their Italian peers in inner spirituality, but their more traditional environment fostered a higher respect of the Church as institution (*Trenti* 2003; *Buzzi et al.* 1997).

Over the past fifty years, many Croatian scholars (e.g., Bahtijarević, Ćimić, Vrcan, Črpić, Marinović Jerolimov, Goja, Mandarić, Zrinščak and Marinović Bobinac) studied social aspects of religiosity in Croatian adolescents, but psychological aspects of this phenomenon received only sporadic attention (*Marinović Jerolimov* 1995; *Zrinščak/Črpić/Kušar* 2000; *Mandarić* 2000; *Marinović Bobinac* 2000; *Bezinović et al.* 2005). Pertinent studies revealed that the appearance of modern currents towards individualized and subjectivized religiosity in contemporary Croatian society is rather similar with the trends in Europe and North America. The countries of Eastern Europe and some countries in Central Europe, especially post-Communist ones, find themselves amidst a similar, but not yet fully understood process that many authors consider a revitalization of religion (*Marinović-Bobinac* 2000). Croatia and Bosnia, where religious life had been suppressed for nearly forty years, are expected to be in the latter group.

To understand the forces that shape religiosity of contemporary adolescents in the rural and small-town Croatia and Bosnia, this study compares them with

Study was designed to test three hypotheses

Communities were selected for historic and social analogy

Adolescents growing up in religious environments acquire more orthodox beliefs

Revitalization of religion

adolescents in Sicily and Spain. In that, we have had three general goals. First, we wished to characterize the religious identity and spiritual profile of adolescents in Županja (Northeastern Croatia) and Dubrovnik (Southern Croatia), Orašje (a Catholic enclave in Northern Bosnia), Syracuse (Sicily), Mallorca and Madrid (Spain). Understanding that a full match for all external factors is impossible, we selected for comparison students exposed to similar school curriculum, Catholic education, and overall Mediterranean environment. We collected the data by use of a standardized questionnaire on inner religiosity, attitude toward the Church doctrine and regulations, and the effects of religiosity on daily life. Second, we embarked on the study of the extent of difference among the samples in realization of religious identity. Finally, we assessed the differences in their attitude toward institutional Church. The results will provide a cross-section of the current status of the studied aspects of religiosity in the selected groups of adolescents, but they also establish baseline values for the longitudinal follow-up of spirituality and religiosity in Bosnia and Croatia.

Three goals to understand the forces that shape religiosity of adolescents

## Methods

### Subjects and Procedure

The data were collected in 2005 using a questionnaire, which the adolescents filled in voluntarily in public secondary schools in Županja (population: 5.000), Dubrovnik (49.000) and Orašje (3.600) that offered one hour per week of elective Catholic catechism attended by most students. These students were compared to those in Franciscan private schools in urban centers (Palma de Mallorca, 380.000; Madrid, 3,2 million; Syracuse, 120.000) that catered to students from families with preference for Catholic education. It is noteworthy, however, that these schools also taught Catechism for one hour per week and that they followed the general curriculum prescribed for secondary schools.

A school psychologist, trained in the use of the questionnaire, collected the data during regular instruction hours. Students were assured of the strict anonymity of the results. Forty-five minutes was allotted to responding to the questions about personal values, conflict situations, and 39 variables that probe the religious orientation. Student demographics are presented in Table 1.

*Table 1.* Demographics of participants in the study

| Country            | Participants | Male to female ratio | Age [(mean (SD))] |
|--------------------|--------------|----------------------|-------------------|
| Orašje             | 391          | 1,14                 | 16,34 (1,00)      |
| Županja, Dubrovnik | 168          | 0,79                 | 16,11 (1,10)      |
| Syracuse           | 203          | 0,99                 | 17,06 (1,04)      |
| Mallorca, Madrid   | 442          | 1,14                 | 15,02 (0,80)      |
| Total              | 1204         | 1,02                 | 15,94 (0,35)      |

The groups did not differ in gender composition, but they did differ from each other (except between Orašje and Županja/Dubrovnik) by age ( $F = 251,49$ ,  $p <$

0,01). Consequently, for all analyses we used analysis of variance (ANOVA) to test the significance of differences among adolescents in the four regions with age as a covariate. We tested the homogeneity of variance, *F*-ratio and finally applied the multiple comparison tests (Bonferroni test for equal variances and Tamhane test for unequal variances). Differences between groups were considered statistically significant for values of  $p < 0,05$ . In addition, we assessed the probability of gender difference in responses for each area of interest by the two-sided Student's *t*-test for independent samples.

Economic and demographic characteristics were recorded

Economic and demographic characteristics of subjects were also recorded. This included gender, age, place of birth, and 12 indicators of material wellbeing (the number of automobiles, television sets, cell phones, *etc.*, in the household). The questionnaire probed the economic status, rather than the typical variables of socioeconomic status (SES), using seven instruments taken from the OECD Program for International Student Assessment (PISA) study (Kunter *et al.* 2003). We inferred the SES of respondents based on their economic status; the resulting scale of SES exhibited satisfactory internal consistency (Cronbach's  $\alpha = 0,63$ ). Analysis of socioeconomic and demographic characteristics demonstrated that the subjects in the four communities lived under different socioeconomic conditions ( $F = 103,2, p < 0,01$ ). Spanish youth were in the most favorable material position (owning on average 10,3 of 12 analyzed indicators), followed by the Italians and Croatians (9,7 indicators), and Bosnians (8,1 indicators). As the samples were not selected randomly, the results cannot be generalized without restrictions to the whole adolescent populations in their respective countries. Although the groups cannot be considered to be representative of their respective countries, for brevity often we refer to them in the text by their national affiliation.

## Questionnaire

Students were asked to fill in the "Questionnaire on the Dimensions of Religiosity and its Impact on Daily Life," based on Glock/Stark (cf. 1965, 1966) and King/Hunt (cf. 1967, 1969) as adapted by Ćorić (cf. 1998) excluding some questions from the original questionnaire by Glock and Stark. The questionnaire probed three distinct areas of religiosity: (i) *inner content of religiosity*, (ii) *attitude toward the Church doctrine and regulations*, and (iii) *the impact of religiosity on daily life and behavior*. In each area, the original questionnaire encompassed (sub)scales whence we selected three for inner content of religiosity (*personal experience of God, private devotion, building of religious knowledge and belief*), one for the scale of *agreement with the doctrine of faith*, and four for the impact of religiosity on everyday life (*cognitive depth of religious conviction, critical attitude towards religious authorities, critical attitude towards God and religious openness*).

Three distinct areas of religiosity

Glock (cf. 1962) defined the inner content of religiosity as "items of spiritual experience" that refer to the sense of connection with God, belief and communication with transcendental reality as well as the desire to penetrate one's own faith in the most informed manner possible. Agreement with the doctrine of

faith consists of metrics whereby *Glock* attempted to measure the intellectual dimension of faith. Assessing the impact of religiosity on everyday life includes essentially a description of religious experience as motivating force giving meaning to life (*Glock/Stark* 1966); it is assessed on the scale of *cognitive depth of religious belief*. On the other hand, the scales of *critical attitude towards God* and of *critical attitude towards religious authorities* measure the reaction to injustice in society and nature (*King/Hunt* 1972) and the attitude to Church officials (*King/Hunt* 1969), respectively. Finally, the scale of *religious openness* attempts to measure extrinsic religiosity to determine exclusivity, intolerance and rigidity of traditional belief (*Allport* 1959).

In an analysis of *Čorić's* questionnaire (cf. 1998), *Kutle* (cf. 1999) found that 52 out of 126 original questions/items were most reliable and internally consistent (Cronbach's  $\alpha = 0,97$ ). Consequently, of these 52 questions we singled out 39 items for an abbreviated version, representing all three areas in the original *Glock* and *Stark* questionnaire. The response to each item uses a scale from 1 to 4 (1=Never, 2=Sometimes, 3=Often, 4=Regularly), or for scales of agreement with the doctrines of faith, critical attitude towards religious authorities and religious openness (1=I do not agree at all, 2=I somewhat agree, 3=I mainly agree, 4=I agree completely). With one exception, all eight scales exhibited satisfactory internal consistency; Cronbach's  $\alpha$  value ranged from 0,49 (for Critical attitude towards God), to 0,66 (Critical attitude towards religious authorities), 0,76 (Religious openness), 0,77 (Agreement with the doctrine of faith), 0,77 (Building religious knowledge and belief), 0,85 (Private devotion), 0,85 (Personal experience of God) and 0,89 (Cognitive depth of religious belief).

39 items were chosen, representing all three areas in the original *Glock* and *Stark* questionnaire

## Results

The mean values and standard deviations of students' answers are displayed in Supplemental Table 1, while the results of statistical analysis of differences between regions on the scales are shown in Table 2. What follows is a breakdown of the findings by major areas of interest: inner contents of religiosity, agreement with the doctrine of faith, and impact of religiosity on everyday life. We studied each major area by analyzing specific sub-areas with the intention to provide enough detail to construct a compounded and multifaceted view. As SES could impact religious identity, we tested the impact of differences in SES on the perceived differences among regions by the use of SES indicators as a covariate. We found that the apparent differences among regions (Table 2) did not result from the differences in SES. Table 2 reveals significant differences between the communities in all scales.

**Supplemental Table 1.** Mean values and standard deviations (in parentheses) of answers to the questionnaire by students in Bosnia, Croatia, Italy and Spain.

| Area of interest   | Average score (standard deviation) |           |           |           |
|--|------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
|  | Bosnia                             | Croatia   | Italy     | Spain     |
| <b>Personal experience of God</b>  |                                    |           |           |           |
| There are situations when I feel the influence and presence of God.                    | 2,4 (0,7)                          | 2,4 (0,7) | 2,4 (0,8) | 1,7 (0,8) |
| God is the power which stands behind all creatures.                                    | 3,0 (0,9)                          | 3,0 (0,9) | 2,7 (1,0) | 2,0 (0,9) |
| I feel that God is a being with Whom I can establish contact.                          | 2,8 (1,0)                          | 2,9 (0,9) | 2,6 (1,0) | 1,9 (1,0) |
| I feel that God knows me and protects me.  | 3,1 (0,9)                          | 3,1 (0,9) | 2,9 (1,0) | 2,1 (1,0) |
| <b>Private devotion</b>  |                                    |           |           |           |
| When I experience something nice and joyful, I thank God for it.                       | 3,3 (0,8)                          | 3,2 (0,8) | 2,8 (1,0) | 2,2 (1,0) |
| If conversation with God is prayer, then I pray often.                                 | 2,9 (1,0)                          | 3,0 (0,9) | 2,6 (1,0) | 2,0 (1,1) |
| I have a personal experience of a merciful God.  | 2,2 (0,8)                          | 2,0 (0,9) | 2,8 (1,0) | 2,2 (1,0) |
| When I make a mistake, I ask God for forgiveness.                                      | 3,1 (0,9)                          | 3,1 (0,8) | 2,6 (1,0) | 2,1 (1,0) |
| Sometimes faith motivates me to take up works of self-sacrifice.                       | 2,2 (0,8)                          | 1,9 (0,9) | 2,2 (0,9) | 2,0 (0,9) |
| I pray to God when I am in trouble or when I need something desperately.               | 3,1 (0,9)                          | 3,1 (0,9) | 2,6 (1,0) | 2,2 (1,1) |
| The members of our family pray together.   | 2,1 (0,8)                          | 1,8 (0,7) | 1,7 (0,9) | 1,4 (0,8) |
| <b>Building religious knowledge and belief</b>   |                                    |           |           |           |
| How often do you read books of religious nature?                                       | 1,8 (0,8)                          | 1,6 (0,8) | 1,7 (0,9) | 1,4 (0,8) |
| How often do you discuss with family the religious aspects of life?                    | 2,0 (0,8)                          | 1,9 (0,7) | 2,0 (0,8) | 1,7 (0,9) |
| How often do you read about your religion?   | 2,3 (0,8)                          | 2,0 (0,8) | 2,5 (0,8) | 2,6 (1,0) |
| How often do you read the Bible?   | 2,0 (0,8)                          | 1,9 (0,7) | 1,6 (0,8) | 1,4 (0,7) |
| Do you participate in courses related to religious issues?                             | 1,7 (0,9)                          | 1,8 (1,0) | 1,5 (0,9) | 1,4 (0,8) |
| <b>Agreement with the doctrine of faith</b>  |                                    |           |           |           |
| In my religion I find motivation and strength to live a more honest and fruitful life. | 2,7 (0,9)                          | 2,5 (0,9) | 2,5 (1,0) | 2,0 (1,0) |
| God is creator of the Universe and life on Earth.                                      | 3,6 (0,8)                          | 3,5 (0,8) | 3,3 (0,9) | 2,4 (1,1) |
| God reveals Himself in Bible.  | 3,4 (0,8)                          | 3,3 (0,8) | 3,2 (0,9) | 2,5 (1,1) |
| Catholic position on contraception should not be respected.                            | 2,4 (1,0)                          | 2,6 (1,0) | 2,8 (1,0) | 2,2 (1,1) |
| God loves humans and forgives their sins even when they are not faithful to Him.       | 3,5 (0,8)                          | 3,5 (0,7) | 3,3 (0,9) | 2,7 (1,1) |
| There is life after death.   | 3,6 (0,7)                          | 3,5 (0,8) | 2,9 (2,9) | 2,6 (1,0) |

| <b>Cognitive depth of religious belief</b>  |           |           |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Because of my religion I live a more satisfied and better life.   | 2,8 (0,9) | 2,7 (1,0) | 2,4 (1,0) | 1,9 (0,9) |
| Religion is very important to me because it gives me answers about the real sense of life.                          | 2,8 (0,9) | 2,7 (1,0) | 2,4 (1,1) | 1,9 (0,9) |
| My religion helps me endure the difficulties of everyday life.  | 2,9 (0,9) | 2,9 (0,9) | 2,6 (1,0) | 1,9 (1,0) |
| In making small decisions each day, I ask God what he wants me to do.   | 2,6 (0,9) | 2,4 (1,0) | 2,1 (0,9) | 1,7 (0,9) |
| Whatever I do, I am trying to act according to the principles of my religious belief.                               | 2,4 (0,8) | 2,2 (0,9) | 1,9 (0,9) | 1,5 (0,8) |
| <b>Critical attitude towards religious authorities</b>  |           |           |           |           |
| It is easy to deal with God! The problems are his religious representatives and religious institutions on earth.    | 2,7 (0,9) | 3,0 (0,9) | 2,9 (1,0) | 2,6 (1,1) |
| In modern society clergy are not well prepared for their work and some priests are not the best witnesses of faith. | 2,6 (0,8) | 3,0 (0,8) | 3,0 (0,9) | 2,6 (1,0) |
| Good many religious functionaries take care primarily of their personal interests.                                  | 2,6 (0,9) | 2,9 (0,9) | 2,7 (0,9) | 2,6 (1,0) |
| <b>Critical attitude towards God</b>  |           |           |           |           |
| Sometimes I think that God is severe and unjust.  | 1,8 (0,7) | 1,8 (0,7) | 2,4 (0,9) | 2,0 (0,9) |
| Sometimes I think that God is not taking care of humans.  | 1,7 (0,8) | 1,8 (0,8) | 1,9 (0,8) | 2,0 (0,9) |
| Sometimes I am angry with God when I see that children and innocent people suffer.                                  | 1,9 (0,8) | 1,8 (0,8) | 2,5 (0,9) | 2,1 (1,0) |
| <b>Religious openness</b>   |           |           |           |           |
| My religion is the only true religion.  | 3,0 (1,0) | 2,7 (1,0) | 2,3 (1,1) | 2,1 (1,1) |
| All people should accept my religion.   | 2,4 (1,0) | 2,0 (0,9) | 2,3 (1,1) | 2,5 (1,2) |
| Every honest person belongs to a religion.  | 2,6 (1,1) | 2,2 (1,0) | 2,6 (1,1) | 2,0 (1,0) |
| People who do not believe in God will not have eternal life.  | 2,6 (1,0) | 2,2 (0,9) | 2,1 (1,1) | 1,7 (0,9) |
| Every authentic religion embodies God's Spirit.   | 3,3 (0,8) | 3,3 (0,7) | 3,1 (0,9) | 2,6 (1,1) |
| Among many roles of religion, the most important is nurturing our cultural tradition.                               | 2,8 (1,0) | 2,5 (0,9) | 2,7 (0,9) | 2,3 (1,0) |

*Table 2.* Average scale score for respondents from four countries and the results of the analysis of variance with age as covariate.

| Area of interest <sup>a</sup>                   | Average factor score |         |       |       | F      |
|---|----------------------|---------|-------|-------|--------|
|   | Bosnia <sup>b</sup>  | Croatia | Italy | Spain |        |
| Personal experience of God                      | 0,34                 | 0,34    | 0,10  | -0,83 | 109,82 |
| Private devotion                                | 0,28                 | 0,14    | -0,03 | -0,66 | 66,78  |
| Building religious knowledge and belief         | 0,00                 | -0,22   | -0,19 | -0,43 | 18,40  |
| Agreement with doctrine of the faith            | 0,47                 | 0,38    | 0,11  | -0,71 | 105,93 |
| Cognitive depth of religious belief             | 0,44                 | 0,27    | -0,10 | -0,72 | 110,69 |
| Critical attitude towards religious authorities | -0,07                | 0,40    | 0,26  | -0,13 | 12,67  |
| Critical attitude towards God                   | -0,45                | -0,49   | 0,28  | -0,07 | 37,88  |
| Religious openness                              | 0,38                 | -0,07   | 0,01  | -0,45 | 50,84  |

a For all areas,  $df=3$  and  $p < 0,01$

b For brevity, the community of Orašje is referred to as “Bosnia”, Županja and Dubrovnik as “Croatia”, Syracuse as “Italy” and Mallorca and Madrid as “Spain”.

## Inner contents of religiosity

*Personal experience of God.* Spanish subjects scored the lowest on this scale relative to other three groups, while Croatians and Bosnians scored the highest and nearly identically (Table 2). The respective average scores (range: 1,7–2,1; Supplemental Table 1) demonstrate that Spanish adolescents rarely experienced God personally. Analogous scores for respondents in Croatia, Bosnia and Italy ranged from 2.4 to 3.1 indicating more frequent personal experience of the Divine.

Multiple comparison tests revealed statistically significant differences between Spaniards and all others and between Italians and Bosnians implying that Spanish adolescents connected with God less frequently than the three other groups and that young Italians connected with God less frequently than young Bosnians. Analyzing the data across all four communities by age only, we found that the youngest subjects scored the lowest on this scale ( $F=8,81$ ;  $p<0,01$ ), *i.e.*, growing up was accompanied with the growing experience of the Divine. Responses did not differ by gender ( $t=-1,557$ ;  $df=1179$ ,  $sig=0,120$ ).

*Private devotion.* This scale measures feelings of faith and communication with the transcendental. Again, Spaniards scored at the bottom and were followed by Italians and Croatians. Bosnians were at the top of the scale. Interestingly, the replies scoring lowest across all groups were to the statements “The members of our family pray together” (Supplemental Table 1; range: 1,4 to 2,1) and “Sometimes faith motivates me to take up works of self-sacrifice.” (range: 1,9 to 2,2). The best embraced among statements was “When I experience something nice and joyful, I thank God for that” (average score 2,2 for Spaniards to 3,3 for Bosnians).

Multiple comparison tests confirmed the statistically significant differences between Spanish adolescents and all others, and between adolescents in Italy and Bosnia. Specifically, Spanish adolescents felt faith and communicated with God less frequently than other groups. Furthermore, Italian adolescents prac-

Personal experience  
of God

Private devotion

ticed in private devotion significantly less frequently than Bosnian adolescents. On this scale, differences between males and females were significant ( $t=-2,788$ ;  $df=1170$ ,  $p<0,01$ ): Females practiced in private devotion more often than males.

*Building of religious knowledge and belief.* In keeping with the above results, on this scale Spaniards scored on average the lowest. Croatians and then Italians followed. Again, Bosnians scored the highest. Average scores in Supplemental Table 1 indicate the most infrequent activities: attending religious seminars (range: 1.4 to 1.8) and reading books on religious issues (1.4 to 1.8). Only in one item did the average values exceed 2.0 — “How often do you read about religion?” Paradoxically, this question elicited a much warmer response that did the closely related question “How often do you read books of religious nature?” All the other statements scored low (1.4 to 2.0), which indicates a weak/infrequent desire to deepen faith through information. However, it is interesting that Spanish youth exhibited the largest discrepancy between answers to the two questions, and that it is they who actually scored the highest among groups in response to the latter question, *i.e.* they read about religion the most frequently. In general, adolescents in all groups were quite unenthusiastic about the desire to deepen faith through study and information; they were not much interested in attending religious seminars and reading about religion.

We established significant differences between Spanish adolescents and those in other three countries who did not differ significantly among themselves in the frequency of activities deepening faith through information. Analyzing by age only, we noted that the older the subjects, the higher involvement in religious studies ( $F=6,53$ ;  $p<0,01$ ). The genders did not differ ( $t=0,199$ ,  $df=1188$ ,  $sig=0,842$ ).

Building of religious knowledge and belief

Significant differences between Spanish adolescents and the other three countries

## Agreement with the doctrine of faith

The emerging rank order starting with Spain (scoring the lowest) to Italy and Croatia to Bosnia (scoring the highest) appears in the replies on this scale as well (Table 2). Croatian and Bosnian adolescents agreed with the official Church doctrine more than did their Spanish peers. The most accepted assertions were that “God is the Creator of Universe and life on Earth” and that “there is life after death” (Supplemental Table 1).

Respondents in all four communities agreed little more than they disagreed with the rejection of Church position on contraception. Contrary to their attitude on other issues, on this topic Spaniards agreed with the Church more than others, while the Italians found the Church position least acceptable. Statistically significant differences are evident between Spanish adolescents and others, and between Italian adolescents and others. There were no differences between Bosnia and Croatia. Specifically, this means that Spaniards agreed less than others with the assertions of the doctrine of faith. Furthermore, Italian adolescents agreed less than did their Croatian and Bosnian peers. Female respondents were more in agreement with Church doctrine than were males ( $t = -2,734$ ,  $df = 1170$ ,  $p < 0,01$ ).

Emerging rank order starting with Spain (scoring the lowest) to Italy and Croatia to Bosnia (scoring the highest)

## Impact of religiosity on everyday life

*Cognitive depth of religious conviction.* The analysis of this factor is intended to capture the motivational dimension of faith. Again, Spanish adolescents scored the lowest, while the subjects in Bosnia scored the highest, with the adolescents in Italy and Croatia in between (Table 2). The responses to pertinent queries indicate rather infrequent “reliance on faith”, particularly among Spaniards and Italians (Supplemental Table 1). The statement “In whatever I do, I am trying to act according to the principles of my religious belief” received the lowest approval in all groups, while all accepted the assertion “My religion helps me endure the difficulties of everyday life” best.

Multiple comparison tests demonstrated that Spanish adolescents relied on faith as a motivational force significantly less than others. Italian adolescents differed from all others as well. Bosnians and Croatians again scored the highest and were indistinguishable. Again, the youngest subjects scored the lowest ( $F = 10,93$ ;  $p < 0,01$ ) implying that faith-based motivation increased with age. Genders did not differ from each other ( $t = -0,868$ ;  $df = 1187$ ,  $sig = 0,386$ ).

*Critical attitude towards religious authorities.* Spanish subjects scored the lowest and were followed by those in Bosnia, Italy and, lastly, Croatia. This means that Croatian adolescents, on average, were most critical toward religious authorities, while their Spanish peers were least critical. Overall, adolescents in all four countries were rather critical towards religious authorities (range: 2.6 to 3.0), *i.e.*, adolescents in all four groups were somewhat critical towards clergy, differing only in degree.

Multiple comparison tests indicated no significant difference between Bosnians and Spaniards and between Italians and Croatians. This indicates that Croatians and Italians were more critically oriented towards religious officials than those Spaniards and Bosnians. There was no difference between boys and girls ( $t = -1,026$ ;  $df = 1190$ ,  $sig = 0,305$ ).

*Critical attitude towards God.* The attitude towards Church authority is not mimicked by the attitude towards the Divine. In fact, adolescents were not very prone to criticize God. Croatians were the lowest on this scale, followed by Bosnians, Spaniards and Italians (Table 2). The respective average scores are rather low, particularly for Croatia, Bosnia and Spain, *i.e.*, their adolescents for the most part criticized God rarely. Croatian adolescents criticized God the least (let us recall that they were the most critical towards clergy), while the most critical were young Italians. Multiple comparison tests revealed statistically significant differences between Spaniards and all others, and between Italians and all others. This means that Spanish and Italian adolescents criticized God, although rarely, significantly more frequently than did Croatian and Bosnian adolescents. Females and males did not differ ( $t = 1,053$ ;  $df = 1187$ ,  $sig = 0,293$ ).

*Religious openness.* The questions pertinent to this area probed religious exclusivity and intolerance. Spanish adolescents scored the lowest; Croatians, Italians and Bosnians followed (Table 2). Overall, adolescents were neither particularly

Cognitive depth of religious conviction

Critical attitude towards religious authorities

Critical attitude towards God

Religious openness

closed nor were they particularly open towards the “other” (Supplemental Table 1). Nonetheless, it is interesting that Spanish adolescents agreed more than the others with the assertion that “all people should accept our religion” (average score: 2.5) and less than others with the assertion “the spirit of God is in every religion” (average score: 2.6). However, when we consider the scale as a whole, it is actually Spanish adolescents who scored the lowest on the scale of religious openness, *i.e.*, they demonstrated the greatest religious openness. Significant differences were identified among all groups except between Croatians and Italians. Analyzing by age, it transpired that tolerance to other religious beliefs grew with age ( $F = 4,06$ ;  $p < 0,01$ ). Again, there was no difference between genders ( $t = -1,248$ ;  $df = 1167$ ,  $sig = 0,212$ ).

## Discussion

An important aspect of growing up is striving to find the meaning of the world and one’s own role in it. Developmental psychologists stress the importance of religion in this search for identity. *Erikson* (cf. 1969) postulated that adolescents find meaning, sense of order, and place in the world within the overreaching ideological context where they form beliefs, worldviews, and religious values. *Elkind* (cf. 1970) emphasized that cognitive abilities coupled with the desire to personalize religion enable the adolescents to reach introspectively for an understanding of religious components of their personalities. Religion offers moral principles and general human values upon which adolescents build their own personal value systems. Therefore, within a religious system, adolescents acquire a sense of individuality, a key aspect of personal identity.

Importance of religion in the search for identity

To understand better the role of current socioeconomic and (geo)political circumstances in the formation of adolescent religiosity (as a hallmark of overall identity) in adolescents in the rather poorly investigated rural and small-town communities in post-Communist and post-war Bosnia and Croatia, we undertook a comparative analysis of adolescent Catholic religiosity in four Mediterranean regions. The results demonstrate considerable similarities, but also important differences in religiosity of adolescents in the selected communities of Bosnia, Croatia, Italy and Spain. While we are confident that the results are interpreted based on an adequate analysis of influencing factors, we must emphasize the possible limitations of the study. The main potential limitation resides in the differences among the general character of the studied communities. For example, the fresh post-war experience of Orašje, Županja and Dubrovnik (all heavily bombed during the war 1991–1995) is impossible to match in any community in Italy or Spain. As our predominant interest resides in social and spiritual development of youth in Bosnia and Croatia with their specific post-war and post-Communist experience, we sought to match them with groups from the generally similar environments (Mediterranean, Catholic, school environment, religious instruction), but could not circumvent the differences in economic status. For example, the gross domestic products (GDP) per capita (data for the year 2000, in US\$) were: Spain, 25,100; Italy, 28,600; Croatia, 12,400, and

Limitations of the study

Bosnia-Herzegovina, 6,800. Thus, it is possible, even probable, that some of our interpretations will benefit from further testing in the future.

Overall, the studied Spanish youngsters appeared least religious and most socially permissive as they differed (statistically significantly) from other groups in all three major areas of interest (inner content of religiosity, agreement with the doctrine of faith and impact of religiosity on daily life). This is in line with recent evidence for Spanish adolescents as increasingly consumerist, focused on instant gratification and with little sense of altruism (*Casas et al.* 2007). This is not at all surprising in view of the recently published statistic that self-proclaimed affiliation with the Church among Spanish adolescents dropped from 75 percent to 50 percent in the decade since 1996 (*Herrero* 2006). According to the researchers, Spanish youth blame this rate of defection on the ecclesiastic focus on material wealth, interference in politics and conservative attitude towards sexuality. Importantly, this is apparent in the respondents' comparatively low level of personal experience of the Divine, of religious devotion and of interest in religious education. Religion matters less in their daily life and they are somewhat more open to religious "others." Unexpectedly, they are more accepting of the Church attitude to birth control and least judgmental of Church authority and clergy. One can speculate that this reflects a higher level of confusion among younger adolescents about sexual matters and, possibly, the understanding that unplanned pregnancy may present a major impediment to the realization of plans for the future. If this is true, Catholic doctrine would provide them with a (self-)justification for a more conservative position and a tool of resistance to peer pressure. At the same time, their critical attitude towards the Church and clergy could reflect their indifference to the ecclesiastic world, similarly as observed recently in the United States (*D'Antonio et al.* 2007).

On the other side, rural and small-town Bosnian and Croatian adolescents appeared overall more religiously imbued and more socially conservative. This transpires from their similar inner religiosity and generally high acceptance of the Church doctrine. This is likely related to the role of Catholicism as of a key element of national and cultural identity (as the *differentia specifica* relative to the neighborly Christian Orthodox Serbs and Bosnian Slav Muslims). This notion is buttressed by a recent study that found that, among ten European post-Communist countries, 82,2 percent of Croatians declared themselves as Catholics, trailing only Poland (*Nikodem* 2006). Among Croats in Bosnia, where they are a minority among Serbs and Muslims, there is even a tendency to equate Catholic religiosity with national identity (*Šagi* 1997), a phenomenon understandable from the vantage point of the critical role the Church played in the preservation of Croat identity for more than five centuries of Ottoman, Serb and Communist domination (*Cifrić* 1995). Consequently, with the fall of Communism, the Church has established a comparatively strong social position and influence (*Nikodem* 2006).

It is noteworthy that the lower levels of religiosity in Spanish and Italian adolescents (attending private Catholic schools) in comparison to Bosnians and Croatians (in public schools) indicate that the formal status of the school (Catholic v. public) did not affect appreciably the observed differences among regions. In fact, one would expect even larger differences in religiosity if, for

example, Spanish and Italian youth attended public schools. Parenthetically, one might question whether Catholic and private schools in the studied regions differ only in name.

The cross-cultural differences parallel to some degree those found in studies of values. In the *Atlas of European Values*, Halman, Luijckx and van Zundert (cf. 2005) assessed several aspects of religious experience and practice (attendance to service, praying, trust in Church, importance of God, traditional beliefs, secularization). Here too Spaniards trust the Church least and give low importance to God. Inglehart and Baker (cf. 2000) reported that between 1981 and 1998 many Italians lost the sense of importance of God in their lives; concomitantly, in post-Communist Latvia, Russia, and Slovenia the trend was reverse. Unexpectedly, in the same period Spaniards experienced a marked increase in appreciation of religious values.

Overgeneralization about religiosity should be avoided, as Bosnian youth are just as lenient towards the Church and clergy as their apparently more secular Spanish peers, while Croatians and Sicilians are most critical. This interesting attitudinal difference between Croatians and Bosnians can be rationalized by the aforementioned crucial role of the Church in preservation of Croat identity in Bosnia; Croatians and Italians—more typically—criticize the Church for its wealth and meddling in politics and the clergy for their inability to resist materialism, secularization, and individualism (Mandarić 2000; Montesperelli 1990). In the same vein, Croatians are more accepting of the “other,” again an observation in line with the fact that Catholicism in Croatia is perceived less as a key determinant of national identity than in Bosnia. Sicilians are most often in the middle between Spaniards on one side and Bosnians and Croatians on the other, possibly because Sicily is currently transitioning from a patriarchal traditional society into postmodernity (Schneider/Schneider 2006).

The general picture that emerges from this study is one of a gradient of increasing religiosity from the West to the East, from Spain to Bosnia. Likewise, it is one of a gradient of decreasing wealth, from Spain to Bosnia. And last but not least, it reflects the differences in the political history, as Croatia and Bosnia only recently switched from a Communist to a democratic system. Also, the picture paints Spanish adolescents as most consistent in their (comparatively secular) attitude towards religion to the more transitional and less settled religious identity in Sicily. The transitional position of Sicily can be inferred from the fact that local adolescents were more similar to Spaniards in some parameters and to Croatian and Bosnian in others and, intriguingly, from their unique “anger” with God (where, otherwise, West and East did not differ at all). Finally, the youth in post-Communist Bosnia and Croatia appeared inhomogeneous in their differing attitudes towards authority and religious exclusivity.

Religious and spiritual profile of contemporary adolescents, especially in West European countries is formed to a great extent by social forces of postmodernity. Sociologists note the importance of modernization as a key determinant of religious identity and religiosity of the young (Inglehart/Welzel 2005). First and foremost, they emphasize secularization characterized by the marked reduction, or even disappearance, of social, institutional and individual importance of religion, and transition from the religious world of traditional society to

Critical attitudes  
towards the church

Increasing religiosity  
from the West to  
the East, from Spain  
to Bosnia

Religious profile of  
adolescents is  
formed by social  
forces of  
postmodernity

the non-religious world of modern society (*Swatos/Cristiano* 1999). In this process, greatly important is individualization of religion, *i.e.*, separation of individuals from religious tradition manifest in the decline of religious practices and abandonment of pertinent systems of values and faith (*Cnaan/Gelles/Sinha* 2004). Essential to this is subjectivization of religion, a component of postmodern religiosity, as a factor in the construction of religious identity expressed by strengthening of personal choice and diminishing influence of religious institutions (*Smith/Danton* 2005). In that, contemporary Western Europe and North America are characterized by individualization that constantly increases individual autonomy in personal values and standards free of influence of religion and traditional moral norms. It is not surprising, thus, that adolescents in the two studied post-Communists communities are most traditional in the extent of structured spirituality (as evidenced by the parameters of personal experience of God and devotion).

Besides modernization in the sociological sense, the cultural ambiance of modern society with its primacy of the individual has significantly influenced religiosity, religious identity and spirituality of contemporary adolescents. The philosophy of “therapeutic individualism” is that the individual is the source and standard of authentic moral knowledge and authority, and only self-realization provides meaning to life. Personal experience is the fundamental criterion of authenticity, righteousness and truth. In this context, traditional and religious demands and institutions are considered hindrances in the attempts to achieve self-realization (*Smith/Denton* 2005). The postmodern culture, characterized by the communication revolution (Internet, cell phones, cable and satellite television) and the distancing of adolescents from adults, place adolescents in a specific position with regard to personal choice of all values, especially religious ones. Therefore, in postmodern culture, as emphasized by *Ester, Halman* and *De Moor* (cf. 1994), values are not dominated by institutional religion but by individual choice, while self-development and personal happiness become guiding principles for the activity of the individual. Authority of the individual is assuming an increasingly important role in determining the meaning of religion in individual life, while the authority of institutional Church and Church hierarchy is diminishing (*Besecke* 2005). Taken together, we hypothesized that Italy and Spain, as typical post-modern countries, are overall less religious than Croatia and Bosnia that, according to criteria by *Inglehart* (cf. 1997), are regarded more modern than post-modern. Indeed, our results are generally in line with this postulate, although they also indicate the role of local circumstances as Sicily and Spain differed from each other in numerous parameters despite the overall comparable level of material wellbeing, social development and access to information.

Inasmuch as we attempted to match the four groups of adolescents by age, gender, and education, the final results indicate some demographic differences. This necessitates a discussion of the influence of “microscopic” factors, *e.g.*, different age of the four groups. In view of the above discussion of progressive detachment of spirituality from institutionalized religion and individualization of spirituality in the course of adolescence, it is intriguing that Spaniards, full two critical years younger than Sicilians, were much more secularized by all

Individualization of religion

Aspect of ‘therapeutic individualism’

Italy and Spain are overall less religious than Croatia and Bosnia

Influence of different age of the four groups

measured criteria, except in their attitude to the Church doctrine on birth control. While the former cannot be explained differently than by the influence of the more secularized environment for Spanish youth, the latter is most likely caused by the age difference, *i.e.*, the 15-year old Spaniards are less sexually active than their two year older Italian counterparts. It is noteworthy that female respondents, analyzed across all four samples, were more conservative relative to birth control than their male peers. This is in line with the more permissive attitude towards sexuality in (and by) males engrained in all (but not only!) Mediterranean societies.

The higher level of secularization in Spanish adolescents is intriguing also because both they and Sicilians attended similar Franciscan high schools. While this study has not been designed to probe the role of educational institutions in the formation of spiritual identity, the clear (and counterintuitive) difference in religious attitudes of the younger Spaniards and older Italians opens both new areas of investigation, but also poses questions about the intent, role and effectiveness of the respective Catholic educational institutions.

During the past decade, developmental psychologists have increasingly emphasized the importance and positive impact of religion and spirituality in the development of adolescent identity (Dowling *et al.* 2003; Benson/Roehlkepartain/Rude 2003). Earlier studies indicated that the extent of cognitive ability, emotional intensity and experience of a social milieu beyond the family are major factors in religious maturation in adolescents (Benson/Donahue/Erickson 1989). Some found that the concept of religiosity at the onset of adolescence corresponds more or less to the notions acquired up to that point in the individual cultural and religious environment (Deconchy 1964). Adolescent tendency toward seclusion spurs the desire for affective engagement and the desire for friendship with God, to Whom they can confide in their inner monologue. Here, again, we must invoke the differences among the four groups in the face of the low level of family involvement in spiritual nurturing (*cf.* the low average score among groups on the question of praying together with the family). Interestingly, girls were more devout than boys; understanding of the difference necessitates a future comparison of the dynamics of religious development in girls and boys.

In the course of adolescence, elements of religious animism and religious magic are gradually lost and a sense of the transcendental develops (Daquino 1980). The material anthropomorphism present in childhood gradually shifts to moral anthropomorphism, which is actually the adolescent attempt to attribute to God the moral and ethical qualities produced by the "I" due to the interiorization of social moral principles. Since God is already interiorized, God is experienced as close, concrete, personal and living. In the first years of adolescence, religiosity is regarded as fairly significant dimension while later religiosity can become problematic. Due to adolescents' need to question authority, they approach critically all imposed doctrines, and become independent re-examining all *per se* accepted values, they require subjectivization of religiosity that leads to their own individual religiosity. Concomitantly, passive religiosity transitions into more active personal religiosity. By these criteria, Bosnians and Croats—who scored high on the scales of private spiritual experience and devo-

In adolescence passive religiosity transitions into more active personal religiosity

tion—would be ranked as personally most mature among the groups. On the other hand, Spaniards are the most secularized and, thus, “most mature” by the criteria of postmodernity. In view of this reasoning, it is worth further effort to unravel the factors that set Spanish adolescents, the youngest among the groups, so much apart from the rest. This may be particularly intriguing as their age should protect them somewhat from premature secularization—if they received adequate religious education and spiritual guidance (despite attending Franciscan schools).

Religiosity plays a part in the crisis of adolescence, especially in its early phase (Živković 2008). Adolescents between 14 and 16 pass through a religious crisis characterized by phases of doubt progressing from “intellectual doubt” (questioning religious truth and dogmas) through “conflict doubt” (internal conflict between actual behavior and religious principles resulting in guilt), “frustrating doubt” (realization that religious institutions do not meet the needs of the *ego*) to “doubts of scientific character” (aroused by the search for rationality and logic in faith; Allport 1950). Consequently, one can anticipate a progressive decline in interest in religiosity. Thus, it is expected that younger adolescents are more religious and have more faith in Catholic institutions. While this study is a cross-sectional comparison, rather than longitudinal, the high level of skepticism among Spanish adolescents may be gnomonic of social and familial factors specific for the local environment. In that sense, it is plausible that the metropolitan Madrid and cosmopolitan Palma are more “postmodern” than Syracuse in the traditional and historically neglected Sicily, and provincial Dubrovnik and Županja in Croatia and the nearby Orašje in Bosnia. In that, it appears that the character of the local community is more essential for the role of religion as a developmental instrument than the recent history of the studied communities. In fact, post-Communist provincial Bosnia and Croatia are quite similar to provincial Sicily although their recent political histories are substantially different. We plan to scrutinize these assertions in our future longitudinal studies that will use the data from this investigation as baseline values.

The character of the local community is essential for the role of religion

## Literature

- Allport, G. W. (1950): *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. – New York.
- Allport, G. W. (1959): Religion and prejudice. *Crane Review*, 2, pp. 1-10.
- Baloban, J./Aračić, P./Baloban, S./Biščan, Ž./Črpić, G./Milas, G./Nikodem, K./Rimac, I./Štengl, I./Zrinščak, S. (2005): *In Search of Identity: A Comparative Study of Values: Croatia and Europe*. Golden Marketing – Zagreb.
- Benjamin, S. (2006): *Sicily: Three Thousand Years of Human History*. – Hanover, New Hampshire.
- Benson, P. L./Donahue, M. J./Erickson, J. A. (1989): Adolescence and religion: A review of the literature from 1970 to 1986. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 1, pp. 151-179.
- Benson, P.L./Roehlkepartain, E. C./Rude, S.P. (2003): Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7, pp. 204-212.
- Berger, P.L. (1967): *The Sacred Canopy*. – Garden City, New York.

- Besecke, K.* (2005): Seeing invisible religion: Religion as a societal conversation about transcendent meaning. *Sociological Theory*, 23, pp. 179-196.
- Bezinović, P./Marinović Bobinac, A./Marinović Jerolimov, D.* (2005): Kratka ljestvica religioznosti: Validacija na uzorku adolescenata. *Društvena istraživanja*, 1-2, pp. 135-153.
- Bunge, M.* (2007): Blushing and the philosophy of mind. *Journal of Physiology (Paris)*, 101, pp. 247-256.
- Buzzi, K./Cavalli, A./De Lillo, A.* (1997): *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione in Italia.* – Bologna.
- Carr, R.* (2001): *Spain: A History.* – New York.
- Casas, F./Finger, C./Gonzales, M./Molo, S.* (2007): The values adolescents aspire to, their well-being and the values parents aspire to for their children. *Social Index Research*, 84, pp. 271-290.
- Cifrić, I.* (1995): Vjernička struktura u tranzicijskom kontekstu hrvatskog društva. *Društvena istraživanja*, 20, pp. 819-836.
- Cnaan, A./Gelles, R./Sinha, J.* (2004): Youth and religion: The gameboy generation goes to "Church." *Social Indicators Research*, 68, pp. 175-191.
- Crawford, E./Wright, M. O./Masten, A.S.* (2006): Resilience and spirituality in youth. In: E. C. Roehlkepartain/P. E., King/L. Wagener/P. Benson (Eds): *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence.* – California, pp. 355-370.
- Ćorić, Š.* (1998): *Psihologija religioznosti.* – Jastrebarsko.
- D'Antonio, W./Davidson, J./Hoge D./Gauter, M.* (2007): *American Catholics Today—New Realities of their Faith and their Church.* – New York.
- Daquino, G.* (1980): *Religiosità e psicoanalisi—Introduzione alla psicologia e alla psicopatologia religiosa.* – Torino.
- Deconchy, J.* (1964): *L' idée de Dieu entre 7 et 16 ans: base sémantique et résonance psychologique.* Trad in italian in: A. Godin, Dall' esperienza all' attitudine religiosa. Paoline, Roma, 1996.
- Dowling, E. M./Dowling, R. J.* (2003): Youth development through youth ministry: A renewed emphasis of the Catholic Church. In: Lerner, R. M./Jacobs, F./Wertlieb, D. (Eds): *Handbook of Applied Developmental Science*, 3. – California, pp. 475-494.
- Elkind, D.* (1970): The Origins of the Religion in the Childhood. *Review of Religious Research*, 12, pp.35-42.
- Erikson, E. H.* (1969): Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, pp. 18-164.
- Erikson, E. H.* (1968): *Identity: Youth and Crisis.* – New York.
- Ester, P./Halman, L./de Moor, R.* (1994): *The Individualizing Society. Value Change in Europe and North America.* – Tilburg.
- Glock, C. Y.* (1962): On the study of religious commitment. *Review of recent research bearing on religious character formation. Supplement to Religious Education (July-August).* – New York.
- Glock, C. Y./Stark, R.* (1965): *Religion and Society in Tension.* – Chicago.
- Glock, C.Y./Stark, R.* (1966): *Christian Beliefs and Antisemitism.* – New York.
- Good, M./Willoughby, T.* (2008): Adolescence as a Sensitive Period for Spiritual Development, *Child Developmental Perspectives* 2, pp.32-37.
- Halman, L./Luijckx, R./van Zundert, M.* (2005): *Atlas of European Values.* – Leiden.
- Hanegraaff, W. J.* (1996): *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought.* – Leiden.
- Hauser, M. D./Chomsky, N./Fitch, W. T.* (2002): The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? *Science*, 298, pp. 1569-1579.
- Heelas, P.* (1996): *The New Age Movement: Religion, Culture and Society in the Age of Postmodernity.* – Cambridge, Massachussets.
- Herrero, R.* (2006): *La juventud española es cada vez más inmadura, irresponsable e indiferente.* Online: [www.ruidos.org/prensa/2006abr/060405\\_comercio.html](http://www.ruidos.org/prensa/2006abr/060405_comercio.html); Stand 14.10.08.
- Hoare, M. A.* (2007): *The History of Bosnia: From the Middle Ages to the Present Day.* – London.
- Inglehart, R.* (1997): *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies.* Princeton University Press.

- Inglehart, R./Baker, W. E.* (2000): Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, pp. 19-51.
- Inglehart, R./Welzel, C.* (2005): *Modernization, Cultural Change and Democracy*. Cambridge University Press.
- Kelley, J./Nan Dirk de Graf* (1997): National context, Parental socialization and religious belief: result from 15 nations. *American Sociological Review*, 62, pp. 639-659.
- King, M.* (1967): Measuring the religious variable: nine proposed dimensions. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6, pp. 173-190.
- King, M./Hunt, R. A.* (1969): Measuring the religious variable: amending findings. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 8, pp. 321-323.
- King, M./Hunt, R. A.* (1972): Measuring the religious variable: Replication. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 11, pp. 24-51.
- King, P. E.* (2003): Religion and identity: The role of ideological, social, and spiritual contexts. *Applied Developmental Science*, 7, pp. 196-203.
- Kunter, M./Schümer, G./Artelt, C./Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (2003): Pisa 2000–Dokumentation der Erhebungsinstrumente (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 72). – Berlin.
- Kutle, H.* (1999): Psihometrijska validitacija upitnika religioznosti. B. S. Thesis, School of Philosophy, University of Zagreb.
- Lippman, L. H./Dobrowski-Keith, J.* (2006): The demographics of spirituality among youth: International perspectives. In: Roehlkepartain, E. C./King, P. E./Wagener, L./Benson, P. (Eds): *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. – Thousand Oaks, California, pp. 109-123.
- Magaš, B.* (2008): *Croatia Through History*. – London.
- Mandarić, V.* (2000): Religiozni identitet zagrebačkih adolescenata. *Studija 3*. – Zagreb.
- Marinović Bobinac, A.* (2000): Dimenzije religioznog iskustva. *Sociologija sela*, 1/2, pp. 95-110.
- Marinović Jerolimov, D.* (1995): Višedimenzionalni pristup u istraživanju religioznosti: Smjernice za istraživanje u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 20, pp. 837-852.
- Markstrom-Adams, C./Hofstra, G./Dougher, K.* (1994): The ego-virtue of fidelity: A case for the study of religion and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, pp. 453-469.
- Markstrom-Adams, C./Smith, M.* (1996): Identity formation and religious orientation among high school students from the United States and Canada. *Journal of Adolescence*, 19, pp. 247-261.
- Milbank, J.* (2004): The Gospel of Affinity. In: Volf, M./Katerberg, W. (Eds.): *The Future of Hope: Christian Tradition amid Modernity and Postmodernity*. – Michigan, pp. 156-157.
- Mojzes, P.* (Ed.) (2000): *Religion and the War in Bosnia*. – New York.
- Montesperelli, P.* (1990): *Differenza, insofferenza: le domande degli adolescenti oggi*. – Leuman TO.
- Nikodem, K.* (2006): Modernizacija i religijske promjene u hrvatskom društvu. Sociološki aspekti religijskog identiteta u tranzicijskom razdoblju. Ph.D. Thesis. University of Zagreb.
- Roehlkepartain, E. C./King, P. E./Wagener, L./Benson P.* (Eds): *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. – Thousand Oaks, California.
- Schneider, J./Schneider P.* (2006): Sicily: reflections on forty years of change. *Journal of Modern Italian Studies*, 11, pp. 61-83.
- Smith, C./Denton, M. L.* (2006): *Soul Searching—The Religious and Spiritual Lives of American Teenagers*. – New York.
- Soeling, C./Voland, E.* (2002): Toward an evolutionary psychology of religiosity. *Neuroendocrinology Letters*, 23, pp. 98-104.
- Spilka, B./Hood R. W./Hunberger, B./Gorsuch, R.* (2003): *The Psychology of Religion*. –New York-London.
- Swatos, W. H./Cristiano, K. J.* (1999): *Secularization Theory. The course of concept*. *Sociology of Religion*, 60, pp. 209-228.

- Šagi, B. (1997): Odnos političke situacije i religioznosti u Hrvatskoj. *Kana*, 28, pp. 5-7.
- Trenti, Z. (2003): *La fede dei giovani. Linee di un progetto di maturazione alla fede dei giovani.* – Torino.
- Zinnbauer, B. J./Pergament, K. (2005): Religiousness and spirituality. In: Paloutzian, R. F./Park, C. L. (Eds): *The Psychology of Religion and Spirituality.* – New York, pp. 121-142.
- Zrinščak, S./Črpić, G./Kušar, S. (2000): Vjerovanje i religioznost. *Bogoslovska smotra*, 70, pp.233-235.
- Živković, I./Šporer, Ž./Sekulić, D. (1995): *Asimilacija i identitet.* – Zagreb.
- Živković, I. (2008): *Razvojna psihologija*, Lecture notes, Faculty of Catholic Theology, University of Zagreb, Zagreb.

## Zur Unterstützung von Elternarbeit

**JOHANNES SCHOPP**

### **Eltern stärken**

Dialogische Elternseminare  
Ein Leitfaden für die Praxis

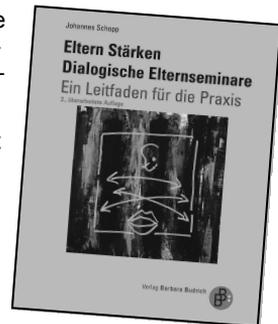
Mit einem Vorwort von Sigrid Tschöpe-Scheffler. 2., überarbeitete Auflage 2006.  
268 S. Kt. 18,80 € (D), 19,40 € (A), 33,90 SFr  
ISBN 978-3-86649-036-9

Was brauchen Eltern heute, um den Herausforderungen im Zusammenleben mit ihren Kindern gewachsen zu sein? Der Autor entwirft in diesem Buch über eine Pädagogik

des Dialogs Schritte für eine neue Erziehungs- und Lernkultur.

In „Design und Text ein pädagogisches Prachtstück.“

*Prof. Dr. Rainer Dollase, Universität Bielefeld*



### **SIGRID TSCHÖPE-SCHEFFLER (HRSG.) Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht**

2., durchgesehene Auflage 2006. 344 S.  
Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr  
978-3-86649-046-8

„... ein Muss [...] für alle, die mit Eltern zusammenarbeiten. Es ist ein sehr gutes Nachschlagewerk, um sich zu informieren und gegebenenfalls Eltern zu unterstützen, das passende Angebot zu finden.“

*Welt des Kindes*

**SIGRID TSCHÖPE-SCHEFFLER**

### **Eltern-Stärken-Test**

Auf der Grundlage der Fünf Säulen der Erziehung entwickelt von Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler  
2007. 24 S. DIN A4 Kt.  
7,90 € (D), 8,20 € (A), 15,00 SFr  
ISBN 978-3-86649-044-4

Im Test geht es um die Frage, wie Eltern den Blick auf ihre eigenen Stärken lenken können. Der Eltern-Stärken-Test fußt auf dem Erziehungsmodell der „Fünf Säulen der Er-

ziehung“, das von Sigrid Tschöpe-Scheffler entwickelt wurde.

Für die interkulturelle Elternarbeit erscheint der Test 2009 auch in türkischer Sprache. Weitere Sprachausgaben sind geplant.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



**Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de  
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •  
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

**Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**

# Partizipation in organisierten Jugendgruppen, Religiosität und psychosoziale Anpassung

*Tabea Sporer/Peter Noack*



Tabea Sporer



Peter Noack

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen organisierten Jugendgruppen, Problemverhalten und Selbstwert bzw. Lebenszufriedenheit. Es wird empirisch der Frage nachgegangen, ob Teilnehmer religiöser Jugendgruppen über bessere Anpassungsressourcen verfügen als Jugendliche in anderen organisierten Jugendgruppen. Die Intention der Frage beruht auf der Annahme, dass Mitglieder religiöser Jugendgruppen einerseits von den protektiven Einflüssen organisierter Freizeit allgemein, andererseits von religiösen (Lebens-)Orientierungen im Besonderen für ihre Entwicklung profitieren.

Die Stichprobe besteht aus 583 Mitgliedern religiöser und sportbezogener Jugendgruppen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren. Die Ergebnisse zeigen, dass bezüglich aller psychosozialen Anpassungsmerkmale in Sportgruppen im Kontrast zu religiösen Gruppierungen günstigere Ausprägungen beobachtet werden können, zwischen verschiedenen religiösen Jugendgruppen sind keine statistisch bedeutsamen Differenzen auf diesen Merkmalsdimensionen erkennbar. Allerdings existieren erwartungskonform einige Unterschiede in der Zustimmung zu spezifischen religiösen Einstellungen zwischen Mitgliedern verschiedener religiöser Gruppierungen.

*Schlagerworte:* Problemverhalten, organisierte Freizeit, religiöse Jugendgruppen, Religiosität

## **Participation in religious youth groups, religious beliefs and psychosocial adjustment**

### **Abstract**

The present study examines associations between participation in organized activities and problem behavior as well as self esteem and self-contentment in adolescence. It is examined, whether participants of religious youth groups report better psychosocial adjustment as young people in other organized youth groups. The intention of the question is based on the assumption that participants of religious youth groups benefit from the protective effects of organized youth groups as well as religious belief systems.

The sample is comprised of 583 adolescents aged between 13 and 18 years who were members of religious groups and of sport groups.

Results show that participants in sport groups report more protective effects than members of religious youth group. Furthermore, no differences between the religious youth groups can be observed.

*Key words:* Problem behavior, religious youth groups, youth group participation, leisure activities

Ein Situationsvergleich Jugendlicher in den 1950er Jahren mit der Gegenwart zeigt, dass Jugendlichen heute mehr als die Hälfte ihrer Zeit als Freizeit zur Verfügung steht. Während der überwiegende Teil dieser freien Zeit zu Hause oder in informellen Peergruppen verbracht wird, spielen organisierte Gruppen nach wie vor eine bedeutsame Rolle. So geben 41% (vgl. XX. Shell-Jugendstudie) der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren an, zu einer organisierten Jugendgruppe zu gehören. Am häufigsten werden Sportgruppen frequentiert (35.1%), gefolgt von kirchlich-religiösen Jugendgruppen (7.2%, *Jugendwerk der Deutschen Shell*, 1997). In Thüringen berichten insgesamt 8.6% der Jugendlichen, regelmäßig an Treffen religiöser Jugendgruppen teilzunehmen, und 30.2% haben schon einmal an einem Treffen solcher Jugendgruppen teilgenommen.

## Effekte der Partizipation in organisierter Freizeit

Gegenwärtig ist ein wachsendes Erkenntnisinteresse an der Teilnahme von Jugendlichen an organisierter Freizeit auf deren Entwicklung zu beobachten. Verschiedene Studien können einen Zusammenhang zwischen Freizeitaktivität und positiver Entwicklung belegen (z.B. *Barber/Eccles/Stone* 2001; *Eccles/Barber* 1999; *Mahoney/Cairns/Farmer* 2003; *Mahoney/Cairns* 1997; *Marsh* 1992). Typischerweise werden unter Jugendlichen, die in organisierte Freizeitaktivitäten eingebunden sind, positive Effekte für eine akademische Entwicklung wie weniger Schulprobleme, weniger Schulabbruch und höheres Schulengagement beobachtet. Die Teilnahme an Jugendgruppen scheint weiterhin positive Effekte auf Problemverhalten zu besitzen. Dazu gehören Befunde, die von weniger Delinquenz, niedrigerem Alkohol- und Drogenkonsum, geringerer Aggressivität und geringer ausgeprägtem antisozialen Verhalten berichten (*Fredricks/Eccles* 2005; *Mahoney/Stattin* 2000; *Rhodes/Spencer* 2005; *Youniss* u.a. 1999). In eine ähnliche Richtung gehen auch Befunde, die von einem Zusammenhang zwischen Jugendgruppenteilnahme und einer besseren psychosozialen Anpassung sprechen. So werden weniger Depressivität und Ängstlichkeit, besserer Selbstwert und bessere Selbstwirksamkeit sowie eine höhere interpersonale Kompetenz beschrieben (*Barber* u.a. 2001; *Brustad/Babkes/Smith* 2001; *Duda/Ntounumis* 2005; *Larson* 1994). Dabei scheinen besonders Hochrisikojugendliche von der Partizipation an organisierten Jugendgruppen hinsichtlich eines reduzierten Problemverhaltens zu profitieren (*Mahoney* 2000; *Mahoney/Cairns* 1997).

In anderen Arbeiten werden aber auch mögliche negative Konsequenzen der Partizipation an Jugendgruppen beschrieben. So berichten Mitglieder körperlich aggressiver Sportarten mehr delinquente Aktivitäten und eine höhere Legitimität aggressiven Verhaltens als dies Mitglieder wenig aggressiver Sportarten tun (*Conroy* u.a. 2001; *Segrave/Hastad* 1982; vgl. *Hansen/Larson/Dworkin* 2003). *Eccles/Barber* (1999) berichten ebenfalls über höheren Alkoholkonsum, höheren Konsum von Kautabak und mehr Trunkenheitsepisoden bei Leichtathleten. In hoch wettkampforientierten Aktivitäten steigen Stress und Ängstlichkeit wiederum an.

Zusammenhang  
zwischen  
organisierter  
Freizeitaktivität und  
positiver  
Entwicklung bei  
Jugendlichen

Mögliche negative  
Konsequenzen der  
Partizipation an  
Jugendgruppen

Es besteht jedoch vor allem in wenig strukturierten Aktivitäten ein höheres Risiko, in eine riskante oder delinquente Peergruppe sozialisiert zu werden (*Dishion/McCord/Poulin* 1999; *Mahoney/Stattin* 2000). Studien zum schwedischen Jugendfreizeitheimsystem zeigten, dass die Teilnahme an organisierten, aber wenig strukturierten Jugendfreizeiten mit höherem Problemverhalten der Jugendlichen einhergeht (*Mahoney/Stattin/Lord* 2004; *Mahoney/Stattin/Magnusson* 2001). Es kann ein starker Selektionseffekt in dem Sinne beobachtet werden, dass kompetente Jugendliche unstrukturierte Freizeit eher meiden, problematischere Jugendliche diese hingegen gern aufsuchen. Organisierte Freizeit scheint jedoch dann keine negativen Effekte zu begünstigen, wenn eine Betreuung durch Erwachsene gewährleistet ist, wenn sie tatsächlich strukturiert und regelmäßig ist und wenn der Kompetenzerwerb im Vordergrund steht.

Strukturierung der Aktivität entscheidet über positive oder negative Effekte

## Gründe positiver Partizipationseffekte

Es gibt verschiedene Erklärungen, warum eine Partizipation in organisierten Jugendgruppen positive Entwicklungseffekte bedeuten kann. Ein nahezu trivialer Grund ist die verbrachte Zeit: Je mehr Zeit Jugendliche in organisierte Freizeit investieren, desto weniger Zeit bleibt für Problemverhalten (*Mahoney/Stattin* 2000; *Osgood* u.a. 1996; vgl. auch *Fredricks/Eccles* 2005). Andere Erklärungen fokussieren eher auf den sozialen Kontext organisierter Freizeit. Positive Effekte werden in diesem Sinne durch die Zugehörigkeit zu einer Peergruppe erlangt, in der sich die Jugendlichen gegenseitig darin unterstützen, sich sozial weiter zu entwickeln, selbstbewusst, eigenverantwortlich und selbstständig zu werden und sich sozial adäquat zu verhalten (vgl. *Eccles/Barber* 1999; *Mahoney/Larson/Eccles* 2005). Die Mitgliedschaft in einer solchen positiven Peergruppe geht dann mit einer höheren Leistungsmotivation und geringerem Risikoverhalten einher. Im Gegensatz dazu führt die Partizipation in riskanten oder antisozialen Peergruppen zu einem Anstieg des Problemverhaltens von Jugendlichen (*Barber* u.a. 2001; *Eccles/Barber* 1999; *Eccles* u.a. 2003; *Feinstein/Bynner/Duckworth* 2005).

Weniger Zeit für Problemverhalten durch Teilnahme an organisierter Freizeit

Zugehörigkeit zu einer positiven Peergruppe kann Persönlichkeit der Jugendlichen positiv beeinflussen

Ein weiterer Erklärungsansatz findet sich in der Förderung von Kontakten zwischen den Jugendlichen und unterstützenden Erwachsenen, so finden Jugendliche in diesen Gruppen nicht nur Unterstützung durch positive Peers, sondern auch durch erwachsene Mentoren. Zusätzlich stellen die Gruppen den Jugendlichen den Raum zur Verfügung, den sie benötigen, um positives Verhalten wie Leistungsbereitschaft, Ausdauer und Konzentration zu entwickeln, und leisten somit auch ihren Beitrag zur Identitätsentwicklung (*Barber* u.a. 2005; *Duda/Ntounumis* 2005; *Eccles/Barber* 1999; *Larson* 2000).

Unterstützung durch erwachsene Mentoren

## Partizipation in religiösen Jugendgruppen

Während die bisher diskutierten Befunde wohl relevant für die meisten organisierten Freizeiten sind, existiert in religiösen Jugendgruppen ein spezifisches religiöses, soziales und weltanschauliches Wertesystem. Dieser besondere Kontext sollte sich auch in den Merkmalen psychosozialer Anpassung der Jugendlichen wiederfinden. Die wenigen Studien, die sich mit der Rolle der Religiosität für die jugendliche Entwicklung beschäftigen, arbeiten typischerweise negative Beziehungen zwischen Problemverhalten und Religiosität heraus. So zeigen Befunde, dass Jugendliche, die Religiosität als einen wichtigen Teil ihres Lebens beschreiben, weniger Problemverhalten wie Drogen- und Alkoholkonsum oder Delinquenz berichten und weniger in riskante Aktivitäten involviert sind (*Amey/Albrecht/Miller* 1996; *Benda* 1995; *Benda/Corwyn* 1997; *Forliti/Benson* 1986; *Roehlkepartain* u.a. 2006; *Wallace/Forman* 1998).

*Hansen/Larson/Dworkin* (2003) berichten von Teilnehmern kirchlicher und religiöser Jugendgruppen, die eine bessere Emotionsregulation, eine höhere Reflexion ihrer Identität und bessere interpersonale Entwicklungsbedingungen zeigen als Gleichaltrige, die an anderen organisierten Gruppen teilnehmen. In eine ähnliche Richtung weisen auch Studien zu prosozialen Gruppen, bei denen religiöse und kirchliche Aktivitäten integriert sind. Diese Jugendlichen zeigen weniger Alkohol- und Drogenkonsum, weniger Trunkenheit und weniger Schulabsenz (*Eccles* u.a. 2003).

Ähnliche Befunde zeigen auch Arbeiten im deutschsprachigen Raum. Jugendliche, die sich selbst als religiös beschreiben, geben auch an, prosozialer, weniger aggressiv und leistungsorientierter als ihre Gleichaltrigen zu sein, und gehören eher zu einer Peergruppe, die delinquentes Verhalten ablehnt (*Zinnecker* 1998; *Zinnecker/Hasenberg* 1999; *Zinnecker/Strzoda/Georg* 1996).

Es gibt jedoch einen regionalen Unterschied in den kirchlich-religiösen Jugendgruppen. So beschreiben *Eiben* (1992) und *Zinnecker* (1993) Teilnehmer in westdeutschen religiösen Jugendgruppen als traditions- und familienorientiert, rollen- und wertkonservativ, aber auch zukunftsorientiert. Weiterhin würden riskante Erfahrungen eher gemieden, und es herrsche eine rationale sowie bewusste Lebensführung vor. Damit seien diese Jugendlichen deutlich erwachsenenzentrierter als nichtkirchliche Jugendliche. Religiöse Jugendgruppen Ostdeutschlands werden mit einem gegensätzlichen Profil beschrieben: sie bevorzugen unkonventionelle Lebensstile und sympathisieren mit progressiven gesellschaftlichen Veränderungswünschen. Dies sei, so die Autoren, eine Folge der spezifischen Rolle der Kirche als Kristallisationspunkt von Protest in der ehemaligen DDR.

Ein weiterer Unterschied zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen lässt sich auch im Altersverlauf der Zustimmung bzw. Ablehnung religiöser Einstellungen und Praktiken beschreiben: während es in Westdeutschland im Jugendalter zu einer Abwendung von religiöser Partizipation kommt, die sich erst im dritten Lebensjahrzehnt wieder ändert, kann für Ostdeutschland eine Hinwendung zu religiösen Themen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren beobachtet werden (*Zinnecker* u.a. 1996). Grundsätzlich lässt sich jedoch für West-

Positiver Einfluss von Religiosität auf die Persönlichkeitsentwicklung

Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen kirchlich-religiösen Jugendgruppen

deutschland eine höhere Affinität zu religiösen und kirchlichen Einstellungen bzw. höhere Kirchenbindung konstatieren (*Shell Deutschland Holding* 2006).

## Ziele der Studie

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Teilnahme in organisierten Jugendgruppen – sofern die oben diskutierten Bedingungen erfüllt sind – zu einer positiven Entwicklung im Jugendalter beiträgt. Es werden durchgängig Effekte im Sinne von weniger Problemverhalten und einer besseren psychosozialen Kompetenz berichtet. Dies gilt für nahezu alle organisierten Jugendgruppen in gleicher Weise. Religiöse Jugendgruppen nehmen jedoch eine Sonderstellung ein. Einerseits profitieren sie von den Bedingungen organisierter Freizeit, andererseits zeigt auch allein eine religiöse Orientierung an sich positive Zusammenhänge mit einer psychosozialen Entwicklung. Offen bleibt die Frage, ob Teilnehmer religiöser Jugendgruppen dementsprechend bessere Anpassungsmerkmale zeigen als Jugendliche anderer organisierter Jugendgruppen. Dem anschließend stellt sich die Frage, ob es Unterschiede zwischen Jugendgruppen divergenter religiöser Orientierungen gibt. Wenn Religiosität einen zusätzlichen Effekt stiftet, sollten sich verschiedene religiöse Jugendgruppen in ihren Einflüssen kontrastieren lassen.

Organisierte Jugendgruppen können einen Beitrag zur positiven Entwicklung von Jugendlichen leisten

Beiden Fragen soll in der Studie nachgegangen werden. In einem ersten Schritt soll geprüft werden, ob sich Jugendliche religiöser Jugendgruppen von Jugendlichen in anderen organisierten Jugendgruppen hinsichtlich externalisierenden (Devianz, Gewaltbereitschaft) und internalisierenden Problemverhaltens (Ängstlichkeit, Depressivität) sowie dem Selbstwert und der Lebenszufriedenheit unterscheiden. Als Vergleichsgruppe haben wir Sportgruppen hinzugezogen, die mit Abstand den größten Zuspruch im organisierten Freizeitbereich genießen. In einem zweiten Schritt wird geprüft, ob sich verschiedene religiöse Jugendgruppen hinsichtlich dieser Merkmale unterscheiden.

Zwei Forschungsfragen der Studie

## Methode

### Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 583 Mitgliedern religiöser und sportbezogener Jugendgruppen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren aus Thüringen und Nordhessen. Da sich Ost- und Westdeutschland in religiösen Einstellungen und Praktiken unterscheiden, wurden beide Bundesländer in die Studie einbezogen. Es wurde Nordhessen als Teil eines vergleichbaren Bundeslandes ausgewählt, da es außer der in Thüringen typischen niedrigen Kirchenzugehörigkeit (konfessionslos: 60%, evangelisch-lutherisch: 32%; katholisch: 8%) in den soziodemografischen Merkmalen vergleichbar erscheint (eher ländliche Strukturen, evangelisch geprägt, vergleichbare Vereinsstrukturen).

Vergleich religiöser mit sportbezogenen Jugendgruppen aus Thüringen und Nordhessen

Die Substichprobe religiöser Jugendgruppen setzt sich aus 264 Mitgliedern aus insgesamt 26 Jugendgruppen zusammen. Zu den erfassten Jugendgruppen gehören die Jugendgruppen der evangelischen Kirche/Junge Gemeinden (JG), des „Christlichen Vereins Junger Menschen (CVJM)“ und des „Entschieden für Christus (EC)“, der Jugendarbeit der Landeskirchlichen Gemeinschaft. Diese Jugendgruppen sind die größten evangelischen Gruppen in Thüringen. Die Jugendgruppen der evangelisch-lutherischen Kirche stehen unter der Obhut der evangelischen Kirche und sind meist durch hauptamtlich angestellte Mitarbeiter betreut. Im Kontrast dazu sind der CVJM und der EC religiöse Jugendvereine, jede Gruppe ist ein registrierter Verein und gehört zu einem Dachverband. Weiterhin sind die JG's offener in ihrer Struktur und ihren Aktivitäten, während CVJM und EC einen deutlicher religiösen Fokus haben. Aus diesem Grund wurden in dieser Studie der CVJM und der EC zu einer Gruppe aggregiert und mit den Jungen Gemeinden kontrastiert. Insgesamt wurden 12 Gruppen der Jungen Gemeinde ( $n = 119$ ) und 14 CVJM/EC-Gruppen (CVJM: 5 Gruppen,  $n = 43$ ; EC: 9 Gruppen,  $n = 79$ ) erfasst.

Alter, Geschlecht  
und Schultyp der  
Teilnehmer

Das mittlere Alter der Teilnehmer war 15.8 Jahre (JG;  $SD = 1.31$ ), und 15.3 (CVJM/EC;  $SD = 1.70$ ). Der Anteil der Jungen und Mädchen in der Studie ist ungefähr gleich hoch (weiblich gesamt: 55.6%; weiblich JG: 44.9%; weiblich CVJM/EC: 63.9%). Es zeigt sich jedoch, dass in den Gruppen der JG's weniger weibliche Teilnehmer zur Gruppe gehören als dies bei dem CVJM/EC der Fall ist.

Unter den Teilnehmern der Studie ist der Besuch des Gymnasiums deutlich überrepräsentiert (Gesamt 64.4%; JG 66.4%; CVJM/EC 69.7%). Das statistische Landesamt Thüringen gibt im Vergleich dazu die Besucher des Gymnasiums mit 50.34% an, jedoch ist der beobachtete Anteil hoher Schulbildung typisch für organisierte Freizeitaktivitäten.

Sportjugendgruppen  
als Kontrastgruppen

Als Kontrastgruppe zu religiösen Jugendgruppen wurden Sportjugendgruppen (32 Gruppen,  $N = 355$ ) hinzugezogen. Bei den erhobenen Sportgruppen handelt es sich um sieben Volleyballteams ( $n = 84$ ), acht Handballteams ( $n = 83$ ), neun Leichtathletikgruppen ( $n = 89$ ) und acht Gruppen aus Schwimmvereinen ( $n = 86$ ). Das mittlere Alter der Jugendlichen liegt bei 15.0 ( $SD = 1.37$ ). Der Anteil weiblicher Jugendlichen ist leicht (55.6%), und der Anteil der Gymnasiasten – wie auch schon bei den religiösen Jugendgruppen – mit 66.4% deutlich überrepräsentiert.

Die Jugendlichen wurden in ihren Jugendgruppen kontaktiert, und die Fragebogenerhebung fand zu einem regulären Gruppentreffen statt. Für unter 18-jährige Jugendliche war die elterliche Zustimmung zur Teilnahme an der Studie notwendig.

## Instrumente

Erfassung der  
psychosozialen  
Anpassung

Zur Erfassung der psychosozialen Anpassung wurden mehrere Instrumente eingesetzt. Damit sollen sowohl externalisierendes wie auch internalisierendes Verhalten, die Lebenszufriedenheit und der Selbstwert operationalisiert werden.

*Devianz.* Es wurden acht Items erhoben, mittels derer die Jugendlichen die Häufigkeit einschätzen sollten, mit der sie im letzten Jahr deviantes Verhalten gezeigt haben (Kracke/Held 1994). Die Antworten wurden auf einer 5-stufigen Antwortskala erfasst (1 = nein, im letzten Jahr nicht, 2 = im letzten Jahr einmal, 3 = im letzten Jahr zwei- bis fünfmal, 4 = im letzten Jahr sechs- bis zehnmal, 5 = im letzten Jahr mehr als zehnmal). Deviantes Verhalten beinhaltet Gewalt (z.B. „Warst du schon einmal an einer Schlägerei beteiligt?“), Eigentumsdelikte (z.B. „Hast du schon einmal in einem Kaufhaus oder Geschäft etwas gestohlen?“), Absenz (z.B. „Hast du schon mal die Schule den ganzen Tag geschwänzt?“) und kleinere Vergehen (z.B. „Bist du schon einmal mit der Straßenbahn oder dem Bus gefahren ohne zu bezahlen?“). Die Reliabilität (Cronbachs  $\alpha$ ) liegt bei .76.

*Gewaltbereitschaft.* Die Skala Gewaltbereitschaft wurde über drei Items erhoben (z.B. „Wenn ich etwas durchsetzen will, was mir wichtig ist, bin ich auch bereit, meine Körperkraft einzusetzen“) (Kracke/Held 1994). Die Reliabilität (Cronbachs  $\alpha$ ) liegt bei .72. Jedes Item wurde auf einer 5-stufigen Skala geratet (1 = stimmt gar nicht – 5 = stimmt völlig). Operationalisiert wird die Tendenz, zur Durchsetzung seiner Interessen auch Gewalt einzusetzen.

Drei Items zur  
Messung der  
Gewaltbereitschaft

*Ängstlichkeit.* Das Konstrukt Ängstlichkeit wurde mittels dreier Items erhoben (z.B. „Ich habe mich in der letzten Zeit immer nervös und aufgeregt gefühlt.“, Cronbachs  $\alpha$  = .68) (Kracke/Held 1994). Die Antwortskala war 5-stufig von 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt völlig“.

*Depressivität.* Eine 4-Item-Skala wurde genutzt, um Depressivität zu messen (z.B. „Ich war in der letzten Zeit häufig niedergeschlagen“, Cronbachs  $\alpha$  = .72) (Kracke/Held 1994). Die Antwortskala war 5-stufig mit den Polen 1 = „stimmt gar nicht“ und 5 = „stimmt völlig“.

*Lebenszufriedenheit.* Dieses Konstrukt wurde mit der Skala „Positive Lebenseinstellung“ von Grob u.a. (1991) operationalisiert. Die 3-Item-Skala misst allgemeine positive Einstellungen gegenüber Ereignissen sowie der persönlichen Überzeugung eines sinnvollen Lebens (z.B. „Meine Zukunft sieht gut aus.“, Cronbachs  $\alpha$  = .65). Eingeschätzt wurden die Items über eine 4-stufige Ratingskala (1 = „stimmt gar nicht“ – 4 = „stimmt völlig“).

*Selbstwertgefühl.* Es wurde eine gekürzte Fassung der Rosenberg-Skala nach Schwarz u.a. (1997) eingesetzt (z.B. „Ich habe viele gute Eigenschaften“, 5 Items, Cronbachs  $\alpha$  = .75). Die Items wurden über eine 4stufige Ratingskala (1 = „stimmt gar nicht“ – 4 = „stimmt völlig“) eingeschätzt.

*Religiosität.* Es wurde eine Skala mit insgesamt 15 Items von Huber (2004) eingesetzt, um die religiösen Einstellungen der Jugendlichen zu erfassen. In der Tradition von Glock (1962) und Stark/Glock (1968) misst dieses Instrument fünf Dimensionen von Religiosität: Kognitives Interesse an religiösen Fragen (z.B. „Wie oft denken Sie über religiöse Fragen nach?“), Religiöse Ideologie (z.B. „Wie hoch ist Ihrer Ansicht nach die Wahrscheinlichkeit, dass es eine höhere Macht gibt?“), Gebet (z.B. „Wie wichtig ist für Sie das persönliche Gebet?“), Religiöse Erfahrung (z.B. „Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie das

Gefühl haben, dass Gott anwesend ist?“) und Gottesdienst (z.B. „Wie wichtig ist Ihnen die Teilnahme an Gottesdiensten?“). Die Antworten wurden auf einer 5-stufigen Ratingskala gegeben (1 = „gar nicht“ – 5 = „sehr“). Diese fünf Dimensionen bilden einen starken Generalfaktor. Aus diesem Grund wurde aus den Items eine Skala mit einem Cronbachs  $\alpha$  von .97 gebildet.

*Kontrollvariablen.* Alter und Geschlecht wurden als Kontrollvariablen einbezogen. Darüber hinaus wurde der Schultyp (Regelschule, Gymnasium) als ein Hinweis auf den familialen sozioökonomischen Status verwendet.

## Ergebnisse

### Bedeutung der Religiosität

#### Religiosität der jugendlichen Teilnehmer

Zunächst wurde geprüft, inwieweit sich die einzelnen Gruppen in ihrer Religiosität unterscheiden. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 1 dargestellt. Es kann gezeigt werden, dass erwartungsgemäß in Sportgruppen eine signifikant niedrigere Religiosität als in religiösen Jugendgruppen vorherrscht ( $F(1,540) = 236.51, p < .01, \eta^2 = .31$ ). Es kann aber auch anhand der Religiosität zwischen den beiden erhobenen religiösen Jugendgruppen unterschieden werden. So geben jugendliche Teilnehmer der JG's eine signifikant geringere Religiosität als die CVJM/EC-Jugendlichen an ( $F(1,210) = 59.26, p < .01, \eta^2 = .22$ ). Bei der Prüfung der Unterschiede wurden die Kovariaten Alter, Geschlecht und Schultyp berücksichtigt.

Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass die Mittelwerte insgesamt eher in der unteren Skalenhälfte und somit im eher ablehnenden Bereich liegen. Einzig in der Subgruppe CVJM/EC können Mittelwerte im zustimmenden Bereich beobachtet werden.

*Tabelle 1:* Mittelwerte und Standardabweichung der Religiosität.

|                         | Religiosität |      |     |
|-------------------------|--------------|------|-----|
|                         | M            | SD   | N   |
| Religiöse Jugendgruppen | 3.22         | 0.98 | 242 |
| Sportjugendgruppen      | 2.04         | 0.89 | 341 |
| JG                      | 2.73         | 0.94 | 119 |
| CVJM/EC                 | 3.71         | 0.76 | 122 |

*Anmerkung:* 5stufige Skala mit 1 = gar nicht und 5 = sehr

#### Altersunterschiede in der Religiosität

Während *Zinnecker* (1993) höhere Zustimmung zur Religiosität in Ostdeutschland im Alter zwischen 13 bis 16 Jahren berichtet, beobachten wir im Alter von 14 Jahren eine höhere, sowie im Alter von 17 Jahren eine geringere Zustimmung zu religiösen Aussagen. Ansonsten scheinen religiöse Einstellungen in der ostdeutschen

Sportgruppen zeigen niedrigere Religiosität

Unterschiede der Religiosität zwischen den religiösen Jugendgruppen

Substichprobe in den verschiedenen Alterskohorten auf vergleichbarem Niveau zu sein. Grundsätzlich liegt die Zustimmung der westdeutschen Substichprobe religionsbezogener Jugendvereine unter dem Mittelwert der ostdeutschen Vergleichsgruppe. Im Alter von 14 Jahren gibt es jedoch vergleichsweise mehr Zustimmung zur Religiosität, ebenso im Alter von 17 Jahren, jedoch stimmen 18jährige den Aussagen weit weniger zu, als 17jährige Jugendliche.

Die Vergleichsgruppe Sport liegt in ihrer Zustimmung zu religiösen Aussagen in jedem Alter deutlich unter denen der religiösen Gruppen. Zudem nimmt mit steigender Alterskohorte die Zustimmung zur Religiosität ab, eine Ausnahme ist jedoch bei den 18jährigen zu beobachten, diese stimmen eher zu.

Aufgrund der querschnittlichen Datenbasis können keine Rückschlüsse auf einen Altersverlauf geschlossen werden, wir können jedoch Unterschiede sowohl zwischen den Alterskohorten, als auch zwischen den Jugendgruppen in Ost- und Westdeutschland beschreiben.

Keine Rückschlüsse auf Altersverlauf von Religiosität möglich

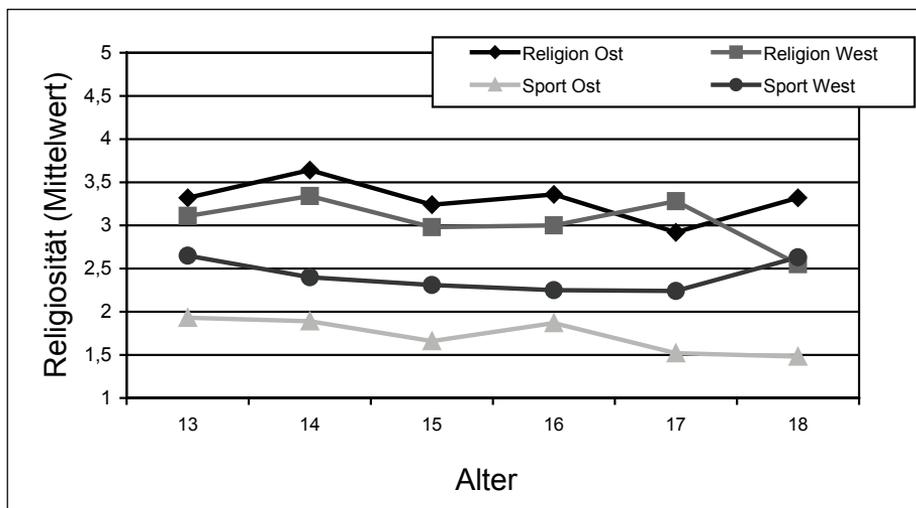


Abbildung 1: Ausprägung der Religiosität in verschiedenen Alterskohorten, getrennt nach Gruppen und Landesteil (Ost/West) dargestellt; 5stufiges Antwortformat Religiosität mit 1 = gar nicht und 5 = sehr.

### Gruppenunterschiede in der psychosozialen Anpassung

Zur Überprüfung der Frage, ob in religiösen Jugendgruppen eine bessere psychosoziale Anpassung zu beobachten ist, wurde eine MANCOVA<sup>1</sup> mit den Kovariaten Alter, Geschlecht, Schultyp und Bundesland berechnet (s. Tabelle 2).

Einen positiveren Sozialisationskontext scheint es in Sportjugendgruppen eher als in religiösen Jugendgruppen hinsichtlich externalisierendem Verhalten zu geben. So berichten Jugendliche religiöser Jugendgruppen mehr Devianz. Ebenso können tendenziell signifikante Unterschiede für „Gewaltbereitschaft“ beobachtet werden, mit einer höheren Gewaltbereitschaft auf der Seite der religiösen Jugendgruppen.

Sportjugendgruppen zeigen positiveren Sozialisationskontext als religiöse Jugendgruppen

Bei internalisierenden Verhaltensweisen wie Ängstlichkeit und Depressivität zeigen Jugendliche religiöser Jugendgruppen ebenfalls signifikant höhere Werte. Bezüglich der Lebenszufriedenheit und des Selbstwertes lassen sich in den religiösen Gruppen wiederum geringere Werte beobachten, wenngleich alle Variablen nur gering zur Aufklärung der Gesamtvarianz beitragen.

Es treten kaum  
Interaktionseffekte  
auf

Interaktionseffekte zwischen den Kontrollvariablen und der Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen lassen sich hingegen kaum beobachten. Lediglich die Interaktion zwischen Gruppenzugehörigkeit x Geschlecht ( $F(1,518) = 8.13$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .02$ ), sowie Gruppenzugehörigkeit x Alter ( $F(1,518) = 8.16$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .02$ ) werden hinsichtlich devianten Verhaltens signifikant. Während Mädchen in religiösen Jugendgruppen weniger Devianz ( $M = 1.54$ ,  $SD = 0.48$ ) berichten, als Mädchen in Sportjugendgruppen ( $M = 1.72$ ,  $SD = 0.49$ ), gestaltet sich das Verhältnis bei den Jungen deutlich umgekehrt (Religion:  $M = 2.24$ ,  $SD = 0.89$ ; Sport:  $M = 1.88$ ,  $SD = 0.72$ ). Während sich weiterhin die über 15jährigen in der berichteten Devianz kaum unterscheiden (Religion:  $M = 1.87$ ,  $SD = 0.68$ ; Sport:  $M = 1.83$ ,  $SD = 0.55$ ), kann bei den unter 15jährigen in religiösen Jugendgruppen ( $M = 1.89$ ,  $SD = 0.81$ ) doch mehr Devianz beobachtet werden, als dies in den Sportjugendgruppen ( $M = 1.66$ ,  $SD = 0.52$ ) der Fall ist.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichung der betrachteten Variablen zwischen den Jugendgruppen. MANCOVA Ergebnisse.

|                     | Religiöse<br>Jugendgruppe |      | Sportgruppe |      | F       | p    | $\eta^2$ |
|---------------------|---------------------------|------|-------------|------|---------|------|----------|
|                     | M                         | SD   | M           | SD   |         |      |          |
| Devianz             | 1.85                      | 0.76 | 1.70        | 0.55 | 5.20*   | .023 | .01      |
| Gewaltbereitschaft  | 1.95                      | 0.92 | 1.84        | 0.80 | 3.43    | .065 | .01      |
| Ängstlichkeit       | 2.45                      | 0.91 | 2.07        | 0.79 | 26.69** | .000 | .05      |
| Depressivität       | 2.13                      | 0.91 | 1.75        | 0.71 | 36.26** | .000 | .06      |
| Selbstwertgefühl    | 3.31                      | 0.54 | 3.40        | 0.44 | 4.55*   | .033 | .01      |
| Lebenszufriedenheit | 3.00                      | 0.57 | 3.11        | 0.55 | 6.25*   | .013 | .01      |

Anmerkung:  $N = 546$ ; Ergebnisse der MANCOVA mit Gruppenzugehörigkeit als Zwischengruppenfaktor und Geschlecht, Alter, Schultyp, Bundesland als Kontrollvariablen; aus Darstellungsgründen sind nur die Ergebnisse der gruppenspezifischen Unterschiede abgebildet;  $df = 1, 536$ ; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

Folgende Abkürzungen wurden verwendet:  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung,  $F$  = Prüfgröße des F-Test;  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit und  $\eta^2$  = deskriptives Maß für den erklärten Varianzanteil.

### Unterschiede zwischen den religiösen Jugendgruppen in der psychosozialen Anpassung

In einem nächsten Schritt wurde geprüft, ob sich auch innerhalb der Jugendgruppen Unterschiede in den Anpassungsmerkmalen beschreiben lassen. Wie in Tabelle 3 ersichtlich, trifft dies nur auf deviantes Verhalten zu. In den Jungen Gemeinden sind höhere Mittelwerte festzustellen als bei CVJM/EC, wenngleich die Varianzaufklärung mit  $\eta^2 = .02$  sehr gering ist. Hinsichtlich aller weiteren Anpassungsmerkmale sind keine Unterschiede zwischen den beiden religiösen Jugendgruppen zu beobachten.

Mitglieder der  
Jungen Gemeinde  
zeigen höhere  
Werte für deviantes  
Verhalten

Es lässt sich jedoch ein Interaktionseffekt zwischen Gruppenzugehörigkeit x Bundesland (Ost vs. West) hinsichtlich der Gewaltbereitschaft beobachten ( $F(1,210) = 4.07, p < .05, \eta^2 = .02$ ). Mitglieder der Jungen Gemeinden aus Thüringen berichten etwas mehr Gewaltbereitschaft, als die Jugendlichen in Nordhessen (Ost:  $M = 2.01, SD = 1.04$ ; West:  $M = 1.96, SD = 0.85$ ). Umgekehrt gestaltet sich das Verhältnis bei den Mitgliedern von CVJM/EC, hier berichten die ostdeutschen über geringfügig weniger Gewaltbereitschaft, als die westdeutschen Jugendlichen (Ost:  $M = 1.79, SD = 0.74$ ; West:  $M = 1.97, SD = 0.92$ ).

Interaktionseffekte zwischen Gruppenzugehörigkeit und Bundesland (Ost vs. West) hinsichtlich der Gewaltbereitschaft

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichung der betrachteten Variablen innerhalb der religiösen Jugendgruppen. MANCOVA Ergebnisse.

|                     | JG   |      | CVJM/EC |      | F     | p    | $\eta^2$ |
|---------------------|------|------|---------|------|-------|------|----------|
|                     | M    | SD   | M       | SD   |       |      |          |
| Devianz             | 2.02 | 0.75 | 1.70    | 0.74 | 4.72* | .031 | .02      |
| Gewaltbereitschaft  | 2.00 | 0.99 | 1.88    | 0.83 | 0.03  | .871 | .00      |
| Ängstlichkeit       | 2.42 | 0.95 | 2.48    | 0.89 | 0.21  | .644 | .00      |
| Depressivität       | 2.13 | 0.98 | 2.14    | 0.85 | 0.04  | .847 | .00      |
| Selbstwertgefühl    | 3.30 | 0.60 | 3.34    | 0.48 | 0.46  | .497 | .00      |
| Lebenszufriedenheit | 2.98 | 0.61 | 3.01    | 0.54 | 0.02  | .893 | .00      |

Anmerkung.  $N = 208$ ; Ergebnisse der MANCOVA mit Gruppenzugehörigkeit als Zwischengruppenfaktor und Geschlecht, Alter, Schultyp, Bundesland als Kontrollvariablen; aus Darstellungsgründen sind nur die Ergebnisse der gruppenspezifischen Unterschiede abgebildet;  $df = 1, 201$ ; \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

Folgende Abkürzungen wurden verwendet:  $M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung,  $F$  = Prüfgröße des F-Test;  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit und  $\eta^2$  = deskriptives Maß für den erklärten Varianzanteil.

## Diskussion

In Anlehnung an Befunden zu positiven Effekten der Partizipation in Jugendgruppen möchte diese Arbeit zu einer differenzierteren Perspektive auf Jugendvereine als Entwicklungskontext beitragen. Vor dem Hintergrund anhaltender Diskussionen über protektive Effekte individueller religiöser Einstellungen auf kritische Entwicklungsverläufe im Jugendalter (vgl. Benda/Corwyn 1997; Zinnecker/Strzoda/Georg 1996) wird der Frage nachgegangen, inwieweit religiöse Jugendgruppen durch ihre Religiosität eine zusätzliche protektive Potenz besitzen, welche Entwicklungsrisiken minimiert. Religiöse Jugendgruppen hätten dementsprechend die Möglichkeit, von zwei verschiedenen und unabhängigen Bedingungen zu profitieren: 1.) von den Effekten der Teilnahme an strukturieren Jugendgruppen und 2.) von den entwicklungsförderlichen Einflüssen der Religiosität.

Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurden religiöse Jugendgruppen und Sportjugendgruppen hinsichtlich einiger psychosozial relevanter Parameter verglichen. Entgegen den Erwartungen zeigt sich eindeutig: Hinsichtlich aller Parameter können in Sportgruppen prognostisch günstigere und positivere Ausprägungen beobachtet werden. Jugendliche in sportbezogenen Gruppen im Kontrast zu Jugendlichen, die ihre Freizeit vor allem in religiös orientieren Gemein-

In Sportgruppen können prognostisch günstigere und positivere Ausprägungen aller Parameter beobachtet werden

schaften verbringen, zeigen weniger externalisierende bzw. internalisierende Problemverhaltensweisen und weisen höhere Selbstwert- sowie Lebenszufriedenheitsscores auf. Jedoch sind die Effekte insgesamt sehr gering ( $\eta^2 = .01 - .06$ ). Innerhalb religiöser Jugendgruppen können keine Unterschiede hinsichtlich der Anpassungsmerkmale beobachtet werden, lediglich bei devianten Verhaltensweisen ist eine leichte Prädominanz bei Jugendlichen kirchlicher Jugendgruppen gegenüber Jugendlichen des CVJM bzw. EC zu beobachten.

Dieser Befund muss aufgrund des Querschnittsdesigns der vorliegenden Studie relativiert werden. Zwar differieren die absoluten Mittelwerte der Ausprägungen erhobener Anpassungsmerkmale zu einem Messzeitpunkt signifikant zugunsten jugendlicher Sportler, ob dieser Effekt in einem Messwiederholungsdesign mit hinreichend großem Untersuchungsintervall jedoch eine Bestätigung erfährt, bleibt offen. Es ist durchaus möglich, dass Jugendliche in religiösen Jugendgruppen längerfristig in höherem Maße profitieren, indem das religiöse Moment devianten Verhaltensweisen in diesen Gruppierungen stärker entgegenwirkt. Desweiteren können aufgrund des Querschnittsdesigns gruppeninterne Sozialisations- und Selektionsprozesse nicht unterschieden werden, was nicht zuletzt Einschränkungen der Ergebnisgüte hinsichtlich ihrer internen Validität begründet. In diesem Zusammenhang könnten auch gruppeninterne Merkmale wie die Anwesenheit unterstützender Erwachsener oder eine positive Peergruppe als Sozialisationsinstanzen bedeutsam werden.

Ein weiteres Problem besteht in der Eingangsselektivität. So könnten religiöse Jugendgruppen aufgrund ihres nicht inhärenten Wettkampfcharakters gerade für solche Jugendliche attraktiv sein, die aufgrund größerer persönlicher Probleme eher Situationen aufsuchen, in denen der Gemeinschaftscharakter im Vordergrund steht und Wettbewerbe eher vermieden werden. Belastete Jugendliche würden also einen Kontext aufsuchen, der sie eher unterstützt. Dementsprechend könnten neben religiösen Überzeugungen auch soziale oder psychische Belastungen den Zugang zu einer religiösen Jugendgruppe fördern. Arbeiten zur Bedeutung der Religiosität in krisenhaften Lebenssituationen heben hervor, dass die Ressource Religiosität dann stärker genutzt wird und protektive Effekte zeigt (vgl. *Zwingmann/Mossbrugger 2004*). *Grom (2004)* hebt die präventive Funktion von Religiosität bei Ängstlichkeit und Depressivität, für ein positives Selbstwertgefühl und Lebenszufriedenheit hervor. Inwieweit Religiosität aber eine Ressource darstellt, kann aufgrund des querschnittlichen Designs nicht beantwortet werden. So könnten die ungünstigeren Angaben religiöser Jugendgruppen sowohl auf einem Selektionseffekt durch belastete Lebenssituationen beruhen, als auch auf ungünstigen Sozialisationsbedingungen in den Gruppen selbst.

Weiterhin schränkt die realisierte Stichprobenauswahl die Generalisierbarkeit der Ergebnisse über den thüringisch-nordhessischen Raum hinaus ein. Zwar sind mit Jungen Gemeinden, dem CVJM und dem EC die größten Träger religiöser Jugendarbeit in der Untersuchung vertreten, dennoch repräsentieren diese Vereine nur einen kleinen Ausschnitt der facettenreichen religiös-kirchlichen Jugendarbeit in Deutschland. Aufgrund der evangelisch geprägten Kulturlandschaften Thüringens und Nordhessens konnten aus stichprobenökonomischen Gründen zudem nur Jugendgruppen mit evangelischen Denominationshinter-

Relativierung des Befunds aufgrund des Querschnittsdesigns

Problem der Eingangsselektivität

Stichprobenauswahl schränkt die Generalisierbarkeit ein

grund in die Untersuchungsstichprobe aufgenommen werden, was den Geltungsbereich der Ergebnisse regional begrenzt. Im Kontrast hierzu wurden aus der großen Auswahl potenzieller Sportvereine jene ausgewählt, welche hinsichtlich ihrer demografischen Merkmale (Geschlecht, Alter, feste Trainingsgruppen) den religiösen Jugendgruppen möglichst ähnlich sind, um die Stichproben annähernd zu parallelisieren. Daher wurde auch nicht zwischen verschiedenen Sportarten unterschieden.

## Anmerkung

- 1 MANCOVA (Multivariate Kovarianzanalyse). Die Kovarianzanalyse ist ein Verfahren, dass die Wirkung mehrerer unabhängiger Variablen auf mehrere abhängige Variable untersucht, nachdem der Einfluss der Kovariaten aus der abhängigen Variable eliminiert wurde.

## Literatur

- Amev, C. H./Albrecht, S. L./Miller, M. K.* (1996): Racial differences in adolescent drug use: The impact of religion. *Substance Use & Misuse*, 31,10, p. 1311-1332.
- Barber, B. L./Eccles, J. S./Stone, M. R.* (2001): Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 5, p. 429-455.
- Barber, B. L./Stone, M. R./Hunt, J. E./Eccles, J. S.* (2005): Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. In: *Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S.* (Eds.): *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs.* – Mahwah, p. 185-210.
- Benda, B. B.* (1995): The effect of religion on adolescent delinquency revisited. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 32, 4, p. 446-466.
- Benda, B. B./Corwyn, R. F.* (1997): Religion and delinquency: The relationship after considering family and peer influences. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 1, p. 81-92.
- Brustad, R. J./Babkes, M. L./Smith, A. L.* (2001): Youth in sport: Psychological considerations. In: *Singer, R. N./Hausenblas, H. A./Janelle, C. M.* (Eds.): *Handbook of sport psychology.* – New York, p. 604-635.
- Conroy, D. E./Silva, J. M./Newcomer, R. R./Johnson, M. S.* (2001): Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behavior in sport. *Aggressive Behavior*, 27, 6, p. 405-418.
- Dishion, T. J./McCord, J./Poulin, F.* (1999): When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 9, p. 755-764.
- Duda, J. L./Ntoumimis, N.* (2005): After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. In: *Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S.* (Eds.): *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs.* – Mahwah, p. 311-330.
- Eccles, J. S./Barber, B. L.* (1999): Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 1, p. 10-43.
- Eccles, J. S./Barber, B. L./Stone, M./Hunt, J.* (2003): Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59, 4, p. 865-889.
- Eiben, J.* (1992): Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe. In: *Jugendwerk der deutschen Shell* (Hrsg.): *Jugend' 92.* – Opladen, S. 91-104.
- Feinstein, L./Bynner, J./Duckworth, K.* (2005): Leisure contexts in adolescence and their effects on adult outcomes. – London.

- Forliti, J. E./Benson, P. L.* (1986): Young adolescents: A national study. *Religious Education*, 81, 2, p. 199-224.
- Fredricks, J. A./Eccles, J. S.* (2005): Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 6, p. 507-520.
- Glock, C. Y.* (1962): On the study of religious commitment. In Review of recent research bearing on religious and character formation. Research supplement to *Religious Education*, 57, p. 98-110.
- Grob, A./Lüthi, R./Kaiser, F. G./Flammer, A./Mackinnon, A./Wearing, A. J.* (1991): Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW): *Diagnostica*, 37, 1, S. 66-75.
- Grom, B.* (2004): Religiosität – psychische Gesundheit – subjektives Wohlbefinden. Ein Forschungsüberblick. In: *Zwingmann, C./Moosbrugger, H.* (Hrsg.): *Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung*. Neue Beiträge zur Religionspsychologie. – Münster, S. 187-215.
- Hansen, D. M./Larson, R. W./Dworkin, J. B.* (2003): What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1, p. 25-55.
- Huber, S.* (2004): Zentralität und multidimensionale Struktur der Religiosität: Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur Messung der Religiosität. In: *Zwingmann, C./Moosbrugger, H.* (Hrsg.): *Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung*. – Münster, S. 103-104.
- Jugendwerk der deutschen Shell* (Hrsg.) (1997): *Jugend '97: Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen* (Bd. 1). – Opladen.
- Kracke, B./Held, M.* (1994): *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projektes „Individualisation und sozialer Wandel“*. – Mannheim.
- Larson, R. W.* (1994): Youth organisations, hobbies, and sports as developmental context. In: *Silbereisen, R. K./Todt, E.* (Eds.): *Adolescence in Context: The Interplay of Family, School, Peers, and Work in Adjustment*. – New York, p. 46-65.
- Larson, R. W.* (2000): Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, p. 170-183.
- Mahoney, J. L.* (2000): School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71, 2, p. 502-516.
- Mahoney, J. L./Cairns, B. D./Farmer, T. W.* (2003): Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95, 2, p. 409-418.
- Mahoney, J. L./Cairns, R. B.* (1997): Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33, 2, p. 241-253.
- Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S.* (Eds.) (2005): *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. – Mahwah.
- Mahoney, J. L./Stattin, H.* (2000): Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 2, p. 113-127.
- Mahoney, J. L./Stattin, H./Lord, H.* (2004): Unstructured youth recreation centre participation and antisocial behavior development: Selection influences and the moderating role of antisocial peers. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 6, p. 553-560.
- Mahoney, J. L./Stattin, H./Magnusson, D.* (2001): Youth recreation centre participation and criminal offending: A 20-year longitudinal study of Swedish boys. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 6, p. 509-520.
- Marsh, H. W.* (1992): Extracurricular activities: beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals. *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 553-562.
- Osgood, D. W./Wilson, J. K./O'Malley, P. M./Bachmann, J. G./Johnston, L. D.* (1996): Routine activities and individual deviant behavior. *American Sociological Review*, 61, p. 635-655.
- Rhodes, J./Spencer, R.* (2005): Someone to watch over me: Mentoring programs in the after-school lives of children and adolescents. In: *Mahoney, J. L./Larson, R. W./Eccles, J. S.*

- (Eds.): Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs. – Mahwah, p. 419-435.
- Roehlkepartain, E. C./King, P. E./Wagener, L./Benson, P. L.* (2006): The handbook of spiritual development in childhood and adolescence. – Thousand Oaks.
- Schwarz, B./Walper, S./Gödde, M./Jurasic, S.* (1997): Dokumentation der Erhebungsinstrumente der 1. Hauptbefragung, überarbeitete Version (Berichte aus der Arbeitsgruppe „Familienentwicklung nach der Trennung“ Nr. 14). – München.
- Segrave, J. O./Hastad, D. N.* (1982): Delinquent behavior and interscholastic athletic participation. *Journal of Sport Behavior*, 5, p. 96-111.
- Shell Deutschland Holding* (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. – Frankfurt am Main.
- Stark, R./Glock, C. Y.* (1968): American piety: The nature of religious commitment. – Berkeley.
- Wallace, J. M./Forman, T. A.* (1998): Religion's role in promoting health and reducing risk among American youth. *Health Education & Behavior*, 25, 6, p. 721-741.
- Youniss, J./McLellan, J. A./Su, Y./Yates, M.* (1999): The Role of Community Service in Identity Development: Normative, Unconventional, and Deviant Orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14, 2, p. 248-261.
- Zinnecker, J.* (1993): Jugend, Kirche und Religion. Aktuelle empirische Ergebnisse und Entwicklungstendenzen. In: *Hilger, G./Reilly, G.* (Hrsg.): Religionsunterricht im Abseits. Das Spannungsfeld Jugend, Schule, Religion. – München, S. 112-146.
- Zinnecker, J.* (1998): Die Tradierung kultureller Systeme zwischen den Generationen. Die Rolle der Familie bei der Vermittlung von Religion in der Moderne. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 18, 4, S. 343-356.
- Zinnecker, J./Hasenberg, R.* (1999): Religiöse Eltern und religiöse Kinder: Die Übertragung von Religion auf die nachfolgende Generation in der Familie. In: *Silbereisen, R. K./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. – Weinheim, S. 445-457.
- Zinnecker, J./Strzoda, C./Georg, W.* (1996): Kirchlich-religiöse Praxis und religiöse Erziehung in der Familie. In: *Silbereisen R. K./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. – Weinheim, S. 331-346.
- Zwingmann, C./Moosbrugger, H.* (Hrsg.) (2004): Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie. – Münster.

## Kinder, Jugend, Bildung

**CATHLEEN GRUNERT  
HANS-JÜRGEN VON WENSIERSKI (HRSG.)  
Jugend und Bildung**

Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. 2008. 269 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A), 44,00 SFr  
ISBN 978-3-86649-151-9  
Eingebettet in die Frage nach dem sozialen Wandel zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird in diesem Buch nach dessen Auswirkungen

auf die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen sowie nach dem damit verbundenen Strukturwandel im Erziehungs- und Bildungssystem gefragt.



**HEINZ-HERMANN KRÜGER  
SINA-MAREEN KÖHLER  
MAREN ZSCHACH  
NICOLLE PFAFF  
Kinder und ihre Peers**  
Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien.  
2008. 319 S. Kt. 26,90 € (D),  
27,70 € (A), 47,00 SFr  
ISBN 978-3-86649-114-4

Das Buch zeigt den Einfluss von „peers“ auf die Schulleistung von Kindern. Dabei kommen vor allem die Kinder selbst zu Wort.



**WERNER THOLE  
HANS-GÜNTHER ROBBACH  
MARIA FÖLLING-ALBERS  
RUDOLF TIPPELT (HRSG.)  
Bildung und Kindheit**  
Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. 2008. 345 S. Kt. 29,90 € (D), 30,80 € (A), 49,90 SFr  
ISBN 978-3-86649-154-0  
Der Band präsentiert den Stand der Dinge des aktuellen sozialisations- und bildungs-

theoretischen Wissens zur Frühen Kindheit und erhellt den Handlungsbedarf für eine wissenschaftlich fundierte Qualifizierung der Felder der Pädagogik der Kindheit sowie für die Professionalisierung von Fachkräften in den Kindertagesstätten.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



**Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de  
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •  
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

**Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**

# Religionsunterricht und Wertorientierung aus Schülerperspektive

*Hans-Georg Ziebertz, Ulrich Riegel*



Hans-Georg Ziebertz



Ulrich Riegel

## **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag untersucht den Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht, wie ihn sich Jugendliche wünschen, und deren Wertorientierung. Grundlage ist eine Fragebogenuntersuchung unter 1925 Jugendlichen (Durchschnittsalter: 17.8 Jahre), von denen 55 Prozent weiblich sind. 50 Prozent sind römisch-katholisch, 25 Prozent lutherisch, und 22 Prozent gehören keiner Religionsgemeinschaft an. Grundsätzlich wünschen sich die Jugendlichen einen Religionsunterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert und sie dazu anregt, sich mit wichtigen Fragen ihres Lebens auseinander zu setzen. Berücksichtigt man ihre Wertorientierung, steigt mit der Akzeptanz der Wertdimensionen Familie und Selbstmanagement die Akzeptanz eines monoreligiösen Unterrichts. Autonomie korreliert dagegen mit einem multireligiösen Unterricht. Abgelehnt wird der Religionsunterricht von Jugendlichen, die hedonistische Werte zeigen und technisch immer auf dem neuesten Stand sein wollen.

*Schlagworte:* Jugend, Religion, Werte, Religionsunterricht

## **Attitude towards Religious Education and Value Orientation of Adolescents**

### **Abstract**

This article looks at the kind of religious education that young people want and their value orientations. The data comes from a survey in questionnaire form that was administered to 1925 adolescents (mean age 17.8), of whom 55 percent were female. 50 percent of respondents were Roman Catholic, 25 percent were Lutheran, and 22 percent reported that they do not belong to any religious community. Essentially the young respondents expressed a wish for religious education that provides objective information about the different religions and encourages them to find answers to important life questions. With the acceptance of family and self-management value dimensions, acceptance of monoreligious instruction also increases. Strong autonomy values, on the other hand, correlate with acceptance of multireligious education. Religious education is rejected altogether by young people who express hedonistic values and want to be always up to date with the latest technology.

*Key words:* Youth, religion, values, religious education

Trotz empirisch stichhaltiger Befunde zum Säkularisierungsgrad westeuropäischer Gesellschaften gibt es in allen Ländern Religionsunterricht. Den einen gilt

der Religionsunterricht als wichtiges Instrument, im öffentlichen Schulsystem Werte und Normen zu vermitteln. Andere werfen ihm vor, den gesellschaftlichen Fortschritt zu behindern, weil er traditionelle Werte propagiere. Es kann vermutet werden, dass die individuelle Einstellung zum Religionsunterricht wesentlich davon abhängt, welche Werte man selbst schätzt. Gilt das aber auch für Jugendliche, die in einer religiös pluralen Gesellschaft aufgewachsen sind und von denen viele keine konfessionell geprägte Sozialisation durchlaufen haben? Gibt es bei ihnen einen Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht, wie sie sich ihn wünschen, und ihren Wertorientierungen? Um diese Frage zu beantworten, stellen wir zuerst die Situation des Religionsunterrichts in Deutschland dar und geben einen Überblick über die aktuelle Wertforschung (1). Dann konzeptualisieren und operationalisieren wir die Fragestellung (2). Anschließend beschreiben wir die empirischen Daten (3) und diskutieren sie (4).

## 1 Die Situation des schulischen Religionsunterrichts und die aktuelle Wertforschung

In diesem Abschnitt stellen wir erstens typische Positionen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland dar, geben zweitens einen Überblick über die aktuelle Forschung zu Wertorientierungen Jugendlicher und problematisieren schließlich den Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Wertorientierung. Aus diesem Problemkontext entwickeln wir die Forschungsfrage für die empirische Untersuchung.

### Die Situation des schulischen Religionsunterrichts

Beim schulischen Religionsunterricht kooperieren Staat und Kirche, denn der Religionsunterricht ist ordentliches Lernfach, das gemäß der Grundsätze der Religionsgemeinschaften zu erteilen ist (Art.7/3 GG). Der Staat stellt die personellen und organisatorischen Mittel für den Religionsunterricht zur Verfügung und prüft dessen Inhalte, ob sie pädagogischen und demokratischen Grundsätzen entsprechen. Die Religionsgemeinschaften bestimmen die Inhalte des Religionsunterrichts und formulieren die spirituellen Anforderungen, denen die Lehrerinnen und Lehrer gerecht werden müssen. Praktisch heißt das, dass Religion als katholischer und als evangelischer Religionsunterricht erteilt wird (vgl. *Schlüter* 2000). Das Prinzip des konfessionellen Religionsunterrichts wird in manchen Regionen durch Projekte eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts durchbrochen. Die Unterrichtsform will die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden großen christlichen Konfessionen in Deutschland erschließen (vgl. *Schweitzer/Biesinger* 2004). Die Grenzen zwischen den beiden christlichen Konfessionen werden hier zwar überschritten, institutionell bleiben gemeinsame Projekte jedoch an die evangelische und die katholische Kirche rückgebunden. Im schulischen Religionsunterricht der meisten Bundesländer spiegelt sich damit eine Situation wieder, wie sie für die

Religion wird  
meistens als  
katholischer und  
evangelischer  
Religionsunterricht  
erteilt

Bundesrepublik Deutschland in der Mitte des letzten Jahrhunderts typisch war (vgl. *Simon* 2002, S. 362-365): Religion gibt es praktisch nur als evangelischen oder katholischen Glauben und die beiden christlichen Kirchen dominieren die religiöse Erziehung in der Schule. Wer dem Christentum kritisch gegenübersteht, kann bestenfalls einen religiös neutralen Ethikunterricht besuchen.

Zwei Entwicklungen haben diese Situation jedoch grundsätzlich verändert. Zum einen ist Deutschland durch Prozesse von Migration ein religiös plurales Land geworden. Religion ist nicht mehr identisch mit Christentum. Zum anderen wuchs mit der deutschen Wiedervereinigung 1990 die Zahl der nicht religiösen Bürgerinnen und Bürger. Die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ist nicht mehr der Normalfall und man kann Religion auch neutral bis indifferent gegenüberstehen. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt wird deshalb neben dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht das Fach „Philosophie“ bzw. „Ethik“ angeboten; alle drei Fächer sind gleichberechtigt und bilden zusammen eine Fachgruppe (vgl. *Simon* 2005). Ohne konfessionellen Bezug wird Religion in Bremen („Biblische Geschichte“), Hamburg („Religionsunterricht für alle“) und Brandenburg („Lebenskunde – Ethik – Religion“) unterrichtet. Den drei Fächern ist gemeinsam, dass sie überkonfessionell und neutral im Blick auf die Weltanschauung sind (vgl. *Lott* 2001). In Berlin schließlich gibt es keine verpflichtende religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen, zum Schuljahr 2006/07 wurde jedoch „Ethik“ als verpflichtendes Unterrichtsfach für alle Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Jahrgangsstufe eingeführt. In diesem Fach sollen die Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden. Religiöse Inhalte spielen in „Ethik“ nur dann eine Rolle, wenn sie helfen, ein gesellschaftliches Problem zu lösen.

Veränderte Situation durch zwei Entwicklungen: Deutschland als religiös plurales Land

Wachsende Anzahl nicht religiöser Menschen

## Die Wertorientierung Jugendlicher

Die Werterziehung rückt immer stärker in den Blickpunkt staatlicher Schulpolitik. Berlin etwa begründet die Einführung des Pflichtfachs „Ethik“ explizit mit dem Verweis auf die religiöse Pluralität der Stadt und der daraus resultierenden ethischen Orientierungslosigkeit. Klassische Ansätze in der Wertforschung beruhen auf zweidimensionalen Konzepten. *Inglehart* unterscheidet zwischen materialistischen und postmaterialistischen Werten (vgl. 1977, 1998), *Rokeach* zwischen terminal values und instrumental values (vgl. 1973), und *Klages* zwischen Pflichtwerten und Selbstentfaltungswerten (vgl. 1984). Nach diesen Studien sind moderne Gesellschaften dadurch charakterisiert, dass beide Wertdimensionen angetroffen und von den Individuen miteinander kombiniert werden.

Staatliche Schulpolitik konzentriert sich auf Werterziehung

Aktuelle Untersuchungen arbeiten mit mehrdimensionalen Wertkonzepten. So entwickelte *Klages* seinen eigenen Ansatz weiter, indem er bei den Selbstentfaltungswerten zwischen hedonistisch-materialistischen und idealistischen Werten unterscheidet (vgl. 1998). Der DJI Jugendsurvey kommt zu den vier Wertetypen reiner Konventionalismus, Werteminimalismus, WerteKoexistenz und reine Selbstentfaltung (vgl. *Gille* 2000). Die 13. Shell Jugendstudie löst sich vollständig von der herkömmlichen Wertforschung und erarbeitet acht Wertdi-

Jugendliche kombinieren eine Vielzahl von Werten zur individuellen Wertorientierung

mensionen, die sie durch die Befragung Jugendlicher gewinnt: Autonomie, Menschlichkeit, Selbstmanagement, Attraktivität, Modernität, Authentizität, Familienorientierung und Berufsorientierung (vgl. *Fritzsche* 2000). Die Untersuchung von *Ziebertz, Kalbheim* und *Riegel*, die auf einer Faktoranalyse der Antworten zu acht theoretischen Wertkonzepten beruht, ergibt sechs unterschiedliche Dimensionen: eine autonome, eine eudaimonistische, eine materialistische, eine soziale, eine familiale und eine religiöse (vgl. 2003, S. 263-292). *Hillmann* unterscheidet 17 Wertkategorien (vgl. 2001). Es liegt auf der Hand, dass jede der skizzierten Untersuchungen auf einem eigenen theoretischen Konzept beruht und der eigenen Fragestellung verpflichtet ist. Dennoch stimmen sie darin überein, dass Jugendliche sich einer Vielfalt von Werten verpflichtet fühlen. Diese kombinieren sie zu Wertorientierungen, die zu ihrer individuellen Lebenssituation passen.

Eine kontrovers diskutierte Frage ist die Rolle von Religion für die Wertorientierung Jugendlicher. Viele Untersuchungen benutzen empirische Instrumente ohne religiöse Items, so dass sie über eine religiöse Wertdimension keine Aussage machen können (z.B. *Dickmeis* 1997; *Fritzsche* 2000; *Klages* 1998). Die Studien, die Religion berücksichtigt haben, kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Eine Reihe von Untersuchungen stellt einen Bedeutungsverlust von Religion für die Wertorientierung fest (vgl. *Gensicke* 2002, S. 155; *Gille* 2000, S. 172; *Hillmann* 2003, S. 255). Diesen Studien stehen andere gegenüber, die einen Zusammenhang zwischen Religion und Wertorientierung finden (vgl. *Fritzsche* 2000, S. 119-120; *Inglehart* 1998, S. 390-396; *Wippermann* 1998, S. 357-359; *Ziebertz/Kalbheim/Riegel* 2003, S. 275-277). Demnach spielt Religion auch gegenwärtig eine Rolle für die Wertorientierung, wenn auch nicht mehr in ihrer herkömmlichen Form. In der Summe liegen also keine eindeutigen empirischen Befunde zur Rolle von Religion für die Wertorientierung Jugendlicher vor. Es kann angenommen werden, dass Jugendlichen ein breites Spektrum unterschiedlicher Werte wichtig ist. Auch legen die Befunde der Wertforschung nahe, dass diese Werte nicht unverbunden nebeneinanderstehen. Jugendliche kombinieren sie zu einer Synthese, die zu ihrer Lebenssituation passt. Offen bleibt, welchen Einfluss Religion auf die Wertorientierung hat.

## Religionsunterricht und Wertorientierung

Die ungeklärte Beziehung zwischen Religion und Wertorientierung bei heutigen Jugendlichen trifft die Debatte um den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen an einer zentralen Stelle. Denn bei allen konzeptuellen Unterschieden eint das Interesse an der Werterziehung die verschiedenen Modelle. Die Vermittlung der eigenen Moral gehört zu den zentralen Zielen, die die Religionsgemeinschaften an die religiöse Erziehung stellen (vgl. *DBK* 1974, 2.5.1; *EKD* 1994, S. 26-27). Und auch vonseiten des Staates wird erwartet, dass der Religionsunterricht zur Werterziehung beiträgt (vgl. *Eykmann* 1999). Es stellt sich die Frage, ob der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen diese Erwartungen erfüllen kann. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht und der Wertorientierung Jugendlicher?

Angesichts der oben skizzierten Situation des Religionsunterrichts in Deutschland sowie der empirischen Befunde zur Wertorientierung Jugendlicher lässt sich diese Frage weiter differenzieren. So unterscheidet sich der Beitrag zur Werterziehung zwischen den verschiedenen Typen religiöser Erziehung. Betont etwa der konfessionelle Religionsunterricht die Moral der eigenen Religionsgemeinschaft, erstrebt „Ethik“ den mündigen Bürger. Ferner hat die empirische Wertforschung ergeben, dass Jugendliche ein breites Spektrum an Werten für wichtig erachten, die sie individuell kombinieren. Statt „der“ Wertorientierung Jugendlicher ist also mit einer Vielfalt verschiedener Wertdimensionen zu rechnen. Im Beziehungsgefüge zwischen den Typen des Religionsunterrichts und den Wertdimensionen können sich nun verschiedene Zusammenhänge ergeben. Die obige Frage lässt sich demnach folgendermaßen differenzieren: Welcher Typ des Religionsunterrichts hängt mit welcher Dimension der Wertorientierungen Jugendlicher zusammen?

Verschiedene Typen religiöser Erziehung

Um die Forschungsfrage endgültig formulieren zu können, bedarf es einer letzten Konkretisierung. Die Diskussion um den Religionsunterricht wird durch verschiedene Institutionen und Organisationen getragen. An ihr sind die Kultusministerien der Bundesländer beteiligt, ebenso die Kirchen und die größeren Religionsgemeinschaften wie der Islam oder die Zeugen Jehovas, aber auch säkulare Organisationen wie die „Humanistische Union“. Was bislang fehlt ist die Stimme der Schülerinnen und Schüler. Sie soll in diesem Beitrag in den Blick genommen werden. Die Untersuchung richtet sich deshalb nicht auf die Effekte faktischen Religionsunterrichts, sondern auf den Unterricht, den sich Jugendliche wünschen. Unsere Forschungsfrage lautet somit:

Ansprüche der SchülerInnen an Religionsunterricht sollen erfasst werden

*Gibt es in der Perspektive von Schülerinnen und Schülern einen Zusammenhang zwischen ihrem Konzept eines idealen Religionsunterrichts und ihrer Wertorientierung?*

Forschungsfrage

Wir beantworten diese Frage anhand von drei Subfragen. Die erste Subfrage bezieht sich auf den idealen Religionsunterricht: Welchen Typ von Religionsunterricht wünschen sich Jugendliche? Die zweite Subfrage fokussiert die Wertorientierung: Welche Dimensionen prägen die Wertorientierungen Jugendlicher? Die dritte Subfrage schließlich nimmt den Zusammenhang beider in den Blick: Welcher Typ des idealen Religionsunterrichts hängt mit welcher Wertdimension zusammen?

## 2 Konzeptualisierung und Operationalisierung

Die erste Subfrage bezieht sich auf den idealen Religionsunterricht. Hier lassen sich zwei theoretische Dimensionen unterscheiden. Die erste Dimension bezieht sich auf die Einstellung gegenüber Religion. Drei Ausprägungen gibt es auf dieser Dimension. Der monoreligiöse Fall ist auf eine bestimmte Religion bezogen, von deren Exklusivität er überzeugt ist. Der multireligiöse Fall steht dagegen für einen objektiven Zugang zu den verschiedenen Religionen. In ihm gelten alle Religionen als gleichwertig; eine Präferenz für eine bestimmte religiöse Tradition ist nicht gegeben. Der säkulare Fall schließlich hat kein eigenes Interesse an

Zwei Dimensionen des idealen Religionsunterrichts: Einstellung gegenüber Religion Fokus des Religionsunterrichts

Religion. Religion kann in den Blick kommen, wenn sie hilft, ein Problem zu bewältigen. Religion gilt hier aber nur als Mittel zum Zweck. Die zweite Dimension bildet der Fokus des Religionsunterrichts. Hier kann zwischen Religion als System und dem individuellen Subjekt unterschieden werden. Im ersten Fall liegt der Schwerpunkt des Unterrichts auf der systematischen Darstellung der Religion(en). Ihre Überzeugungen und Praktiken werden so dargestellt, dass ihr Zusammenhang deutlich wird. Im zweiten Fall liegt der Schwerpunkt auf der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler. Religion ist auf diese Lebenslage bezogen und sie kommt fallweise in den Blick. Beide Dimensionen sind prinzipiell unabhängig voneinander, so dass sie zu einer orthogonalen Matrix angeordnet werden können. Auf ihrer Basis lassen sich sechs verschiedene Idealtypen im Sinn Max Webers formulieren.

In den monoreligiösen Typen bezieht sich der Religionsunterricht exklusiv auf eine bestimmte religiöse Tradition. Allein in dieser Religion lässt sich die volle Wahrheit finden und es gilt, die Schülerinnen und Schüler in sie einzuführen. Liegt der Fokus des monoreligiösen Typs auf dem religiösen System, sollen die Schülerinnen und Schüler mit den Überzeugungen und dem Leben der zugehörigen Religionsgemeinschaft vertraut gemacht werden. Es handelt sich um einen *RU in Religion*. Liegt der Fokus dagegen auf dem individuellen Subjekt, soll der Glaube der Schülerinnen und Schüler in der Begegnung mit besagter Religion gestärkt werden. Es handelt sich um einen *RU in Glauben*. In den multireligiösen Typen werden die verschiedenen Religionen als gleichwertig betrachtet. Die Religionen werden miteinander verglichen, ohne dass es zu einer Wertung kommt. Liegt der Fokus des multireligiösen Typs auf dem religiösen System, sollen die Schülerinnen und Schüler die Überzeugungen und das Leben der verschiedenen Religionen kennen lernen. Es handelt sich um einen *RU über Religion*. Liegt der Fokus dagegen auf dem individuellen Subjekt, sollen die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Religionen Antworten auf die Fragen ihres Lebens bekommen. Es handelt sich um einen *RU als Lebenshilfe*. In den säkularen Typen schließlich spielt Religion keine Rolle. Religion gilt als Privatsache und hat deshalb keinen Platz in der Werterziehung an öffentlichen Schulen. Ein Religionsunterricht mit Fokus auf dem religiösen System lässt sich in dieser Perspektive nicht sinnvoll formulieren. Er bestünde aus der Kritik an jeglicher Religion. Sein funktionales Äquivalent ist die Ablehnung des Religionsunterrichts, d.h. *kein RU*. Ein säkularer Typ mit Fokus auf dem individuellen Subjekt ist dagegen denkbar. In ihm sollen die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die selbstbewusst ihren Beitrag zur Gesellschaft leisten. Religion ist Thema, wenn sie hilft, dieses Ziel zu erreichen. Es handelt sich um einen *Ethikunterricht*.

Jeder der sechs Idealtypen wurde in einem Item operationalisiert und das Instrument mit „Der ideale Religionsunterricht ...“ eingeleitet:

- *RU in Religion*: „macht Schüler mit der Kirche vertraut“
- *RU in Glauben*: „macht Schüler mit dem christlichen Glauben vertraut“
- *RU über Religion*: „gibt Schülern ein objektives Bild über die verschiedenen Religionen“

- *RU als Lebenshilfe*: „hilft Schülern bei ihrer Suche nach Orientierung und Lebenshilfe“
- *Ethik*: „trägt zum Verständnis gesellschaftlicher Probleme und Fragen bei“
- *Kein RU*: „ist der Unterricht, der nicht stattfindet“

Zu jedem der sechs Items konnten die Jugendlichen auf einer 5-Punkt-Likert-Skala entscheiden, wie stark es ihrem Ideal des Religionsunterrichts entspricht (1 = stimme überhaupt nicht zu; 5 = stimme voll und ganz zu).

Die zweite Subfrage bezieht sich auf die Wertorientierung Jugendlicher. Um die Dimensionen zu erfassen, die diese Wertorientierungen prägen, greifen wir auf das Instrument der 13. Shell Jugendstudie zurück (*Fritzsche* 2000, S. 99-106). Die erste Wertdimension beschreibt, wie wichtig es ist, selbstbestimmt zu denken und in Eigenregie zu handeln. Sie wird *Autonomie* genannt. Die Dimension *Humanität* beinhaltet die Toleranz gegenüber Andersdenkenden und soziales Engagement. Die Dimension *Selbstmanagement* steht für Werte wie Disziplin und Einordnungsvermögen. *Attraktivität* repräsentiert den Wunsch, für sich und andere angenehm zu sein und sich diese Anziehungskraft zu erhalten. Die Dimension *Moderernität* beschreibt das Interesse an Politik und am technischen Fortschritt. *Authentizität* bezieht sich auf die persönliche Glaubwürdigkeit im eigenen Denken und Handeln. *Familienorientierung* beinhaltet Werte, die sich auf die Partnerschaft, den Wunsch nach Kindern und die Sorge für das eigene Heim beziehen. *Berufsorientierung* schließlich steht für eine gute Ausbildung und einen interessanten Job. Zu jeder Dimension wurden vier Items formuliert, von denen im Folgenden jeweils eines zur Veranschaulichung der Operationalisierung genannt wird:

Erfassung der Wertorientierung anhand von acht Wertdimensionen

- *Autonomie*: „unabhängig zu denken und zu handeln“
- *Humanität*: „bereit sein, anderen zu helfen“
- *Selbstmanagement*: „konsequent zu sein, in dem was man tut“
- *Attraktivität*: „auch in 20 oder 30 Jahren noch gut auszusehen“
- *Moderernität*: „immer auf dem aktuellen Stand der Technik zu sein“
- *Authentizität*: „andere von der eigenen Meinung überzeugen zu können“
- *Familienorientierung*: „eine glückliche Partnerschaft zu haben“
- *Berufsorientierung*: „einen zuverlässigen Beruf zu finden“

Im Fragebogen konnten die Jugendlichen zu jedem Item auf einer 5-Punkt-Likert-Skala entscheiden, wie wichtig es ihnen ist (1 = überhaupt nicht wichtig; 5 = sehr wichtig).

Die Untersuchung wurde in Aachen, Augsburg, Dortmund, Dresden, Hildesheim, Rostock und Würzburg durchgeführt (Details in: *Ziebertz/Kay* 2005; *Ziebertz/Kay* 2006). Der Fragebogen wurde von Schülerinnen und Schülern der 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums bzw. der Gesamtschule ausgefüllt. 1925 Fragebogen konnten ausgewertet werden. Die Stichprobe hat ein Durchschnittsalter von 17,8 Jahren. Etwas über die Hälfte der Antwortenden sind weiblich (55 Prozent). 78 Prozent der Jugendlichen gehören einer Religionsgemeinschaft an, von denen 63 Prozent römisch-katholisch sind und 31 Prozent lutherisch. Die Daten wurden mit der SPSS-Statistik-Software ausgewertet, wobei Frequenzanalysen, T-Test, Kreuztabellen, Faktoranalyse, Reliabilitätstests und Korrelationsanalysen benutzt wurden.

Teilnehmer und Datenauswertung

### 3 Empirische Befunde

Im Folgenden werden Daten ausgewertet, um die drei Subfragen zu beantworten. Es wird dabei zuerst der ideale Religionsunterricht erhoben, dann die Wertorientierung der Jugendlichen, um schließlich Auskunft über die Zusammenhänge zwischen beiden Größen geben zu können.

#### Religionsunterricht

Welchen Religionsunterricht wünschen sich nun die Schülerinnen und Schüler in Deutschland? Die Befragten bevorzugen einen Unterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert und ihnen hilft, ihren Platz im Leben zu finden (vgl. Tabelle 1). Die stärkste Zustimmung erfahren der *RU über Religion* (89.7 Prozent) und *Ethik* (86.9 Prozent). Nur etwas weniger stimmen die Jugendlichen dem *RU als Lebenshilfe* (78.4 Prozent) zu. Diese drei Konzepte sind auch die einzigen, die sich die Schülerinnen und Schüler wünschen. Die anderen drei Konzepte werden abgelehnt. *RU in Glauben* erhält nur 17.8 Prozent Zustimmung, *RU in Religion* (19.2 Prozent) und *Kein RU* (21.9 Prozent) nur geringfügig mehr.

Tab. 1: Der ideale Religionsunterricht (Häufigkeiten in Prozent)

|                    | stimme nicht zu | unsicher | stimme zu |
|--------------------|-----------------|----------|-----------|
| RU in Religion     | 51.4            | 26.4     | 19.2      |
| RU in Glauben      | 67.2            | 15.0     | 17.8      |
| RU über Religion   | 5.1             | 5.2      | 89.7      |
| RU als Lebenshilfe | 13.0            | 8.6      | 78.4      |
| Ethik              | 5.3             | 7.8      | 86.9      |
| Kein RU            | 57.4            | 20.7     | 21.9      |

Legende: N = 1923; stimme nicht zu = 1 oder 2; unsicher = 3; stimme zu = 4 oder 5

Dieser Befund wird durch die Korrelationsanalyse bestätigt (vgl. Tabelle 2). Es ergeben sich drei bemerkenswerte Strukturen. Erstens korrelieren die Konzepte *RU in Religion* und *RU in Glauben* sehr stark positiv ( $r = .54$ ). Zweitens hängen auch die Konzepte *RU über Religion*, *RU als Lebenshilfe* und *Ethik* miteinander zusammen. Die Korrelationen sind mittelstark. Drittens korreliert das Konzept *Kein RU* negativ mit allen anderen Konzepten. Die Jugendlichen unterscheiden damit zwischen einem monoreligiösen Religionsunterricht und der Position, nach der es keinen Religionsunterricht geben soll, auch wenn sie sämtliche zugehörige Konzepte ablehnen. Das säkulare Konzept *Ethik* dagegen lässt sich für die Jugendlichen gut mit den beiden multireligiösen Konzepten vereinbaren. Sie empfinden keinen Widerspruch zwischen dem neutralen Blick auf die verschiedenen Religionen und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen. Dieser multireligiös-säkulare Komplex hat keine Beziehung zum monoreligiösen Komplex. Einzig *RU als Lebenshilfe* hängt schwach positiv mit den beiden monoreligiösen Konzepten zusammen.

Tab. 2: Zusammenhang zwischen den Idealen des Religionsunterrichts  
(Korrelationen)

|                    | <b>RU in<br/>Glauben</b> | <b>RU über<br/>Religion</b> | <b>RU als<br/>Lebenshilfe</b> | <b>Ethik</b> | <b>kein RU</b> |
|--------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------|----------------|
| RU in Religion     | .54                      |                             | .13                           |              | -.14           |
| RU in Glauben      |                          |                             | .08                           |              | -.09           |
| RU über Religion   |                          |                             | .35                           | .35          | -.14           |
| RU als Lebenshilfe |                          |                             |                               | .36          | -.24           |
| Ethik              |                          |                             |                               |              | -.18           |

Legende: Es werden nur hoch signifikante Korrelationen genannt ( $p < .001$ ).

Der Befund lässt sich weiter differenzieren durch die Variablen Geschlecht, Region und individuelle Religiosität (vgl. Tabelle 3). Männliche Jugendliche (26.4 Prozent) stimmen dem Konzept *Kein RU* stärker zu als weibliche Jugendliche (18.1 Prozent). Zwischen Jugendlichen aus Ost- und aus Westdeutschland gibt es keinen Unterschied, obwohl sich beide Teile Deutschlands in der Rolle unterscheiden, die Religion im öffentlichen Leben spielt. Schließlich stimmen Jugendliche, die sich selbst als religiös einschätzen, den Konzepten *RU in Religion* (34.1 Prozent : 14.3 Prozent), *RU in Glauben* (33.3 Prozent : 12.8 Prozent) und *RU als Lebenshilfe* (85.5 Prozent : 76.0 Prozent) stärker zu als ihre Altersgenossen, die sich nicht für religiös halten. Außerdem lehnen sie das Konzept *Kein RU* stärker ab (15.0 Prozent : 24.4 Prozent).

Tab. 3: Religionsunterricht nach Geschlecht, Region, individueller Religiosität  
(Zustimmung in Prozent)

|                    | <b>Geschlecht</b> |          |          | <b>Region</b> |          |          | <b>ind. Religiosität</b> |          |          |
|--------------------|-------------------|----------|----------|---------------|----------|----------|--------------------------|----------|----------|
|                    | <b>w</b>          | <b>m</b> | <b>V</b> | <b>W</b>      | <b>O</b> | <b>V</b> | <b>nr</b>                | <b>r</b> | <b>V</b> |
| RU in Religion     |                   |          |          |               |          |          | 14.3                     | 34.1     | .23      |
| RU in Glauben      |                   |          |          |               |          |          | 12.8                     | 33.3     | .24      |
| RU über Religion   |                   |          |          |               |          |          |                          |          |          |
| RU als Lebenshilfe |                   |          |          |               |          |          | 76.0                     | 85.5     | .11      |
| Ethik              |                   |          |          |               |          |          |                          |          |          |
| kein RU            | 18.1              | 26.4     | .10      |               |          |          | 24.4                     | 15.0     | .12      |

Legende: N = 1923; w = weiblich, m = männlich, W = West-Deutschland, O = Ost-Deutschland, nr = nicht religiös; r = religiös; V = Cramers V. Nur hoch signifikante Differenzen werden genannt ( $p < .001$ ).

Die Antwort auf die erste Subfrage lautet somit: Die Jugendlichen wünschen sich einen Religionsunterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert und sie dazu anregt, sich mit wichtigen Fragen ihres Lebens auseinanderzusetzen. Ein Religionsunterricht mit explizit konfessionellen Zügen wird dagegen ebenso strikt abgelehnt wie die Forderung, ganz auf eine religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen zu verzichten.

## Wertorientierung

Welche Dimensionen prägen die Wertorientierung Jugendlicher? Eine Faktorenanalyse ergibt sechs reliable Faktoren (vgl. Tabelle 4). Im ersten Faktor finden sich alle vier Items aus dem Konzept *Berufsorientierung*, ferner das Item „später ein Haus zu bauen“, das zum Konzept *Familienorientierung* gehört. Alle fünf Items lassen sich als materiale Absicherung des Lebens begreifen, die einen guten Beruf voraussetzt. Der Faktor wird deshalb *Beruf* genannt. Der zweite Faktor versammelt drei Items aus dem Konzept *Authentizität* und zwei aus dem Konzept *Attraktivität*. Sämtliche Items verbindet die Lust am Leben, die ungezwungen und nach den neuesten Modetrends ausgelebt werden will. Der Faktor hat einen hedonistischen Charakter, so dass er *Hedonismus* genannt wird. Im dritten Faktor finden sich alle Items des *Autonomie*-Konzepts wieder, und das *humanistische* Item „jede Person so zu akzeptieren, wie sie/er ist“. Begreift man das letzte Item als Grundbedingung individueller Autonomie, steht dieser Faktor für die Dimension *Autonomie*. Der vierte Faktor beinhaltet die drei Items aus dem Konzept *Modernität*, die für das Interesse an neuen Technologien stehen. Damit fehlt gegenüber dem theoretischen Konzept das Interesse an Politik. Der Faktor wird deshalb mit *Technik* gelabelt. Der fünfte Faktor versammelt die restlichen drei Items aus dem Konzept *Familienorientierung*. Er steht für das private Glück, das man in einer guten Partnerschaft und mit den eigenen Kindern finden will. Der Faktor wird deshalb *Familie* genannt. Den sechsten Faktor schließlich bilden drei Items aus dem Konzept *Selbstmanagement*. Er repräsentiert den Willen, von den eigenen Wünschen abzusehen und sich in eine gegebene Ordnung einzufügen. Das Label des theoretischen Konzepts wird für diesen Faktor deshalb beibehalten.

Den Jugendlichen sind alle sechs Dimensionen wichtig (vgl. Tabelle 4). Am wichtigsten ist den Heranwachsenden die individuelle Autonomie. Diesem Faktor wird sehr stark zugestimmt ( $m = 4.60$ ). Mit etwas Abstand folgen die Faktoren *Beruf* ( $m = 4.43$ ) und *Familie* ( $m = 4.13$ ), die auch noch sehr wichtig sind. Der Faktor *Selbstmanagement* stößt auf starke Zustimmung ( $m = 3.82$ ), der Faktor *Technik* auf Zustimmung ( $m = 3.42$ ). Noch in der positiven Skalenhälfte liegt der Faktor *Hedonismus*, dessen Mittelwert von 3.16 jedoch nur für eine leichte Zustimmung steht.

Differenzierungen ergeben sich, wenn man die Variablen Geschlecht, Region und individuelle Religiosität berücksichtigt (vgl. Tabelle 5). Ist männlichen Jugendlichen das Interesse am aktuellen Stand der Technik ( $m = 3.77 : m = 3.14$ ) und am Lebensgenuss ( $m = 3.26 : m = 3.08$ ) wichtiger als ihren weiblichen Altersgenossinnen, legen Letztere einen größeren Wert auf ihre individuelle Freiheit ( $m = 4.65 : m = 4.55$ ). Differenzen hinsichtlich der Region ergeben sich nur bei den Faktoren *Beruf* und *Hedonismus*. In beiden Fällen sind die Wertdimensionen im Westen wichtiger als im Osten ( $m = 4.46 : m = 4.35$ ;  $m = 3.19 : m = 3.08$ ). Schließlich legen gläubige Jugendliche größeren Wert auf *Familie* ( $m = 4.33 : m = 4.07$ ) und *Selbstmanagement* ( $m = 3.93 : m = 3.79$ ), nicht gläubige dafür auf *Technik* ( $m = 3.46 : m = 3.31$ ) und *Hedonismus* ( $m = 3.20 : m = 3.06$ ). Das konnte so erwartet werden, denn beide Kirchen betonen den Wert von Familie und Selbstdisziplin, während sie technischen Fortschritt und Lebensgenuss immer wieder kritisch hinterfragen

Tab. 4: Dimensionen der Wertorientierung (Faktoranalyse, Reliabilität und deskriptive Statistik)

| Mir ist wichtig ...   | Komponente |                      |                |              |         |                        |
|---|------------|----------------------|----------------|--------------|---------|------------------------|
|   | Beruf      | Hedo-<br>nis-<br>mus | Auto-<br>nomie | Tech-<br>nik | Familie | Selbst-<br>ma-<br>nag. |
| Einen zuverlässigen Beruf zu finden.                                    | .809       |                      |                |              |         | .202                   |
| Eine gute Ausbildung zu bekommen.                                       | .732       |                      |                |              |         |                        |
| Einen guten Beruf zu erlernen, der mir meine Unabhängigkeit garantiert. | .697       |                      |                |              |         |                        |
| Später ein Haus zu bauen.   | .607       | .256                 |                |              | .278    |                        |
| Einen Beruf zu erlernen, der mir etwas bedeutet.                        | .582       |                      |                |              | .259    |                        |
| Tun und lassen zu können, was ich will.                                 |            | .748                 |                |              |         |                        |
| In erster Linie Spaß zu haben und viele Erfahrungen machen zu können.   | .238       | .637                 |                |              |         |                        |
| So zu bleiben, wie ich bin.   | .216       | .624                 |                |              |         |                        |
| Frei von Verpflichtungen zu sein.                                       |            | .598                 |                |              |         |                        |
| Auch in 20 oder 30 Jahren noch gut auszusehen                           |            | .564                 |                |              |         | .302                   |
| Die eigene Meinung zu vertreten, auch wenn eine Mehrheit dagegen ist.   |            |                      | .676           |              |         |                        |
| Den Mut zu haben, nein zu sagen.  |            |                      | .624           |              |         |                        |
| Unabhängig zu denken und zu handeln.                                    |            |                      | .608           |              |         |                        |
| Sich von unerfreulichen Situationen nicht unterkreigen zu lassen.       | .310       |                      | .583           |              |         |                        |
| jede Person so zu akzeptieren, wie sie/er ist.                          |            |                      | .566           |              | .259    |                        |
| In der Lage zu sein, Technik nutzen zu können.                          |            |                      |                | .851         |         |                        |
| Mit Computern umgehen zu können.  |            |                      |                | .786         |         |                        |
| Immer auf dem aktuellen Stand der Technik zu sein.                      |            | .293                 |                | .753         |         |                        |
| Kinder zu haben.  |            |                      |                |              | .849    |                        |
| Eine Familie zu gründen, in der man sich wohl fühlen kann.              | .324       |                      |                |              | .780    |                        |
| Eine glückliche Partnerschaft zu haben.                                 | .315       |                      |                |              | .641    |                        |
| Fähig zu sein, sich anpassen zu können.                                 |            |                      |                |              |         | .721                   |
| Verantwortung übernehmen zu können.                                     |            |                      | .274           |              |         | .646                   |
| Sich treu sein in allem was man tut.                                    | .241       |                      |                |              |         | .629                   |
| Eigenwert   | 5.45       | 2.38                 | 1.83           | 1.62         | 1.15    | 1.07                   |
| Reliabilität  | .81        | .66                  | .62            | .80          | .76     | .55                    |
| m   | 4.43       | 3.16                 | 4.60           | 3.42         | 4.13    | 3.82                   |
| Sd  | .58        | .70                  | .41            | .94          | .82     | .72                    |

Erklärte Varianz: 56,25%

Legende: Extraktion: Hauptkomponentenanalyse. Rotation: Varimax (Kaiser). Faktorladungen < .20 sind nicht aufgeführt.

Tab. 5: Wertorientierung nach Geschlecht, Region, individueller Religiosität (T-Test)

|               | Geschlecht |          | Region |      | Religiosität |          |
|---------------|------------|----------|--------|------|--------------|----------|
|               | weiblich   | männlich | West   | Ost  | nicht rel.   | religiös |
| Beruf         |            |          | 4.46   | 4.35 |              |          |
| Familie       |            |          |        |      | 4.07         | 4.33     |
| Selbstmanage. |            |          |        |      | 3.79         | 3.93     |
| Technik       | 3.14       | 3.77     |        |      | 3.46         | 3.31     |
| Hedonismus    | 3.08       | 3.26     | 3.19   | 3.08 | 3.20         | 3.06     |
| Autonomie     | 4.65       | 4.55     |        |      |              |          |

Legende: Es werden nur hoch signifikante Unterschiede genannt ( $p < .001$ ).

Die Antwort auf die zweite Subfrage lautet somit: Den Jugendlichen ist ein breites Spektrum an Werten wichtig. Es lässt sich in die Dimensionen *Beruf*, *Familie*, *Selbstmanagement*, *Technik*, *Hedonismus* und *Autonomie* unterteilen. Den Jugendlichen ist ihre individuelle Freiheit am wichtigsten, während die Dimension *Beruf* die stärksten Bezüge zu den anderen Wertdimensionen aufweist. *Hedonismus* und *Technik* sind dabei besonders wichtig für männliche, nicht-religiöse Jugendliche, die im Westen Deutschlands wohnen. Weibliche Jugendliche legen dagegen besonders Wert auf ihre individuelle Freiheit.

## Religionsunterricht und Wertorientierung

Mit den empirischen Faktoren lässt sich nun die dritte Subfrage beantworten. Sie bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen den Typen des Religionsunterrichts und den Dimensionen der Wertorientierung. Er wird durch 22 signifikante Korrelationen definiert, die sämtlich schwach sind (vgl. Tabelle 6). Ein gewisser Zusammenhang zwischen dem idealen Religionsunterricht und der Wertorientierung Jugendlicher ist also gegeben.

Tab. 6: Religionsunterricht und Wertorientierung (Korrelationen)

|                    | Beruf  | Familie | Selfmanagement | Technik | Hedonismus | Autonomie |
|--------------------|--------|---------|----------------|---------|------------|-----------|
| RU in Religion     | .06**  | .13***  | .12***         |         | -.06**     | -.06**    |
| RU in Glauben      | .08*** | .15***  | .15***         |         |            | -.12***   |
| RU über Religion   |        |         |                | -.08*** | -.08***    | .13***    |
| RU als Lebenshilfe |        | .06*    |                | -.15*** | -.17***    | .10***    |
| Ethik              |        |         |                | -.07**  | -.07**     | .17***    |
| kein RU            |        | -.07*   |                | .18***  | .22***     |           |

Legende: \*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$

Beschränkt man sich auf die Korrelationen, deren Betrag mindestens .15 ist, ergeben sich drei charakteristische Konstellationen (vgl. Tabelle 6). Erstens hängt das Konzept *RU in Glauben* positiv mit den Wertdimensionen *Familie* und *Selbstmanagement* zusammen. (jeweils  $r = .15$ ). Diese Konstellation liegt nahe, gehören die beiden Dimensionen doch zum Proprium christlicher Verkündi-

gung. Zweitens korrelieren *Technik* und *Hedonismus* positiv mit *Kein RU* ( $r = .18$  und  $r = .22$ ) und negativ mit *RU als Lebenshilfe* ( $r = -.15$  und  $r = -.17$ ). Die Ablehnung eines Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen entspricht für die Jugendlichen somit in gewisser Weise einer Wertorientierung, in der technisches Interesse und Lebensgenuss dominieren. Ein Religionsunterricht dagegen, der zur Auseinandersetzung mit wichtigen Fragen im Leben anregt, passt nicht zu diesen Wertdimensionen. Drittens korrelieren *Ethik* und *Autonomie* positiv. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen bedeutet für die Schülerinnen und Schüler somit einen Gewinn an individueller Freiheit.

Diese Bezüge werden durch die restlichen Korrelationen bestätigt. Die Korrelationsanalyse deutet damit strukturelle Aspekte im Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Wertorientierung an. Ein erster derartiger Aspekt ist der positive Zusammenhang eines monoreligiösen Religionsunterrichts (*RU in Religion* und *RU in Glauben*) mit *Familie* und *Selbstmanagement*, sowie der negative Zusammenhang mit *Autonomie*. Für die Jugendlichen ist die monoreligiöse Perspektive mit der Einschränkung individueller Freiheit verbunden, gleichzeitig aber auch mit der Förderung familialer Werte und Selbstmanagement. Ein zweiter struktureller Aspekt ist der positive Zusammenhang eines multireligiös-säkulareren Religionsunterrichts (*RU über Religion*; *RU als Lebenshilfe* und *Ethik*) mit *Autonomie*, sowie der negative Zusammenhang mit *Technik* und *Hedonismus*. Eine objektive Information über die verschiedenen Religionen und die Hilfe in der Bewältigung des eigenen Lebens entsprechen dem Willen zu individueller Freiheit, relativieren aber das Interesse am technologischen Fortschritt und am ungehemmten Genuss. Letzteres hängt schließlich positiv mit *Kein RU* zusammen. Dieser Befund ist bereits bekannt und stellt den dritten Strukturmoment im Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Wertorientierung dar.

Strukturelle Aspekte zwischen Religionsunterricht und Wertorientierung

Die dritte Subfrage lässt sich somit folgendermaßen beantworten: Für die Jugendlichen gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Religionsunterricht und ihrer Wertorientierung. Drei Strukturmomente prägen ihn. Ein monoreligiöser Unterricht entspricht eher den traditionellen Werten der Familie und des Selbstmanagements. Ein multireligiöser Religionsunterricht, der auch gesellschaftliche Probleme anspricht, passt zum Willen zur individuellen Freiheit. Die Ablehnung des Religionsunterrichts wird am ehesten von denen gefordert, die an aktueller Technik und am Spaß im Leben interessiert sind.

## 4 Diskussion

Zuerst bleibt festzuhalten, dass die Mehrzahl der Heranwachsenden einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen will. Nur etwa ein Fünftel lehnt ihn ab, dabei handelt es sich vor allem um nicht-religiöse, junge Männer. Zwei Details sind besonders bemerkenswert. Zum einen ist selbst unter nicht-religiösen Jugendlichen die Zahl derer, die sich für den Religionsunterricht ausspricht, größer als die Zahl derer, die ihn abschaffen will. Zum anderen unterscheiden sich die Jugendlichen in den östlichen Bundesländern in ihrer Einstellung zum Religionsunterricht nicht von ihren Altersgenossen im Westen.

Mehrheit der Jugendlichen für Religionsunterricht

Klares Profil des  
idealen  
Religionsunterrichts

Der ideale Religionsunterricht hat ein klares inhaltliches Profil. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich einen Religionsunterricht, der objektiv über die verschiedenen Religionen informiert, und ihnen hilft, sich mit den Problemen ihres Lebens auseinanderzusetzen. Beide Aspekte sind ihnen wichtig. Zum einen wollen sie etwas über die Vielfalt der religiösen Traditionen erfahren. Religiöse Vielfalt scheint heutige Jugendliche nicht zu verunsichern. Eher fordert Pluralität sie heraus, über ihre eigene Religiosität nachzudenken. Zum anderen soll sich der Religionsunterricht auf ihr Leben beziehen. Sie erwarten vom Religionsunterricht Anstöße, wie sie ihr eigenes Leben meistern können. Er soll ihnen helfen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Damit trägt der ideale Religionsunterricht der Schülerinnen und Schüler ein eindeutig multireligiöses Profil, in dem auch säkulare Perspektiven eine Rolle spielen.

multireligiös-  
säkularer  
Religionsunterricht  
und Autonomie

Die Schülerinnen und Schüler assoziieren einen multireligiös-säkularen Religionsunterricht mit Autonomie. Autonomie impliziert selbstbestimmtes Denken und eigenverantwortliches Leben. Gleichzeitig ist Jugendlichen, die diesen Religionsunterricht bevorzugen, technischer Fortschritt und Lebensgenuss nicht wichtig. Technische Updates und Hedonismus sind der Motor der Konsumgesellschaft. Es kann vermutet werden, dass sich die Jugendlichen von beidem so weit emanzipieren wollen, dass sie eine eigenverantwortliche Position in der Gesellschaft einnehmen können. Entwicklungspsychologisch liegt diese Deutung nahe. Nach dem Modell von *Erikson* (vgl. 1977) befinden sich die Jugendlichen, die mehrheitlich 17 oder 18 Jahre alt sind, in den Phasen der Identitätsentwicklung und des Aufbaus stabiler Partnerschaften. In beiden Phasen geht es um die eigene Person und ihr Verhältnis zu den anderen. Sie stehen im Zeichen der individuellen Emanzipation. Der multireligiös-säkulare Religionsunterricht wählt eine Form, die diesem Bedürfnis nach Autonomie entspricht. In ihm wird informiert, aber nicht missioniert.

Ablehnung  
monoreligiöser  
Positionen

Im idealen Religionsunterricht heutiger Jugendlicher ist keine monoreligiöse Position enthalten. Die Schülerinnen und Schüler wollen weder eine Einführung in die Kirche, noch eine Einführung in den christlichen Glauben. Diese Einstellung steht im deutlichen Kontrast zur Haltung der beiden großen christlichen Kirchen, die für einen konfessionellen Religionsunterricht eintreten. Sie stehen auf dem Standpunkt, dass Religion ohne konfessionellen Bezug abstrakt und lebensfern bleibe. Die Befunde zeigen, dass Jugendlichen diese Argumentation fremd ist. Sie assoziieren einen monoreligiösen Religionsunterricht nicht mit individueller Freiheit: Autonomie und religiöse Exklusivität stehen im Widerspruch zueinander. Es kann vermutet werden, dass das schlechte Image der Kirche hier eine Rolle spielt (vgl. *Ziebertz/Riegel* 2008, S. 151-154).

Pluralität als  
Selbstver-  
ständlichkeit

Mit ihrer Einstellung entsprechen die Jugendlichen dem aktuellen Zeitgeist. Ihnen gilt Pluralität als selbstverständlich. Statt zu verunsichern, scheint die Auseinandersetzung mit fremden Traditionen das Nachdenken über das Eigene zu stimulieren. Dieses Nachdenken erlaubt in den Augen der Schülerinnen und Schüler ein multireligiös-säkularer Religionsunterricht. Eine Frage lässt der Befund jedoch offen. Die Wertorientierung Jugendlicher beinhaltet keine Dimension, die das soziale Engagement für die Gesellschaft repräsentiert. Das theoretische Konzept *Humanität* wurde durch die Faktorenanalyse nicht bestätigt. Und der Faktor *Familie* steht für das Engagement für das private Glück. Die Wert-

orientierung Jugendlicher ist damit stark individualistisch. Religion stellt dazu ein klassisches Korrektiv zur Verfügung. Dieses Korrektiv findet sich im Befund jedoch nicht wieder. Bleibt der multireligiös-säkulare Religionsunterricht ohne Effekte im Blick auf gesellschaftliches Engagement? Diese Frage verdient eine eigene Untersuchung.

## Literatur

- DBK – Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1974): Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn.
- Dickmeis, C.* (1997): Die Entwicklung von individuellen Werthaltungen im Jugendalter. – Berlin
- EKD – Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. – Gütersloh.
- Erikson, E.* (1977): Identität und Lebenszyklus, 4. Aufl. – Frankfurt.
- Eykmann, W.* (1999) (Hrsg.): Wieviel Reform braucht Schule? Weichenstellungen für die Zukunft. – Bonn.
- Fritzsche, Y.* (2000): Moderne Orientierungsmuster. Inflation am „Wertehimmel“, Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. – Opladen, S. 93-156.
- Gensicke, T.* (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Werteorientierungen und gesellschaftliche Aktivität, Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. – Frankfurt, S. 139-212.
- Gille, M./Krüger, W.* (2000) (Hrsg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29-jährigen im vereinigten Deutschland. – Opladen.
- Hillmann, K.-H.* (2001): Zur Wertewandelforschung: Einführung, Übersicht und Ausblick. In: Oesterdiekhoff, G./Jegelka, N. (Hrsg.): Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. – Opladen, S. 15-39.
- Hillmann, K.-H.* (2003): Wertewandel. Ursache, Tendenzen, Folgen. – Würzburg.
- Inglehart, R.* (1977): The silent revolution: Changing values and political styles among western publics. – Princeton.
- Inglehart, R.* (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. – Frankfurt/New York.
- Klages, H.* (1984): Werteorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. – Frankfurt/New York.
- Klages, H.* (1998): Werte und Wertewandel. In: Schäfers, B./Zapf, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. – Opladen, S. 698-709.
- Lott, J.* (2001): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. In: Mette, N./Rickers F. (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik. Band 2. – Neukirchen-Vluyn, S. 1159-1164.
- Rokeach, M.* (1973): The Nature of Human Values. – New York.
- Schlüter, R.* (2000): Konfessioneller Religionsunterricht heute? – Darmstadt.
- Schweitzer, F./Biesinger, A.* (2004): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. – Gütersloh/Freiburg.
- Simon, W.* (2002): Religionsunterricht in staatlichen Schulen. In: Bitter, G./u.a. (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. – München, S. 362-368.
- Simon, W.* (2005): Kooperation in der Fächergruppe. Anregungen und Impulse aus ostdeutschen Bundesländern. In: Bahr M./u.a. (Hrsg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. – München, S. 218-228.
- Wippermann, C.* (1998): Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. – Opladen.
- Ziebertz, H.-G./Kalbheim, B./Riegel U.* (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. – Gütersloh/Freiburg.

- Ziebertz H.-G./Kay W. K. (Hrsg.) (2005): Youth in Europe. Vol. 1: An international empirical Study about Life Perspectives. – Münster.*
- Ziebertz H.-G./Kay W. K. (Hrsg.) (2006): Youth in Europe. Vol. 2: An international empirical Study about Religiosity. – Münster.*
- Ziebertz H.-G./Riegel U. (2008): Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher. – Gütersloh/Freiburg.*

# „Also war ne super Aktion, hat richtig viel Spaß gemacht. War saugeil das Ganze.“

Reflexionen zum Spaßbegriff der Besucher des XX. Weltjugendtages in Köln 2005

*Ursula Engelfried-Rave*



Ursula  
Engelfried-Rave

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Spaßbegriff katholischer Jugendlicher auf dem XX. Weltjugendtag 2005 in Köln. Im Laufe der Auswertungen von Interviews, die innerhalb des Teilprojekts „Teilnehmerperspektive“ im Rahmen des interdisziplinären DFG-Forschungsprojektes „Situative Vergemeinschaftung mittels religiöser Hybridevents: Der XX. Weltjugendtag 2005 in Köln“ erhoben wurden, fielen immer wieder die ganz unterschiedlichen Kontexte auf, in denen die jugendlichen Pilger den Begriff ‚Spaß‘ verwendeten. Daraus entwickelte sich das Forschungsinteresse diese zu rekonstruieren und dem Spaßverständnis der Jugendlichen auf die Spur zu kommen. Das Datenmaterial, auf das sich dieser Beitrag bezieht, stammt aus den Erhebungen des Teilprojekts „Teilnehmerperspektive“, welches einen lebensweltlich-ethnographischen Zugang zum Forschungsfeld suchte. Ausgewertet wurden Leitfaden- und Ad-hoc-Interviews sowie Gruppendiskussionen auf den Begriff ‚Spaß‘ hin. Die Ergebnisse wurden als Thesen formuliert und aufeinander bezogen.

*Schlagworte:* Jugend, Event, Erlebnisorientierung, Religionssoziologie, Qualitative Forschung

**“It was a great event, we really had tons of fun. The whole thing was awesome.”  
Considerations on participants’ concept of fun at the 20th World Youth Day 2005 in Cologne.**

### Abstract

This article addresses the concept of fun of Catholic youths attending the 20th World Youth Day 2005 in Cologne. Analysis of interviews conducted in the course of the subproject “Participant Perspective”, as part of the interdisciplinary research project “Situational Community-Building by Religious Hybrid Events: The 20th World Youth Day 2005 in Cologne” (funded by the German Research Foundation [DFG]), revealed the large diversity of contexts in which the young pilgrims employed the notion of ‘fun’. This observation sparked our interest in focusing our research on reconstructing such contexts in order to find the key to the young people’s understanding of fun. The data for this analysis was collected in the larger context of the subproject “Participant Perspective”, which approached the research field from a lifeworld-oriented, ethnographic perspective. Guided interviews, ad-hoc interviews, and group discussions were analyzed with regard to concepts of ‘fun’. The results were developed into theses and related to one another.

*Key words:* Youth, event, event orientation, sociology of religion, qualitative research

„Und David tanzte mit ganzer Hingabe vor dem Herrn her und trug dabei das leinene Efod. So brachten David und das ganze Haus Israel die Lade des Herrn unter Jubelgeschrei und unter dem Klang des Widderhorns hinauf. Als die Lade des Herrn in die Davidstadt kam, schaute Michal, Sauls Tochter, aus dem Fenster, und als sie sah, wie der König David vor dem Herrn hüpfte und tanzte, verachtete sie ihn in ihrem Herzen (2 Sam 6,14-16).“

Euphorie, Enthusiasmus und Ekstase als Ausdruck überschäumender Freude wurde schon zu Zeiten des legendären Königs David kritisch beäugt. David, in priesterliche Gewänder gekleidet, wohl überglücklich über die Rückkehr der Bundeslade, verlässt den zeremoniellen Rahmen und tanzt, hüpfte und jubiliert mit den Volksmassen. Michal, eine seiner zahlreichen Frauen, missbilligt das Verhalten des Königs, fällt er doch aus der Rolle des Souveräns. Ihre Verachtung aber wird, so die nachfolgenden Verse, mit Unfruchtbarkeit bestraft.

Köln. Sommer 2005: Weltjugendtag (WJT). Stellen Sie sich doch einmal vor: Papst Benedikt XVI. wäre aus dem Papamobil gestiegen, hätte sich unter die Jugend gemischt und getanzt und gehüpft wie weiland König David! Unvorstellbar! Doch die katholische Jugend hatte in Köln auch so ihren Spaß. Singend, skandierend und manchmal auch krakeelend tanzten die Massen durch Köln, besuchten Gottesdienste, feierten Gott und sich selbst und „machten Party“. Schnell waren Kritiker jeglicher Couleur zur Stelle. Für Jan Feddersen von der TAZ (TAZ 20.08.2005) bedeutete die ausgelassene Stimmung des Weltjugendtages „Dezivilisierung“, denn durch das „öffentliche Singen“ sei ein wesentliches Element der Zivilisation, die „Konfiguration der Distanz“ gestört und verweist darauf, dass von solchen Massenfeiern „nix in der Bibel stehe“. Die oben genannte Stelle sollte ihn eines Besseren belehren.

Kritik an der  
ausgelassenen  
Stimmung des  
Weltjugendtages

Der Soziologe Peter Fuchs verglich den WJT mit den „riefenstahlschen Masseninszenierungen“ und befürchtete durch die „sakrosankte Ekstase“ der gefühlsbewegten Massen den Verlust des „Numinosen und Sakralen“ (Frankfurter Rundschau 19.08.2005). Er forderte die Rückkehr zu einer „klaren, trockenen Kirche“ ein. Die Entstehung eines „faulen Christentums“ prophezeite gar der Kirchenkritiker und Theologe Eugen Drewermann angesichts der begeisterten Jugendlichen und unterstellte ihnen eine ausschließliche Spaßorientierung (TAZ 13.08.2005). Die Liste der kritischen Kommentare ließe sich noch fortführen, aber letztendlich stellt sich die Frage, ob es sich bei diesen ausgelassenen Jugendlichen wirklich um eine Masse verblendeter Spaßfetischisten handelt? Sind die Befürchtungen der Kritiker berechtigt oder ist es nur der neidvolle Blick ‚verkopfter‘ Gelehrter auf jugendliche Lebensfreude?

Was hat denn nun eigentlich den Jugendlichen auf dem WJT so „sauviel Spaß gemacht“? Welche Vorstellungen haben sie, wenn sie die Floskel: „Ich will Spaß haben.“ verwenden? Im Laufe der Auswertungen von Interviews, die innerhalb des Teilprojekts „Teilnehmerperspektive“ im Rahmen des interdisziplinären DFG-Forschungsprojektes „Situative Vergemeinschaftung mittels religiöser Hybridevents: Der XX. Weltjugendtag 2005 in Köln“<sup>1</sup> erhoben wurden, fielen immer wieder die ganz unterschiedlichen Kontexte auf, in denen die jugendlichen Pilger den Begriff ‚Spaß‘ verwendeten. Es lag deshalb nahe, um es in Anlehnung an Luther zu sagen, der Jugend „aufs Maul zu schauen“ und eine Rekonstruktion ihres Verständnisses von ‚Spaß‘ zu versuchen.

DFG-  
Forschungsprojekt

Nach einem kurzen Abriss über Forschungsdesign, die Methodologie und die Methoden des Projekts WJT, aus dessen Material auch die vorliegende Studie schöpft, werden neuere Arbeiten vorgestellt, die sich sprachwissenschaftlich und soziologisch mit der Wortbedeutung und dem Wortgebrauch von ‚Spaß‘ in der heutigen deutschen Gesellschaft auseinandersetzen. Die Auswertung der Interviewpassagen, die ‚Spaß‘ in irgendeiner Weise thematisieren, folgt anschließend.

## 1 Forschungsdesign – Methodologie – Methoden

Das gesamte Forschungsprojekt zum WJT umfasste drei Teilprojekte, deren Forschungsinteresse der Organisation, den Medien und den Teilnehmern galt.<sup>2</sup> Ging es nun, wie im Teilprojekt „Teilnehmerperspektive“, um eine Rekonstruktion der religiösen Erfahrungen der jugendlichen Pilger, lag es nahe sich dem Forschungsgegenstand mithilfe der methodologischen und methodischen Vorgaben einer an der lebensweltlichen Ethnographie orientierten qualitativen Religionsforschung zu nähern. Diese ermöglichte durch „die Beobachtung der subjektiven Binnenperspektive“ (Knoblauch 2003, S. 51) eine Erfassung religiöser Erfahrungen und Sinndeutungen der Jugendlichen.

Forschungsprojekt umfasst drei Teilprojekte

Dementsprechend wurden für die Erhebung vorwiegend qualitative Methoden eingesetzt. Jeweils zwei studentische Mitarbeiter begleiteten als teilnehmende Beobachter insgesamt sieben ausgewählte Pilgergruppen aus unterschiedlichen katholischen Milieus auf den WJT und hielten ihre Ergebnisse in umfassenden Forschungsberichten fest. Die Gruppen selbst waren geschlechtlich heterogen und umfassten ein Altersspektrum von 16 bis 23 Jahren. Sie waren im Raum Trier und Koblenz beheimatet und stammten entweder aus der katholischen, parochial organisierten Jugendarbeit, den ‚Neuen Geistlichen Gemeinschaften‘ oder Zweckgemeinschaften, die sich zum Besuch des Weltjugendtages gebildet hatten. Vor dem WJT wurden mit einzelnen Gruppenmitgliedern Leitfadeninterviews (Dauer ca. 90 Minuten) durchgeführt. Das Forschungsinteresse bei diesen Erhebungen galt der Wertorientierung und Glaubenspraxis der Jugendlichen sowie den Motiven den WJT zu besuchen. Ergänzt wurden diese Interviews durch Gruppendiskussionen, die neben diesen Zielsetzungen Aufschluss über die Gruppenstruktur und -dynamik gaben. ‚Ex-post-fact-Interviews‘ wurden dann nach dem WJT mit denselben Jugendlichen geführt um ihre Erfahrungen auf dem WJT zu evaluieren und Bezugspunkte für eine Vergleichsanalyse zu erhalten. Auf dem WJT selbst wurden 40 Ad-hoc-Interviews nach den unterschiedlichen Veranstaltungen mit zufällig ausgewählten deutschen und ausländischen Besuchern durchgeführt. Diese Ad-hoc-Interviews erwiesen sich als wichtige Datenquelle für die Frage nach der individuellen Aneignung des Weltjugendtages, da hier unter dem Eindruck unmittelbarer persönlicher Erfahrungen und Erlebnissen spontan und unreflektiert geantwortet wurde. Methodologisch wurde im Forschungsprojekt im Sinne der Grounded Theory verfahren (Strauss 1998) und der Prozess der Datengewinnung und -auswertung als offener und zirkulärer Vorgang verstanden, der sich dem Untersuchungsgegenstand sukzessive und über ein ‚theoretical sampling‘ nähert.

Erhebung mittels qualitativer Methoden

Untersuchung des  
Spaßbegriffs  
katholischer  
Jugendlicher

Die Idee, den Spaßbegriff katholischer Jugendlicher zu untersuchen, entstand während des Forschungsprojektes, konnte aber erst nach dem Ablauf des zeitlich sehr knapp kalkulierten Förderzeitraums von der Autorin, aufgrund ihrer privaten Initiative, realisiert werden. Das Material, auf das sich die vorliegende Studie bezieht, basiert sowohl auf den Leitfaden- als auch den Ad-hoc-Interviews und den Gruppendiskussionen des WJT-Projekts, ebenso bilden die Auswertungsergebnisse aus diesem Projekt den theoretischen Hintergrund der Autorin. Die Rekonstruktion des Spaßbegriffs bei katholischen Jugendlichen orientierte<sup>3</sup> sich an dem Kodierparadigma nach *Strauss* (vgl. 1998). Da ‚Spaß‘ durch die Forschungsfrage als Schlüsselkategorie vorgegeben war, wurden die Interviews selektiv kodiert. Die Sichtung der Interviews auf den Begriff ‚Spaß‘ hin ergab circa 50 Belegstellen. Da die Interviewpartner die Bedeutung von Spaß in der Regel nicht explizit erläuterten, war eine Berücksichtigung des thematischen Zusammenhangs unerlässlich. Deshalb musste auch eine Abgrenzung von anderen Themengebieten innerhalb der Interviews erfolgen. Ein weiterer Analyseschritt galt deshalb der Überprüfung der thematischen Kohärenz der Belegstellen. Sie ergab sich zum Teil als typische Paarsequenz aus den Interviewfragen und den nachfolgenden Antworten, in anderen Fällen aus syntaktischen und semantischen Indizien<sup>4</sup>. Im Anschluss daran wurden die Textfragmente Zeile für Zeile auf die Bedeutung von Spaß hin befragt und gleichzeitig auffällige Begriffe und Aussagen, die im Sinnzusammenhang mit Spaß standen, notiert. Ein erneuter Vergleich der Textstellen erlaubte dann die Bildung von Kategorien, wie Gemeinschaft, Gefühl, Selbstdarstellung, Event und Bewertung, unter die die einzelnen Textstellen dann subsumiert wurden. Durch die Kategorienbildung konnten die Textstellen unter- und miteinander verglichen werden. Die nachfolgende Untersuchung erfolgte wiederum sequenziell, allerdings nun explizit mit dem Fragefokus nach den Sinnkonstruktionen und den Handlungsmotiven der Jugendlichen. Die Ergebnisse wurden in Thesen<sup>5</sup>, im Sinne von Arbeitshypothesen, formuliert, da sie als Ausgangsbasis für weitere Studien dienen sollen. So wäre zum Beispiel an ein umfassenderes Projekt zu denken, das innerhalb des sehr heterogenen Spektrums der katholischen Jugend nach der Erlebnis- und Spaßorientierung forscht.

Rekonstruktion des  
Spaßbegriffs  
orientiert sich an  
dem Kodier-  
paradigma nach  
*Strauss*

Ergebnisse wurden  
in Form von  
Arbeitshypothesen  
formuliert

## 2 Das Reizwort ‚Spaß‘

‚Spaß‘ ist zumindest für die Gesellschafts- und Kulturkritiker, seien es Journalisten oder Geistes- und Gesellschaftswissenschaftler, zum Reizwort geworden. Topos ihrer Kritik ist die ‚Spaßgesellschaft‘.<sup>6</sup> Ein Phänomen ist allerdings auch, dass diese Kritik in den intellektuellen Zirkeln bleibt, denn bei Jugendlichen gehört ‚Spaß‘ gerade in den Wortverbindungen ‚Spaß haben‘ und ‚Spaß machen‘ zum festen Wortschatz und ist dort keineswegs negativ konnotiert.

Etymologie des  
Wortes Spaß

Geht man nun der Etymologie des Wortes ‚Spaß‘ nach, stößt man zunächst auf das italienische Wort „spasso“, das mit Zerstreuung, Zeitvertreib und Vergnügen übersetzt wird und seit dem 16./17. Jh. auch im Deutschen synonym zu Scherz, Vergnügen und Jux verwendet wird (Duden 2001). Also ein harmloses

Wort, das für Lebensfreude, Lachen und eine gewisse Lebensleichtigkeit steht. Das Wort ‚Spaß‘ ist allerdings in der heutigen Alltagssprache ein Containerbegriff geworden, der eine Bandbreite von Bedeutungen im Sinne von innerer Befriedigung, Freude und Ergriffenheit bis hin zu oberflächlicher Zerstreuung, Amusement oder Vergnügen beinhalten kann.

In den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde dieses Wort als Teil des Kompositums ‚Spaßgesellschaft‘ zu einem weit verbreiteten Schlagwort. *Kerstin Maaß* setzt in ihrer Untersuchung über „Wortgebrauch und Wortbedeutung von Spaßgesellschaft“ (*Maaß* 2004, S. 114) den ersten nachgewiesenen Gebrauch von ‚Spaßgesellschaft‘ für den 23. Januar 1993 an. In der TAZ wird der Begriff im Zusammenhang mit Fußball verwendet und verweist auf die Freizeitgesellschaft. Ihre Untersuchung basiert auf der Analyse von Artikeln der Zeitungen: „Die Tageszeitung (taz)“, „Süddeutsche Zeitung“ (SZ), „Berliner Zeitung“ (BZ), „Die Welt“ (Welt). Im Untersuchungszeitraum von 1993 bis 2001 stellt sie fünf Phasen für den Gebrauch von ‚Spaßgesellschaft‘ fest. Während in der ersten Phase von 1993 bis Januar 1996 der Begriff ‚Spaßgesellschaft‘ nur gelegentlich und ohne „gemeinsames Konzept“ eher spontan verwendet wird, lässt sich für die zweite Phase von Februar 1996 bis April 2000 eine Gebrauchsteigerung verzeichnen und zwar im Zusammenhang mit einem im Spiegel veröffentlichten Artikel (8/196) „Sei schlau, hab Spaß“, der die „neue deutsche Spaßkultur“ zum Thema hat. Ab der dritten Phase, die *Maaß* von Mai 2000 bis Februar 2001 ansetzt, wird ‚Spaßgesellschaft‘ verstärkt mit dem Begriff ‚Subkultur‘ in Beziehung gebracht. Eine Tendenz, die in der vierten Phase von März 2001 bis zum 11. September 2001 andauert und sich dann zum Schlagwort verfestigt. In der vierten Phase wird ‚Spaßgesellschaft‘ für die Gesamtgesellschaft verwendet und steht im Zusammenhang mit ‚Entpolitisierung‘, aber auch mit ‚Oberflächlichkeit‘ und ‚Profitsucht‘. Die Emittenten sind vor allem wertkonservative Gesellschaftskritiker, die den Begriff ‚Spaßgesellschaft‘ zur Diskreditierung der Gegenwartsgesellschaft benutzen, aber auch deren Kritiker, die ihnen Stereotypisierung nachweisen. In der fünften Phase (12. September bis zum Dezember 2001) erhält der Begriff Spaßgesellschaft durch die Terrorakte des 11. September einen weiteren Bedeutungszuwachs. Die Spaßgesellschaft wird im Zusammenhang mit einem in den Medien negativ konnotierten Pazifismus in Beziehung gebracht und mit ihm schlagwortartig für die Terrorakte verantwortlich gemacht (vgl. *Maaß* 2003, S. 96). Danach fällt allerdings der Gebrauch des Lexems ‚Spaßgesellschaft‘ in den untersuchten Publikationen ab (vgl. *Maaß* 2003, S. 115). Das Reizwort ‚Spaß‘ scheint zunächst ‚ausgereizt‘ zu sein, kann allerdings als negatives Schlagwort in der Bewertung von Events wie dem XX. WJT in Köln schnell wieder aktualisiert werden.

Wendet man sich nun dem Sprachgebrauch des Wortes ‚Spaß‘ bei Jugendlichen zu, zeigt sich ein anderes Bild als der gesellschaftskritische Fokus. *Oliver Dimbath* arbeitet in seiner Untersuchung über die Deutung von ‚Spaß‘ in der Jugendarbeit ein differenziertes Verständnis von ‚Spaß‘ heraus<sup>7</sup>. Ausgehend von *Max Weber* und *Alfred Schütz* verweist er zunächst auf die Handlungsmotive und Handlungsbegründungen, die mit dem Begriff ‚Spaß‘ verbunden sind und stellt die Überlegung an, dass „es sich bei Redewendungen wie ‚das macht mir Spaß‘ oder ‚ich habe dabei Spaß‘ nicht um leere Floskeln, sondern um durchaus

*Kerstin Maaß* verweist auf fünf Phasen für den Wortgebrauch von Spaßgesellschaft

*Oliver Dimbath* arbeitet ein differenziertes Verständnis des Wortes Spaß bei Jugendlichen heraus

bestimmbare Sprechakte handeln könnte“ (*Dimbath* 2005, S. 390). Auffällig ist zumindest, so *Dimbath*, dass es in der Alltagskommunikation genügt, Handlungen mit ‚Spaß‘ zu begründen. Also eine gewisse gesellschaftliche Übereinkunft darüber besteht, was ‚Spaß‘ bedeutet (ebd. S. 391). Mit Rekurs auf den kanadischen Soziologen *Walter Podilchak* grenzt er ‚Spaß‘ und ‚Freude‘ gegeneinander ab und versteht ‚Spaß‘ handlungsorientiert, während er ‚Freude‘ mit Innerlichkeit verbindet. ‚Freude‘ ist deshalb auch eher eine individuelle Angelegenheit, während ‚Spaß‘ seine Bedeutung durch die Konvention einer Gemeinschaft erhält und damit eine soziale Konstruktion ist (ebd. S. 392). Die Auswertung von teilstandardisierten Fragebögen und Leitfadeninterviews mit Jugendleitern zum Thema ‚Spaß‘ ergab nun eine Differenzierung zwischen ‚Spaß haben‘ und ‚Spaß machen‘. ‚Spaß‘ machte den Jugendlichen das Miteinander mit Gleichrangigen und auch mit Leitungspersonen sowie Tätigkeiten, die der eigenen Persönlichkeitsentwicklung dienten und die unterschiedlichsten Aktivitäten in thematisch-sachlichen Kontexten, wie zum Beispiel die Gestaltung von Gruppenstunden. Die Redewendung ‚Spaß haben‘ scheint dagegen ein eingedeutschter Anglizismus von ‚having fun‘ zu sein und wurde eher in Zusammenhängen geäußert, die auf passive Handlungsorientierung wie konsumieren oder teilnehmen hinweisen (ebd. S. 397). Die Redewendungen ‚Spaß haben‘ und ‚Spaß machen‘ sind für die Jugendlichen Handlungs begründung und Handlungsmotiv in ganz unterschiedlichen Kontexten. Zu solchen Kontexten zählen auch Veranstaltungen wie die Weltjugendtage. Sie laden einerseits zur aktiven Mitgestaltung ein, zum anderen sind sie so strukturiert, dass sie für das Gros der jugendlichen Pilger Angebote haben, die teilnehmend-rezeptives Handeln begünstigen. In den folgenden Ausführungen sollen nun die jugendlichen Pilger selbst zu Wort kommen und ihre Deutung von Spaß erläutert werden.

Differenzierung  
zwischen ‚Spaß  
haben‘ und ‚Spaß  
machen‘

### 3 „Pilger sein“ und „Spaß haben“

„Wir sind gekommen um Ihn anzubeten“ (Mt 2,2) war das Motto des XX. Weltjugendtages in Köln und dieses verweist auf den Wallfahrtscharakter des religiösen Events. Die Weltjugendtage sind die Stiftung von Johannes Paul II., dem die Erneuerung und Vertiefung des katholischen Glaubens wichtig war. Mit dem Aufruf „Hauptdarsteller der Neuevangelisation“<sup>8</sup> zu sein, nahm er die katholische Jugend in die Verantwortung und betonte die missionarische Sendung der Pilger.

Die Attraktivität der Weltjugendtage für die Jugendlichen ist vielfältig. So finden sie an kulturbedeutsamen Orten statt und üben als Massenveranstaltung mit einer international zusammengesetzten Teilnehmerschaft große Breitenwirkung aus. Sie bieten einen organisatorischen Rahmen und neben dem ‚Highlight Papst‘ auch noch den Auftritt religiöser und politischer Prominenz. Eine besondere Anziehungskraft haben auch jugend- und popkulturelle Veranstaltungen und nicht zuletzt die Aussicht auf ein zwangloses ‚Party machen‘ mit anderen jungen Menschen. Dabei waren die Jugendlichen, die sich auf Pilgerfahrt nach Köln begaben, nicht nur in kultureller und ethnischer Hinsicht heterogen, son-

Wallfahrtscharakter  
des  
Weltjugendtages

dern auch hinsichtlich ihrer Verortung in der katholischen Kirche. Grob gesehen bildeten die Jugendlichen zwei Lager: Auf der einen Seite stehen die Mitglieder der ‚Neuen Geistlichen Gemeinschaften‘ mit eher traditionalistischer und/oder mystisch-spirituelle Ausrichtung, auf der anderen Seite die Gruppierungen herkömmlicher kirchlicher Jugendarbeit.<sup>9</sup> Gemeinsam war diesen Gruppierungen das Ziel, trotz aller Unterschiedlichkeit in der Glaubenspraxis, den Besuch des Weltjugendtages zu einem Erlebnis werden zu lassen, das ‚Spaß macht‘. In welchen Bedeutungszusammenhängen sie nun den Begriff ‚Spaß‘ verwendeten, soll in folgenden Thesen deutlich werden:

Gemeinsames Ziel der Jugendlichen trotz unterschiedlicher Glaubenspraxis: Weltjugendtag soll Spaß machen

1. *These: „Spaß haben“ steht für das Ausbrechen aus dem Alltag um in Gemeinschaft mit anderen Jugendlichen Glauben „zu erleben“.*

Das Ausbrechen aus dem Alltag und die Schaffung von Außeralltäglichkeit ist das Charakteristikum von Festen und Feiern<sup>10</sup> und somit auch von Formen moderner Festlichkeit wie zum Beispiel den Events. Ob religiös oder weltlich geprägt sind Fest- und Feierlichkeiten ein anthropologisches Grundbedürfnis um den Alltag zu bewältigen und zwar in dem Sinne, dass der Alltag mit seinen Widrigkeiten und Verpflichtungen aufgehoben wird, um sich dann, sei es kollektiv oder individuell regeneriert, erneut dem Alltag zuwenden zu können. Ein religiöses Event wie der WJT ist dabei sowohl von festlichen wie feierlichen Elementen gekennzeichnet. Dies machte wohl auch seine Attraktivität für die Pilger aus. Anna, Mitglied einer Pfarrjugendgruppe aus Trier, drückt ihr Motiv auf das Event WJT zu fahren, folgendermaßen aus:

„Halt auch zusammen eine Woche lang wegfahren, Spaß haben, dann auch gucken wie andere den Glauben erleben und was sie daraus machen.“ (Anna, Trier, Leitfadenterview)

Die Redewendung „eine Woche wegfahren“ wird häufig synonym für „Urlaub machen“ verwendet und verweist auf den Wunsch eines Ausbrechens aus dem Alltag. Der jungen Frau ist es allerdings auch wichtig mit anderen wegzufahren, das heißt in Gemeinschaft zu sein. Der Kontext in dem die Redewendung „Spaß haben“ steht, wird von einem sozialen Motiv, der Gemeinschaft, und einem spirituellen Motiv, „den Glauben erleben“, umrahmt. Die Redewendung „Glauben erleben“ zeigt dabei auf ein ganz bestimmtes Verständnis von Glauben. Im Gegensatz zu einem traditionellen Alltagsverständnis von Glauben, nämlich den Glauben in seinen Dimensionen und Erfordernissen „zu leben“, „zu repräsentieren“ oder auch „zu bezeugen“, wird hier die Erlebnisfähigkeit des Glaubens thematisiert. Das Vermögen „Glauben zu erleben“ erwartet Anna auch bei anderen Besuchern des Weltjugendtages und richtet ihren Interessenfokus auf sie. So zeigt die Formulierung „...gucken was sie (die anderen Besucher des Weltjugendtages, Anm. d.V.) daraus (aus dem Glauben, Anm. d.V.) machen“, dass sie nach Ausdruckweisen gelebten Glaubens sucht und diese bei den Teilnehmern des Weltjugendtages zu finden erhofft. Das Verb „gucken“ verweist dabei auf ein rezeptives Aufnehmen der Glaubensformen. Ein Bedürfnis nach kommunikativer Auseinandersetzung erwähnt Anna nicht. Was „Spaß haben“ für sie bedeutet, bleibt bei ihrer Äußerung im Vagen, aber „Spaß haben“ ist dem Wunsch nach Außeralltäglichkeit, Gemeinschaft und Glaubenserlebnis zugeordnet.

Soziales und spirituelles Motiv für die Redewendung ‚Spaß haben‘

2. *These: ‚Spaß‘ ist für die jugendlichen Pilger ein Qualitätskriterium, mit der sie den WJT und seine Veranstaltungen bewerten.*

Für Jugendliche ist die Kombination von Religion und Spaß wichtig

Den jugendlichen Pilgern ist die religiöse Ausrichtung des Weltjugendtages wichtig und sie grenzen ihn auch gegen reine Spaßevents wie die Love-Parade ab. Gerade die Kombination von Religion und die Möglichkeit „Spaß zu haben“ macht den WJT für die Pilger attraktiv. Auf die Bitte der Interviewerin ihr die Eindrücke vom WJT zu schildern, formuliert Susanna:

„Also ich fand’s total schön, hat mir wirklich gut gefallen, die Atmosphäre war total außergewöhnlich, so was hat man denk ich mal auf keinem anderen Festival, weil halt noch dieser religiöse Hintergrund dabei war, und keine Ahnung, ich hatte jede Menge Spaß und ich denk ich bin auch so ein bisschen weiter gekommen so was die Fragen an Gott angeht und so [...]“ (Susanna, Trier, Ad-hoc-Interview)

Die Attribute der Außeralltäglichkeit finden sich auch in dieser Interviewpassage. So wird die Atmosphäre des Weltjugendtages als „total außergewöhnlich“ beschrieben und diese Außergewöhnlichkeit mit dem „religiösen Hintergrund“ begründet. Zugleich schließt sich Spaß, Susanna spricht sogar von „jeder Menge Spaß“, nicht mit den Sinnfragen, so der Suche nach Gott, aus. Dem Spaß kommt, nach diesen Äußerungen, sogar eine katalytische Funktion in Bezug auf Glaubensfragen zu. Der Spaß ermöglicht demnach auch eine Entwicklung in Glaubensfragen. Wobei in den Äußerungen der jungen Frau allerdings auch auffällt, dass der quantitative Anteil an Spaß gegenüber der Klärung von Sinnfragen in einem deutlichen Missverhältnis steht: Spaß hatte man „jede Menge“, in der Gottesfrage ist man „ein bisschen“ weiter gekommen. Ob hier nur im Sinne einer ‚catholical correctness‘ geantwortet wurde, muss offen bleiben, Faktum ist jedoch, dass Glaube und Spaß sich in den Äußerungen dieser jungen Frau nicht ausschließen, sondern Lernprozesse ermöglichen.

Glaube und Spaß ermöglichen Lernprozesse

Der Begriff ‚Spaßgesellschaft‘ ist im Gegensatz zu den honorigen Kulturkritikern bei Rolf, einem jungen Pilger aus dem Bistum Trier, positiv besetzt und Maßstab für den Unterhaltungswert von Veranstaltungen. Auf seine Einstellung zur Kirche hin befragt, äußert er sich auch zu den Katechesen auf dem WJT:

„Ich denke man muss den Glauben selber entwickeln, wie man ihn sieht. Ich find’s halt, ganz ehrlich gesagt, immer ein bisschen doof, wenn man, also wie zum Beispiel Katechesen; es gibt halt interessante Themen, aber wenn da jetzt einer steht und redet, dann muss man halt zuhören. Das ist dann was, womit man dann halt wirklich nichts anfangen kann, wenn man sich nicht identifizieren kann. Das kann einen echt langweilen, grade als junger Mensch. Wo es doch immer heißt ‚Spaßgesellschaft‘, wo man immer was zu tun haben muss. Das ist dann echt hart, wo du dann eine Stunde oder zwei, drei rum sitzt und nur zuhörst. Aber da sind auch noch ganz andere Aspekte dabei, wie die Gemeinschaft, dass man was zusammen tut. Vor allem haben sie Luftballons in die Runde geschmissen, war total lustig und plötzlich waren alle wieder begeistert, das hat man richtig gemerkt.“ (Rolf, Trier, Ad-hoc-Interview)

Rolf postuliert für sich im Sinne einer religiösen Selbstermächtigung<sup>11</sup> die Deutungshoheit über seinen Glauben und begründet diese Haltung mit seinen Erfahrungen beim Besuch der Katechesen. Er kritisiert in diesem Zusammenhang „das Zuhören-Müssen“, also die Passivität, zu der die Unterweisungen ihn nötigten. Seine Äußerung über „interessante Themen“ lässt sich aufgrund des Konstruktionsabbruchs auf Syntaxebene nicht eindeutig zuordnen und lässt

zwei Lesarten zu. Entweder kamen „interessante Themen“ durch die monologische und zum Teil langwierige Vortragsform der Katechesen nicht zur Geltung oder die gewählten Themen hatten keinen „Sitz im Leben“ des jungen Mannes. Für Rolf sind Themen dann aber interessant, wenn er sich mit ihnen identifizieren kann. Dies hat ihm bei den Katechesen gefehlt und löst bei ihm ein Gefühl der Langeweile aus. Für ihn als „jungen Menschen“ ist es wichtig zu agieren und so fordert er indirekt auch die Kirche auf sich der Spaßgesellschaft anzupassen und Raum für nicht näher beschriebene Aktivitäten einzuräumen. Er verweist allerdings auch auf gelungene Beispiele während des Weltjugendtages wie das Erleben von Gemeinschaft oder auf ludische Elemente, die zur Auflockerung der Katechesen dienen.

Forderung nach Auflockerung der Katechesen

3. *These: ‚Spaß‘ entsteht durch das gemeinsame Feiern in der Gemeinschaft von Gläubigen aller Nationen und wird von den jungen Pilgern als Katalysator für den Weltfrieden betrachtet.*

Einer der Hauptmagneten des Weltjugendtages in Köln war die Möglichkeit vielen Jugendlichen aus ganz unterschiedlichen Nationen zu begegnen und mit ihnen friedlich zu feiern. Josef aus der Schönstattbewegung drückt seinen Eindruck vom Weltjugendtag wie folgt aus:

„Ja, auch die große Unbefangenheit, wo alle hatten beim Weltjugendtag, wie gesagt der freundliche Umgang mit allen Nationalitäten. [...] das war eigentlich das, was am meisten den Weltjugendtag geprägt hat, so die friedliche Ausstrahlung und Spaß, Freude am Glauben zu haben.“ (Josef, Ergänzungen, Gruppendiskussion)

Die Jugendlichen werden tagtäglich mit einer Welt konfrontiert, die alles andere als friedlich ist. Seien es nun Konflikte zwischen verschiedenen Nationen oder Ethnien, Gewalttätigkeiten von Hooligans oder Ausschreitungen gegen ausländische Mitbürger. Der „freundliche“, „friedliche“, aber auch „unbefangene Umgang“ unterschiedlicher Nationalitäten ist für den jungen Mann ein Kontrast zu einer von Gewalttätigkeit bestimmten Welt. Der Spaß oder die Freude am Glauben ist das einigende Band, das eine entspannte Begegnung mit anderen Nationen ermöglicht und das Besondere des Weltjugendtages ausmacht.

Glaube ermöglicht eine entspannte Begegnung mit anderen Nationen

Auf die Frage der Interviewerin, warum es für ihn wichtig sei, dass andere Kulturen miteinander in Kontakt kommen, gibt ein jugendlicher Pilger aus einer Messdienergruppe des Bistums Trier folgende Antwort:

„Naja, man setzt ja eigentlich Zeichen damit, also ein Zeichen (-) der WJT ist ja eigentlich ein Zeichen, dass viele verschieden Menschen in der Welt zusammen kommen können, in Frieden und zusammen 'ne riesen Party veranstalten können und alle extrem viel Spaß haben können, und das ja, das, wir machen das, was die Politik nicht macht. Also, die, die, die schreien sich die ganze Zeit nur an und provozieren Konflikte und beim WJT ist es ja so, dass man in Frieden miteinander umgeht und Freundschaften schließt und ja so praktisch ein Netz über diese Welt spannt. Man kann natürlich selbst nicht alle Leute kennen, aber (-) ja, man hat dann jemanden kennen gelernt, der A. kennt dann einen und so entsteht dann ein Netz um die ganze Welt, das ist toll, das find ich super.“ (Lambert, Trier, Ad-hoc-Interview)

Lambert entwickelt aus der Internationalität des Weltjugendtages heraus eine Vision des friedlichen Zusammenlebens der Völker. Die Feststimmung des Weltjugendtages oder, wie es der Jugendliche ausdrückt, „die riesen Party“ und

„das extrem viel Spaß haben“ werden den Praktiken der Weltpolitiker gegenübergestellt und als vorbildliche und überlegene Handlungsweise präsentiert. Party und Spaß werden zum Katalysator, der es ermöglicht ein weltumfassendes Netz von Freundschaften zu spannen und Frieden zu schaffen. Mögen hier die prophetischen Visionen eines Jesaja (Jes. 2, 1-5) vom friedlichen Zusammenleben der Völker bewusst sein oder nicht, für ihn ist der Weltfrieden ein sinnstiftendes Element des Weltjugendtages, der in zwanglosen Festen und Feiern und damit eben auch im „Spaß haben“ seinen Ausdruck findet.

4. *These: Die gefühlte und praktizierte Gemeinschaft mit anderen Jugendlichen führt auf dem XX. WJT zu euphorischen Gefühlen und Hochstimmungen, die unter dem Begriff ‚Spaß‘ zusammengefasst werden.*

Der Weltjugendtag erhielt erst durch die Massenbegeisterung der Jugendlichen, die sich in La-Ola-Wellen, Sängerwettstreiten, Tanzen und dem ungezwungenen Treiben auf Kölns Straßen zeigte, seine unverwechselbare Lebendigkeit. Selbst Wochen danach gerieten viele der befragten Jugendlichen noch ins Schwärmen. Mit Superlativen aus der Jugendsprache beschreibt Walter aus einer Trierer Pfarrgemeinde seine Eindrücke vom WJT:

„Also es war saugeil. Die Stimmung, Leute, alles super. [...] Also war ne super Aktion, hat richtig viel Spaß gemacht und viel gute Laune und viele tolle Leute. [...] was mir besonders gut gefallen hat war, dass die Leute alle sau aufgeschlossen waren, man ist sofort ins Gespräch gekommen. Was mir auch sehr gut gefallen hat war, dass da teilweise sehr hübsche Mädels rumgelaufen sind [...].“ (lacht) (Walter, Trier, Ad-hoc-Interview)

Auch im Rückblick bewertet Walter das Event WJT noch euphorisch. ‚Spaß‘ bereitet haben ihm das Zusammenwirken von Ausgelassenheit, die Aufgeschlossenheit der Teilnehmer für Kontakte und die Attraktivität der weiblichen Pilgerinnen. Aus der Begeisterung des jungen Mannes spricht kein weltabgewandtes Asketentum, sondern eine pralle, fast schon barocke Sinnlichkeit, die auch die Erotik nicht ausklammert. Sein Hauptinteresse gilt den Menschen, die den WJT besucht haben. Sie sind für ihn die eigentlichen Akteure, die dem XX. WJT sein unverwechselbares Gepräge geben.

Ein Auszug aus einem Ad-hoc-Interview mit einer jungen Mexikanerin zeigt, dass selbst das eigentliche Highlight des Weltjugendtages, der Papstbesuch, eher Hintergrundkulisse der jugendlichen Hochstimmung war. Auf die Frage der Interviewerin, was ihr am besten am WJT gefallen habe, stellt sie zwar die Schifffahrt des Papstes auf dem Rhein heraus, begründet dies aber folgendermaßen:

„Was mir am meisten gefallen hat, ist das Ereignis am Fluss, als der Papst kam [...] Weil ich sehr viel Spaß mit einigen Freunden hatte (lacht) und ich gespürt habe, dass es etwas Wichtiges war [...] Das Ereignis war wichtig, weil es irgendwie die Begrüßung der Jugendlichen durch den Papst war. Und anscheinend waren auf dem Schiff, wo der Papst angereist ist, mehrere Nationalitäten repräsentiert und für viele Leute war es was Gefühlvolles. Ich habe es zwar nicht mit Emotion und Freude erlebt, weil es der Papst war, aber ich habe es als schönes Ereignis empfunden, das sehr viele Jugendliche zusammengebracht hat.“ (Octavia, Coyoacán)

Das Zusammentreffen vieler Jugendlicher aus vielen Nationen, das die Ankunft des Papstes auslöst, ist der jungen Frau wichtig. Die Fiktion einer Weltgemein-

schaft und die Emotionalität, die von dieser Masse ausging, faszinierte die Mexikanerin. Der Enthusiasmus und die Euphorie der Teilnehmer überlagern dabei das eigentliche Ereignis des Papstbesuchs. Die Mexikanerin erläutert ihre Haltung wie folgt:

„[...] aber man sagt ja auch, dass Gott überall ist und in jedem von uns steckt. Also steckt Gott auch in euch, warum also keinen Spaß mit euch haben?“ (lacht) (Octavia, Coyoacán)

Der Papst selbst schrumpft für sie zum Kultobjekt, das zwar irgendwie dazu gehört, aber nicht mehr Adressat inbrünstiger Verehrung ist. Octavia bringt zum Ausdruck, was eben auch für den WJT typisch war, die katholische Jugend feiert sich selbst. Weiter greift Octavia christliche Gottesvorstellungen wie die Allgegenwart Gottes auf und interpretiert diese individuell als die Gegenwart Gottes „in jedem von uns“. Mit dieser Sichtweise legitimiert sie ihren Fokus, der sich auf die jugendlichen Pilger ausrichtet. Sie hat in der Begegnung mit anderen Jugendlichen die Quelle für ihren Spaß und versteht dies auch als gottgefälliges Tun.

Katholische Jugend feiert sich selbst

5. These: Junge Katholiken inszenieren sich selbst in einer Kombination von Glauben und ‚Spaß‘ und versuchen dadurch ihr Image bei nicht-religiösen Jugendlichen zu verbessern.

Marginalisierungserfahrungen gehören heute zum Alltag katholischer Jugendlicher.

Im Umgang mit ihren Altersgenossen machen die jungen Gläubigen immer wieder die Erfahrung nicht richtig ernst genommen zu werden. Religiosität wird als frömmlicherisch abqualifiziert und belächelt. Dass die Jugendlichen unter dieser Marginalisierung leiden, zeigt folgender Interviewausschnitt:

Marginalisierungserfahrungen katholischer Jugendlicher

„Also, in meiner Stufe früher in der Schule, da galt ich immer so als die Super-Religiöse, wobei das überhaupt nicht stimmt. Nur weil ich in unregelmäßigen Abständen regelmäßig in die Kirche gehe oder so“ (Regina, Koblenz, Leitfadeninterview)

Regina umschreibt hier mit dem Verweis auf den schulischen Kontext ein divergierendes Fremd- und Selbstbild im Hinblick auf ihre Religiosität. Von den Mitschülern wird sie aufgrund ihrer Teilnahme am Gottesdienst offensichtlich als „Super-Religiöse“ etikettiert. Dies bereitet ihr Unbehagen, unterscheidet sie sich dadurch doch von der Mehrzahl ihrer Altersgenossen. Zugleich hat die Bezeichnung ‚super-religiös‘ auch einen negativen oder um es in der Jugendsprache auszudrücken ‚uncoolen‘ Beiklang. Sie weist dieses Fremdbild zurück, indem sie als Argument den gängigen Standardindikator für Rechtgläubigkeit, nämlich den Kirchgang, ins Spiel bringt. Dabei verwendet sie ein Wortspiel, ob gewollt oder ungewollt sei dahingestellt, dass sie „in unregelmäßigen Abständen regelmäßig in die Kirche gehe“. Diese Ambivalenz ist typisch für viele Weltjugendtagsbesucher. Einerseits wird die Anerkennung der Gleichaltrigen gewünscht, andererseits ist es ihnen ein Bedürfnis den christlichen Glauben zu leben. Die Jugendlichen scheinen deshalb Events wie den Weltjugendtag als eine Plattform zu nutzen, auf der sie ihren Glauben in unkonventioneller Form präsentieren können. Ortwin kritisiert in diesem

Weltjugendtag als Möglichkeit für Jugendliche, ihren Glauben unkonventionell zu präsentieren

Zusammenhang die Medienberichterstattung, die seiner Meinung nach zu sehr auf den Papst fixiert war:

„Ja, ich hab die mir halt angeguckt gehabt und da war’s interessant [...] RTL war halt superkonservativ. Der Bericht, der da gekommen ist: „Wir beten den Papst an und bla!“, da wurde kaum etwas davon erzählt, dass hier gefeiert wird oder auch Spaß dabei ist. Also das kam halt ein bisschen wenig rüber.“ (Ortwin, Münster, Ad-hoc-Interview)

Ortwin ist es ein Anliegen, dass die Teilnehmer auf gleiche Weise wie die Repräsentanten der Kirche im Rampenlicht stehen, um so den Gleichaltrigen den Beweis zu erbringen, dass sie als junge Gläubige auch etwas von ‚Spaß‘ verstehen. Diese Spaß-Orientierung verbindet Jugendliche und junge Erwachsene aller Szenen und Richtungen miteinander. Gemeinsam ist ihnen auch die Erfahrung wie ‚Spaß‘ erzeugt wird. Im Wissen um die Medienwirksamkeit jugendlicher Massenbegeisterung fordert dieser junge Mann dann auch die entsprechende Würdigung durch die Medienverantwortlichen ein.

Religiöse Musik als wichtiger Bestandteil des Weltjugendtages

Eine wichtige Rolle spielten auf dem WJT das Angebot der musikalischen Veranstaltungen, die im Gegensatz zum „drögen Liedgut“ der Heimatgemeinden popkulturelle Rhythmen mit religiösen Inhalten verbanden und zu ekstatischen Ausbrüchen animierten. Auf die Frage der Interviewerin, ob ein Event wie der WJT wichtig für den Glauben sei, antwortet Julia:

„Ich glaube schon, dass es wichtig ist halt, dass die jungen Leute auch sehen einfach, dass man halt auch Spaß haben kann im Glauben und, weiß nicht, der Glaube geht ja ziemlich unter in unserem Alter [...] und das ist halt schon ’ne wichtige Rolle, so mit Festivals und Musik und allem drum und dran, das ist schon wichtig denke ich.“ (Julia, Rottenburg, Ad-hoc-Interview)

Spaß als Werbeträger für eine jugendgemäße Kirche

Julia greift das gängige Stereotyp, das Glauben eher mit Langeweile verbindet, auf und macht es für das Desinteresse ihrer Altersgenossen verantwortlich. In der Formulierung „Glaube geht ja ziemlich unter in unserem Alter“ schwingt Bedauern über die Distanziertheit Gleichaltriger mit, spielt Glaube doch in ihrem Leben eine „wichtige Rolle“. Die Attraktivität der musikalischen Veranstaltungen ist für Julia ein geeignetes Mittel um Jugendliche für Religion und Glaube zu interessieren. Spaß ist so gesehen auch für Julia ein Werbeträger für eine „jugendgemäße“ Kirche.

## 4 Synopse der Thesen

Spaß in Zusammenhang mit dem Weltjugendtag besitzt eine erlebnisorientierte Bedeutung

Der synoptische Blick auf die Belegstellen zeigt, dass Spaß in Zusammenhang mit dem WJT im Sprachgebrauch der Jugendlichen eine eindeutig erlebnisorientierte Bedeutung hat. Dies hat zunächst mit der Veranstaltung als Event zu tun. Genau wie Feste und Feiern gehört ein Event in den Bereich der Außeralltäglichkeit. Dies impliziert dann auch eine bestimmte Erwartungshaltung der Teilnehmer, nämlich die nach außergewöhnlichen Erlebnissen. Die Erlebniswünsche der jungen Pilger bewegen sich dabei zwischen den Polen „Glauben-Erleben“ und „Party-Machen“, das heißt, Impulse für den Glauben sind erwünscht, aber bitte mit einem gewissen Unterhaltungswert. Veranstaltungen, die einseitig nur auf den Gehörsinn ausgerichtet sind, wie manche der Katechesen,

werden dann auch als langweilig bewertet. Glaube will ganzheitlich erfahren und ausgedrückt werden. Dazu gehören Bewegung, Musik, Gefühl, Spiel, Gemeinschaft aber auch Inhalte die, die Lebenswelt der Jugendlichen treffen. Spaß machen‘ die Veranstaltungen eben dann, wenn diese Mischung stimmt und den Jugendlichen Raum für eine aktive Mitgestaltung gegeben wird. Auch die Kombination von sakralen und profanen Elementen wird positiv bewertet. Die jungen Pilger sind sich voll bewusst, dass sie ein religiöses Event und eben nicht die Love-Parade besuchen. Deshalb ist es für die Jugendlichen auch kein Widerspruch sowohl von kontemplativ ausgerichteten Feiern, wie der Vigil auf dem Marienfeld, als auch dem ausgelassenen Feiern auf Kölns Straßen zu schwärmen. Diese Formen der Glaubenspraxis sind für sie dann auch nicht-religiösen Jugendlichen gegenüber vorzeigbar und versprechen Imagegewinn.

Glaube will ganzheitlich erfahren und ausgedrückt werden

Zum Spaß gehört aber auch eine soziale Komponente. Der Wunsch nach Gemeinschaft, sei es in der kleinen Pilgergruppe oder eben auch in der Masse der Weltjugendtagpilger zieht sich wie ein roter Faden durch alle Belegstellen. Seien es nun internationale Konflikte oder Konflikte im heimischen Umfeld, die Jugendlichen erleben alles andere als eine ideale Gemeinschaft. Für sie ist der WJT auch deshalb attraktiv, weil er die Möglichkeit von Gemeinschaftserlebnissen in friedlicher Atmosphäre bietet und dies ist für sie eben auch mit Spaß verbunden.

Soziale Komponente von Spaß

Wie schon zu König Davids Zeiten gehört das Ausleben von Hochstimmungen mit zur religiösen Praxis und sorgt für Leben und Lebendigkeit von Religion. Die Weltjugendtage haben durch die Begeisterungsfähigkeit der Jugend diese Elemente religiösen Handelns wieder in großem Umfang und mit breiter medialer Wirkung verdeutlicht. Es geht den Jugendlichen auch nicht um die ausschließliche und unbegrenzte Spaßorientierung, sondern der Begriff ‚Spaß‘ ist der Ausdruck eines Gefühls von Ergriffensein, das sich im Erleben von Glauben und Gemeinschaft im Rahmen eines religiösen Events vollzieht.

Spaß ist der Ausdruck eines Gefühls von Ergriffensein, das sich im Erleben von Glauben und Gemeinschaft vollzieht

„Glaube kann auch Spaß machen“ ist das Resümee einer jungen Frau nach ihrer Bewertung des Weltjugendtages hin befragt. Dies kann als trotzige Botschaft der jugendlichen Pilger an die Öffentlichkeit gewertet werden.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. die ausführlichen Forschungsergebnisse in: Forschungskonsortiums WJT (2007) „Megaparty Glaubenfest“ Weltjugendtag: Erlebnis-Medien-Organisation. Wiesbaden.
- 2 Vgl. das ausführliche Forschungsdesign des Gesamtprojekts in: [http://www.vs-verlag.de/index.php?do=show/sid=423819222467bc6bc21560847977314/site=w/book\\_id=11057](http://www.vs-verlag.de/index.php?do=show/sid=423819222467bc6bc21560847977314/site=w/book_id=11057).
- 3 Nach Ablauf des Förderzeitraums war eine erneute Datenerhebung und Bildung eines ‚theoretical sampling‘ nicht mehr möglich.
- 4 zu den grammatischen Bedingungen der Textkohärenz und ihrer Ermittlung vgl. grundlegend Brinker 2005
- 5 Das griechische Nomen [thésis], abgeleitet vom Verb [tithenai] bedeutet zunächst einfach das Setzen, Legen, (Auf)stellen von etwas. In diesem Sinne sind die aufgestellten Thesen die vorläufige Fixierung eines wissenschaftlichen Reflexionsprozesses.
- 6 Eine Analyse und Kritik des kulturkritischen Diskurses findet sich bei Harald Martenstein (2002).
- 7 Über Spaß als Handlungsbegründung in der Berufswahl vgl. Dimbath (2007)

- 8 Vgl. Johannes Paul II. äußerte diesen Aufruf während der Gebetswache des XV. Weltjugendtages am 19.08.2000.
- 9 Ein Vergleich zweier unterschiedlicher Jugendgruppen (Schönstatt und Pfarrjugend) findet sich in Hunold/Engelfried-Rave (2007).
- 10 Zur Unterscheidung von Fest, Feier und Event vgl. grundlegend Gebhardt (1987, 2000).
- 11 Gebhardt (2003) versteht darunter die Tendenz, dass das religiös interessierte Individuum, als Folge der Individualisierung und Deinstitutionalisierung von organisierter Religion, sich selbst zur letzten Instanz in Fragen der Lebensführung macht.

## Literatur

- Brinker, K. (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. – Berlin.
- Dimbath, O. (2005): ‚Alles aus Spaß an der Freud‘? Ein Versuch über die Deutung von ‚Spaß‘ in der Jugendarbeit. In: neue praxis 4, 35, 4, S. 389-403.
- Dimbath, O. (2007): Spaß als Paravent? Analysen zur Handlungsbegründung in der Berufswahl. In: Göttlich, U./Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M. (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen. – Weinheim und München, S. 225-252.
- Drewermann, E.: So entsteht nur faules Christentum. In: TAZ. Online verfügbar unter: <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2005/08/13/a0033>; Stand: 23.08.09.
- Duden 2001: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. – Mannheim.
- Ebertz, M. N. (2000): Transzendenz im Augenblick. Über die „Eventisierung“ des Religiösen – dargestellt am Beispiel der Katholischen WJTe. In: Gebhardt, W./Hitzler, R./ Pfadenhauer, M. (Hrsg) (2000): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. – Opladen, S. 345-364.
- Feddersen, J. (2005): Wenn Lieder Lärm werden. In: TAZ. Online verfügbar unter: <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2005/08/20/a0169>; Stand: 23.09.08.
- Forschungskonsortium WJT (2007): Megaparty Glaubensfest. WJT: Erlebnis – Medien – Organisation. – Wiesbaden.
- Fuchs, P. (2005): Die sakrosankte Ekstase. In: Frankfurter Rundschau, S.14. Online verfügbar unter: <http://www.kreuz.net/article.1750.html>; Stand: 23.09.08.
- Gebhardt, W. (1987): Fest, Feier und Alltag. Über die gesellschaftliche Wirklichkeit des Menschen und ihre Deutung. – Frankfurt am Main u.a.
- Gebhardt, W./Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg) (2000): Events. Soziologie des Außergewöhnlichen. – Opladen.
- Gebhardt, W. (2003): Jugendkultur und Religion. Auf dem Weg zur religiösen Selbstermächtigung. In: Pöhlmann, M. (Hrsg.): Sehnsucht nach Verzauberung. Religiöse Aspekte in Jugendkulturen. EWZ-Texte 170. – Berlin, S. 7-19.
- Hunold, J./Engelfried-Rave, U. (2007): Doing Religious Culture. Aneignung und Politisierung religiöser (Sinn-)Angebote auf dem WJT 2005. In: Göttlich, U./Müller, R./Rhein, S./Calmbach, M. (Hrsg.): Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen. – Weinheim und München, S. 117-132.
- Knoblauch, H. (2003): Qualitative Religionsforschung. – Weinheim und Basel.
- Maaß, K. (2004): Spaßgesellschaft. Wortbedeutung und Wortgebrauch. – Frankfurt am Main u.a.
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. – München.
- Martenstein, H. (2002): Die Spaßgesellschaft: Warum sie so verhasst ist und wie man sie kritisieren könnte. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 641/642, S. 906-911.

# Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kindergarten – Untersuchung der Wirksamkeit einer beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen<sup>1</sup>

*Petra Evanschitzky, Christina Lohr, Katrin Hille*

### Zusammenfassung

Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Themen halten in jüngster Zeit vermehrt Einzug in die Kindergärten. Erzieherinnen aus dem Raum Hohenlohe-Franken haben dazu an einer berufsbegleitenden Weiterbildung teilgenommen. Ziel der hier vorliegenden Untersuchung war es, abzubilden, welche Veränderungen sich im Kindergarten aufgrund dieser Weiterbildung ergeben können. Dazu wurden 35 Erzieherinnen und 217 Eltern befragt. Für 70 Kinder wurden an einem standardisierten Test die mathematischen Vorläuferkompetenzen erfasst. Die Ergebnisse zeigen für die Kinder aus den Modelleinrichtungen einen signifikant stärkeren Zuwachs in ihrer Leistungsentwicklung. Darüber hinaus interessieren sich die Kinder vermehrt für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen und zeigen ein entsprechendes neugierig-forschendes Verhalten. Dies sind Hinweise darauf, dass die Kinder von einer stärkeren Betonung der mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Themenfelder in Bezug auf ihre Entwicklung profitieren können.

*Schlagnote:* Kindergarten, Lernprozess, Naturwissenschaften, Qualifizierung

### Children benefit from introducing mathematics and science in kindergartens

#### Abstract

German kindergartens recently started to introduce mathematics, science and technology into their curricula. The Richard-von-Weizsäcker-Schule-Öhringen has offered an in-service training for kindergarten teachers addressing these topics.

This study investigates the impact of the programme in reaching the children in kindergarten. 35 teachers in 12 kindergartens and parents of 217 children filled out questionnaires. 70 children were tested regarding the development of their mathematical concepts twice: before and after the kindergarten teachers from the intervention group took part in their in-service training for a year. The children in the eight intervention kindergartens showed faster / more advanced development of their mathematical concepts than the children of the four control kindergartens. Furthermore, parents and kindergarten teachers report that children in the intervention group show an increased interest in numbers and other mathematical concepts whereas these changes were not found in the control group.

The findings suggest that children might benefit from the introduction of concepts of mathematics, science and technology in their kindergarten.

*Key words:* Kindergarten, learning process, natural sciences, in-service-training



Petra Evanschitzky



Christina Lohr



Katrin Hille

## 1 Einleitung

Die Beschäftigung mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen hat in jüngster Zeit einen neuen Stellenwert in der deutschen Bildungslandschaft bekommen (z.B. <http://bildungsklick.de/a/55588/juengste-forscher>). Gesellschaft und Wirtschaft fordern die Pädagogik auf, sich diesen Themen stärker zu widmen, um dem Wirtschaftsstandort Deutschland ein sicheres Standbein zu geben (vgl. *Pfenning et al.* 2002). Investitionen in den Bildungssektor sollen früh angelegt werden (vgl. *Anger et al.* 2007) und man erkannte in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Kindergartens (vgl. *BMFSFJ* 2006).

Das Verständnis kindlicher Entwicklungsprozesse hat in den letzten 20 Jahren grundlegende Veränderungen erfahren. Jean Piaget und seine Erkenntnisse waren lange Zeit wegweisend und Erkenntnis leitend. Das führte dazu, dass Kinder vor allem im vorschulischen Alter hinsichtlich ihrer kognitiven Möglichkeiten eher unterschätzt wurden (vgl. *Sodian* 1998). Kinder wollen wissen, verstehen, wollen forschen, überprüfen und lernen. Sie setzen sich sehr früh mit ihrer Umgebung auseinander, erlangen intuitives Wissen, das sich vor allem in Form von Handlungswissen niederschlägt (vgl. *Krist et al.* 2003).

Die Bildungseinrichtungen wollen diesen Erkenntnissen verstärkt Rechnung tragen. Der zu beobachtende Veränderungsprozess wird nicht zuletzt auch dadurch forciert, dass für die frühpädagogischen Einrichtungen verbindliche Rahmenpläne, Orientierungspläne, bzw. Bildungsempfehlungen – die Bezeichnungen sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich – entwickelt wurden, die dem pädagogischen Handeln in den Kindergärten neue Strukturen anbieten. Entsprechende Rahmenvereinbarungen dazu trafen die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz 2004. Die Bundesländer verpflichteten sich, diese Rahmenvereinbarung in Bildungspläne umzusetzen.

Eine Evaluation dieser Veränderungsprozesse ist von großer Relevanz (vgl. *Stockmann* 2007), will man die dafür aufgewendeten Ressourcen zielgerichtet und effizient einsetzen. *Rossi et al.* (vgl. 2004) unterscheiden fünf verschiedene Arten der Evaluation: (1) assessment of needs, (2) program theory, (3) program process, (4) impact and (5) efficiency. Die ersten drei Kategorien sind prozessorientiert, die letzten beiden betrachten das Ergebnis. Spätestens bei der Evaluation von Einfluss und Effizienz stößt man im Bereich pädagogischer Maßnahmen sogleich auf große Herausforderungen. Schließlich soll menschliches Verhalten messbar und die Wirksamkeit von Interventionen sichtbar gemacht werden. Selbst in den USA, wo vergleichsweise viele Ressourcen für empirische Forschung zur Verfügung stehen, tut sich die Erziehungswissenschaft offenbar schwer damit, das Ergebnis pädagogischer Programme zu evaluieren (vgl. *Mervis* 2004). In Deutschland sprechen Experten von deutlichen Forschungsdefiziten (vgl. *Laewen/Andres* 2002). Zwar gibt es Evaluationen im Bereich der universitären Weiterbildung, doch diese beschränken sich prozessorientiert meist auf die durch Befragung gewonnene Einschätzung der Teilnehmer (z.B. *Bergs-Winkels/Prinz* 2008). Das ist uns nicht genug. Die vorliegende Studie möchte nicht bei dem Prozess stehen bleiben, obgleich Evaluationen im Allgemeinen und Ergebnisevaluationen im Besonderen sowohl schwierig sind als auch wenig

Neuer Stellenwert von mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen in der Pädagogik

Neues Verständnis kindlicher Entwicklungsprozesse

Rahmenvereinbarungen für frühpädagogische Einrichtungen

*Rossi et al.* unterscheiden fünf Arten der Evaluation

Forschungsdefizit bei der Evaluation pädagogischer Programme

Vorbilder bei pädagogischen Programmen haben (vgl. *Fröhlich-Gildoff et al. 2008*). Wir möchten mit dieser Evaluation das Ergebnis einer Weiterbildungsmaßnahme erfassen, die einen Veränderungsprozess bei pädagogischen Fachkräften anstoßen will. Uns geht es darum auch beim Kind, das letztendlich Nutznießer der Weiterbildungsmaßnahme sein soll, Wirkfaktoren zu dokumentieren und zu evaluieren.

## 2 Qualifizierungsangebot für Erzieherinnen an der Berufsfachschule für Zusatzqualifikationen - Bildungsförderung im Elementarbereich (BfQ)

Die Fachschule für Sozialpädagogik an der Richard-von-Weizsäcker-Schule in Öhringen hat für den Bildungsbereich Mathematik, Naturwissenschaft, Technik eine 2-jährige berufsbegleitende Weiterbildung für Erzieherinnen konzipiert: Die BfQ Bildungsförderung – Schwerpunkt Naturwissenschaft/Technik.

Weiterbildung für Erzieherinnen: BfQ Bildungsförderung – Schwerpunkt Naturwissenschaft/Technik

Die Weiterbildung greift die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse zur kindlichen Entwicklung auf. Sie zielt darauf ab, Erzieherinnen darin zu befähigen, Kindern forschendes Lernen zu ermöglichen. Die Erzieherinnen sollen sensibel werden für die kindlichen Interessen und Themen, um den pädagogischen Rahmen entsprechend darauf abzustimmen.

Mit dieser Weiterbildung werden folgende Ziele verfolgt:

Ziele der Weiterbildung

- Theoretische und praktische Auseinandersetzung mit mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Themen
- Erschließen des Bereichs Naturwissenschaft als Erfahrungsraum über einen handlungsorientierten Zugang. Den Teilnehmerinnen darf und soll der Umgang mit chemischen, physikalischen und mathematischen Phänomenen Spaß machen.
- Verständnis für die frühkindlichen Bildungsprozesse
- Stärkung der naturwissenschaftlich-technischen Bildung von Kindern (vgl. *Wolber 2004*)

Dabei werden folgende Themenfelder bearbeitet:

Themenfelder der Weiterbildung

- Bildung und Erziehung im Elementarbereich (entsprechend der Themen des Orientierungsplans für die Kindergärten in Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006)
- Mathematik: Gezielte Wahrnehmung und Differenzierung: Muster und Folgen, Sortieren und Klassifizieren, Zahl, Zählen, Geometrie
- Flächen, Körper, Raumlage, Orientierung, Wiegen, Messen, Vergleichen, Graphische Darstellung, Statistik, Zeit, Geschwindigkeit, Wie Kindergartenkinder denken – der Umgang mit „Fehlern“
- Physik und Technik: Physik im Alltag der Kinder und als zugemutetes Thema: die gestaltete Umgebung, Umgang mit Kinderfragen, Unterstützung des bildhaften Denkens der Kinder bei der Auseinandersetzung mit physikalisch-technischen Problemen, Naturphänomene, Himmelskörper, Lern-

werkstätten: Auseinandernehm- und Erfinderwerkstatt, Experimentier- und Knochelecke, Werkbereich

- Chemie: Naturphänomene mit allen Sinnen erfassen: wahrnehmen, experimentieren, Eindrücke sammeln, beschreiben, Fragen stellen und Erkenntnisse mitteilen, kindgerechte Lernumgebung (Raumgestaltung, Materialauswahl, Stoffsammlungen)
- Biologie: Tier- und Pflanzenwelt kennen lernen, Vorgänge erfassen

Methode der Auseinandersetzung mit den Themen

Methodisch geht es in der Auseinandersetzung mit den Themen immer um folgende Aspekte (vgl. *Wolber 2004*):

- beobachten, erkunden des Objekts, seiner Natur und seiner Funktion
- sich fragen, Problemstellung entwickeln, Hypothesen generieren
- handeln, experimentieren, ausprobieren
- beobachten, analysieren der Resultate, klassifizieren
- festhalten, darstellen, aufzeichnen, benennen, beschreiben
- reflektieren, über Lernweg nachdenken
- darüber sprechen, lesen

Die Erzieherinnen durchlaufen dazu im Laufe der Weiterbildung selbst den Prozess des naturwissenschaftlichen Forschens, um den Kindern im Kindergarten genau diese Handlungsfelder zu eröffnen.

In der vorliegenden Studie geht es nun darum, mögliche Veränderungen in den Kindergärten festzuhalten, die aufgrund der Weiterbildung der Erzieherin zu erhoffen sind.

### 3 Methodik der Evaluationsstudie

#### 3.1 Beschreibung der Stichprobe und Studiendesign

Modellgruppe

Die Modellgruppe bestand aus 23 Erzieherinnen von 8 Kindergärten, die an der berufsbegleitenden Weiterbildung durch die Fachschule teilnahmen und Anregungen zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung im Kindergarten direkt aus der Weiterbildung bezogen. Diese Anregungen wurden in den jeweiligen Kindergärten multipliziert, so dass Einfluss auf alle Kinder innerhalb der Modelleinrichtungen genommen worden ist.

Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe setzte sich aus 12 Erzieherinnen von 4 anderen Kindergärten der Region zusammen. Diese Kindergärten legten während des Erhebungszeitraumes keinen speziellen Schwerpunkt auf die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung.

Wir ließen diese Erzieherinnen Einschätzungen zu 217 Kindern (davon 176 aus den Modellkindergärten und 41 aus den Kontrollkindergärten) vornehmen. Die Eltern dieser Kinder wurden ebenfalls befragt.

Aus diesen 217 Kindern wurden bei 70 Zielkindern (39 aus den Modellkindergärten und 31 aus den Kontrollkindergärten) die mathematischen Vorläuferfertigkeiten detaillierter erhoben. Hierbei handelte es sich um Kinder, die auch

bei der Zweitmessung noch im Kindergarten waren. Außerdem wurde bei der Auswahl auf Geschlechterverteilung, Alter und ausreichende Deutschkenntnisse geachtet.

Die Erzieherinnen, Eltern und Kinder wurden jeweils zu zwei Messzeitpunkten (zu Beginn und nach Ende der Weiterbildung der Erzieherinnen in den Modellkindergärten) befragt und getestet.

## 3.2 Erhebungsinstrumente

### 3.2.1 Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (OTZ)

Der Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (*van Luit/van de Ritt/Hasemann 2001*) wurde eingesetzt, um die Entwicklung der mathematischen Vorläuferfähigkeiten zwischen den Kindern der Modell- und der Kontrollgruppe zu vergleichen.

Der Test ist in acht Komponenten gegliedert, aus denen sich die Entwicklung des Zahlbegriffs zusammensetzt (z.B. Vergleichen, Klassifizieren, Eins-zu-eins-Zuordnen). Der Gesamtscore ordnet die Kinder fünf Kompetenzbereichen von A bis E zu, wobei A einem relativ hohen und E einem relativ niedrigen Entwicklungsstand des Zahlbegriffs im Vergleich zu anderen Kindern gleichen Alters entspricht.

Gesamtscore ordnet die Kinder fünf Kompetenzbereichen zu

### 3.2.2 Einstellungsbefragung

Die Einstellung der Erzieherinnen zur Bestimmung des Kindergartens wurde erfasst. Dazu schätzten sie vorgegebene Aussagen auf einer fünfstufigen Skala ein. Die Erzieherinnen aus den Modell- sowie aus den Kontrolleinrichtungen nahmen diese Bewertung zu Beginn und nach der Intervention vor und gaben an, wie stark die folgenden Aussagen für sie zutreffen:

Einstellung der Erzieherinnen zur Bestimmung des Kindergartens

- Kinder lernen in einer Kindertageseinrichtung Dinge, die sie zu Hause nicht lernen können. (*Eigenständiger Bildungsauftrag*)
- Die Kinder, die eine Einrichtung besuchen, werden oft überfordert. (*Überforderung*)
- Die Kinder, die eine Einrichtung besuchen, werden früher selbstständig. (*Selbstständigkeit*)
- Die Kindertageseinrichtung kümmert sich um vieles, wozu sich die Eltern heute keine Zeit mehr nehmen. (*Kompensation*)
- Kinder, die in eine Kindertageseinrichtung gehen, haben es später in der Schule leichter. (*Erleichterung*)
- Die Kindertageseinrichtung dient als Vorbereitung auf die Schule. (*Vorbereitung*)
- Die Forderung nach mehr Bildungsangeboten halte ich für sehr sinnvoll. (*Bildungsangebote*)

### 3.2.3 Einschätzungen zum kindlichen Verhalten

Einschätzung des  
neugierig-  
forschenden  
Verhaltens der  
Kinder durch die  
Erzieherinnen und  
Eltern

Erzieherinnen und die Eltern wurden gebeten, das neugierig-forschende Verhalten der Kinder einzuschätzen. Aussagen dazu wurden auf einer fünfstufigen Skala zu den jeweiligen Messzeitpunkten von den Befragten bewertet. Sie sollten dabei angeben, wie stark die folgenden Aussagen auf ihre Kinder zutreffen:

- Geht das Kind gern mit Zahlen um? (*Zahlen*)
- Vergleicht das Kind gern Materialien/Ereignisse miteinander und erkennt Ähnlichkeiten/Unterschiede? (*Vergleich*)
- Nimmt das Kind gern Dinge auseinander? (*Auseinandernehmen*)
- Fragt das Kind gern und häufig „Was wäre, wenn...“-Fragen oder bietet Erklärungen dafür an, warum Dinge so sind, wie sie sind? (*Was wäre wenn-Fragen*)
- Sortiert das Kind gern Objekte nach ihren Merkmalen (z.B. nach Form, Farbe,...)? (*Sortieren*)
- Achtet das Kind gern auf Veränderungen und kleine Details in seiner Umwelt (z.B. neue Blätter an Pflanzen)? (*Veränderungen*)
- Fragt das Kind regelmäßig, um Dinge erklärt zu bekommen, die es beobachtet hat? (*Beobachtung*)
- Spielt das Kind gern und ausdauernd mit Puzzles? (*Puzzle*)
- Konstruiert das Kind gern Bauwerke oder einfache Maschinen (z.B. mit entsprechenden Baukästen)? (*Konstruieren*)
- Fragt das Kind gern und häufig danach, wie Dinge funktionieren? (*Funktionieren*)

## 4 Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden mithilfe des Statistikprogramms Statistica© (Statistica 7.1 Statsoft, Tulsa, Oklahoma USA) und nonparametrischer Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben bzw. nonparametrischen Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben ermittelt.

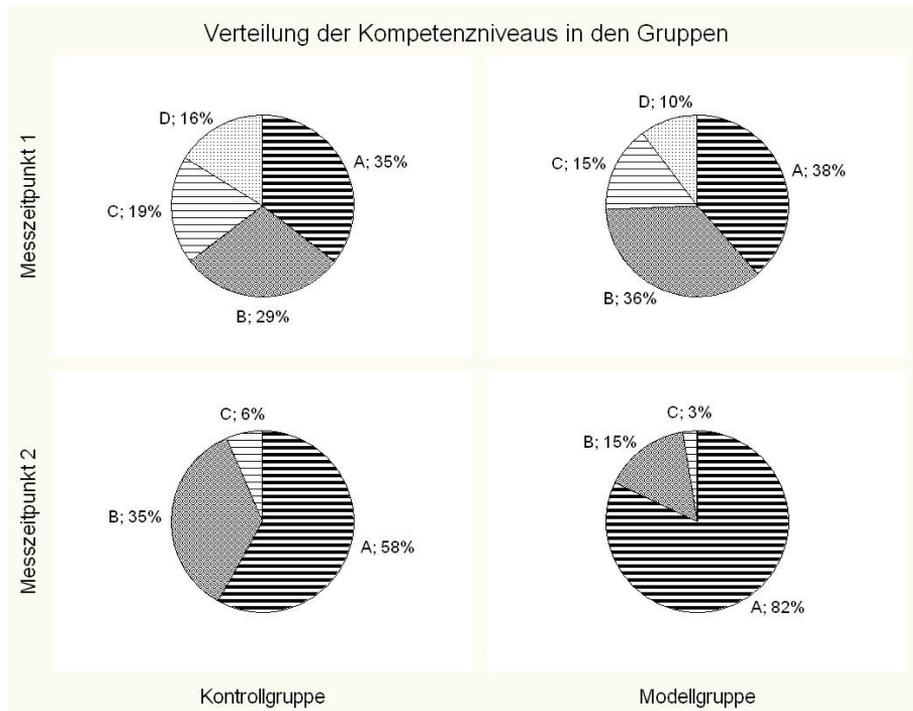
### 4.1 Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (van Luit u.a. 2001)

Die Zielkinder der Modellgruppe ( $n_1 = 39$ ; Alter in Jahren:  $m_1 = 4.61$   $sd_1 = 0.47$ ) und die Kinder der Kontrollgruppe ( $n_2 = 31$ ; Alter in Jahren:  $m_2 = 4.70$ ;  $sd_2 = 0.35$ ) haben sich zum ersten Messzeitpunkt nicht signifikant in ihrem Alter unterschieden ( $m_1 = 4.61$ ,  $m_2 = 4.70$ ,  $p = 0.37$ ). Zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Kompetenzniveaus der beiden Gruppen nicht voneinander ( $n_1 = 39/n_2 = 31$ ,  $Z_{kort} = 0.63$ ,  $p = 0.51$ ).

Vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt fand über die altersgemäße normale Entwicklung eine Verschiebung der Kompetenzniveaus zum Besseren sowohl in der Modellgruppe ( $Z = 3.92$ ,  $p < 0.0001$ ) als auch in der Kontrollgruppe statt ( $Z = 3.31$ ,  $p < 0.001$ ).

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen die Kinder der Modellgruppe eine signifikant höhere Leistung als die Kinder der Kontrollgruppe ( $n_1 = 39/n_2 = 31$ ,  $Z_{\text{kor}} = 2.18$ ,  $p = 0.03$ ). Die folgende Grafik zeigt die Unterschiede zwischen Modell- und Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt in der Einteilung der Kompetenzbereiche von A bis E. Kein Kind wurde aufgrund der Leistung dem schlechtesten Kompetenzbereich E zugeordnet. Abbildung 1 zeigt die Aufteilung der Kompetenzbereiche A-D in den beiden Gruppen zu beiden Messzeitpunkten.

Abbildung 1: Verteilung der Kompetenzbereiche



Bei beiden Gruppen ist eine Zunahme der Anzahl der Kinder, die in den besten Kompetenzbereich A fallen, zu verzeichnen. Während in der Kontrollgruppe der Anteil der Kompetenzbereich A-Kinder um knapp ein Viertel wächst (von 35 Prozent auf 58 Prozent), liegt der Zuwachs an A-Kindern in der Modellgruppe über 40 Prozent (von 38 Prozent auf 82 Prozent).

Zunahme der Anzahl der Kinder, die in den Kompetenzbereich A fallen

## 4.2 Einstellungsbefragung Erzieherinnen

Zum ersten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Einstellungen der Erzieherinnen hinsichtlich der Bestimmung des Kindergartens nicht signifikant von einander.

Vergleich der  
Messzeitpunkte  
zeigt  
Veränderungen in  
der Modellgruppe  
und Kontrollgruppe

Beim Vergleich der beiden Messzeitpunkte zeigten sich sowohl in der Modellgruppe als auch in der Kontrollgruppe Veränderungen: In der Modellgruppe stimmen die Erzieherinnen der Aussage *Überforderung* zum zweiten Messzeitpunkt mehr zu als noch zum ersten Messzeitpunkt ( $Z = 4.01, p < 0.001$ ). Bei der Aussage *Kompensation* liegt der Punktwert zum ersten Messzeitpunkt höher als zum zweiten Messzeitpunkt, d.h. die Erzieherinnen stimmen dieser Aussage zum ersten Messzeitpunkt mehr zu als zum zweiten Messzeitpunkt ( $Z = 4.01, p < 0.001$ ).

In der Kontrollgruppe zeigen sich signifikante Veränderungen bei den Aussagen *Eigenständiger Bildungsauftrag* ( $Z = 2.201, p = 0.03$ ) und bei *Überforderung* ( $Z = 2.93, p < 0.01$ ). Die Punktwerte liegen zum zweiten Messzeitpunkt höher als zum ersten Messzeitpunkt, d.h. die Erzieherinnen stimmen diesen Aussagen zum zweiten Messzeitpunkt mehr zu. Bei der Aussage *Kompensation* liegt der Punktwert zum zweiten Messzeitpunkt niedriger als zum ersten Messzeitpunkt, d.h. die Erzieherinnen stimmen dieser Aussage zum ersten Messzeitpunkt mehr zu ( $Z = 2.93, p < 0.01$ ).

### 4.3 Einschätzungen zum neugierig-forschenden Verhalten

#### 4.3.1 Einschätzung des Kindes durch die Erzieherin

Zum ersten Messzeitpunkt unterschieden sich die Einschätzungen der Modelleinrichtungen von den Kontrolleinrichtungen in einem von 10 Aussagen. In den Modelleinrichtungen haben die Erzieherinnen den Eindruck, dass die Kinder weniger gern mit Zahlen umgehen ( $n_1 = 175/n_2 = 40, Z_{korr} = 2.50, p < 0.05$ ).

Bei der Betrachtung der Entwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigten sich in der Modellgruppe bei acht von zehn Aussagen signifikante Unterschiede. Die Erzieherinnen kamen zum zweiten Messzeitpunkt zu der Einschätzung, dass sich die Kinder mit diesen Bereichen nun eher beschäftigen (siehe Tabelle 1).

In der Kontrollgruppe zeigten sich lediglich in vier von zehn Aussagen signifikante Unterschiede. Auch hier kamen die Erzieherinnen zum zweiten Messzeitpunkt zu der Einschätzung, dass sich die Kinder mit diesen Bereichen nun eher beschäftigen (siehe Tabelle 1).

#### 4.3.2 Einschätzung des Kindes durch die Eltern

Die Einschätzungen der Eltern aus Modell- und Kontrollgruppe unterschieden sich nicht zum ersten Messzeitpunkt. Bei der Betrachtung der Entwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigten sich in der Modellgruppe in sechs von zehn Aussagen der Elterneinschätzungen signifikante Unterschiede. Die Eltern gaben zum zweiten Messzeitpunkt an, dass sich die Kinder mit diesen Bereichen nun eher beschäftigen als zuvor. Bei der Betrachtung der Entwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten zeigten sich in der Kontrollgruppe lediglich in zwei von zehn Aussagen der Elterneinschätzungen signifikante Unterschiede. Die Eltern gaben zum zweiten Messzeitpunkt an, dass sich die Kinder mit diesen Bereichen nun eher beschäftigen als zuvor (siehe Tabelle 1).

Erzieherinnen  
kommen zu der  
Einschätzung, dass  
sich die Kinder mit  
den Bereichen nun  
mehr beschäftigen

*Tabelle 1:* Darstellung der Veränderung vom ersten (Prä) zum zweiten Messzeitpunkt (Post) für die Einschätzungen der Erzieherinnen und Eltern der Modell- und der Kontrollgruppe

|  | Modellgruppe                   |      |                         |      |     | Kontrollgruppe                 |      |                         |     |      |      |      |    |      |      |      |
|--|--------------------------------|------|-------------------------|------|-----|--------------------------------|------|-------------------------|-----|------|------|------|----|------|------|------|
|  | Einschätzung der Erzieherinnen |      | Einschätzung der Eltern |      | p   | Einschätzung der Erzieherinnen |      | Einschätzung der Eltern |     | p    |      |      |    |      |      |      |
|  | N                              | Prä  | Post                    | N    |     | Prä                            | Post | N                       | Prä |      | Post | p    |    |      |      |      |
| Geht das Kind gern mit <b>Zahlen</b> um?   | 175                            | 3.19 | 2.41                    | 0.00 | 172 | 2.28                           | 1.78 | 0.00                    | 39  | 2.74 | 2.57 | 0.11 | 40 | 2.04 | 1.88 | 0.24 |
| <b>Vergleicht</b> das Kind gern Materialien oder Ereignisse miteinander ...?           | 175                            | 2.86 | 2.46                    | 0.00 | 174 | 2.31                           | 2.17 | 0.04                    | 40  | 2.78 | 2.51 | 0.17 | 38 | 2.61 | 2.28 | 0.19 |
| <b>Nimmt</b> das Kind gern Dinge <b>auseinander</b> ?                                  | 168                            | 3.25 | 2.96                    | 0.06 | 170 | 2.51                           | 2.47 | 0.76                    | 40  | 2.97 | 2.74 | 0.06 | 41 | 2.37 | 2.49 | 0.47 |
| Frägt das Kind ... „ <b>Was wäre, wenn...</b> “ - Fragen ...?                          | 176                            | 2.95 | 2.60                    | 0.00 | 176 | 2.32                           | 2.05 | 0.00                    | 40  | 2.95 | 2.56 | 0.03 | 41 | 2.55 | 1.96 | 0.01 |
| <b>Sortiert</b> das Kind gern Objekte nach ihren Merkmalen (z.B. Form ...)?            | 175                            | 2.89 | 2.64                    | 0.00 | 176 | 2.66                           | 2.40 | 0.01                    | 40  | 2.60 | 2.55 | 0.73 | 39 | 2.78 | 2.54 | 0.16 |
| Achtet das Kind gern auf <b>Veränderungen</b> und kleine Details in seiner Umwelt ...? | 176                            | 2.55 | 2.82                    | 0.00 | 176 | 2.06                           | 1.78 | 0.00                    | 40  | 2.79 | 2.41 | 0.01 | 40 | 2.30 | 2.20 | 0.41 |
| <b>Frägt</b> das Kind regelmäßig, um Dinge erklärt zu bekommen, ...?                   | 154                            | 2.77 | 2.52                    | 0.02 | 175 | 1.90                           | 1.81 | 0.17                    | 40  | 2.74 | 2.49 | 0.15 | 40 | 1.94 | 1.76 | 0.29 |
| Spielt das Kind gern und ausdauernd mit <b>Puzzles</b> ?                               | 154                            | 3.01 | 2.57                    | 0.00 | 175 | 2.06                           | 2.01 | 0.62                    | 40  | 2.95 | 2.49 | 0.01 | 41 | 2.35 | 2.10 | 0.18 |
| <b>Konstruiert</b> das Kind gern ... (z.B. mit entsprechenden Baukästen)?              | 153                            | 3.15 | 2.83                    | 0.00 | 172 | 2.63                           | 2.42 | 0.05                    | 40  | 2.93 | 2.31 | 0.00 | 38 | 2.86 | 2.38 | 0.03 |
| Frägt das Kind gern und häufig danach, <b>wie Dinge funktionieren</b> ?                | 154                            | 2.98 | 2.82                    | 0.17 | 161 | 2.15                           | 2.08 | 0.26                    | 38  | 2.83 | 2.53 | 0.07 | 40 | 2.18 | 2.07 | 0.30 |

N = Anzahl der gültigen Fälle mit Daten zu den zwei Messzeitpunkten (prä und post Intervention)

Prä = Mittelwert der Prämessung (1 = sehr gern; 5 = überhaupt nicht gern)

Post = Mittelwert der Prämessung (1 = sehr gern; 5 = überhaupt nicht gern)

p = p-Wert errechnet mit dem nonparametrischen Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben

### 4.3.3 Vergleich der Einschätzung von Eltern und Erzieherinnen zum ersten Messzeitpunkt

Vergleicht man die Einschätzungen der Erzieherinnen mit denen der Eltern über das jeweilige Kind, zeigen sich zum ersten Messzeitpunkt bei allen Kindern (Modell- und Kontrollgruppe) signifikante Unterschiede in neun von zehn Aussagen (siehe Tab. 2). Die Eltern kommen dabei immer zu der Einschätzung, dass die Kinder sich mit diesen neun Bereichen lieber beschäftigen.

*Tabelle 2:* Der Vergleich der Einschätzung von Eltern und Erzieherinnen zum ersten Messzeitpunkt. Je größer der Wert desto größer die Differenz zwischen der Meinung der Eltern und der Meinung der Erzieherinnen (Mittelwert der Differenzen).

| <b>Aussagen</b>   | <b>N</b> | <b>Z</b> | <b>p</b> | <b>Mittelwert der Differenzen<br/>(Erzieherinnen- Eltern)</b> |
|---|----------|----------|----------|---|
| Geht das Kind gern mit Zahlen um?   | 210      | 8.31     | 0.00     | 0.85  |
| Vergleicht das Kind gern Materialien oder Ereignisse miteinander ...?           | 215      | 5.20     | 0.00     | 0.48  |
| Nimmt das Kind gern Dinge auseinander?  | 205      | 6.75     | 0.00     | 0.73  |
| Fragt das Kind ...<br>„Was wäre, wenn...“-Fragen ...?                           | 217      | 5.37     | 0.00     | 0.57  |
| Sortiert das Kind gern Objekte nach ihren Merkmalen (z.B. Form ...)?            | 215      | 1.47     | 0.14     | 0.15  |
| Achtet das Kind gern auf Veränderungen und kleine Details in seiner Umwelt ...? | 216      | 5.50     | 0.00     | 0.48  |
| Fragt das Kind regelmäßig, um Dinge erklärt zu bekommen, ...?                   | 193      | 7.22     | 0.00     | 0.86  |
| Spielt das Kind gern und ausdauernd mit Puzzles?                                | 194      | 8.22     | 0.00     | 0.87  |
| Konstruiert das Kind gern ... (z.B. mit entsprechenden Baukästen)?              | 189      | 4.20     | 0.00     | 0.45  |
| Fragt das Kind gern und häufig danach, wie Dinge funktionieren?                 | 178      | 6.85     | 0.00     | 0.80  |

N = Anzahl der gültigen Fälle zum ersten Messzeitpunkt

Z = Z-Wert errechnet mit dem nonparametrischen Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben

p = p-Wert errechnet mit dem nonparametrischen Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben

## 5 Diskussion

Ziel der Studie war es, herauszufinden, in wie weit sich die Weiterbildung der Erzieherinnen auf bestimmte Aspekte kindlichen Verhaltens auswirkt und welchen Einfluss es auf dessen kognitive Entwicklung nimmt. Zusätzlich ging es

um die Abbildung möglicher Einstellungsänderungen der Erzieherinnen hinsichtlich des Lernorts Kindergarten.

Über beide Gruppen hinweg nahm die Einstellung zu, dass die Forderung nach mehr Bildungsangeboten im Kindergarten eine sinnvolle Sache ist. Dies lässt sich vor dem Hintergrund der allgemeinen Diskussion und der stärkeren Sensibilisierung auf Bildungsthemen in der Frühpädagogik einordnen (vgl. *Laewen 2006*). Diese Schwerpunktverlagerung findet nicht zuletzt auch seinen politischen Gestaltungsrahmen in den Rahmenvereinbarungen der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz von 2004. Gleichzeitig steigt aber die Besorgnis der Erzieherinnen, die Kinder könnten im Kindergarten überfordert werden. Da diese vermehrte Sorge in beiden untersuchten Gruppen auftritt, gehen wir nicht davon aus, dass diese Wahrnehmung auf die Aktivitäten der Erzieherinnen der BfQ zurückzuführen ist. Offenbar hängt dies mit dem allgemein zunehmenden Druck auf den Lernort Kindergarten zusammen, den die Erzieherinnen wahrnehmen (vgl. *Behr 2006*). Ebenfalls über beide Gruppen hinweg verringerte sich die Einschätzung, dass der Kindergarten sich um Belange kümmern muss, die eigentlich den Eltern zuzuordnen wären. Auch diese Veränderung passt zur allgemeinen Umbruchsituation der Kindergärten: Sie beziehen das Elternhaus stärker mit ein und öffnen sich. Dadurch erhalten die Erzieherinnen auch mehr Einblicke in das Engagement der Eltern und können ihre Meinung, die sie über die Eltern haben, entsprechend verändern (vgl. *Wolf 2006*). Der Effekt, dass der Kindergarten neben dem Elternhaus einen eigenständigen Bildungsauftrag hat, trat in der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt verstärkt auf. Hier lassen sich keine Rückschlüsse auf die BfQ ziehen.

Die Einschätzungen von Erzieherinnen und Eltern zu ausgewählten Tätigkeiten markieren für 2006 ein vermehrtes Interesse der Kinder an Mathematik (z.B. Umgang mit Zahlen), an Naturwissenschaft und Technik. Dieses besondere Augenmerk zeigt sich insgesamt, ist aber bei der Modellgruppe am deutlichsten ausgeprägt. Hier scheint die BfQ einen direkten Einfluss auf das Verhalten der Kinder oder zumindest auf die Wahrnehmung des kindlichen Verhaltens durch die Erwachsenen bewirkt zu haben. Bedenkt man, dass die Erzieherinnen im Laufe ihrer Qualifizierung für die Fragen der Kinder und ihre individuellen Interessen sensibilisiert werden sollten, lässt das den Schluss zu, dass die BfQ hier einen wertvollen Beitrag geleistet zu haben scheint: Das forschende, neugierig fragende Kind bekommt mehr Raum, und die Erzieherin nimmt dies eher wahr.

Zum ersten Messzeitpunkt kamen die Eltern beider Gruppen in einzelnen Aspekten zu signifikant anderen Einschätzungen ihrer Kinder: Sie nahmen forschendes, fragendes, neugieriges Verhalten der Kinder deutlicher wahr als die Erzieherinnen. Dies zeigt sich auch zum zweiten Messzeitpunkt. Eine mögliche Erklärung dafür kann die Tatsache sein, dass Eltern die Aufmerksamkeit stärker auf ihre Kinder richten können als die Erzieherin. Die Erzieherin muss ihr Augenmerk immer auch auf das allgemeine Gruppengeschehen richten, so dass Aktivitäten einzelner Kinder in den Hintergrund rücken können. Instrumentarien, die der Erzieherin helfen, die individuelle Entwicklung der Kinder stärker in den Fokus zu nehmen und Verhaltensweisen differenzierter wahrzunehmen, halten erst in jüngster Zeit vermehrt Einzug in die Kindergärten (vgl. *Weltzien/Viernickel 2008*).

Mehr Bildungsangebote im Kindergarten werden als sinnvoll erachtet

Sorge um Überforderung der Kinder

Vermehrtes Interesse der Kinder an Mathematik, Naturwissenschaft und Technik

Eltern nehmen forschendes, fragendes, neugieriges Verhalten der Kinder deutlicher wahr als die Erzieherinnen

Der Test zur Entwicklung des Zahlbegriffes zeigt für beide Gruppen eine dem Alter gemäße Leistungssteigerung in den mathematischen Vorläuferfähigkeiten. Dieser Zuwachs zum zweiten Messzeitpunkt ist in den Modellgruppen stärker. Dies könnte sich auf einen Effekt der Weiterbildung durch die BfQ zurückführen lassen.

Positiver Einfluss der Profilierung des Kindergartens auf die kognitive Entwicklung der Kinder

Offenbar ermöglicht die stärkere Profilierung des Kindergartens in Richtung Mathematik und Naturwissenschaften einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Kinder. Der mit der Profilbildung einhergehende Raum für kindliches Fragen, eigenständiges Forschen und Auseinandersetzen mit technischen Elementen scheint zur Förderung der mathematischen Grundfertigkeiten der Kinder beizutragen.

## 6 Ausblick und Fortführung

Die Erkenntnisse aus der Evaluation fließen in ein Konzept ein, das den Kindergärten der gesamten Region Hohenlohe zugutekommt. Es geht um den Aufbau eines MINT-Netzwerks. Die Abkürzung MINT steht für die Themenbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik. Das Netzwerk stellt die konsequente Weiterentwicklung der bisherigen Aktivitäten während des Forschungsprojektes dar. Es wird sich aus verschiedenen Modulen zusammensetzen, die den Kindergärten zur Verfügung stehen und die sie aktiv mitgestalten. Es geht hierbei um das Verknüpfen von Ideen, Kooperationspartnern und Konzepten mit dem Ziel, die dauerhafte Etablierung von MINT-Themen im Bildungsbereich sicherzustellen: Interessierte Modellkindergärten arbeiten an dem Ziel, Hospitationseinrichtungen für andere Kindergärten zu werden und sich dadurch stärker nach außen zu öffnen. Darüber hinaus entstehen Arbeitskreise, die sich spezifischen Themen widmen und hier zur Weiterentwicklung beitragen.

Aufbau eines MINT-Netzwerks

Dieses Unterstützungssystem muss nicht auf den MINT-Bereich beschränkt werden. Es passt zum Vorhaben der Fachschule für Sozialpädagogik in Öhringen, sich zu einem Kompetenzzentrum für Bildung im Elementarbereich weiter zu entwickeln. Die Umsetzung des Orientierungsplans für Kindergärten (Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg 2006) ist ein wegweisendes und Konzept gestaltendes Element für die Einrichtungen, an dem sich auch die Fachschule orientiert. Hier kann das entstehende Netzwerk genutzt werden, Themen und Konzepte zu implementieren, Synergien zu schaffen und Strukturen in der Bildungslandschaft Hohenlohe zu entwickeln, die die Nachhaltigkeit der angestoßenen Prozesse gewährleisten.

Entwicklung eines Kompetenzzentrums für Bildung im Elementarbereich

### Anmerkung

- Wir bedanken uns bei der Innovationsregion Kocher und Jagst e.V., ein Unternehmerverbund mittelständischer Firmen in der Region Hohenlohe-Franken, der mit seinem Engagement Bildung als wirtschaftlichen Standortfaktor etablieren möchte und sich an der Finanzierung der Studie beteiligt hat.[0]

## Literatur

- Anger, C./Plünnecke, A./Tröger, M. (2007): Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich. Studie im Auftrag der Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V. Online verfügbar unter: <http://www.wissensfabrik-deutschland.de>; Stand: 23.09.08.
- Bergs-Winkels, D./Prinz, D. (2008): Universitäre Weiterbildung für Begabungsförderung im Elementarbereich. Diskurs für Kindheits- und Jugendforschung, 3, 1, S. 99-107.
- Behr, K. (2006): Kindergarten. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Online verfügbar unter: [http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb\\_060228\\_ak3.pdf](http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf); Stand: 02.10.08.
- Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R. (2008): Forschung in der Frühpädagogik: Sinn – Standards – Herausforderungen. in: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik Band 1. – Freiburg i.Br.
- Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Online verfügbar unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/RahmenBildungKita.pdf>; Stand: 03.10.08.
- Jüngste Forscher. Naturwissenschaftliche Experimente in Kindergärten. (2007). Online verfügbar unter <http://bildungsklick.de/a/55588/juengste-forscher/>; Stand: 11.10.2007.
- Krist, H./Fieberg, E. L./Wilkening, F. (1993): Intuitive physics. In action and judgement: The development of knowledge about projectile motion. Journal of Experimental Psychology, 19, S. 952-966.
- Laewen H.-J./Andres B. (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen – Weinheim.
- Laewen, H.-J. (2006): Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim.
- Mervis, J. (2004): Meager Evaluations make it hard to find out what works. Science 304, S. 1583.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die Baden-Württembergischen Kindergärten. Pilotphase – Weinheim.
- Pfennig, U./Renn, O./Mack, U. (2002): Zur Zukunft technischer und naturwissenschaftlicher Berufe. Strategien gegen den Nachwuchsmangel. Studie im Auftrag der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.
- Rossi, P.H./Lipsey, M.W./Freeman, H.E. (2004): Evaluation: A systematic approach. Sage. – u.a. Beverly Hills.
- Sodian, B. (1998: ) Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, R./Montada, L.: Entwicklungspsychologie. 4. korrigierte Auflage. – Weinheim, S. 622-653.
- Stockmann, R. (2007): Evaluation in der Gesellschaft: Entwicklung, Stand und Perspektiven. Zeitschrift für Evaluation 2/2007, S. 195-222.
- Weltzien, U./Viernickel, S. (2008): Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Haderlein, R. (Hrsg.) (2008): Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik Band 1. – Freiburg i.Br.
- Wolber, E. (2004): Ausbildungsordnung der Berufsfachschule für Zusatzqualifikation an der Richard-von-Weizsäcker-Schule. Unveröffentlichtes Manuskript. – Öhringen.
- Van Luit, J. E. H./van de Rijt, B. A. M./Hasemann, K. (2001): Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung. – Göttingen.

## Sozialraum • Migration • Kultur

**MONIKA ALISCH/ MICHAEL MAY (HRSG.)**  
**Kompetenzen im Sozialraum**

Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt

Beiträge zur Sozialraumforschung, Band 1  
2008. 218 S. Kt. 24,90 € (D), 25,60 € (A),  
44,00 SFr

ISBN 978-3-86649-191-5

Der Sozialraum ist für seine Bewohner zentraler Bezugsort, an den vielerlei Bedürfnisse

gestellt werden. Das Buch erläutert die unterschiedlichen Perspektiven auf den sozialen Raum und zeichnet Denk- und Handlungsstrukturen der Beteiligten (Politik, Verwaltung, Wirtschaft, dritter Sektor, Nachbarschaft) nach.



**INGRID GOGOLIN**  
**MARIANNE KRÜGER-POTRATZ**  
**Einführung in die Interkulturelle Pädagogik**

UTB L. Einführungstexte Erziehungswissenschaft,

Band 9. 2006. 261 S. Kt. 14,90 € (D),  
15,40 € (A), 27,90 SFr

ISBN 978-3-8252-8246-2

Ein Überblick über das Aufgabengebiet der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland als Einwanderungsland. Vorgestellt werden die Geschichte der Interkulturellen Pädagogik, ihre theoretischen Diskurse und zentralen Forschungsfelder.



**H.-J. VON WENSIERSKI**  
**CLAUDIA LÜBCKE (HRSG.)**  
**Junge Muslime in Deutschland**

Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen

2007. 360 S. Kt. 29,90 € (D), 30,80 € (A),  
49,90 SFr

ISBN 978-3-86649-056-7

Ein Überblick über die sozialen Lebenslagen, die Aufwachsprozesse und pluralistischen Alltagskulturen junger Muslime in Deutsch-

land. Der Band gibt den einschlägigen Forschungsstand aus der Sozialstrukturforschung, Jugendforschung, Migrationsforschung und Islamforschung zum Thema.



In Ihrer Buchhandlung oder direkt bei



**Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de  
US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •  
ph +1.248.488.9153 • info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

**Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**

# Kinderarbeit und Identitätsentwicklung

## Das Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) in Brasilien und dessen mögliche Einflüsse auf die Identitätsentwicklung

*Juliane Noack Napoles*



Juliane Noack  
Napoles

### **Zusammenfassung**

Um das Problem der Kinderarbeit in Brasilien zu lösen, hat die brasilianische Regierung das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI) entwickelt und 1996 initiiert. Dieses zahlt Erziehungsberechtigten für jedes Kind monatlich R\$25 auf dem Land bzw. R\$40 in der Stadt, wenn sie das Kind in der Schule anmelden und sicherstellen, dass es sowohl die Schule, als auch die im Rahmen des PETI geschaffene außerschulische Betreuung besucht und seine bisherige Arbeit aufgibt. Der vorliegende Artikel beschäftigt sich aus einer subjektorientierten Perspektive mit der Frage, was dieses Programm für die Kinder und Jugendlichen bedeutet und welchen Einfluss die Teilnahme am PETI auf die Identitätsentwicklung haben kann. Als theoretische Grundlage dieser Überlegungen dient die Identitätstheorie des Sozialpsychologen *Erik H. Erikson* (1902-1994).

*Schlagworte:* Identität; Programm zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI); *Erik H. Erikson*, subjektorientierter Forschungsansatz, kritisches Lebensereignis

### **Child Work and development of identity: the Child Labour Eradication Program (PETI) in Brasil and its possible impacts on identity development**

#### **Abstract**

In order to resolve the problem of child labour in Brazil, the Brazilian government developed and initialized the Child Labour Eradication Program (PETI) in 1996. If the conditions are met, the legal guardians will receive a stipend of R\$ 25 if they live in the countryside and R\$ 40 if they live in town. The children have to be enrolled in school, attend the classes as well as the after-school activities of the PETI and have to give up the work they have done so far. The following article is about the question what this program means for the children and adolescents and which influence the participation in the PETI can have on the development of identity. As a theoretical basis of this line of thoughts serves the identity theory of the social psychologist *Erik H. Erikson* (1902-1994).

*Key words:* Identity, Child Labour Eradication Program (PETI), *Erik H. Erikson*, child centred approach, critical life event

## 1 Einleitung

Das Thema „Kinderarbeit“ wird in der Forschung überwiegend unter dem Aspekt ihrer Gründe und Folgen behandelt und läuft somit Gefahr, sowohl ihre subjektiven Aspekte als auch die Kinder selbst als soziale Subjekte und Akteure aus den Augen zu verlieren. Diese Perspektive auf Kinderarbeit lässt sie als soziales oder ökonomisches Problem erscheinen, insbesondere wenn es um Kinderarbeit in den sogenannten Entwicklungsländern geht. Der sozio-kulturelle Kontext bzw. die persönliche Umgebung, aber auch individuelle und kollektive Ressourcen des Kindes werden ebenso vernachlässigt, wie die Kompetenz der Kinder negiert wird, ihre eigene Situation einschätzen und beurteilen zu können (vgl. *Hungerland u.a.* 2007). Auf solchen positivistisch orientierten Studien ausgehend von ökonomischen Definitionen und quantitativen Methoden, die in Statistiken über Anzahl und Tätigkeit der arbeitenden Kinder münden, basieren wiederum politische Maßnahmen zur Abschaffung von Kinderarbeit.

So hat die brasilianische Regierung 1996 das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI) initiiert, um „das Problem der Kinderarbeit in Brasilien zu lösen“ (vgl. *Studie ICA* 2005). Die Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche, die in die sogenannten schlimmsten Formen von Kinderarbeit involviert sind. Die Erziehungsberechtigten verpflichten sich, den Schulbesuch des Kindes sicherzustellen und seine Arbeit zu unterbinden und erhalten dafür einen monatlichen Beitrag zum Lebensunterhalt.

Das Institut für Kinder- und Jugendforschung (ICA) der Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) führte 2005 im Bundesstaat Minas Gerais eine staatlich finanzierte Evaluationsstudie des PETI durch. Im Rahmen dieser Studie wurden in ausgewählten Gemeinden jeweils teilnehmende Kinder, Erziehungsberechtigte und die Pädagogen der außerschulischen Betreuung per Fragebogen interviewt. Die Befragung der Kinder hat in der außerschulischen Betreuung stattgefunden, während die Pädagogen den Fragebogen in der Einrichtung ausfüllten und die Erziehungsberechtigten bei sich zu Hause interviewt wurden (vgl. *Studie ICA* 2005).

Der Fragebogen für die Kinder umfasste 71 offene und geschlossene Fragen, die in die folgenden vier Themenbereiche unterteilt waren: 1. Persönliche Daten, 2. Bildung, 3. Geschichte des Arbeitswerdeganges und 4. Außerschulische Betreuung. Je nach Alter und Alphabetisierungsgrad der befragten Kinder und Jugendlichen wurde der Fragebogen von ihnen selbst ausgefüllt oder vom Forscher vorgelesen, der dann die Antworten eintrug. Sowohl die Quantität der Fragen als auch deren Komplexität stellte meines Erachtens eine Überforderung der Kinder/Jugendlichen bei der Befragung, die durchschnittlich eine Stunde dauerte, dar. Hier zeigt sich sehr deutlich, was *Deborah Levison* (vgl. 2007) an Umfragen zum Thema Kinderarbeit kritisiert, nämlich, dass diese nicht kindgerecht, d.h. beispielsweise in einer Sprache, die der jeweiligen Altersstufe angemessen ist, designed werden. Dies habe zur Konsequenz „that children’s voice – children’s ability to give meaningful input into decisions [...] – is not important enough to be taken seriously; if children cannot answer a question, an adult can

Das Thema  
Kinderarbeit in der  
Forschung

Evaluationsstudie  
des PETI

Vier  
Themenbereiche des  
Fragebogens

speak for them“ (Levison 2007, S. 20). Dem setzt der subjektorientierte Forschungsansatz (child centred approach), der 2004 noch als „Novum der deutschen Forschungslandschaft“ bezeichnet wurde (vgl. Liebel 2004), qualitative Forschungsmethoden ausgehend von einem Bild der Kinder als empfindende, denkende und handelnde Akteure entgegen, die in allen denkbaren Aspekten ihres Lebens ernst zu nehmen sind (Liebel 2004).

Subjektorientierter  
Forschungsansatz

Aus dieser Perspektive regt die Evaluationsstudie zu Überlegungen darüber an, was die Teilnahme am PETI für die Kinder/Jugendlichen bedeutet und welchen Einfluss sie auf die Identitätsentwicklung haben kann. Ein Ergebnis der Studie war, dass viele Kinder, die am PETI teilnehmen, auch vorher schon die Schule besucht und nicht in die sogenannten schlimmsten Formen von Kinderarbeit involviert waren (vgl. Studie ICA 2005). Dies wirft aus einer subjektorientierten Perspektive auf das Thema Kinderarbeit bzw. arbeitende Kinder Fragen hinsichtlich der Beziehung der verschiedenen Lebensbereiche des Kindes (namentlich Arbeit, Familie und Schule) auf, die gleichsam seine Umwelt, in der seine psychosoziale Entwicklung stattfindet, bilden. Die Auseinandersetzung um die psychosoziale Entwicklung und das psychosoziale Wohlbefinden des Kindes offenbart drei Prinzipien, deren Einbeziehung in die Forschung dazu beitragen kann, allzu vereinfachende Schlussfolgerungen über Ursache- Wirkungszusammenhänge zugunsten eines komplexeren und ganzheitlichen Verständnis der Thematik zu vermeiden: 1. Entwicklungsprinzip: Anerkennung der Bedeutung der Arbeit im Leben der Kinder in einer Langzeitperspektive, 2. Kontextprinzip: Anerkennung der Tatsache, dass Arbeitsumstände und Arbeitskontext hinsichtlich der Auswirkungen der Arbeit genauso wichtig sein können wie die eigentliche Arbeit selbst und 3. Prinzip der Mediation: Anerkennung der Tatsache, dass kulturelle Annahmen und Erwartungen bezüglich des Wertes der Arbeit des Kindes, dessen Entwicklungsziele und Kriterien des Wohlempfindens sowohl seine Ansichten über und seine Erfahrungen mit Arbeit als auch deren positiven oder negativen Einfluss auf sein Leben beeinflussen (vgl. Woodhead 2007, S. 38).

Woodhead  
formuliert drei  
wichtige Prinzipien  
für die Forschung  
zum Thema  
Kinderarbeit:

Entwicklungsprinzip

Kontextprinzip

Prinzip der  
Mediation

Das Ziel dieses Artikels ist die Annäherung an Fragen nach der Bedeutung der Teilnahme am PETI für die psychosoziale Entwicklung der Kinder/Jugendlichen. Dies soll auf Basis der Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erik H. Erikson geschehen, weil hier vom Bild eines aktiven Subjekts ausgegangen wird und gleichsam Individuum, soziokulturelle Entwicklungsbedingungen und die Entwicklung selbst konzeptionalisiert werden (vgl. Noack 2005). Insofern bietet dieser Ansatz einen theoretischen Rahmen, um einerseits den von Woodhead formulierten Prinzipien zu genügen und andererseits die Forderungen subjektorientierter Forschung nach subjektivistischen Methoden theoretisch zu begründen. Aus der Perspektive der eriksonschen Theorie wird das Ziel verfolgt, deren typologischen und heuristischen Wert für eine subjektorientierte Perspektive zur Kinderarbeit herauszustellen.

## 2 Das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI)

Dem Thema Kinderarbeit kann man sich in Brasilien nicht entziehen. An Ampelkreuzungen führen Kinder Kunststücke vor, verkaufen Süßigkeiten, waschen die Autoscheiben oder betteln um Geld; in den *Barzinhos* (einer Mischung aus Kneipe und Biergarten) verkaufen sie den Gästen geröstete Erdnüsse oder bitten um Geld, um sich etwas zu essen zu kaufen. Andere Tätigkeiten sind Schuheputzen und diverse Helfertätigkeiten, zum Beispiel in der Gastronomie, im Handwerk oder auf Märkten. Die hier angeführten Formen von Kinderarbeit sind die sichtbaren. Dann gibt es noch die Unsichtbaren, die zum einen Heimarbeiten, wie Kochen, Putzen, Kinderbetreuung usw. und zum anderen Arbeiten in der Land- und Viehwirtschaft umfassen. Außerdem sind die schlimmsten Formen von Kinderarbeit, die in der Konvention 182 Artikel 3 der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) definiert werden, nicht unmittelbar sichtbar. Im Sinne dieses Übereinkommens umfasst der Ausdruck „die schlimmsten Formen der Kinderarbeit“: a) alle Formen der Sklaverei oder alle sklavereiähnlichen Praktiken; b) das Heranziehen, Vermitteln oder Anbieten eines Kindes zur Prostitution, zur Herstellung von Pornografie oder zu pornografischen Darbietungen; c) das Heranziehen, Vermitteln oder Anbieten eines Kindes zu unerlaubten Tätigkeiten, insbesondere zur Gewinnung von und zum Handel mit Drogen; d) Arbeit, die ihrer Natur nach oder aufgrund der Umstände, unter denen sie verrichtet wird, voraussichtlich für die Gesundheit, die Sicherheit oder die Sittlichkeit von Kindern schädlich ist (vgl. IAO 1999).

Die politischen Bemühungen der brasilianischen Regierung das Problem der Kinderarbeit zu lösen, umfassen u.a. Investitionen in die Qualität und den Ausbau von Schulen, Kontrollen des informellen Arbeitsmarktes und Ahndung unerlaubter Tätigkeiten. Sozialprogramme wie Familiengeld (Bolsa Família) und das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) zielen darauf ab, durch Geldzahlungen den Verdienst der Kinder zu substituieren und dadurch die Eltern zu stimulieren, die Schulbildung ihrer Kinder zu fördern. Das Programm zur Abschaffung der Kinderarbeit (PETI) wurde 1996 von der brasilianischen Regierung entwickelt und als Pilotprojekt im Bundesstaat Mato Grosso do Sul eingeführt. In Minas Gerais begann das Programm im Jahr 2000. 2006 waren 234 seiner 853 Gemeinden mit 43.784 Kindern daran beteiligt (vgl. *Bundesministerium für soziale Entwicklung und Sport* 2006).

Das PETI ist ein Programm der brasilianischen Bundesregierung in Zusammenarbeit mit Regierungsorganen und der Zivilgesellschaft, das darauf abzielt, Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 14 Jahren aus gefährlichen, schmerzhaften, gesundheitsschädlichen und erniedrigenden Arbeitsprozessen, durch die ihre physische und psychische Gesundheit und Sicherheit gefährdet sind, d.h. den sogenannten „schlimmsten Formen der Kinderarbeit“ zu befreien. Es ist ein Programm, bei dem der Staat Einkommenshilfen direkt an Familien zahlt, deren 7- bis 14-jährige Kinder in Kinderarbeit involviert sind. Familien, deren Kinder für den ländlichen Raum typische Tätigkeiten ausführen, bekommen monatlich R\$ 25 (9€) für jedes angemeldete Kind. Familien, deren Kinder Tätigkeiten nachgehen, die für den städtischen Raum typisch sind, haben das Recht auf eine

Definition

„schlimmste Formen der Kinderarbeit“

monatliche Zahlung von R\$ 40 (14€) pro Kind. Als städtischen Raum definiert das Ministerium für Soziale Entwicklung die Hauptstädte der Bundesstaaten, metropolitane Regionen und Stadtgemeinden mit mehr als 259.000 Einwohnern (vgl. *Pereira u.a.* 2005).

Einkommenshilfen für die Eltern

Um Geldleistungen des Programms zu erhalten, müssen die Familien gegenüber der Bundesregierung garantieren, dass (1.) das Kind/der Jugendliche sowohl die Schule als auch die außerschulische Betreuung mindestens zu 75 Prozent der Gesamtzeit frequentiert, dass (2.) das Kind bzw. der Jugendliche unter 16 Jahren definitiv aus den Arbeitsprozessen enthoben wird und dass (3.) die Familien an den angebotenen sozioedukativen und einkommensfördernden Maßnahmen teilnehmen (vgl. *Pereira u.a.* 2005).

Bedingungen für Geldleistungen des Programms

Darüber hinaus werden R\$ 20 (7€) pro Kind im städtischen und R\$ 10 (3,50€) im ländlichen Raum an die Stadtgemeinden überwiesen, um die Aktivitäten der außerschulischen Betreuung zu unterstützen. Die Mittel sollen so eingesetzt werden, dass der Aufenthalt der Kinder/Jugendlichen in der außerschulischen Betreuung auch langfristig gewährleistet wird. Darüber hinaus stellt das PETI Gelder für Aktivitäten zur Verfügung, mit denen Einkommensmöglichkeiten für die betroffenen Familien geschaffen werden sollen, um wiederum Kinderarbeit vorzubeugen (vgl. *Ministerium für Soziale Entwicklung* 2005).

Unterstützung des außerschulischen Betreuungsangebots

### 3 Theoretischer Rahmen

Das PETI richtet sich an die 7- bis 14-Jährigen, d.h. an die Altersstufe der vierten Phase des Lebenszyklusmodells von *Erik H. Erikson*. Diese das Schulalter umfassende und nach freudscher Terminologie als Latenzperiode bezeichnete Phase wird von der Thematik der Leistung beherrscht und ist durch den Entwicklungskonflikt mit den Polen „Leistung versus Minderwertigkeit“ charakterisiert. Es ist die Zeit, in der das Kind zu verstehen beginnt, welche Rollen der Nachahmung dienen und in der sich das Inventar sozialer Grundmodalitäten auf die des „Machens“ im Sinne von etwas erstreben, etwas erreichen, etwas besitzen wollen erweitert. Machen in diesem Sinne lässt an Attacke, an Lust im Wettstreit, an Festhalten an einem Ziel, an die Freude der Eroberung denken (vgl. *Erikson* 1988).

Lebenszyklusmodell nach Erikson

Mit Beginn dieser Phase verwendet das Kind seine Energien für nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele. Das Kind „lernt, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es Dinge produziert. Es entwickelt Fleiß, d.h. es passt sich den anorganischen Gesetzen der Werkzeugwelt an“ (*Erikson* 1999, S. 255). Andererseits ist diese Phase auch sozial höchst bedeutsam, da: „Leistung auch das Tun neben und mit anderen umfasst, entwickelt sich in dieser Zeit ein erstes Gefühl für die Arbeitsteilung und unterschiedlichen Möglichkeiten, d.h. ein Gefühl für das technologische Ethos einer Kultur“ (ebda.). Das Ziel dieser Phase ist es, in einer Werk-Situation aufzugehen, also eine schöpferische Situation zur Vollendung zu bringen, was die Launen und Einfälle seiner Triebe und Enttäuschungen überlagert. Das Kind braucht das Gefühl, nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen. Dass sich ein Ge-

fühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit entwickelt, ist die Gefahr in dieser Phase. Es handelt sich dabei um einen Zustand, in dem das Kind die Hoffnung aufgibt, sich mit den Großen, die sich im gleichen allgemeinen Rahmen der Werkzeugwelt betätigen, identifizieren zu können, weil „es mit den Werkzeugen und Handfertigkeiten nicht zurechtkommt oder weil es unter seinen Werk-Gefährten keinen eigenen Stand finden kann“ (Erikson 1999, S. 254). Der Umkreis der Beziehungspersonen weitet sich in dieser Phase auf die Wohngegend und die Schule aus und ist für das Kind bedeutsam, „indem sie ihm Zugang zu Rollen gewährt, die es auf die Aktualität der Technologie und der Wirtschaft vorbereiten“ (Erikson 1988, S. 119).

Dieser vierten geht die lokomotorisch-genitale Phase mit dem Konflikt „Initiative versus Schuldgefühl“ voraus, aus der das Kind mit einem Gefühl der Initiative hervorgehen müsse, das die „Grundlage für einen der Wirklichkeit gerecht werdenden Ehrgeiz und ein Gefühl sinnvoller Zielgerichtetheit“ (Erikson 1988, S. 110) darstelle. Der Mensch brauche dieses Gefühl für alles, was er lerne und tue, weil Initiative ein unentbehrlicher Teil jeder Tat sei (vgl. Erikson 1999). Initiative entwickle sich dadurch, dass dem Kind ein gewisser Überschuss an Energie zur freien Verfügung stehe, der es „ihm erlaubt, viele Fehlschläge ziemlich schnell zu vergessen und sich neuen, wünschenswert erscheinenden Gebieten, selbst wenn sie gefährlich aussehen, mit unvermindertem Eifer und einem gewissen gesteigerten Richtungsgefühl zuzuwenden“ (Erikson 1988, S. 110). Die Gefahr dieses Stadiums ist das Schuldgefühl in Bezug auf Zielsetzungen und Aktivitäten. Ihre Lösung findet diese Krise in der wechselseitigen Regulation: Dem Kind, das jetzt so sehr dazu neigt, sich selbst zu lenken, muss die Möglichkeit gegeben werden, allmählich ein Gefühl elterlicher Verantwortlichkeit entwickeln zu können. Wo „es einen ersten Einblick in Institutionen, Funktionen und Rollen gewinnt, die ihm eine verantwortliche Teilnahme ermöglichen, da wird es auch aus der ersten Beschäftigung mit Werkzeugen und Waffen, mit sinnvollen Spielzeugen und auch aus der Fürsorge für kleinere Kinder lustvolle Befriedigung beziehen“ (Erikson 1999, S. 251).

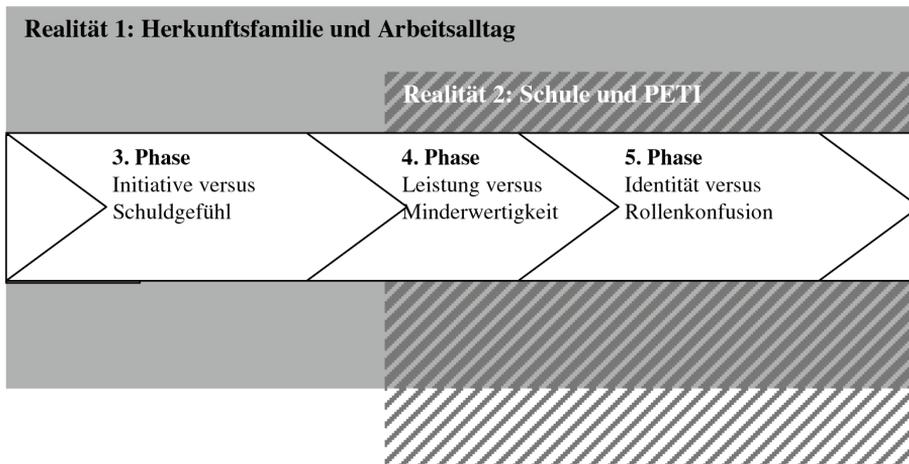
Gefolgt wird die vierte Phase von der Pubertät bzw. Adoleszenz, die durch die Antithese „Identität versus Identitäts- bzw. Rollenkonfusion“ bestimmt ist. Sozialpsychologisch meint Identität die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also die individuelle soziale Verortung und damit die anthropologische Grundaufgabe des Menschen (vgl. Keupp u.a. 1999). Beide Aspekte von Identität zusammengekommen offenbaren, warum das Problem der Identität so schwer zu fassen ist, „denn wir haben es mit einem Prozeß zu tun, der *im Kern des Individuums* ‚lokalisiert‘ ist und doch auch *im Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur*, ein Prozeß, der faktisch die Identität dieser beiden Identitäten begründet“ (Erikson 1988, S. 18).

## 4 Austritt aus dem Arbeitsprozess als kritisches Lebensereignis

Der Austritt des Kindes aus den Arbeitsprozessen und der Eintritt in einen (durch)pädagogisierten Alltag bedeutet für das Kind/Jugendlichen einen Schnitt in seiner Biografie, der dadurch gekennzeichnet ist, dass dem Kind eine andere Realität angeboten wird, der es sich einzuordnen und unterzuordnen hat. Dies kann für das Kind/Jugendlichen zu einem kritischen Lebensereignis werden. „Kritische Lebensereignisse werden als systemimmanente Widersprüche in der Person-Umwelt-Beziehung betrachtet, die einer Lösung bedürfen bzw. die Herstellung eines neuen Gleichgewichts fordern“ (Filipp 1995, S. 9). Sie sind vor allem durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation eines Menschen gekennzeichnet, auf die er mit entsprechenden Anpassungsleistungen reagieren muss. Diese wiederum erfordern Veränderungen in den bisherigen Verhaltens- oder Einstellungsmustern. Die Teilnahme am PETI bedeutet jedoch nicht nur, dass dem Kind zwei Realitäten mit unterschiedlichen Wertsystemen gegenüberstehen, sondern auch, dass es weiterhin Teilhaber beider Realitäten bleiben wird.

Definition kritisches Lebensereignis

Abbildung 1: Das PETI und das Lebenszyklusmodell von Erikson



Dieser sich so konstituierende systemimmanente Widerspruch in der Person-Umwelt-Beziehung des Kindes resultiert aus den mit beiden Logiken verbundenen Werten und Normen. So lässt sich fragen, was der Schulalltag für ein Kind bedeutet, das in einem Umfeld sozialisiert wird, von dem anzunehmen ist, dass es das Kind nicht ausreichend auf das Schulleben vorbereitet, weil es dort andere Dinge zu machen und andere Rollen als nachahmenswert erfährt. Eine Tatsache, die nach Erikson ein Gefühl der Minderwertigkeit beim Kind unterstützen würde, da im Schulleben andere Sachen zählen, als die, die das Kind bisher gut zu machen gelernt hat (vgl. Erikson 1999). Wenn man davon ausgeht, dass die schulische Realität der Kinder, die das PETI besuchen, von Teilhabern eines anderen

Teilnahme an PETI bedeutet, dass dem Kind zwei Realitäten mit unterschiedlichen Wertesystemen gegenüberstehen

Kind ist Teilhaber  
beider Realitäten

sozialen Umfelds konstituiert wird, stellt sich die Frage, was es für das Kind bedeutet, sich Betreuern im PETI und Lehrern in der Schule unterzuordnen, die Teilhaber eines anderen sozialen Umfelds mit anderen Werten und Normen sind, d.h. einer anderen sozialen Realität angehören. Die Frage gewinnt deshalb an Bedeutung, weil die Pädagogen der außerschulischen Betreuung häufig auf die Frage nach den eigenen mit dem Programm verbundenen Zielen geantwortet haben, den Kindern „die Realität des Lebens“ zeigen zu wollen (vgl. *Studie ICA* 2005).

Teilnahme an PETI  
bedeutet nicht  
Einstellungs-  
änderung zu  
Kinderarbeit

Der Umkreis wichtiger Bezugspersonen erstreckt sich in der dritten Phase auf die Kernfamilie und dehnt sich mit der vierten Phase auf die Nachbarschaft und Schule aus. Besonders der Umkreis der vierten Phase ist für das Kind bedeutsam, „indem [...] [er] ihm Zugang zu Rollen gewährt, die es auf die Aktualität der Technologie und der Wirtschaft vorbereiten“ (*Erikson* 1988, S. 119). Hier ließe sich fragen, was es für ein Kind dieser Entwicklungsphase bedeutet, wenn es von den gleichen Erziehungsberechtigten, die es vorher zum Arbeiten veranlasst haben, nun zur Schule und zur außerschulischen Betreuung geschickt wird. Beispielsweise bejahten die Erziehungsberechtigten häufig die Frage, ob Kinder/Jugendliche arbeiten gehen sollten, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen (vgl. *Studie ICA* 2005). Die Teilnahme am PETI hat also nicht automatisch eine Einstellungsänderung zum Thema Kinderarbeit zur Folge. Was zur nächsten Frage führt, nämlich was dieser biografische Kontinuitätsbruch für das Kind bedeutet, insbesondere weil es weiterhin Teilhaber an dem sozialen Umfeld bleibt, in dem es sozialisiert wurde und in dem auch weiterhin die Normen und Werte gelten, nach denen es sozialisiert wurde. Zum Beispiel antworteten einige Kinder auf die Frage, mit wem sie gearbeitet haben, bevor sie durch den Eintritt ins PETI mit ihrer Arbeit aufhören mussten, dass sie mit ihren Freunden und/oder Geschwistern gearbeitet hätten (vgl. *Studie ICA* 2005). Hierin offenbart sich der mögliche Verlust eventueller Quellen der Anerkennung und sozialer Bezüge und damit – langfristig betrachtet – des sozialen Kapitals, das den Heranwachsenden Zugang zu Arbeitsmöglichkeiten innerhalb seines Umfeldes gestatten würde.

Divergenzen  
innerhalb der Familie  
hinsichtlich Realität

Außerdem kann es zu Divergenzen innerhalb der Familie hinsichtlich dessen kommen, was als Realität gesehen wird. Das außerschulische Betreuungsangebot in einer brasilianischen Kleinstadt zum Beispiel bestand aus einer Gruppe, weil es nicht genügend Mittel für eine zweite Gruppe gab. Damit möglichst viele Familien an dem Programm partizipieren konnten, durfte pro Familie nur ein Kind das PETI besuchen. Das bedeutet bereits innerhalb der Familie beginnt der Entfremdungsprozess für das teilnehmende Kind, das in der Regel mehr als nur ein Geschwisterkind hat. Etwas überspitzt formuliert, könnte man sagen: Wenn die Familie zu Abend isst und über ihren Tag und ihre Errungenschaften und (finanziellen) Verdienste spricht, wird das Kind, das das PETI besucht, erzählen, es habe gespielt, gemalt und gebastelt. Tätigkeiten, die angesichts des Kampfes um Geld zum Überleben wertlos erscheinen, aber selbst in einem nicht so extremen Umfeld die klassische Frage nach dem Sein und Sinn des Spieles des Kindes provozieren (vgl. *Erikson* 1999). Aus der Perspektive der Familie, deren Einstellung zum Thema Kinderarbeit sich nicht automatisch geändert hat, macht das Kind nun „unnütze“ Dinge, während es aus der Per-

spektive des Programms durch seine bloße Teilnahme kriminalisiert wird, denn schließlich fällt es ja unter die Kategorie arbeitendes Kind und Kinderarbeit ist per Gesetz verboten. Auch weniger stark formuliert bleibt der Fakt der Stigmatisierung des Kindes als hilfsbedürftig erhalten, was im krassen Widerspruch zu seiner Selbstständigkeit steht, die es in den Arbeitsprozessen unter Beweis stellen musste und in denen es sich zu behaupten gelernt hat.

Im vorherigen Kapitel wurde dargelegt, dass das Kind aus der dritten Phase mit einem Gefühl der Initiative hervorgehen müsse, was die Grundlage für einen der Wirklichkeit gerecht werdenden Ehrgeiz und ein Gefühl sinnvoller Zielgerichtetheit (vgl. *Erikson* 1988) ist. Bezüglich der vierten Phase heißt es, das Kind verende seine Energien für nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele. In einer den Arbeitsalltag betreffenden Realität I werden ein der Wirklichkeit gerecht werdender Ehrgeiz, nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele von ökonomischen Erwägungen diktiert, deren Erfüllung bzw. Erreichen sich in barer Münze auszahlt. Die pädagogisierte Realität II, zu deren Gunsten das Kind (offiziell) auf Realität I verzichtet, unterliegt dagegen einer anderen Logik. Bezogen auf den Schulalltag sind ein der Wirklichkeit gerecht werdender Ehrgeiz, nützliche Beschäftigungen und anerkannte Ziele solche, die Erfolg im schulischen Weiterkommen versprechen. Zwei Hauptunterschiede beider Realitäten sind die folgenden: (1.) Realität I zielt eher auf das Jetzt und die Realität II auf die Zukunft einschließlich aller die jeweilige Zeitlogik betreffenden Implikationen. (2.) In Realität I wird das Kind/Jugendliche hinsichtlich der Tatsache, dass es/er keinen Schonraum bekommt, als Erwachsener gesehen und behandelt. In Realität II ist das Kind/der Jugendliche im pädagogischen Sinne Kind/Jugendlicher – vielleicht wird das Kind/der Jugendliche in dem pädagogischen Rahmen erst (wieder) dazu oder soll es/er im Sinne einer Pädagogisierung sozialer Probleme dazu gemacht werden (vgl. *Proske* 2001; *Höhne* 2002)?

Zwei Hauptunterschiede zwischen der Realität des Arbeitsalltags und der pädagogischen Realität

Ausgehend von der Annahme, dass jedes der Kindheitsstadien einen ganz spezifischen Beitrag zur Identitätsentwicklung leistet, wirkt sich der Schnitt in der Biografie der Kinder/Jugendlichen, d.h. das kritische Lebensereignis, auf die nachfolgenden Phasen in dem von *Erikson* entwickelten Lebenszyklusmodell aus und somit auch auf die Identitätsentwicklung. Identität entwickelt sich in der 5. Phase, wobei die Identifikationen der vorherigen vier Phasen zu einer funktionsfähigen Ganzheit integriert werden müssen. Den Beitrag des dritten Stadiums sieht *Erikson* (1988, S. 117) darin, „die Initiative und das Gefühl für den Zweck erwachsener Aufgaben beim Kind freizusetzen, die eine Erfüllung seiner Spannweite an Fähigkeiten versprechen (aber nicht garantieren können).“ In der vierten Kindheitsphase bestehe der Beitrag zur Identität in der Identifizierung mit einer Aufgabe ungestört von infantilen Minderwertigkeitsgefühlen, was wiederum die Grundlage für die kooperative Teilnahme am produktiven Leben des Erwachsenen bilde. Die Identifikationen dieser beiden Phasen lassen sich wie folgt formulieren: Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann und ich bin, was ich lerne (vgl. *Erikson* 1974).

Diese Identifikationen entstehen dadurch, dass sich das Kind emotional mit seinen signifikanten Anderen (vgl. *Berger/Luckmann* 1995) bzw. seinen wichtigen Bezugspersonen (vgl. *Erikson* 1988) identifiziert, indem es deren Rollen und Einstellungen internalisiert. „Durch seine Identifikation mit signifikanten

Problematische Identitätsentwicklung der Kinder durch Konfrontation mit zwei Realitäten

Anderen wird es fähig, sich selbst und mit sich selbst zu identifizieren, seine eigene subjektiv kohärente und plausible Identität zu gewinnen“ (*Berger/Luckmann* 1995, S. 142). Eine Identität bekommen hieße dann, einen bestimmten Platz in der Welt zugewiesen zu bekommen. „Da das Kind sich seine signifikanten Anderen nicht aussuchen kann, ist seine Identifikation mit ihnen quasi-automatisch und aus demselben Grunde ist seine Identifikation mit ihnen quasi-unvermeidlich. Es internalisiert die Welt seiner signifikanten Anderen nicht als eine unter vielen möglichen Welten, sondern als die Welt schlechthin, die einzige vorhandene und fassbare.“ (*Berger/Luckmann* 1995, S. 145) Diese einzige vorhandene und fassbare Welt wäre die, die oben als Realität I bezeichnet wurde, der mit Eintritt ins PETI eine zweite Realität II mit anderen Werten und Normen gegenübergestellt, im besten Fall hinzugefügt wird. Identität als Herstellung der Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also die individuelle soziale Verortung des Menschen, wird hier problematisch, weil verschiedene sich widersprechende „Außen“ einem subjektiven „Innen“ gegenüberstehen.

## 5 Abschließende Überlegungen

Neues Bild vom Kind als soziales und ökonomisches Subjekt

Ziel des Artikels war es, aus einer subjektorientierten bzw. kind-zentrierten Forschungsperspektive Reflexionen hinsichtlich des Programms zur Abschaffung von Kinderarbeit (PETI) anzustellen und diese in Bezug zu *Eriksons* Theorie der psychosozialen Entwicklung zu setzen. Dies sollte zum einen dazu beitragen, dem formulierten Ruf nach Theorien zu entsprechen, die dem veränderten Bild vom Kind und der Kindheit Rechnung tragen, die es also nicht eurozentristisch als Objekt, als hilfsbedürftiges noch dazu, betrachten, sondern als soziale und ökonomische Subjekte (vgl. *Hungerland u.a.* 2007; *Pedraza-Gómez* 2007; *Wihstutz* 2006). Zum anderen sollten die Forderungen der subjektorientierten Forschung nach ethischer Symmetrie und subjektivistischen Methodologien auch theoretisch hergeleitet werden und zwar basierend auf einer Theorie, die von einem Bild des Kindes ausgeht, das solche Forderungen logisch zwingend macht.

Die Evaluationsstudie des PETI hat gezeigt, dass viele Kinder am PETI teilnehmen, die vorher schon die Schule besucht haben und nicht in die sogenannten schlimmsten Formen von Kinderarbeit involviert waren (vgl. *Studie ICA* 2005). Dies ist deshalb bemerkenswert, da die am PETI teilnehmenden Kinder jede vorher ausgeübte Tätigkeit als Kinderarbeit geltend, aufgeben müssen. Insofern werden die Kinder, die auch vorher schon die Schule besucht und nur stundenweise beschäftigt waren, kriminalisiert und ihnen ihre Quellen positiver Anerkennung und ihr soziales Umfeld als Kernpunkte ihrer Identität entzogen. Hierin spiegelt sich die Auseinandersetzung mit der Frage wider, ob alle Formen von wertschöpfenden Tätigkeiten, die von Kindern ausgeführt werden, abzulehnen sind. Diese Frage beschäftigt arbeitende Kinder, Regierungen und für die Rechte der Kinder kämpfende Organisationen auf der ganzen Welt und lässt sich auf die Basisfrage reduzieren, ob Arbeit gut oder schlecht für Kinder ist (vgl. *Liebel* 2007).

In den 80er-Jahren haben sich in einigen Ländern Lateinamerikas, Westafrikas und Südostasiens die arbeitenden Kinder selbst organisiert und die im allgemeinen negative Konnotation von Kinderarbeit in Frage gestellt. Dadurch wurde eine weltweite bis heute andauernde Diskussion ausgelöst. Die Kinder erhoben Einwände gegen die pauschale Festlegung eines gesetzlichen Mindestalters für die Aufnahme von Arbeit und gegen ein Kinderarbeitsverbot, weil damit nur das Symptom nicht aber die Ursachen bekämpft werde. Außerdem würde aus einem solchen Verbot die Illegalisierung ihrer Tätigkeit resultieren mit der Folge, dass sie keinen gesetzlichen Schutz genießen würden. Schließlich waren es die Kinder selbst, die forderten: „Ja zur Arbeit in Würde – nein zur Ausbeutung, weil wir nicht das Problem sind, sondern Teil der Lösung, damit unsere Stimmen in der ganzen Welt gehört werden“ (vgl. *ProNats* 2004).

Kinder aus Lateinamerika, Westafrika und Südostasien setzten sich für ‚Arbeit in Würde‘ ein

Dies führte auch bei großen Organisationen wie der Internationalen Arbeitsorganisation, Terre des Hommes und dem UN-Kinderhilfswerk UNICEF zu einem Bewusstseinswandel, der die definitorische Unterscheidung von „child work“ und „child labour“ zur Folge hatte. Erstere wird häufig als Oberbegriff verwendet und schließt Formen kindlichen Arbeitens ein, die keine negativen Auswirkungen auf die Kinder haben. Mit dem zweiten Begriff werden in der Regel die Formen von Kinderarbeit bezeichnet, die dem Kind schaden (vgl. *Deutsches Bündnis für den Global March* 1998; *Terre de Hommes* 2007). In seinem Bericht „Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March“ wird vom Deutschen Bündnis für den Global March folgende von der IOA stammende Begriffsbestimmung benutzt: Child work: „Die meisten Kinder arbeiten [‘Most children work’]. Mit sechs oder sieben Jahren fangen sie an, zu Hause zu helfen, Botengänge zu übernehmen oder ihren Eltern in der Landwirtschaft zu helfen. Dies kann ihrer Entwicklung förderlich sein; vor allem in ländlichen Gebieten kann solche Arbeit [‘work’] die Kinder auf die Herausforderungen des Erwachsenseins vorbereiten und mit dazu beitragen, daß traditionelle Fertigkeiten von Generation zu Generation weitergegeben werden. Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen und stolz auf die eigenen Leistungen zu sein“ (*IAO* 1992, S. 14; zit. nach *Deutsches Bündnis für den Global March* 1998, S. 3). Mit der britischen Menschenrechtsorganisation Anti-Slavery International ist daher zu betonen: „Child work ist nicht notwendiger Weise ausbeuterisch“ (*Anti-Slavery International* 1995, S. 2; zit. nach *Deutsches Bündnis für den Global March* 1998, S. 3). „Aus ‚child work‘ wird ‚child labour‘, wenn das Kind unter Bedingungen arbeitet, die einen Schulbesuch behindern, gefährlich sind oder in anderer Weise das körperliche, geistige, soziale oder moralische Wohl schädigen“ (*Anti-Slavery International* 1995, S. 2, zit. nach *Deutsches Bündnis für den Global March* 1998, S. 3).

Definitorische Unterscheidung von child work und child labour

Begriffsbestimmung child work

Begriffsbestimmung child labour

*Beatrice Hungerland, Manfred Liebel, Brian Milne und Anna Wihstutz* (vgl. 2007) gehen in der Einleitung in dem von ihnen herausgegebenen Buch *Working to be someone* noch einen Schritt weiter, indem sie vorschlagen in Zukunft „not to refer to research in ‚child labour‘ or ‚child work‘ (whatever term we may use for it), but to research into and with ‚working children‘“ (*Hungerland u.a.* 2007, S. 11). Ein Anliegen, das auch der wissenschaftstheoretischen Position *Eriksons* (vgl. 1966) entspricht, denn nach seinem Verständnis könne man nur etwas über die eigentliche Natur lebender Wesen lernen, wenn man etwas mit

Perspektiven-  
wechsel:  
Kinderarbeit aus  
Sicht des Kindes  
erforschen

ihnen oder für sie tut. Dies impliziert einen Perspektivenwechsel, der auf einem Bild des Kindes als sozialen Akteur basiert und dazu auffordert die „Kinderarbeit“ aus dessen Perspektive zu erforschen, was die Frage nach der Bedeutung, die die Arbeit für das Kind hat, in den Mittelpunkt rückt.

Wichtig ist eine  
Differenzierung der  
,schlimmsten  
Formen der  
Kinderarbeit‘ von  
anderen  
Arbeitsformen

Die Auseinandersetzung mit Fragen nach der subjektiven Bedeutung und den subjektiven Konsequenzen, die die Sozialprogramme für die Kinder und Jugendlichen haben, ist bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation unerlässlich, um nicht an den Bedürfnissen der Betroffenen vorbei zu planen. Das Ziel, die schlimmsten Formen von Kinderarbeit abzuschaffen, ist unbedingt erstrebenswert, jedoch muss dabei zwischen diesen und Nebenjobs, Aushilfstätigkeiten und Hilfe bei den Hausarbeiten differenziert werden, um nicht Gefahr zu laufen, den portugiesischen Namen des Programmes zu wörtlich zu nehmen: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Programm zur Ausrottung von Kinderarbeit. (Im vorliegenden Text wurde die Übersetzung der UNESCO (vgl. IAO 2006) benutzt.) Kinder erlernen durch das Tun die Handwerklichkeiten ihrer Kultur und Gesellschaft und wenn jegliche Tätigkeiten außerhalb pädagogischer Institutionen als Kinderarbeit charakterisiert und damit kriminalisiert werden, entfallen zusätzliche Lern- und Erfahrungsräume der Kinder/Jugendlichen und somit Identifikationsmöglichkeiten mit antizipierten Rollen. Außerdem besteht die Gefahr, dass das soziale Bezugssystem ihrer Herkunftslebenswelt als Stützpfeiler ihrer sich bildenden Identität in Frage gestellt und dadurch die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen“ und dem gesellschaftlichen „Außen“, also die individuelle soziale Verortung problematisch wird.

## Literatur

- Anti-Slavery International* (1995): World Trade and Working Children. London 1995. In: Deutsches Bündnis für den Global March: Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. Online verfügbar unter: <http://www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf>; Stand: 08.09.08.
- Berger, P./Luckmann, T. (1995): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. – Frankfurt.
- Deutsches Bündnis für den Global March (1998): Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. Online verfügbar unter: <http://www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf>; Stand: 08.09.08.
- Erikson, E. H. (1966): Einsicht und Verantwortung: Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. – Stuttgart.
- Erikson, E. H. (1974): Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze. – Frankfurt a.M.
- Erikson, E. H. (1988): Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel. – Stuttgart.
- Erikson, E. H. (1999): Kindheit und Gesellschaft. – Stuttgart.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. – Weinheim.
- Höhne, T. (2002): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Dörfler, T./Globisch, C. (Hrsg.): Postmodern Practises. – Münster, S. 115-130.
- Hungerland, B./Liebel, M./Milne, B./Wihstutz, A. (Eds.): Working to be someone: Child focused research and practice with working children. – London/Philadelphia.
- Internationale Arbeitsorganisation (IAO) (1992): World Labour Report 1992. In: Deutsches Bündnis für den Global March: Hintergründe: Kinderarbeit und der Global March. On-

- line verfügbar unter <http://www.globalmarch.de/kinderarbeit/Kinderarbeit-und-der-GM.pdf>; Stand: 08.09.08.
- Internationale Arbeitsorganisation (IAO)*(2006): Das Ende der Kinderarbeit zum Greifen nah: Gesamtbericht im Rahmen der Folgemaßnahmen zur Erklärung der IAO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit. Online verfügbar unter: [www.ilo.org/declaration](http://www.ilo.org/declaration); Stand: 08.09.08.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W.* (1999): Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Reinbek.
- Levison, D.* (2007): A feminist economist's approach to children's work. In: *Hungerland, B./Leibel, M./Wihstutz, A.* (Eds.): Working to Be Someone. – London/Philadelphia, S. 17-22.
- Liebel, M.* (2004): Kinderarbeit aus der Sicht der Kinder: Internationales Wissenschaftliches Symposium 12.-17. 04. 2004 Berlin. Online verfügbar unter: <http://www2.tu-berlin.de/presse/pi/2004/pi73.htm>; Stand: 08.09.08.
- Liebel, M.* (2007): Kinderarbeit auf Kosten der Kindheit – oder: Wege zu anderer Kindheit? Online verfügbar unter: <http://web.uni-frankfurt.de/fb04/su/index.htm?startseite.htm>; Stand: 08.09.08.
- Ministerium für Soziale Entwicklung* (2005): PETI. Online verfügbar unter <http://www.mds.gov.br/ascom/peti/peti.htm>; Stand: 08.09.08
- Noack, J.* (2005): Erik H. Eriksons Identitätstheorie. – Oberhausen.
- Pedraza-Gómez, Z.* (2007): Working children and the cultural perception of childhood. In: *Hungerland, B./Leibel, M./Wihstutz, A.* (Eds.): Working to be someone. – London/Philadelphia, S. 23-30.
- Pereira Zigoni, C./Barbosa, D./Alves Macedo, G./de Carvalho Guimarães, J./Aparecida Rodrigues, M./Ferreira Vilas Boas, P.* (2005): Experiências de Avaliação em Programas Sociais do Governo Federal – PETI. Online verfügbar unter: [http://www.ena.gov.br/downloads/ec43ea4fPETI\\_TCU.pdf](http://www.ena.gov.br/downloads/ec43ea4fPETI_TCU.pdf); Stand: 08.09.08.
- ProNATs e.V.* (2004): Abschlusserklärung des II. Welttreffens der Weltbewegung der arbeitenden Kinder und Jugendlichen in Berlin, 19.-02.05.04; Online verfügbar unter: <http://www.pronats.de/index.php?id=84>; Stand: 08.09.08.
- Proske, M.* (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme. – Frankfurt a.M.
- Studie des ICA* (2005): Projeto de avaliação da estrutura e funcionamento do PETI em Minas Gerais. Unveröffentlichte Projektbeschreibung.
- Wihstutz, A.* (2006): Die Bedeutung der Arbeit von Kindern aus der Perspektive von Kindern, unter besonderer Berücksichtigung ihrer bezahlten und unbezahlten Haus- und Sorgearbeit. Genehmigte Dissertation TU Berlin. Online verfügbar unter: [http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2006/1459/pdf/wihstutz\\_anne.pdf](http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2006/1459/pdf/wihstutz_anne.pdf); Stand: 08.09.08.
- Woodhead, M.* (2007): Harmed by work or developing through work?: Issues in the Study of Psychosocial Impacts. In: *Hungerland, B./Leibel, M./Wihstutz, A.* (Eds.): Working to be someone. – London/Philadelphia, S. 31-42.

## Jugend im Verband – die große Studie

### Jugend im Verband 1:

**KATRIN FAUSER**

**ARTHUR FISCHER**

**RICHARD MÜNCHMEIER**

#### **Jugendliche als**

Akteure im Verband

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der

Evangelischen Jugend

2. Aufl. 2008. 354 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A),

49,90 SFr

ISBN 978-3-86649-106-9

Welche Funktion hat der

Jugendverband für Ju-

gendliche? Sind sie dort lediglich Konsumenten?

Oder sehen sie den Ju-

gendverband als „ihren“

Ort an, wo sie selbst

aktiv werden können?

Das Buch stellt die Ergebnisse einer umfangreichen Jugendstudie

zum Thema „Jugend im

Verband“ vor.

### Jugend im Verband 2:

**KATRIN FAUSER**

**ARTHUR FISCHER**

**RICHARD MÜNCHMEIER**

**(HRSG.)**

#### **„Man muss es selbst erlebt haben...“**

Biografische Porträts

Jugendlicher aus der

Evangelischen Jugend.

2. durchges. Aufl. 2008.

318 S. Kt. 29,90 € (D),

30,80 € (A), 49,90 SFr

ISBN 978-3-86649-107-6

### Jugend im Verband 3:

**MIKE CORSA (HRSG.)**

**Praxisentwicklung im**

**Jugendverband**

Prozesse – Projekte –

Module

2007. 220 S. Kt.

17,90 € (D), 18,40 € (A),

32,00 SFr

ISBN 978-3-86649-067-3

Der Band liefert anhand

plastischer Beispiele

motivierende Impulse für

die subjektorientierte –

also an den Ideen und

Bedürfnissen der Ju-

gendlichen selbst orientierte – Praxis der Kinder- und Jugendarbeit.



**Paketpreis für Band 1 bis 3: 69,90 € (D), 71,90 € (A), 118,80 SFr**

Verlag Barbara Budrich

Barbara Budrich Publishers



Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich-verlag.de

US-office: Uschi Golden • 28347 Ridgebrook • Farmington Hills, MI 48334 • USA •

info@barbara-budrich.net • www.barbara-budrich.net

Weitere Bücher und Zeitschriften unter [www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

# Ganztagsschulbesuch und Integration bei Schülern mit Migrationshintergrund

*Heinz Reinders, Ingrid Gogolin, Jan W. van Deth*



Heinz Reinders



Ingrid Gogolin



Jan W. van Deth

Im Rahmen des Projekts GIM – „Ganztagsschulbesuch und Integration von Migranten“ – wird untersucht, welchen Beitrag ganztägige Unterrichtsformen zur sozialen und sprachlichen Integration von Schülern mit Migrationshintergrund leisten. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Schwerpunkts „Individuelle Förderung. Veränderte Lehr- und Lernkulturen in Ganztagsschulen“ gefördert. Es zielt darauf ab, jene Bedingungen zu identifizieren, unter denen an Ganztagsschulen eine besonders gelingende Integration möglich ist.

Zum Nachweis günstiger schulischer Konstellationen werden Schüler im Primar- und Sekundarbereich hinsichtlich ihrer interethnischen Netzwerke und ihrer deutschen Sprachkompetenz untersucht und mit Schülern an Halbtagschulen verglichen. Untersuchungsleitend für das Projekt sind Rahmenmodelle der Schuleffektivitätsforschung, wie sie von Ditton (2000) bzw. Scheerens (2001) entwickelt wurden.

## 1 Stand der Forschung

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass es dem deutschen Bildungssystem weniger als in anderen Ländern gelingt, Schülern mit Migrationshintergrund vergleichbare Bildungschancen einzuräumen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008). Hinzu kommt, dass die Leistungsdifferenz zwischen Migranten und Nicht-Migranten von der ersten zur zweiten Einwanderergeneration höher ist. Heutige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bleiben stärker hinter der akademischen Performanz deutscher Schüler zurück, als dies bei der Elterngeneration der Fall war (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Es stellt sich die Frage, inwieweit der Besuch von Ganztagsschulen diesem Trend entgegen wirken kann.

In der Schulforschung wird regelmäßig konstatiert, dass das Wissen zu Einflüssen des Ganztagsschulbesuchs auf die Entwicklung von Kindern und Ju-

gendlichen kaum gesichert ist (Radisch/Klieme/Bos 2006) und zudem in Teilbereichen heterogen ausfällt (Ludwig 1993; Radisch/Klieme 2004; Holtappels et al. 2007, im Folgenden zitiert als: StEG 2007). Dabei fällt auf, dass entweder Fallstudien durchgeführt werden, deren Befunde nicht generalisierbar sind, oder Querschnittstudien ohne Kontrollgruppen vorliegen, die keine Aussagen über gerichtete Zusammenhänge ermöglichen (Radisch/Klieme/Bos 2006, S. 31f.).

Für die im Projekt besonders interessierenden sozialisatorischen Wirkungen der Ganztags- im Vergleich zur Halbtagsschule bei Migranten verschärft sich die ohnehin bereits schwache Befundlage. Lassen sich Leistungs- und Sozialklima-Differenzen nur tendenziell bzw. kaum gesichert für Schüler generell festhalten, so sind für Heranwachsende mit Migrationshintergrund keinerlei Aussagen möglich.

*Soziale Integration* – Im Bereich sozialen Lernens und des Schulklimas finden sich tendenziell Vorteile auf Seiten der Ganztagschulen. Schüler solcher Schulen werden als eher weniger aggressiv und stärker sozial orientiert eingeschätzt (Vliestra 1981; Steinert/Schweizer/Klieme 2003) und soziale Integration scheint an Schulen mit Ganztagsangebot besser gewährleistet zu sein (Steinert 2005).

Inwieweit es Ganztags- besser als Halbtagsschulen gelingt, die soziale Integration durch interkulturelle Beziehungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern, ist bislang ungeklärt. Zwar zeigt sich allgemein für Schulen der Sekundarstufe I mit mittlerem Migrantenanteil, dass interkulturelle Kontakte häufiger auftreten als an Schulen mit geringem oder sehr hohem Migrantenanteil (Greb 2005). Inwieweit Aspekte der Schulorganisation und erweiterter Freizeitangebote an Ganztagschulen interkulturelle Kontakte und Freundschaften fördern können, ist jedoch unklar. Allenfalls einzelnen Fallstudien ist zu entnehmen, dass Ganztagschulen mit curricularem Schwerpunkt auf der Förderung interkulturellen Lernens sozial-integrative Erfolge zu verzeichnen haben (Frenzel/Sandfuchs/Sewing 2005; Schroeder 2007). In diesem Bereich besteht also erheblicher Forschungsbedarf.

*Schulische Leistungen* – Leistungsunterschiede zwischen Schülern an Ganztags- vs. Halbtagsschulen wurden bisher nicht gesichert nachgewiesen. Im Primarbereich finden Holtappels/Heerdegen (2005) einen leichten Leistungsvorsprung von Schülern an Bremer Grundschulen mit erweitertem Zeitrahmen im Vergleich zu „konventionellen“ Halbtagsschulen. Radisch/Klieme/Bos (2006) finden nach Reanalyse der IGLU-Daten jedoch keine Unterschiede. Im Sekundarbereich deutet die Sekundäranalyse der LAU-Daten darauf hin, dass es Ganztags- besser als Halbtagsschulen zu gelingen scheint, Leistungsdifferenzen innerhalb der Schülerschaft zu homogenisieren (Lehmann 2002).

Bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund finden sich keine direkten Nachweise sozialisatorischer Wirkungen von Ganztagschulen. Auf der Aggregatebene Schule ergibt sich, dass mit steigendem Migrantenanteil auch die Nutzeneinschätzung im Bereich des Lernens sehr deutlich abnimmt (StEG 2007, S. 258). Allerdings zeigt sich in StEG auf der Individualebene, dass Schüler mit Migrationshintergrund tendenziell eher einen Lernnutzen von Ganztagesangeboten wahrnehmen als solche deutscher Herkunftssprache. Varianzen als Folge der Organisationsformen der Schulen und dem Migrationsstatus der Kinder konn-

ten in der Reanalyse der IGLU-Daten nicht berücksichtigt werden (Radisch/Klieme/Bos 2006), weshalb die fehlenden Effekte in dieser Studie einer differenzierteren Nachprüfung bedürfen. Da die Zusammenschau bisheriger Leistungsdaten bei Ganztagsschülern von Holtappels et al. (2007) zu der These verdichtet wird, dass „die Ganztagsschulen aufgrund eines meist schlechteren durchschnittlichen sozialen Hintergrunds der Schülerschaft bessere Ergebnisse zu erreichen [scheinen] als in dieser Hinsicht zu erwarten wäre“ (ebda., S. 43), ist es aussichtsreich, die *intraindividuelle Leistungsveränderung* von Migrantenkindern und -jugendlichen an Ganztags- vs. Halbtagschulen näher zu betrachten.

Der an diversen Stellen konstatierte besondere Förderbedarf für Kinder mit Migrationshintergrund (u.a. Bildungsbericht 2006, 2008) lässt die Frage aufkommen, ob die Ganztagsschule gemäß des programmatischen Anspruchs der Lernförderung sowie der Förderung von Chancengleichheit eine solche Unterstützung bieten kann und welche Faktoren besonders günstig auf den Integrationsprozess von Heranwachsenden nicht-deutscher Herkunftssprache wirken. Hierzu ist, wie verschiedentlich angemerkt, ein längsschnittliches, quasi-experimentelles Untersuchungsdesign notwendig (vgl. Radisch/Klieme/Bos 2006).

## 2 Theoretischer Rahmen

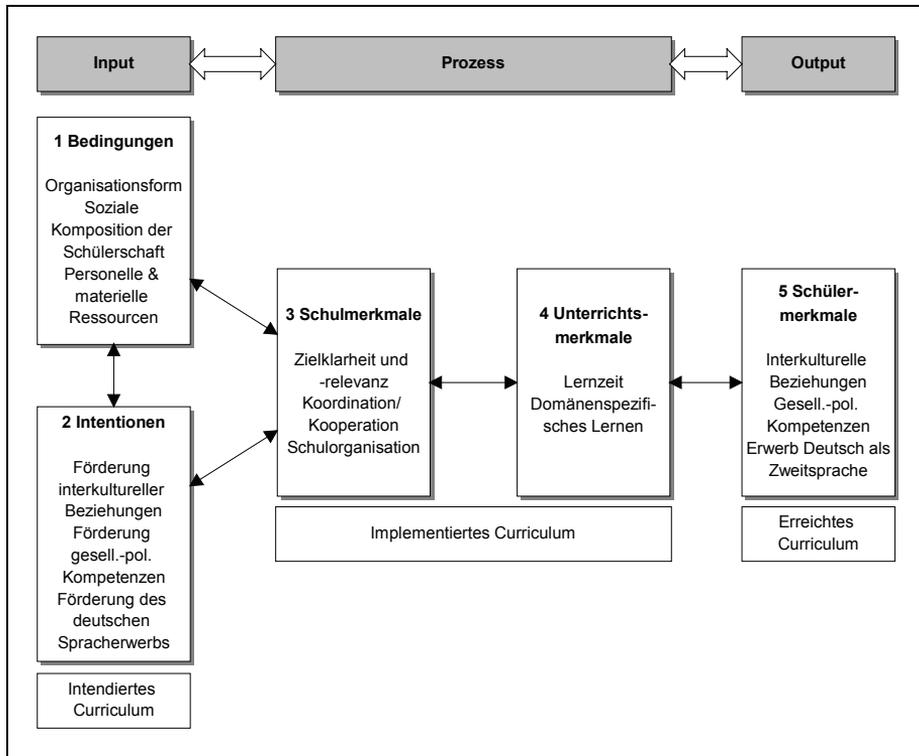
Zwei Ansätze der Schuleffektivitätsforschung sind für das Design der Studie grundlegend. Dies ist zum einen der Ansatz von Scheerens (2001), zum anderen das Modell von Ditton (2000), die in ihrer Prozess- und Strukturdimension kurz skizziert werden (vgl. Abbildung 1).

*Prozessdimension.* Schuleffektivität wird anhand der Voraussetzungen (Inputs), des Prozesses und der kurz- bzw. mittelfristigen (Output) sowie langfristigen Wirkungen (Outcomes) modelliert. Im Projekt wird der Integrationsprozess von Migrantenkindern als Output untersucht und in Anlehnung an Esser (2006) in die folgenden drei Bereiche unterteilt:

- soziale Integration durch interkulturelle Beziehungen (mittels Peer-Beziehungen zu Kindern deutscher Herkunftssprache),
- die (Vorbereitung zur) systemische(n) Integration (durch Erwerb gesellschaftlicher Kompetenzen) sowie
- Erwerb der deutschen Sprache.

*Strukturdimension.* Die Input- und Prozessvariablen werden in der Schuleffektivitätsforschung in der Regel in Merkmale der Umwelten von Schulen, der Institution Schule selbst und Merkmale des Unterrichts aufgegliedert (Scheerens 2001), um die qualitativ unterschiedliche Bedeutung dieser distalen und proximalen Faktoren des Lehr-Lernprozesses abbilden zu können.

Abbildung 1: Untersuchungsleitendes Modell



### 3 Untersuchungsdesign

Im Mittelpunkt des Projekts steht der Vergleich von Ganztags- und Halbtagschulen im Primar- sowie Sekundarbereich. Zur Binnendifferenzierung der Organisationsform von Ganztagschulen wird dieses Sample je hälftig aus solchen in gebundener und offener Variante bestehen.

Diese drei Schulformen (Ganztag, gebunden – Ganztag, offen – Halbtage) werden anhand von Daten einer Interviewstudie bei Schulleitung und Lehrern der Schulen und einer Längsschnittstudie miteinander verglichen. Vorab findet ein Screening von Ganztagschulen statt, anhand dessen gezielt Ganztagschulen in die Stichprobe aufgenommen und u.a. von der ethnischen und sozialen Komposition her vergleichbare Halbtagschulen gesammelt werden können (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Übersicht der geplanten Studien

| Screening   | N Schulen | Interviewstudie           | N Klassen | Fragebogenstudie |                |
|---|-----------|---------------------------|-----------|------------------|----------------|
| <b>P-Studie – Studie zur Integrationsförderung im Primarbereich</b>   |           |                           |           |                  |                |
|   |           |                           |           | MZP I            | MZP II         |
| 50 GTS  | 12        | Schulleitung;<br>2 Lehrer | 36        | Beginn Klasse 1  | Mitte Klasse 2 |
| 50 HTS  | 12        | Schulleitung;<br>2 Lehrer | 36        | Beginn Klasse 1  | Mitte Klasse 2 |
| <b>S-Studie – Studie zur Integrationsförderung im Sekundarbereich</b> |           |                           |           |                  |                |
|   |           |                           |           | MZP I            | MZP II         |
| 50 GTS  | 12        | Schulleitung;<br>2 Lehrer | 36        | Beginn Klasse 5  | Mitte Klasse 6 |
| 50 HTS  | 12        | Schulleitung;<br>2 Lehrer | 36        | Beginn Klasse 5  | Mitte Klasse 6 |

Erhobene Merkmale im Screening, der Interviewstudie und der Fragebogenstudie ergeben sich aus den im Rahmenmodell skizzierten Variablenklassen. Auf Input und Prozess konzentrieren sich das Screening und die Interviewstudie. Diese Informationen werden als Basis zur Clusterung und Profilbildung der Schulen genutzt. Variablen des Outputs, insbesondere Maße sozialer Integration und der veränderten Sprachkompetenz werden durch die längsschnittliche Fragebogenstudie ermittelt.

## 4 Zusammenfassung

Das Design der Studie zielt darauf ab, Unterschiede in der Förderung sozialer Integration bei Migrantenkindern zwischen Ganztags- und Halbtagschulen zu ermitteln. Dabei dient als theoretischer Rahmen die Unterscheidung zwischen dem intendierten (Input), implementierten (Prozess) sowie realisierten Curriculum (Output). Es wird angenommen, dass die Variation curricularer Ziele und der je unterschiedlichen institutionellen Umsetzungsmöglichkeiten, die an Ganztagschulen günstiger ausfallen sollten, Einflüsse auf die soziale Integration von Migranten besitzen. Als spezifische Ziele werden die Förderung interkultureller Beziehungen, die Förderung gesellschaftlicher Kompetenzen sowie die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache in den Blick genommen und die Möglichkeiten der institutionellen Umsetzung – bspw. erhöhte effektive Lernzeit sowie mehr domänenspezifische Gelegenheiten durch Förderunterricht oder auf interkulturellen Austausch abzielende Unterrichts- bzw. Freizeitangebote – ermittelt. In Abhängigkeit dieser Ziele und Bedingungen werden sozialisatorische Effekte bei Migrantenkindern und -jugendlichen vermutet, die aufgrund der erwarteten günstigeren Rahmenbedingungen bei Schülern an Ganztags- im Vergleich zu Halbtagschulen deutlicher ausfallen sollten.

## Literatur

- Ditton, H.* (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 46, S. 43-92.
- Esser, H.* (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. – Frankfurt am Main.
- Frenzel, D./Sandfuchs, U./Sewing, A.* (2005): Ganztagschule als Integrationsort von Migrantenkindern. Die Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg. In: *Ladenthin, V./Rekus, J.* (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. – Weinheim, S. 311-330.
- Greb, K.* (2005): Kontextuelle und individuelle Einflussfaktoren auf die Entstehung interethnischer Freundschaften bei deutschen Jugendlichen. Unv. Magisterarbeit. – Mannheim.
- Holtappels, H.-G./Heerdegen, M.* (2005): Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: *Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G.* (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. – Münster, S. 361-397.
- Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L.* (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG). – Weinheim.
- Konsortium Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. – Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. – Bielefeld.
- Lehmann, R.* (2002): Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagschulen. Unv. Manuskript – Berlin.
- Ludwig, H.* (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. – Köln.
- Radisch, F./Klieme, E.* (2004): Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Die Deutsche Schule*, 96, 2, S. 153-169.
- Radisch, F./Klieme, E./Bos, W.* (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 1, S. 30-50.
- Scheerens, J.* (2001): School effectiveness research. In: *Smelser, N. J./Baltes, P. B.* (Hrsg.): *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. – Oxford, S. 13567-13572.
- Schroeder, J.* (2007): Interkulturalität. In: *Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J.* (Hrsg.): *Risikokinder in der Ganztagschule*. – Stuttgart, S. 51-76.
- Steinert, B.* (2005): Forschungsansätze und Forschungsfragen zu Ganztagsangeboten im Rahmen von Arbeitsplatzuntersuchung (APU) und Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Ganztagsangebote und Schulqualität: Wahrnehmungen von Lehrkräften in Schulen mit und ohne Ganztagsbetreuung. In: *Radisch, F./Klieme, E.* (Hrsg.): *Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen*. – Bonn, S. 138-163.
- Steinert, B./Schweizer, K./Klieme, E.* (2003): Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In: *Brunner, E. J.* (Hrsg.): *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern*. – Münster, S. 73-87.
- Vliestra, A. G.* (1981): Full- versus half-day preschool attendance: Effects in young children as assessed by teacher ratings and behavioral observations. *Child Development*, 52, 4, S. 603-610.

# Auf- und Ausbau „Früher Hilfen“ in Deutschland

Alexandra Sann/Reinhild Schäfer



Alexandra Sann



Reinhild Schäfer

## 1. Einführung

In den letzten Jahren ist in Deutschland der Blick geschärft worden für Säuglinge und Kleinkinder, die in Familien mit hohen psychosozialen Belastungen aufwachsen. Dramatische Berichte von Todesfällen nach heimlicher Geburt und schwerer Vernachlässigung, die durch die Medien gegangen sind, haben die Öffentlichkeit aufgeschreckt. Vor diesem Hintergrund beschloss die Bundesregierung schon 2005 im Koalitionsvertrag, die Weiterentwicklung ihrer jugendhilfe- und familienpolitischen Zielsetzungen in Richtung auf „*frühe Hilfen für Eltern und Kinder sowie den Aufbau sozialer Frühwarnsysteme*“ zu fördern.

Es wurde 2006 ein Aktionsprogramm des Bundes auf den Weg gebracht, demzufolge solche Frühen Hilfen dazu dienen sollen, einer Gefährdung des Kindeswohls präventiv zu begegnen. Junge Mütter und Väter sollen befähigt und unterstützt werden, die ihnen zustehende Erziehungsverantwortung angemessen wahrzunehmen. Deren soziales Umfeld und weitere Akteure aus unterschiedlichen Bereichen, die mit den jungen Paaren in der Zeit von Schwangerschaft, Geburt und den ersten Lebensjahren des Neugeborenen in Kontakt kommen, sollen kompetente Mitverantwortung für das gedeihliche Aufwachsen der Kleinkinder übernehmen. Hiermit wird das staatliche Wächteramt betont, das in Artikel 6 Abs. 2 des Grundgesetzes neben den Rechten und Pflichten der Eltern festgeschrieben ist: „*Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.*“

Frühe Hilfen sollen also wesentlich dazu beitragen, den Schutz von Säuglingen und Kleinkindern vor Vernachlässigung und Misshandlung durch ihre Eltern zu erhöhen, indem z.B. Belastungen der werdenden Mütter und Väter früher und besser als bisher erkannt und sie zur Annahme von Unterstützungsangeboten motiviert werden.<sup>1</sup> Das Sozialgesetzbuch VIII bietet mit dem *Kinder- und Jugendhilfegesetz* sowohl im Bereich der Allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 KJHG) als auch bei den Hilfen zur Erziehung (§ 27 ff. KJHG) Möglichkeiten zur Entwicklung solcher präventiven Hilfeangebote.

Diese bewegen sich in dem prekären Spannungsfeld von *Hilfe und Kontrolle*, das der Jugend- und Familienhilfe seit je immanent ist.

## 2. Was sind „Frühe Hilfen“?<sup>2</sup>

Für ein besseres Verständnis und zur Abgrenzung von anderen Hilfeformen – wie z.B. Frühförderung (für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder), frühkindliche Bildung (für bildungsbenachteiligte Kinder) oder frühkindliche Gesundheitsförderung (für Kinder mit medizinischen Risiken) – sei hier zunächst der Gegenstandsbereich der Frühen Hilfen eingegrenzt:

Frühe Hilfen sind präventiv ausgerichtete Unterstützungs- und Hilfeangebote für Mütter und Väter ab dem Beginn einer Schwangerschaft bis zum Ende des dritten Lebensjahres ihres Kleinkindes. Sie richten sich vorwiegend an junge Familien in belasteten Lebenslagen, die über geringe Bewältigungsressourcen verfügen. Die aus diesen Bedingungen resultierenden (statistischen) Risiken für ein gesundes Aufwachsen der Neugeborenen sollen frühzeitig erkannt und die Mütter und Väter zur Inanspruchnahme passender Angebote motiviert werden, die ihre *Erziehungskompetenz stärken*. Auf diese Weise soll der Schutz der Säuglinge und Kleinkinder vor einer drohenden Vernachlässigung und/oder Misshandlung durch ihre Eltern verbessert werden. Frühe Hilfen sind im Idealfall daher Bestandteil eines *integrierten Kinderschutzkonzeptes*, das sowohl präventive Angebote als auch Interventionen zum Schutz des Kindeswohls umfasst (NZFH 2008).

Zu den Faktoren, die das Risiko einer späteren Vernachlässigung und/oder Misshandlung des Kindes erhöhen, – insbesondere dann, wenn sie kumuliert auftreten und es zu einer Verschränkung von persönlichkeitsbezogenen und strukturbezogenen Merkmalen kommt (Schone 2007, S.54) –, zählen insbesondere:

- eine belastete Entwicklungs- und Lebensgeschichte (eigene Vernachlässigungs- und Misshandlungserfahrungen, häufige Beziehungsabbrüche etc.) der Mutter und/oder des Vaters,
- Gewaltanwendung zwischen den Ehepartnern,
- Psycho-somatische Probleme (v. a. Sucht und Depressionen) der Elternteile,
- fehlendes Wissen um die Bedürfnisse von Säuglingen und Kleinkindern, unrealistische Erwartungen an das Neugeborene, mangelnde Geduld und Empathie,
- Merkmale und Besonderheiten des Säuglings bzw. Kleinkindes, von denen sich die Eltern überfordert fühlen (z.B. Behinderungen, Hyperaktivität),
- Gefühle der Überlastung und Isolation sowie mangelnder sozialer Unterstützung und
- Sozio-ökonomische Einschränkungen der Lebenslage: Armut, Alleinerziehendenstatus, Kinderreichtum.

Ziel Früher Hilfen ist es daher, die Familien in belasteten Lebenslagen mit ihrem besonderen Unterstützungsbedarf frühzeitig wahrzunehmen, d.h. bevor es

zu einer Vernachlässigung und/oder Misshandlung ihrer Säuglinge und Kleinkinder kommt. Dies kann z.B. durch den Einsatz von spezifisch zu diesem Zweck entwickelten *Checklisten bzw. Einschätzungshilfen* geschehen, die vor allem im Bereich des Gesundheitssystems (z.B. Schwangerenkonfliktberatung, Geburtshilfe, Beratung durch niedergelassene Ärzte) systematisch und breit angewandt werden könnten. Denn die meisten werdenden Mütter nehmen in Deutschland die gesetzlichen Leistungen im Vorfeld und der Nachsorge der Geburt wahr. In diesem Rahmen bietet sich daher eine niedrigschwellige, kaum stigmatisierende Möglichkeit zur Kontaktaufnahme. Valide Instrumente wären z.B. in der Lage, ca. 80% der belasteten Familien zu erkennen (Kindler 2007). Bislang wird dieser Zugang in Deutschland jedoch nur vereinzelt genutzt.

Mit dem Erkennen eines dringenden Hilfebedarfes allein ist es aber nicht getan; entscheidend ist, ob es in einem daran anschließenden *Beratungsgespräch* gelingt, die Eltern zur Annahme der empfohlenen Hilfe nachwirkend zu motivieren. Hier kommt es wesentlich auf den sensiblen Umgang des Fachpersonals mit den betroffenen Müttern und Vätern an, insbesondere darauf, im Gespräch den Sinn der Hilfe deutlich zu machen, vorhandene Ressourcen anzuerkennen und die von außen wahrgenommenen Belastungen bspw. einer Schwangeren, einer jungen Mutter oder eines werdenden Vaters einfühlsam und ohne Stigmatisierung anzusprechen. Dazu benötigen die Fachkräfte – z.B. GynäkologInnen, Hebammen oder Kinderkrankenschwestern – viel Erfahrung und eine gute berufliche Weiter-Qualifizierung.

Im nächsten Schritt sollen durch eine enge Verzahnung von Gesundheitshilfe und Kinder- und Jugendhilfe passgenaue Hilfen für die betroffenen Paare bereitgestellt werden. Diese Hilfen können vorwiegend dem Bereich der sekundären oder indizierten Prävention zugerechnet werden. Vor allem durch die Förderung der Erziehungsfähigkeit der Mütter und Väter soll eine gesunde körperliche, psychische und soziale Entwicklung der Neugeborenen ermöglicht werden. Die gesamte Palette der Angebote beinhaltet unterschiedlich intensive bzw. invasive Interventionen – von der Verbreitung von Informationen zur kindlichen Entwicklung bis hin zur stationären Betreuung von Müttern und /oder Vätern mit Kleinkindern –, die eine *Präventionskette* bilden, um den unterschiedlichen familiären Konstellationen mit passenden, d.h. dem Belastungsgrad entsprechenden, Angeboten gerecht zu werden.

Wichtig ist ferner, dass Eltern nicht „verloren gehen“ in dem institutionell angebotenen Hilfenetz. Dazu bedarf es einer gut funktionierenden Zusammenarbeit und Abstimmung der verantwortlichen Akteure aus den Bereichen der Jugendhilfe, des Gesundheitswesens, der Bildungs- und Betreuungseinrichtungen usw. Die große Herausforderung an die Praxis besteht vor allem darin, Familien mit erkennbaren Risiken und Belastungen zur *freiwilligen Inanspruchnahme von Hilfen* zu bewegen und sie sodann verlässlich durch das Hilfenetz zu „lotsen“. Die Übermittlung von Daten kann in diesem Bereich aber nur mit dem Einverständnis der Elternpaare geschehen, da ja keine „gewichtigen Anhaltspunkte“ für eine mögliche Kindeswohlgefährdung vorliegen und die Verfahren nach § 8a SGB VIII (noch) nicht greifen. Es gilt also, sichere Übergänge sowie *Methoden des Monitoring* zu entwickeln, die von den Betroffenen akzeptiert und angewandt werden.

Die geforderte und notwendige Vernetzung des Jugendhilfesystems mit dem Gesundheitssystem führt zu Neujustierungen innerhalb jedes Systems und zwischen beiden Systemen. Sie wirft wichtige Fragen nach den Zuständigkeiten, der Aufgaben- und Rollenverteilung sowie nach verbindlichen und belastbaren Formen der Kooperation auf, die organisatorisch und praktisch zu lösen sind. Auch im Verlauf der Anwendung einer Hilfe wird es immer wieder notwendig sein, die Belastungen und Ressourcen der betreuten Familien und die daraus resultierenden Risiken für das Wohl der Säuglinge und Kleinkinder angemessen einzuschätzen, um ggf. die Verschlechterung der Lebenslage der Kleinkinder erkennen zu können. An dieser Schwelle leiten die Frühen Hilfen im Sinne eines „Frühwarnsystems“ evtl. zu intensiveren Interventionsformen über.

### 3. Das Aktionsprogramm Frühe Hilfen des BMFSFJ

Ziel des 2006 vom BMFSFJ initiierten Aktionsprogramms „*Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und soziale Frühwarnsysteme*“ (s. a. [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)) ist es, vor allem durch die bessere „Verzahnung gesundheitsbezogener Leistungen und Jugendhilfeleistungen sowie zivilgesellschaftlichem Engagement“ bundesweit eine Palette von Angeboten auf- und auszubauen. Dazu wurden bzw. werden die folgenden Schritte unternommen:

1. *Vorbereitende Studie*: Kurzevaluation von Programmen zu Frühen Hilfen für Eltern und Kinder und sozialer Frühwarnsysteme in den Bundesländern (Infos unter [www.dji.de](http://www.dji.de))
2. Einrichtung des „*Nationalen Zentrum Frühe Hilfen*“ (NZFH) mit der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) einerseits und dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) andererseits: Bewilligung im März 2007, offizieller Start mit der Pressekonferenz am 10. Juli 2007 in Berlin (Infos unter [www.fruehehilfen.de](http://www.fruehehilfen.de))
3. Förderung von *Modellprojekten* in verschiedenen Bundesländern: Bekanntmachung durch das BMFSFJ im Februar 2007, sukzessive Bewilligung von Projekten seit Frühjahr 2007 (Projektsteckbriefe unter [www.fruehehilfen.de](http://www.fruehehilfen.de))
4. Vergabe von *Expertisen*: z.B. zu den rechtlichen Grundlagen Früher Hilfen.

Das Aktionsprogramm der Bundesregierung setzt auf den Aktivitäten der Länder und Kommunen im Bereich Früher Hilfen auf. Die dort bereits vorhandenen Maßnahmen und Projekte sind allerdings häufig auf *lokale Bedingungen* begrenzt. Eine vergleichende Darstellung, Analyse und Bewertung dieser Projekte fehlte bislang. Aus diesem Grund wurde das Deutsche Jugendinstitut (DJI), München, beauftragt, eine Kurzevaluation exemplarischer Projekte durchzuführen. In den Blick genommen wurde darin, mit welchen Methoden oder Arbeitsansätzen die bestehenden Projekte versuchen, die Ziele zu erreichen, die in dem Aktionsprogramm „*Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und soziale Frühwarnsysteme*“ formuliert sind.

Diese *Ziele* lauten:

- systematisch und umfassend Zugang zur Zielgruppe zu finden,
- systematisch und objektiviert Risiken auf unterschiedlichen Ebenen zu erkennen,
- Familien zur aktiven Teilnahme an Hilfen zu motivieren,
- Hilfen an den Bedarf der Familien anzupassen,
- Monitoring des Verlaufs der Hilfeerbringung und
- Implementierung der Hilfen in das Regelsystem.

Die Ergebnisse der genannten Untersuchung verdeutlichen, dass es noch erheblicher Anstrengungen bedarf, um die Zielsetzungen des Aktionsprogramms im bundesweiten Maßstab praktisch zu verwirklichen (*Helming et al. 2007*):

- Einzelne Modelle für sich alleine können keine gute Versorgung mit Unterstützungsangeboten für Problemfamilien gewährleisten. Dies gelingt nur in umfassenden und differenzierten Netzwerken Früher Hilfen, die auf der kommunalen Ebene initiiert und unterhalten werden.
- Systematische und umfassende Zugänge zu den fraglichen Müttern und Vätern über das Gesundheitssystem gibt es derzeit in Deutschland nur punktuell. Ihr Ausbau stellt daher einen wesentlichen Faktor zur *Verbesserung des präventiven Kinderschutzes* dar.
- Die Risiken für eine gesunde Entwicklung der Säuglinge und Kleinkinder werden zu wenig auf systematische Weise erhoben. Die Entwicklung valider Instrumente und ihre Implementierung durch die beteiligten Institutionen und Akteure stellt einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Qualität des Kinderschutzes dar.
- Monitoring findet unterhalb der Schwelle der gesetzlich definierten Kindeswohlgefährdung (noch) nicht statt. Vor allem die Klärung von Fragen des Datenschutzes bezüglich der Weitergabe von personenbezogenen Informationen ist ein dringendes Desiderat.
- Die Versorgung mit zielgruppenspezifischen (aufsuchenden) Ansätzen für belastete junge Familien ist unzureichend (*Lösel 2006, Cierpka 2007*). Nur eine Umschichtung der Ausgaben im Bereich der Hilfen für Kinder und Familien zugunsten eines stärker präventiv orientierten Vorgehens kann auf längere Sicht die Versorgungslage verbessern.
- Die derzeitigen Arbeitsansätze sind *nicht ausreichend empirisch überprüft*. Vor allem fehlt die Perspektive der betroffenen Nutzer/innen. Die langfristige Evaluation verschiedener Arbeitsansätze in den Modellprojekten stellt einen großen Fortschritt im Bereich der Jugendhilfeforschung dar.
- Die Zusammenarbeit zwischen den Hilfesystemen der Gesundheits- und der Kinder- und Jugendhilfe steckt in Deutschland noch in den Anfängen. Die Entwicklung neuer Finanzierungsmodelle zwischen Jugend- und Gesundheitshilfe verlangt einen kreativen Umgang mit den bestehenden gesetzlichen Grundlagen. Auch eine neue Kultur des respektvollen Miteinanders ist notwendig, um die traditionelle „Versäulung“ der sozialen Dienste zu überwinden.

## Anmerkungen

- 1 Im Fokus der Hilfen stehen dabei zumeist die Mütter, denn nach wie vor wird das Gelingen bzw. Scheitern von frühkindlicher Bindung und Versorgung bzw. der Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern überwiegend von ihnen geleistet und ihnen zugeschrieben. Die Rolle der Väter bei der Entstehung und Verfestigung von Problemlagen in der frühesten Kindheit, aber auch bei der Aktivierung familiärer Ressourcen, wurde bislang noch nicht ausreichend beleuchtet.
- 2 Der Begriff „Frühe Hilfen“ wurde bereits in den 1970er Jahren in der Frühförderung geprägt (vgl. *Naggl/Thurmair* 2008). Erst seit einigen Jahren findet er breitere Anwendung vor allem zur Kennzeichnung von Hilfeangeboten, die sich auf die Phase der frühesten Kindheit beziehen.

## Literatur

- Cierpka, M.; Stasch, M.; Groß, S.* (2007): Expertise zum Stand der Prävention / Frühintervention in der frühen Kindheit in Deutschland. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) *Forschung und Praxis in der Gesundheitsförderung*, Band 34. Köln: BZgA.
- Helming, E.; Sandmeir, G.; Sann, A.; Walter, M.* (2007) Kurzevaluation von Programmen zur Frühen Hilfen für Eltern und Kinder und sozialen Frühwarnsystemen in den Bundesländern. Abschlussbericht. München: DJI
- Kindler, H.* (2007): Wie könnte ein Risikoinventar für frühe Hilfen aussehen? Expertise für das Projekt „Guter Start ins Kinderleben“. (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Lösel, F.* (2006) Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Bereich der Familienbildung. Materialien des BMFSFJ
- Naggl, M, Thurmair, M.* (2008): Kindeswohl und „Frühe Hilfen“: Der Beitrag der Frühförderung. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Jg. 57, Heft 7, S. 555-570
- Schone, R.* (2007): Frühe Kindheit in der Jugendhilfe – Präventive Anforderungen und Kinderschutz. In: *U. Ziegenhain/J. Fegert* (Hrsg.), *Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 52-65

# Mobben im Internet – eine neue Spielart schulischer Gewalt\*

*Julia Riebel*



Julia Riebel

Das Thema „Mobbing unter Schülern“ beschäftigt sowohl Fachwelt als auch Öffentlichkeit seit nunmehr über 20 Jahren. Dennoch sind viele Fragen ungeklärt: Nach wie vor wissen wir nicht, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Deutschland ist, die täglich dem Mobbing ausgesetzt sind. Nach wie vor wissen wir nicht, wie wir Mobbing in Schulen erfolgreich vorbeugen können. Hinzu kommt eine neue Herausforderung: In den letzten Jahren wird immer mehr auch das Internet eingesetzt, um andere zu beschimpfen, zu beleidigen und zu bedrohen.

Trotz dieser vielen ungeklärten Fragen ist die Fülle an Literatur über Mobbing, Gewalt an Schulen und mögliche Interventionsansätze kaum noch überschaubar. Das Buch *Spotten, Schimpfen, Schlagen ... Gewalt unter Schülern – Bullying und Cyberbullying* verfolgt daher zwei Ziele:

Erstens wird der aktuelle Wissensstand zur Thematik „Mobbing an Schulen“ zusammenfassend dargestellt. Hierbei wird unter anderem auf Definitionen von Mobbing, Formen von Mobbing, Charakteristiken der Beteiligten, Kontexteffekte, Folgen von Mobbing sowie auf Präventions- und Interventionsansätze eingegangen.

Zweitens informiert das Buch über das noch wenig untersuchte Phänomen „Cybermobbing“ oder „Cyberbullying“. Hierzu werden auch Ergebnisse einer ersten empirischen Untersuchung an knapp 1000 deutschen Schülern herangezogen.

Im Folgenden soll zunächst kurz eine Definition von Cybermobbing gegeben und auf die Verbreitung von traditionellem Mobbing eingegangen werden. Danach werden die spezifischen Eigenschaften von Cybermobbing erläutert und ausgewählte empirische Ergebnisse dargestellt.

\* Kurzbericht über das Buch „Spotten, Schimpfen, Schlagen...Gewalt unter Schülern – Bullying und Cyberbullying“ Erschienen im Verlag Empirische Pädagogik; ISBN: 978-3-937333-79-3. Zu Beziehen über <http://www.vpep-landau.de> oder den örtlichen Buchhandel

Was ist überhaupt unter Cyberbullying/Cybermobbing zu verstehen? Traditionell verstehen wir Bullying oder Mobbing (nach *Petermann* 2003, S.13f) „als ein soziales Problem im schulischen Kontext [...] Es beschreibt dauerhafte, über einen längeren Zeitraum währende Angriffe auf ein wehrloses Opfer. Diese Art der wiederholten Erniedrigung, Drangsalierung und Quälereien durch Einzelpersonen oder Gruppen manifestiert sich in unterschiedlichen Ausdrucksweisen (körperlich, verbal und/oder auf der Beziehungsebene).“

Cyberbullying und Cybermobbing sind austauschbare Begriffe, die sich auf all diejenigen Verhaltensweisen beziehen, bei denen neue Medien (Internet, E-Mail, Chat, SMS, MMS, Blogs, Instant Messaging usw.) eingesetzt werden, um andere zu mobben.

In den Massenmedien wird Gewalt an Schulen oft als ein Massenphänomen dargestellt. Es wird das Bild vermittelt, an deutschen Schulen – besonders in Hauptschulen – seien Kinder nicht mehr sicher. Außerdem wird oft behauptet, Gewalt an Schulen sei in den letzten Jahren zu einem immer größeren Problem geworden. Wie weit verbreitet ist das Problem „Bullying“ wirklich und nimmt die Zahl der Opfer tatsächlich immer weiter zu?

Um genau feststellen zu können, wie groß der Anteil der Mobbingopfer in der Gruppe deutscher Schüler ist, müsste man groß angelegte, repräsentative Studien durchführen. Dies ist ein aufwändiges und teures Unterfangen, weshalb es für die Bundesrepublik Deutschland bisher auch keine Prävalenzraten im strengen Sinne gibt. Trotzdem kann man sich aus den vielen kleineren Untersuchungen in einzelnen Bundesländern, manchmal auch nur in Landkreisen oder einzelnen Städten, ein ungefähres Bild der Situation machen. *Lösel* und *Bliesener* (vgl. 1999) kommen zu dem Schluss, die Prävalenzrate in Deutschland liege zwischen 4 Prozent und 12 Prozent.

Auch wenn in den Massenmedien oft der Eindruck vermittelt wird, Mobbing und auch allgemein Gewalt an Schulen wären über die Jahre hinweg immer schlimmer geworden, sieht die Wirklichkeit doch etwas anders aus. Auf Grundlage der bisherigen Befunde lässt sich solch eine Behauptung nicht belegen – sauber könnte man eine solche Veränderung nämlich nur mithilfe von echten Langzeitstudien erfassen. Auch diese existieren im deutschsprachigen Raum nicht – schließlich wären dies gleich mehrere zeitlich hintereinandergeschaltete Studien an repräsentativen Stichproben. Da man die These, die Gewalt sei stetig am ansteigen, nicht empirisch untermauern kann, kann man sie natürlich auch nicht widerlegen. Wie auch bei der Frage nach den Prävalenzraten lassen sich jedoch zumindest Anhaltspunkte aus der Literatur gewinnen, auf die man eine einigermaßen zuverlässige Aussage über die Gesamtsituation begründen kann. Allerdings kommen sowohl die Gutachter der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (*Schwind* u.a. 1990) als auch *Fuchs/Lamnek/Luedtke* (vgl. 2001), die Daten von bayrischen Schulen aus den Jahren 1994 bis 1999 untersuchten, zu dem Schluss, dass kein Anstieg von Gewalt an Schulen zu verzeichnen sei.

Mit der Aussage: „Gewalt an deutschen Schulen nimmt immer mehr zu.“ ist also vorsichtig umzugehen, denn es gibt keinerlei wissenschaftlich fundierte Belege dafür und die Experten sind sich einig, dass Gewalt an Schulen nicht

quantitativ mehr geworden ist. Sie ist nur möglicherweise qualitativ anders geworden. Dies führt uns zum Thema Cyberbullying.

Neue Medien sind ständige Begleiter von Kindern und Jugendlichen (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2006). Als „Always On Generation“ (*Belsey* 2006) sind sie es gewohnt, immer und überall erreichbar zu sein, sei es per E-Mail, Chat oder Handy. Hier setzt der Cyberbully an: Wo immer das Opfer sich befindet, mithilfe neuer Technologien kann man es auch nach der Schule bedrohen, beschimpfen und verspotten. Außerdem bietet das Internet die Möglichkeit, (zumindest scheinbar) anonym vorzugehen. In einigen Fällen wissen die Opfer daher gar nicht, von wem die Bedrohung eigentlich ausgeht.

„Web 2.0“ macht es darüber hinaus jedem leicht möglich, selber Inhalte (Texte, Bilder, Videos) im Internet zu veröffentlichen. Dies wird von Tätern ausgenutzt, indem im Extremfall ganze Websites kreierte werden, die als einziges Ziel haben, das Opfer bloßzustellen. Bis die Opfer selbst davon erfahren, dass Gerüchte, Bilder oder Videos von ihnen im Internet kursieren, hat bereits die ganze Klasse diese zu Gesicht bekommen *Giantetti und Sargarese* (2006, S.1) berichten einen solchen Fall: *Ein übergewichtiger Junge wurde von einem Mitschüler in einer Umkleidekabine fotografiert. Die Nacktfotos standen kurze Zeit später im Internet und die meisten seiner Klassenkameraden hatten sie gesehen. Daraufhin wurde er auch im richtigen Leben mehr gehänselt als zuvor.*

Empirische Studien gibt es zu Cyberbullying nur wenige. In Deutschland wurde daher im Jahr 2006 vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung die erste umfassende deutsche Untersuchung durchgeführt. Eine der Hauptfragestellungen war, wie weit das Phänomen in Deutschland bereits verbreitet ist.

Grund zur Panik besteht nicht – Cyberbullying ist (noch) kein Massenphänomen. Wie aus der Definition hervorgeht, sprechen wir nur dann von Bullying oder Mobbing, wenn wiederholt Angriffe stattgefunden haben. In der untersuchten Stichprobe geben 5.5 Prozent der Befragten an, einmal pro Woche oder häufiger Opfer von virtuellen Attacken zu sein. Allerdings geben 18.1 Prozent der Personen an, schon mindestens einmal ebenfalls unter Zuhilfenahme neuer Medien „gemobbt“ worden zu sein – auch wenn hier streng genommen der Begriff „Mobbing“ nicht verwendet werden dürfte.

Auch wenn (zumindest zum jetzigen Zeitpunkt) noch vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler ernsthaft betroffen sind, ist das Problem durchaus ernst zu nehmen. Cyberbullying ist ein gravierender Eingriff in die Privatsphäre des Opfers und darf – genauso wenig wie traditionelles Bullying geduldet werden.

Was aber kann man gegen ein Phänomen tun, über das man noch kaum etwas weiß? Bei traditionellem Bullying hat es schließlich auch Jahre gedauert, wirksame Präventions- und Interventionskonzepte zu entwickeln.

Dementsprechend ist natürlich eine tiefer gehende Erforschung des Phänomens Cyberbullying vonnöten, bevor man maßgeschneiderte Interventionsprogramme entwickeln kann. Dennoch lässt sich bis dahin hilfsweise auf Methoden zur Prävention von traditionellem Bullying zurückgreifen. Einen Überblick über solche Methoden geben *Minton und O'Moore* (vgl. 2004).

Dies liegt darin begründet, dass man davon ausgehen kann, dass die in Cybermobbing verwickelten Personen auch im richtigen Leben in Mobbing invol-

viert sind. *Beran* und *Li* (vgl. 2005) stellten als erste die These auf, Cyberbullying sei „alter Wein in neuen Schläuchen“ und konnten in einer Studie an US-amerikanischen Schülern zeigen, dass ein Großteil der virtuellen Mobbingtäter auch im richtigen Leben mobben und gleichzeitig ein großer Teil der Internetopfer auch im richtigen Leben Opfer sind. Dieser Befund konnte in der vorliegenden Studie an deutschen Schülern repliziert werden: 84 Prozent der Schüler, die andere über neue Medien mobben, tun dies auch mithilfe herkömmlicher Methoden. 78 Prozent der Opfer von Cyberbullying werden auch im richtigen Leben gemobbt.

Hieraus lässt sich ableiten, dass man – bis nähere Informationen über Cyberbullying vorliegen – behelfsweise auf traditionelle Interventionsmethoden zurückgreifen kann. Hiermit kann man zwar nicht alle Beteiligten, aber dennoch einen wesentlichen Teil der Personen erreichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Cybermobbing mittlerweile auch von deutschen Schülern eingesetzt wird, um andere zu drangsalieren. Gleichzeitig scheint das Problem jedoch noch ein vergleichsweise geringes Ausmaß zu erreichen. Wegen der großen Belastung, die Cyberbullying für ein Opfer bedeutet, ist es dennoch dringend indiziert, das Phänomen weiter zu erforschen und Möglichkeiten zu finden, Opfer zu schützen. Bis dahin kann auf das umfangreiche Wissen aus dem Bereich „traditionelles Mobbing“ zurückgegriffen werden.

## Literatur

- Beran, T./Li, Q.* (2005): Cyber-Harassment: A new method for an old behavior. *Journal of educational computing research*, 32(3), 265-277.
- Belsey, B.* (2006): Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. Online verfügbar unter: <http://www.bullying.org>; Stand: 20.08.08.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J.* (2001): Tatort Schule. Gewalt an Schulen 1994-1999. – Opladen.
- Lösel, F./Bliesener, T.* (1999): Germany. The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective. In: *Smith, P. K./Morita, Y./Junger-Tas, J./Olweus, D./Catalano, R./Slee, P.* (Eds.): *The nature of school bullying: a cross-national perspective.* – London, S. 224-250.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2006): JIM 2006 Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart.
- Minton, S.J./O’Moore, M. A.* (Eds.) (2004): A review of scientifically evaluated good practices of preventing and reducing bullying in schools in the EU member states. A report to the European Commission. – Dublin.
- Petermann, F.* (2003): *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte.* – Göttingen.
- Schwind, H.-D./Baumann, J./Lösel, F./Renschmidt, H./Eckert, R./Kerner, H. J./Stümper, A./Wassermann, R./Otto, H./Rudolf, W./Berckhauer, F./Kube, E./Steinhilper, M./Steffen, W.* (Hrsg.) (1990): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt: Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission).* – Berlin.

Religious ideas, feelings and their interrelationship

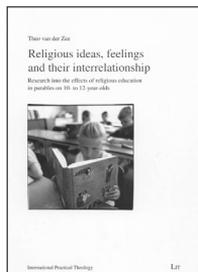
Daniela Popp



Daniela Popp

In der Religionspädagogik ist man sich heute einig, dass religiöses Lernen kognitive wie affektive Aspekte umfasst und beiden Dimensionen bei der Planung religiöser Lernprozesse Rechnung zu tragen ist. Trotz dieses Konsenses wurde das Verhältnis von Kognition und Emotion auf dem Feld religiöser Bildung bislang kaum empirisch erforscht. Die 2007 in Nimwegen eingereichte Dissertation kommt diesem Desiderat nach und untersucht unter Verwendung eines quasi-experimentellen Forschungsdesigns, wie sich Grundschüler/innen durch die Interpretation biblischer Gleichnisse grundlegende religiöse Vorstellungen aneignen und welche Rolle die Gefühle der Kinder dabei spielen. – Können kognitive Leistung und Gefühle der Schüler/innen durch lernstrategische Interventionen positiv beeinflusst werden?

Inhalt und Struktur biblischer Gleichnisse lösen bei den Kindern Gefühle aus (vgl. S. 116), die *van der Zee* zufolge den Lernprozess entscheidend prägen. Er geht davon aus, dass positive Gefühle das Lernen der Schüler/innen unterstützen, während es negative Gefühle hemmen. Demzufolge kann der Lernvorgang optimiert werden, wenn es im Unterricht gelingt, positiv auf die Gefühle der Schüler/innen einzuwirken. Indem der Religionsunterricht auf die lebensweltliche Situation der Schüler/innen eingeht und affektive Lernstrategien einsetzt, sollen die Gefühle der Schüler/innen positiv beeinflusst und dadurch der Lernerfolg erhöht werden. Auf der Grundlage soziokonstruktivistischer Lernprinzipien wurden zwei strategische Interventionen entwickelt: Beide Interventionen setzen kooperative Lernformen um und wenden kognitive wie motivationale Lernstrategien an. Eine Intervention setzt zusätzlich auf die gezielte Herstellung lebensweltlicher Bezüge sowie die Verwendung affektiver Lernstrategien (vgl. S.40). Die affektiven Lernstrategien sollen die Schüler/innen anregen, im Klassenverbund über ihre Gefühle zu kommunizieren, sie zu interpretieren und im Anschluss an den Reflexionsprozess zu reinterpretieren. Die Interventionen wurden im Rahmen eines eigens entworfenen Unterrichtsprogramms durchgeführt, das sich vorwiegend mit der Interpretation der beiden Gleichnisse Mt. 18, 23-35 und Mt. 20, 1-16 befasst.



*Zee, Theo van der* (2007): Religious ideas, feelings and their interrelationship. Research into the effects of religious education in parables on 10-to 12-year-olds. – Berlin, Lit

An der Untersuchung nahmen insgesamt 484 Schüler/innen unterschiedlicher religiöser Bekenntnisse teil (Christen, Muslime, Bekenntnislose, Andere), die in den Niederlanden private Grundschulen in römisch-katholischer Trägerschaft besuchen. Die Population der partizipierenden Schüler/innen teilt sich in drei Gruppen auf: Sechs Klassen bilden die erste Experimentalgruppe (E1), in der neben kognitiven und motivationalen auch affektive Lernstrategien zum Einsatz kamen. Die zweite Experimentalgruppe (E2) setzt sich aus sieben Klassen zusammen, die mit kognitiven und motivationalen, aber ohne die Verwendung affektiver Lernstrategien unterrichtet wurden. Die Kontrollgruppe (K) umfasst elf Klassen, in denen keine Intervention stattfand. Die teilnehmenden Lehrer/innen wurden in einer eintägigen Veranstaltung in das Curriculum eingeführt, dessen Vorgaben während des Untersuchungszeitraumes für die Lehrkräfte verbindlich waren. Die Lehrer/innen führten parallel zur Durchführung der Unterrichtseinheiten ein Log-Buch, in dem sie ihre Beobachtungen und Beurteilungen zu Ablauf und Effizienz der Schulstunden protokollierten. Die Schüler/innen wurden insgesamt zu drei Messzeitpunkten zu Dimensionen befragt, die den Lernvorgang kennzeichnen (soziale Merkmale, Motivation, Selbsteinschätzung, Einstellungen zu Religionsunterricht, Gefühle): zu Beginn der Studie, nach der ersten Unterrichtssequenz von sechs Schulstunden (à 45 Minuten) sowie zum Abschluss der Studie nach der zweiten Unterrichtssequenz von sieben Schulstunden. Außerdem wurde jeweils die Lernleistung, definiert als kognitive Aneignung religiöser Vorstellungen (deren Kenntnis, Verstehen und Anwendung), mittels eines neu konstruierten Tests zur kognitiven Leistung (CAT) erfasst. Ergänzend führte der Autor mit Schülern Interviews nach der Methode des *video-based stimulated recalls* durch, die zur besseren Einordnung der quantitativ erhobenen Daten herangezogen werden.

Einige Ergebnisse der Studie sind: Faktoranalytisch können positive Gefühle, negative Gefühle und Langeweile unterschieden werden. Alle drei Komponenten stehen in einem schwachen Zusammenhang zur Leistung der Schüler/innen. Strukturgleichungsmodelle (LISREL) bestätigen den Einfluss positiver und negativer Gefühle auf den Lernerfolg, nicht aber von Langeweile. In beiden Experimentalgruppen nehmen positive und negative Gefühle ab und Langeweile zu. Der Grad negativer Gefühle ist in E1 sogar höher als in E2. Die Anwendung affektiver Lernstrategien in E1 verzeichnete also nicht den erwarteten Erfolg und führte zu keinen signifikanten Leistungsunterschieden im Vergleich zu K. Stattdessen konnte ein positiver Effekt der Intervention auf die Leistung von E2 festgestellt werden. In der Begründung des ausbleibenden Erfolgs in E1 stützt sich *van der Zee* auf die Log-Buch-Einträge der Lehrkräfte: Die Intervention sei zu aufwändig angelegt und hebe sich zu sehr von der Lehr- und Lernroutine der Lehrer/innen und Schüler/innen ab (vgl. S. 108). Vor diesem Hintergrund empfiehlt er eine schrittweise Einführung neuer Lernstrategien, die weder Lehrer/innen noch Schüler/innen überfordert.

Die Studie *van der Zees* ist besonders vor dem Hintergrund zu würdigen, als dass sie neue Einblicke in die Strukturen religiösen Lernens, ihren kognitiven wie affektiven Anteilen, gewährt und zugleich den Boden für anschließende Untersuchungen ebnet. Da bislang vorwiegend ältere Schüler/innen im Fokus diesbezüglicher Forschung standen, stellt gerade die Untersuchung religiöser Lern-

prozesse von Kindern im Grundschulalter ein Zugewinn dar. Formal folgt die Arbeit einem klaren Aufbau, der die Gesamtstruktur der Arbeit transparent und das Vorgehen innerhalb der einzelnen Kapitel gut nachvollziehbar macht. Es macht den Eindruck, dass an manchen Stellen zugunsten der Übersichtlichkeit auf detaillierte Angaben verzichtet wurde (Messinstrumente, Curriculum), die jedoch der Einsichtnahme in das Forschungsprojekt insgesamt dienlich gewesen wären. Das Forschungsdesign der Studie ist anspruchsvoll und in der Umsetzung aufwändig. *Van der Zee* setzt damit innerhalb der empirischen Religionspädagogik Maßstäbe. Insgesamt spricht die Arbeit einen breiten Leserkreis an, da ihre Ergebnisse sowohl für Praktiker als auch für Forschende auf dem Gebiet religiöser Bildung relevant sind.



Helene Coester



Müller, Annette  
(2006): Die sexuelle  
Sozialisation in der  
weiblichen  
Adoleszenz.  
Mädchen und junge  
Frauen deutscher  
und türkischer  
Herkunft im  
Vergleich. –  
Münster, Waxmann

### Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz

*Helene Coester*

Zwischen normativ-regulierenden Handlungsweisen und selbstbestimmten Freiheitspostulaten stehen junge Mädchen gegenwärtig vor der Herausforderung ihre eigene Sexualität verantwortungsvoll auszuhandeln. Unter Berücksichtigung des sozialen, religiösen und interkulturellen Kontextes widmet sich das 2006 in Münster veröffentlichte Dissertationsprojekt der sexuellen Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz. Ausgangspunkt dieser empirischen Studie ist die Frage, ob und in welcher Weise es Mädchen deutscher und türkischer Herkunft gelingt, im Zuge ihrer sexuellen Sozialisation wahrgenommene und erfahrene Ambivalenzen für ihr eigenes Identitätskonzept fruchtbar zu machen.

Die Vielfalt von gesellschaftlichen und religiösen Handlungsbezügen und die Entstrukturierung von Lebenszusammenhängen lähmt die sichere, selbstbewusste Orientierung in der sexuellen Entwicklung. Insgesamt und spezifisch für Mädchen deutscher sowie türkischer Herkunft arbeitet Müller die soziologischen Rahmenbedingungen (Gesellschaft, Bildung, Religion, Familie) der sexuellen Sozialisation aus. Während deutsche Mädchen der Mehrheitsgesellschaft mit und in der Vielfältigkeit moderner Lebenskonzepte und –formen aufwachsen und die Entwicklungen der Pluralisierung und Individualisierung des Religiösen zunehmend in ihrer Lebenspraxis erfahren, bietet sich für Mädchen türkischer Herkunft eine andere Erfahrungswelt. Zum einen bewegen diese sich in einem Schul- und Freizeitkontext, der eine offene Sexualkultur impliziert, zum anderen sind sie gleichzeitig in tradierte Modelle weiblicher Sozialisation seitens der Eltern-Generation verhaftet. Bedingt durch ihre Migrationssituation und den damit einhergehenden Erfahrungen der Diskriminierung kann sich ein Rückzug auf die Religion - dem Islam und seine Lehren - als identitätsstiftend - gerade durch das Einhalten rigider Sexualvorschriften - erweisen. Die durch die unverbunden nebeneinander stehenden Sexualnormen der Kulturkontexte verursachte Widersprüchlichkeit trifft verstärkt für Mädchen türkischer Herkunft zu, so Müllers Annahme. Global wird für beide Mädchengruppen zudem angenommen, dass je widersprüchlicher die durch die Sozialisationsinstanzen ver-

mittelten Normen zu Sexualität sind, desto schwerlicher lassen sich die mit der Sexualität einhergehenden Entwicklungsaufgaben bewältigen.

In der qualitativen Studie wurden jeweils neun Mädchen deutscher sowie türkischer Herkunft im Alter von 18 und 19 Jahren anhand eines themenzentrierten Interviews befragt. Die Probandinnen waren alle Teilnehmerinnen einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme einer Schulungsstätte für bildungsbenachteiligte Mädchen. Inhaltlich lag der Focus in den Interviews auf den in der sexuellen Sozialisation als relevant erachteten Entwicklungsbereichen: 1) die Akzeptanz der körperlichen Veränderung, 2) das sexuelle Erleben und Verhalten, sowie 3) der Bereich Liebe und Partnerschaft. Diese Themenkomplexe finden ihre Spezifizierung durch die als bedeutsam formulierten Sozialisationsinstanzen Familie, Religion, Peergroup und Schule. Aufgrund des sensiblen Themas entschied sich die Forscherin bei der Datenerhebung für ein offenes Gesprächs-Setting. Kurze Erzählanstöße zu Beginn gewährten den Mädchen Raum für freies Sprechen. Im Weiteren sollten die Mädchen sich selbst sowie relevante Sozialisationsinstanzen (Eltern, Schule, Christentum, Islam) hinsichtlich einer bejahenden, verneinenden oder ambivalenten Haltung gegenüber Sexualität positionieren. Die Auswertung der Interviewdaten orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse.

Der vermutete Zusammenhang zwischen der Widersprüchlichkeit der Normen und der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wurde nicht vorgefunden. Entscheidend ist vielmehr die Ressourcenlage (Bildung, Ansprechpartnerin, Reflexivität) einer Person, so wie diese von ihr wahrgenommen wird. Weiter lassen die Ergebnisse keine Hinweise darauf zu, dass die Widersprüchlichkeit der normativen Vorgaben verstärkt für die Mädchen türkischer Herkunft zutrifft. Beide Mädchengruppen sehen sich in ihrer sexuellen Sozialisation vielfältigen und widersprüchlichen Normenaussagen gegenüber. Allerdings kommen für Mädchen deutscher und türkischer Herkunft im Zuge der normativen Positionierung zur Sexualität unterschiedliche Aspekte zum Tragen. Für die Mädchen türkischer Herkunft erhält die Virginitätsnorm vor allem Relevanz unter dem spezifischen Aspekt der Migration. Die familiäre bzw. individuelle Religiosität erweist sich als starker Identitätsfaktor in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft und wird in der Frage der Familienehre bedeutsam. Mädchen deutscher Herkunft verhandeln Sexualität in einem Spannungsbogen von selbstbestimmter Verantwortung und sozialem Druck. Die Angst vor Stigmatisierung und der Wunsch nach Anerkennung hemmt Mädchen deutscher wie türkischer Herkunft in ähnlicher Weise. Weiter lassen die Ergebnisse die Vermittlung stereotypischer Annahmen über die andere Ethnie durch die Schule und das Elternhaus in beiden Gruppen erkennen. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund bestehender Ansätze interkultureller Sexualpädagogik diskutiert. In den Ausführungen über existierende Konzepte und Projekte werden verstärkt die fehlende interkulturelle Kompetenz des pädagogischen Personals und die mangelnden Kooperationsmaßnahmen zwischen Schule und Jugendarbeit herausgestellt. In der Herausforderung für die beiden Bildungssysteme, ein aufeinander abgestimmtes Konzept zu entwickeln, wird eine Chance gesehen, Mädchen in einer multikulturellen Gesellschaft mit Pluralität in der sexuellen Sozialisation zu befähigen.

Die Studie erlaubt aufschlussreiche Einblicke in die Bedeutungszusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen subjektiver Realität und gesellschaftlicher Normalität in der sexuellen Sozialisation von türkischen und deutschen Mädchen. In der Erziehungswissenschaft und der Religionspädagogik sind Beiträge selten, die konsequent den Ansatz der Kontextualisierung für die sexuelle Sozialisation anwenden. Überzeugend sind der mehrperspektivische Betrachtungszugang und der sehr stringente theoretische Aufbau der Arbeit. Das methodische Vorgehen ist umfassend dargestellt und gut nachvollziehbar. Für Forschende wie auch für pädagogisches Personal im interkulturellen Bildungs- und Erziehungsbereich bietet der Beitrag umfassende Einsichten in und für das Verständnis und die Relevanz von Sexualität von Mädchen des deutschen und türkischen Kulturkreises und ermöglicht Zugänge zum und im Umgang mit dieser sensiblen Thematik.

## Wege und Grenzen von Kinder- und Jugendpartizipation

*Manfred Liebel*



Manfred Liebel

Partizipation von Kindern und Jugendlichen wird heute – meist unter Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention – nahezu weltweit befürwortet und hat auch in Deutschland seit den 1990er Jahren einen Boom zu verzeichnen. Kaum eine Organisation oder Einrichtung, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat oder für Kinderrechte eintritt, versäumt, deren Wichtigkeit zu betonen. Dabei bleibt meistens unterbelichtet, um welches Konzept von Partizipation es sich handelt und was diese für die Kinder und Jugendlichen selbst bedeutet. Ebenso wird selten darüber reflektiert, welche Reichweite die Partizipation der Kinder und Jugendlichen hat, welche Voraussetzungen sie erfordert und was tatsächlich mit ihr bewirkt werden soll und kann.

Der von der Bertelsmann-Stiftung herausgegebene Sammelband kreist um ein Verständnis von Partizipation, das auf ein aktives Mitwirken der Kinder und Jugendlichen an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, und an ihrer nachhaltigen Umsetzung gerichtet ist. Von der Partizipation wird erwartet, dass sie jungen Menschen Räume eröffnet, „in denen sie sich als wertgeschätzte Mitgestalter dieser Gesellschaft erfahren“. In „bedeutungsvollen, weil realen Situationen“ sollen sie erfahren und lernen, „dass öffentliche und damit politische Fragen in einem diskursiven Prozess geklärt, ausgehandelt und entschieden werden“ – so *Sigrid Meinhold-Henschel*, die Leiterin des Bertelsmann-Projekts „mitWirkung“, in ihrem einleitenden Beitrag.

Die Beiträge des Bandes stammen größtenteils von Mitarbeiter/innen und wissenschaftlichen Beiräten dieses Projekts, das 2004 von der Bertelsmann-Stiftung mit dem erklärten Ziel initiiert wurde, Kinder und Jugendliche dafür zu gewinnen, „sich informiert und aktiv in die Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens einzubringen“ (Vorwort). Hierzu wurde zunächst eine repräsentative Untersuchung über das Partizipationsverhalten von 12- bis 18-Jährigen in Familie, Schule und am Wohnort in Auftrag gegeben, deren Ergebnisse *Reinhard Fatke* und *Helmut Schneider* in dem Buch zusammenfassen.

Demnach zeigen sich die Kinder und Jugendlichen am ehesten an Partizipationsangeboten interessiert, wenn sie das Thema relevant finden und wenn sie meinen, durch ihre Aktivität etwas verändern zu können. Am meisten Zuspruch finden Themen, die Bedingungen ihrer Freizeitgestaltung betreffen (z.B. Sportanlagen, Jugendzentren) oder ihr soziales Engagement herausfordern (z.B.



Bertelsmann  
Stiftung (Hrsg.):  
Kinder- und  
Jugendbeteiligung  
in Deutschland.  
Entwicklungsstand  
und  
Handlungsansätze.  
(2007). Gütersloh,  
Verlag Bertelsmann  
Stiftung.  
ISBN  
978-3-89204-937-1

Menschen zu helfen, die sich in Not befinden). Unter den Partizipationsformen bevorzugen sie direkte Aktionen, wie Unterschriftensammlungen oder Demonstrationen. An institutionellen Formen, wie Kinder- und Jugendparlamenten oder Stadtteilkonferenzen, zeigen sie dagegen weniger Interesse. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen stellen *Fatke* und *Schneider* fest, dass die Partizipation der Kinder und Jugendlichen dort an ihre Grenzen stößt, wo die Erwachsenen selbst mit betroffen sind und von ihrer Verfügungsmacht einen Teil abgeben müssten. In den Kommunen werden den Kindern am ehesten punktuelle Angebote – insbesondere in projektorientierten Formen – gemacht, bei denen sie in bestimmten Fragen (z.B. bei der Verkehrsplanung oder der Gestaltung von Spielplätzen) zur Mitwirkung eingeladen werden. Ansonsten stehen ihnen fast nur „stellvertretende Beteiligungsformen“, wie Kinder- und Jugendbüros oder Kinder- und Jugendbeauftragte, zur Verfügung, bei denen Erwachsene *für* die Kinder und Jugendlichen handeln. Alarmierend finden die Autoren den Befund, dass viele der befragten Kinder und Jugendliche wenig Sinn in ihrer Mitwirkung sehen, weil sie den Politikern nicht trauen und sich von ihnen nicht respektiert fühlen. Um ihr Vertrauen in die Politik und den Staat zu festigen, schlagen sie vor, mehr und attraktivere Möglichkeiten zu einer ernsthaften und in den Ergebnissen wie im Prozess zufriedenstellenden Partizipation zu schaffen.

In weiteren Beiträgen wird ein Überblick über die in der Partizipationsforschung diskutierten Beteiligungsansätze, ihre verschiedenen Zielsetzungen und Begründungen und ihren möglichen „Nutzen“ gegeben (*Fatke/Olk/Roth*) und es werden die rechtlichen Rahmenbedingungen der Partizipation von „Minderjährigen“ unter Bezug auf allgemeine Rechtsvorschriften (*Richter*) sowie namentlich in Schule (*Freitag*) und Kommune (*Berger*) umrissen. Der umfassendste Teil des Bandes ist Handlungsansätzen für die Praxis gewidmet, die in den meisten Fällen an die Erfahrungen des Projekts „mitWirkung“ anknüpfen. In vier Beiträgen wird dargelegt, wie Partizipation in Kommune (*Schneider/Fatke*) und Schule (*Koopmann*) gestärkt, wie Beteiligungskompetenz durch Qualifikation erweitert (*Stange/Schack*) und wie die Partizipation sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher erleichtert werden kann (*Kutscher*). In vier weiteren Beiträgen wird die Bedeutung von Vereinen als „bürgerschaftliche Lernorte“ diskutiert (*Roth/Olk*), werden Qualitätsanforderungen an Beteiligungsvorhaben formuliert (*Meinhold-Henschel*), Hinweise gegeben, wie Netzwerke für Beteiligung zu organisieren und zu steuern sind (*Schack*) und was bei der Partizipation junger Kinder in Kindertageseinrichtungen zu beachten ist (*Knauer*).

Obwohl an verschiedenen Stellen des Buches von der Notwendigkeit einer „Beteiligungskultur“ die Rede ist, die im Alltag der Kinder und Jugendlichen verankert ist, wird Partizipation fast nur im Sinne arrangierter Beteiligungsprojekte vorgestellt (was auch in der häufig gebrauchten sprachlichen Wendung zum Ausdruck kommt, dass die jungen Leute *beteiligt werden* sollen). Es herrscht die Vorstellung vor, dass Partizipation von Erwachsenen konzipiert und den Kindern und Jugendlichen nahegebracht werden muss. Widersprüchliche Funktionsbestimmungen und Begründungen von Partizipation – etwa ob sie in erster Linie dem Lernen bzw. der „Erziehung zur Demokratie“, der sozialen Integration, der Prävention unerwünschter Verhaltensweisen, der „Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung“, der „Entwicklung von Widerstandsres-

sources“ oder bestimmten gesellschaftlichen Veränderungen, z.B. der Bekämpfung autoritärer Strukturen oder sozialer Ungleichheit dienen soll – werden nicht kritisch diskutiert und abgewogen, auch nicht in den eher theoretisch akzentuierten Beiträgen. Die insgeheime Botschaft lautet, dass *jedes* Mehr an Partizipation den jungen Leuten ebenso wie der Gesellschaft insgesamt zugutekomme. Der allgemein formulierte Anspruch, dass Partizipation „Wirkung“ erzielen und „bedeutungsvoll“ sein müsse, wird seinerseits bedeutungslos, wenn nicht genauer benannt wird, worauf genau sich solche „Qualitätsmerkmale“ beziehen.

Den juristisch akzentuierten Beiträgen, die sehr nüchtern die rechtlichen Grenzen der Partizipation von „Minderjährigen“ und ihren bisher weitgehend symbolischen Charakter deutlich machen, ist zu verdanken, dass sich das Buch nicht in raunender Partizipationsrhetorik erschöpft. Doch es werden daraus nur sehr zaghaft Konsequenzen für die Benennung der notwendigen strukturellen und rechtlichen Änderungen gezogen, um aus der Partizipation von Kindern und Jugendlichen mehr als nur Alibi- oder Showveranstaltungen werden zu lassen. Die dargestellten Handlungsansätze für die Praxis enthalten eine Fülle von Anregungen und Hinweisen, die bei der Förderung und „Veranstaltung“ von Partizipation mit Kindern und Jugendlichen zu bedenken sind und hilfreich sein können. Aber ihr Manko besteht darin, dass sie sich auf das „Machbare“ im Rahmen gegebener Bedingungen beschränken und keine weitergehenden Denk- und Handlungsperspektiven vermitteln.

Ein grundlegendes Problem der Debatte um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen liegt darin, dass sie weitgehend losgelöst von der Frage erfolgt, was unter der Demokratisierung von Gesellschaft und Staat heute zu verstehen ist und wie sie zu mehr sozialer Gerechtigkeit beitragen kann. Die von der Bertelsmann-Stiftung favorisierte Vision einer „aktiven Bürgergesellschaft“ lässt zu viele Fragen offen und wird – jenseits der Frage von Kinder- und Jugendpartizipation – sogar in einer Weise propagiert, die das Füreinander Einstehen und geteilte Verantwortung in „privatisierter“ Beliebigkeit auflöst und letztlich nur denen Vorteile verschafft, die über ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital verfügen und ihre Ellbogen einzusetzen verstehen.



Manfred Liebel



Dirk Villányi,  
Matthias D. Witte,  
Uwe Sander (Hrsg.):  
Globale Jugend und  
Jugendkulturen.  
Aufwachsen im  
Zeitalter der  
Globalisierung.  
(2007). Weinheim  
und München:  
Juventa.

### Globale Jugend und Jugendkulturen

*Manfred Liebel*

Wenn von Jugend oder Jugendkulturen die Rede ist, geschieht dies meist mit dem Anspruch, eine universelle Aussage zu treffen oder zumindest eine Tendenz auszudrücken, die sich auch in anderen Teilen der Welt allmählich durchsetzt. Hierzu wird sowohl auf die Verallgemeinerung schulischer Bildung als auch die Ausbreitung konsumorientierter Lebensstile verwiesen. Als Maßstab für die Beurteilung der in anderen – vor allem den südlichen – Teilen der Welt verbreiteten Lebensweisen von Jugendlichen herangezogen, führt er dazu, ihnen nur Defizite zu unterstellen oder Nachholbedarf zu konstatieren. In diesem Sinne wird jungen Menschen in anderen Teilen der Welt mit bedauerndem Unterton zugeschrieben, sie seien (noch) „Kinder ohne Kindheit“ oder „Jugendliche ohne Jugend“.

Eine solche Betrachtungsweise ist auch in der deutschsprachigen Jugendforschung bis heute gebräuchlich. Allerdings machen sich seit einigen Jahren Selbstzweifel breit, ob dieses Verständnis von Jugend noch angemessen ist, sei es für Jugendliche in anderen Kulturen und Kontinenten, sei es für Jugendliche hierzulande, deren Lebenszuschnitt und Kulturformen von den gängigen Vorstellungen „abweichen“ (z.B. Jugendliche mit transnationalen Identitäten). Eine inzwischen häufiger gestellte Frage ist, in welcher Weise die beobachtbaren Veränderungen in den Lebensformen und im Selbstverständnis von Jugendlichen mit der Globalisierung zusammenhängen könnten. Das hier zu rezensierende Buch ist ein bemerkenswerter Beleg dafür.

Der Sammelband basiert auf der Überzeugung, dass Jugend und Jugendkulturen spätestens zu Beginn des 21. Jahrhunderts weltweit vor dem Hintergrund globaler Prozesse gesehen werden müssen. Aus der Sicht der Herausgeber sind einerseits juvenile Lebenswelten von der Globalisierung geprägt, andererseits wirken Jugendkulturen als kulturelle Produktivkraft beschleunigend auf den Globalisierungsprozess ein. Mit Blick auf diese angenommene Wechselwirkung zwischen Jugend und Globalisierung sollen in dem Band drei grundlegende Fragen diskutiert werden: Wie formen und verändern sich unter dem Prozess der Globalisierung die konstitutiven Elemente von Jugend und Jugendkulturen?

Welchen Einfluss nehmen Jugendliche in ihrem alltäglichen Handeln auf den Globalisierungsprozess? Führt Globalisierung in der Tendenz zu einer Vereinheitlichung jugendlicher Lebensformen, oder bleiben weiterhin regionale Besonderheiten bestehen?

Da es sich mit 26 Beiträgen um einen sehr umfangreichen Sammelband handelt, kann hier nur auf einige eingegangen werden. Nach einem notgedrungen kursorischen und lückenhaften, aber lesenswerten Überblick von Wilfried Ferchhoff über die „Geschichte globaler Jugend und Jugendkulturen“ unterstreichen Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim in einem programmatischen Text, dass der auf den Binnenraum des Nationalstaats begrenzte Blick („methodologischer Nationalismus“) der bisherigen Jugendforschung da anachronistisch geworden sei, „wo es darum geht, die jüngere Generation, deren Lebenslagen, Orientierungen, Handlungsformen zu begreifen. Gerade hier (...) wird eine kosmopolitische Perspektive nötig, die die Gleichzeitigkeit und das Wechselverhältnis von nationalen und internationalen, lokalen und globalen Bedingungen, Einflüssen, Entwicklungen ins Zentrum stellt“ (S. 55). Bei ihrem Versuch, die wachsende Ungleichheit in der Welt mit dem Generationen-Thema zu verbinden, gelangen sie zu dem Schluss, es sei heute „nicht die westliche, sondern umgekehrt gerade die *nicht*-westliche Generation, die über nationalstaatliche Grenzen hinweg gegen Ungleichheit sich auflehnt“ (S. 59). In diesem Zusammenhang schlagen sie vor, sich mehr den „transnationalen Heimaten“ zu widmen, in denen das Leben mit mehreren Kulturen nicht mehr als Abweichung, sondern als mögliche Chance erscheint. – In einem ebenfalls programmatischen Text, der von blinden Flecken in der bisherigen Jugendforschung ausgeht, entwirft Heike Kahlert „Konturen einer geschlechtskategorialen Jugendforschung im Zeitalter der Globalisierung“. Darin fordert sie, die „eigene Standortgebundenheit“, die immer nur „situatives Wissen“ ermögliche, sorgfältig zu reflektieren.

Die weiteren Beiträge, die sich auf Forschungen, Erfahrungen und Beispiele in verschiedenen Teilen der Welt beziehen, befassen sich mit Fragen der Mobilität, hybriden Identitäten, den Bedeutungen von Medien und Internet, veränderten Lernformen, Jugendprotest, Konsummustern, musikalischen Jugendkulturen, Sport, Religion, Freundschaft und anderen Gemeinschaftsformen, dem Umgang mit Sexualität, Gesundheit, um nur einige der Themen zu nennen. Hervorzuheben ist der Beitrag von Matthias Junge, der in einer scharfsichtigen wissenssoziologischen Betrachtung zu dem Schluss kommt, das Konzept einer „globalen Jugend“ mache unsichtbar, worum es der Jugendforschung gehen sollte: „die Unterschiedlichkeit jugendlicher Lebensweisen in Abhängigkeit von spezifischen Kontextbedingungen zu erfassen“ (S. 134). In seinem abschließenden Beitrag betont der Mitherausgeber Dirk Villányi dagegen, das Konzept „globaler Jugend“ sei im Sinne einer „globalen Perspektive“, d.h. als Aufforderung zu verstehen, die Kategorien Jugend und Jugendkulturen in einem globalen Koordinatensystem neu zu verorten. Das Überlegen und Aushandeln neuer „juveniler Kategorien“ sei „weniger eine zusätzliche ‚unnötige Bürde‘, um lediglich andere Jugendkulturen jenseits unseres Kulturkreises deuten und verstehen (und wohlmöglich auch unterstützen) zu können, als vielmehr die Chance, unse-

re ‚eigene‘ Jugend und dazugehörige Jugendkulturen in einem neuen globalen Kontext zu begreifen“ (S. 400).

Dem Band ist anzumerken, dass er sich auf Neuland bewegt. Die vielen versammelten Beiträge sind wie ein Kaleidoskop, in dem sich Leser und Leserinnen erst mal zurechtfinden müssen. Sie enthalten viel interessantes Material und bedenkenswerte Überlegungen, aber die von den Herausgebern eingangs gestellten Fragen werden nur teilweise aufgenommen oder gar beantwortet. Vielleicht kann dies auch gar nicht anders sein, da der Anspruch des Bandes, die Zusammenhänge von Globalisierung und Jugend(-kulturen) zu begreifen sowie begrifflich, theoretisch und empirisch neue Zugänge zu finden, sehr hoch gesteckt ist. In jedem Fall gibt der Band einen wichtigen Impuls, die inter- oder besser: transnationalen Perspektiven von Jugendforschung intensiver weiterzuführen.

---

## Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe

*Dragan Bagic* is a research fellow at the Sociology Department of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. He is currently writing his doctoral dissertation from the area of sociology and social movements. He is also interested in political sociology and has published works from the area of the methodology of social investigation.

*Anschrift:* Odsjek za sociologiju, Filozofski fakultet, Ivana Lučića 3, HR 10 000 Zagreb.

*Email:* dbagic@ffzg.hr

*Helene Coester*, Universität Würzburg, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts. Forschungsschwerpunkte: Interreligiöses Lernen und Gender.

*Anschrift:* Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Paradeplatz 4, 97070 Würzburg.

*Email:* Daniela.Popp@theologie.uni-wuerzburg.de

*Dipl.-Päd./Dipl.Theol. Ursula Engelfried-Rave*, Universität Koblenz. Berufsschullehrerin in der Altenpflegeausbildung. Promotionsvorhaben: „Konfliktstile in familialen Kommunikationssituationen“ (Arbeitstitel).

*Anschrift:* Universität Koblenz, Bachweg 8, 56072 Koblenz.

*Email:* engelfried.rave@gmx.de

*Dipl. Soz.-Päd. (BA), Dipl. Soz.-Wirtin (FH), Petra Evanschitzky*, Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen. Forschungsschwerpunkte: mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung in Kindergarten und Grundschule, Evaluation und Konzeptentwicklung, Kreatives Gestalten als Bildungsansatz.

*Anschrift:* Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm.

*Email:* petra.evanschitzky@znl-ulm.de

*Prof. Dr. Roger Hewitt*, Goldsmiths, University of London, Centre for Urban and Community Research. Forschungsschwerpunkte liegen hauptsächlich im Bereich der interkulturellen Studien und beinhalten Soziolinguistik, Soziologie des Rassismus und die sozialen und ökonomischen Aspekte der Migration.

*Anschrift:* Centre for Urban and Community Research (CUCR), Department of Sociology, Goldsmiths, University of London, New Cross, London SE14 6NW, UK

*Email:* r.hewitt@gold.ac.uk

*Prof. Dr. Ingrid Gogolin*, Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft. Forschungsinteressen: erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, Mehrsprachigkeit in Bildungszusammenhängen und Interkulturelle Bildungsforschung.

*Anschrift:* Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.

*Email:* gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de

*Dipl.-Psych. Dr. Katrin Hille*, Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen. Forschungsschwerpunkte: im Feld der Empirischen Lehr-/Lernforschung.

*Anschrift:* Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm.

*Email:* katrin.hille@znl-ulm.de

*Benjamin Hintze M.A.*, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: qualitative Methoden (Visual Methods) und die Bildungsbiographien von muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

*Anschrift:* Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft, 20146 Hamburg, Von-Melle-Park 8

*Email:* hintze\_benjamin@erzwiss.uni-hamburg.de

*Prof. Dr. Manfred Liebel*, Freie Universität Berlin, Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA). Arbeitsschwerpunkte: Internationale und interkulturelle Kindheits- und Jugendforschung.

*Anschrift:* Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der Freien Universität Berlin, Institut für Globales Lernen und Internationale Studien (IGLIS). Königin-Luise-Str. 29, D-14195 Berlin

*Email:* mliebel@ina-fu.org

*Dipl.-Psych. Christina Lohr*, Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen. Forschungsschwerpunkte: Emotionen, psychische Gesundheit, empirische Lehr-/Lernforschung.

*Anschrift:* Universität Ulm, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Beim Alten Fritz 2, 89075 Ulm.

*Email:* christina.lohr@znl-ulm.de

*Prof. Dr. Peter Noack*, Friedrich-Schiller Universität Jena, Institut für Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung; Entwicklung und Sozialisation in Familie und Freundschaftsbeziehungen; Einstellungen, Lernen und Leistungen in der Schule; politische Sozialisation.

*Anschrift:* Friedrich-Schiller Universität Jena, Institut für Psychologie. Humboldtstrasse 27, 07743 Jena.

*Email:* s7nope@rz.uni-jena.de

*Dr. Juliane Noack Napoles*, Forschungsschwerpunkte: Identitätsforschung in verschiedenen kulturellen und sozialen Kontexten; Fotos als Forschungsmethode in den Erziehungswissenschaften und der Identitätsforschung.

*Anschrift:* Rochusstr. 272, D-53123 Bonn.

*Email:* juliane-noack@hotmail.com

*Dipl.-Theol. Daniela Popp*, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts. Forschungsschwerpunkte: Schule und religiöse Bildung in Europa.

*Anschrift:* Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts. Paradeplatz 4, 97070 Würzburg.

*Email:* daniela.popp@theologie.uni-wuerzburg.de

*Prof. Dr. Heinz Reinders*, Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend.

*Anschrift:* Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Am Hubland, 97074 Würzburg

*Email:* heinz.reinders@uni-wuerzburg.de

*Julia Riebel*, *Dipl.-Psych.*, Universität Koblenz, Zentrum für empirische pädagogische Forschung. Forschungsschwerpunkte: Gewalt unter Schülern sowie Diagnostik von Mathematikleistungen.

*Anschrift:* Zentrum für empirische pädagogische Forschung. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Bürgerstraße 23, 76829 Landau.

*Email:* riebel(at)zefp.uni-landau.de

*Prof. Dr. Ulrich Riegel*, Universität Siegen, FB 01: Katholische Theologie. Forschungsschwerpunkte: Individuelle Religiosität Jugendlicher; Untersuchung religiöser Lehr- und Lernprozesse

*Anschrift:* Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik Fachbereich 1/Katholische Theologie, Universität Siegen. Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen

*Email:* riegel@fb1.uni-siegen.de

*Dipl. Psych. Alexandra Sann*, Krankenschwester und Familienpsychologin mit Schwerpunkt familiäre Prävention und Evaluationsforschung; wiss. Referentin am Deutsches Jugendinstitut

*Anschrift:* Deutsches Jugendinstitut e.V., Projekt „Nationales Zentrum Frühe Hilfen“, Nockerstr. 2, D-81541 München.

*Email:* sann@dji.de

*Dr. phil. Reinhild Schäfer*, Soziologin, wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut. Forschungsschwerpunkte: in der Frauen- und Geschlechterforschung zu den Themenfeldern Gewalt im Geschlechterverhältnis/häusliche Gewalt, Gender-Aspekte in der Sozialen Arbeit und Gleichstellungspolitik.

*Anschrift:* Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Projekt „Nationales Zentrum Frühe Hilfen“, Ostmerheimerstr. 220, D-51109 Köln.

*Email:* reinhild.schaefer@nzhf.de

*Dr. Vicky Skiftou*, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sociology Department des Goldsmiths College, University of London. Forschungsschwerpunkte: im Bereich des sozialen Gedächtnisses, der Oral History, der Konstruktion von griechischer Identität und den qualitativen Methoden (visuelle Methoden).

*Anschrift:* Centre for Urban and Community Research (CUCR), Department of Sociology, Goldsmiths, University of London. New Cross, London SE14 6NW, UK

*Email:* v.skiftou@gold.ac.uk

*Dr. Tabea Sporer*, Friedrich-Schiller Universität Jena, Institut für Psychologie. Forschungsschwerpunkte: Jugendforschung, religiöse Sozialisation und Erziehung.

*Anschrift:* Friedrich-Schiller Universität Jena, Institut für Psychologie. Humboldtstrasse 27, 07743 Jena.

*Email:* Tabea.Sporer@uni-jena.de

*Adrijana Suljok* is Research assistant at the Institute for Social Research in Zagreb. Her fields of interest include social studies of science, science communication and sociology of religion.

*Anschrift:* Asistentica u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu. Amruševa 8/ III, 10 000 Zagreb, Hrvatska

*Email:* adrijana@idi.hr

*Professor Dr. Jan W. van Deth*, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Politische Wissenschaft und International Vergleichende Sozialforschung. Forschungsinteressen: Empirische Demokratietheorie, International Vergleichende Sozialforschung, Politische Kultur und politische Beteiligung, Politische Kommunikation, Kommunalforschung, Parteienforschung

*Anschrift:* Lehrstuhl für Politische Wissenschaft und International Vergleichende Sozialforschung. A 5 Bauteil A, Raum 334/333. 68159 Mannheim

*Email:* jvdeth@uni-mannheim.de

*Dr. Anders Vassenden* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Unifob der Universität Bergen. Forschungsschwerpunkte: Kulturosoziologie, Religionssoziologie, Migration und ethnische Beziehungen und qualitative Methoden.

*Anschrift:* Dr. Anders Vassenden, Unifob Global. P.O. Box 7800, 5020 Bergen, Norway

*Email:* Anders.Vassenden@global.uib.no

*Prof. Dr. Dr. Hans-Georg Ziebertz*, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik. Forschungsschwerpunkte: Religiöse Sozialisation, Empirische Jugendforschung, Interkulturelles Lernen, Religion und Moderne.

*Anschrift:* Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts Katholisch-Theologische Fakultät Universität Würzburg. Paradeplatz 4 97070 Würzburg

*Email:* Hg.ziebertz@uni-wuerzburg.de

*Ilija Zivkovic*, Franciscan, Psychologist. Associate professor at the Faculty of Theology at University of Zagreb. His fields of interest include biopsychology, developmental psychology and religious psychology.

*Anschrift:* Faculty of Catholic Theology, University of Zagreb, Zagreb, Croatia

*Email:* ilija.zivkovic2@zg.t-com.hr