

fairen und vorurteilslosen ethischen Analyse der nach wie vor offenen Sachfragen interessiert ist. So ist der hier vorliegende, an sich durchaus verdienstliche Versuch einer moraltheologischen (Zwischen-)Bilanz zur Stammzelledebatte leider als gescheitert anzusehen.
F.-J. BORMANN

FEIGE, ANDREAS / GENNERICH, CARSTEN, *Lebensorientierungen Jugendlicher*. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen. Münster [u. a.]: Waxmann 2008. 224 S., ISBN 978-3-8309-1941-4.

Für Feige und Gennerich stellen Religion und Religiosität kulturelle Konzepte dar, die sich erst im gesellschaftlichen Diskurs bilden (18). So versuchen sie herauszufinden, welche semantischen Elemente mit der Kategorie „Religiosität“ konnotieren. „Ernsthaftigkeit“ wird mit dem Wort „religiös“ assoziiert (71). Dagegen scheint „Schuld“ im Wahrnehmungsraum der Probanden keine Kategorie religiöser Semantik zu sein (74). „Sünde“ wird zuallererst als eine Beziehungstat im sozialen Nahbereich begriffen (47–52). In Teil A des Buches werden Erziehungsziele im Blick auf das eigene Kind und Maximen in der Partnerschaft abgefragt; Gewissen wird als eine Steuerungsressource für das Ich im privaten Wir verstanden. Im Umgang mit Konflikten sollen Wut und Niedergeschlagenheit in einem möglichen „herrschaftsfreien Diskurs“ überwunden werden (54). Das Hören des Wortes „Gemeinschaft“ löst positive Empfindungen aus (57). „Angst“ wird mit unheilbaren Krankheiten, Arbeitslosigkeit, Verlust der Freiheit und Einsamkeit assoziiert (62–66). „Schutz“ und „Sicherheit“ sind die Gefühle, die noch am ehesten durch das Hören der Sentenz von „Gottes Segen“ ausgelöst werden (75–81). Den Lebenslauf der Probanden bestimmen wesentlich das Zusammenleben mit Familienangehörigen oder Lebenspartnern und die Konzentration auf die eigene Person (82–85). Den Sinn des Lebens finden sie in dem, was sie selbst gestalten können, und in ihrer Freizeit. Dieser Sinn muss selbst erarbeitet oder erzeugt werden. Sie erfahren ihn durch „Leute, die ich mag/die mich mögen“ (88–94). 70 % der Befragten können sich nicht vorstellen, dass nach dem Tod „einfach nichts“ ist (94–101). Zur Entstehung der Welt ist keine der angebotenen Beschreibung selbst-evident, wirklich fraglos (34). Drei Viertel akzeptieren das Christentum als „Kulturgrundlage“. 62 % der Befragten glauben nicht, dass die Kirche völlig bedeutungslos werden wird (106–107). Einige Unstimmigkeiten tauchen auf: Die reine Anthropozentrierung der Sünde wird mit Hilfe des Religionsbegriffs von Luckmann umgedeutet zu einem „Vertrauensmissbrauch“ im „Transzendieren des Ichs zum Wir“ (52). Damit verwenden Feige und Gennerich einen theoretischen Religionsbegriff und nicht den von ihnen angezielten. Ähnliches geschieht bei der Thematisierung von „Endlichkeit“ (66). In einem zweiten Schritt (Teil B) bilden die Autoren vier Schülertypen, die sich in einem zweidimensionalen Wertefeld mit den vertikalen Polen (1a) Beziehungs- vs. (1b) Selbstorientierung und den horizontalen Polen von (2a) Autonomie- vs. (2b) Traditionsorientierung verorten: Humanisten (aus 1a und 2a), Status-Suchende (aus 1b und 2b), Autonome (aus 1b und 2a) und Integrierte (aus 1a und 2b). Doch scheint diese Zuordnung problematisch: Beispielsweise verortet sich das Item „Treue“ im Wertefeld bei den Integrierten (128). Damit wird der Eindruck erweckt, dass Treue „nur“ für die Integrierten typisch sei. Doch die tatsächliche Häufigkeitsverteilung lässt erkennen, dass 82 % bis 91 % der Probanden Treue in einer Beziehung für eher wichtig bzw. ganz wichtig halten (129). – Rechtfertigen 9 % Differenz die Aussage, dass Treue „nur“ die Integrierten auszeichnet? Das Item „Treue“ findet in allen vier Typen hohe Anerkennung und scheint gerade nicht für eine Gruppe bereichsspezifisch oder trennscharf zu sein. Offensichtlich verstellt das Wertefeld die zugrundeliegende Realität. Gleiches trifft für viele andere Sachverhalte zu: Sinn des Lebens, Weltentstehung, Selbstgestaltung des Lebenslaufs, Klärung an Konflikten (129, 134–138, 149, 152–155, 174, 183–185). Aufgrund dieser Anfragen ist der vorliegenden Studie kritisch zu begegnen. Um die Schülertypologie und Wertefeldanalyse sachgemäß interpretieren zu können, müssen die ursprünglichen Tabellen zu Rate gezogen werden.
H.-J. WAGENER