

# Arten und Inhalte religiösen Lernens in Abhängigkeit vom Religionsbekenntnis in der Sekundarstufe 1: eine quantitative Analyse

von  
Thomas Benesch

## Abstract

*In einer empirischen Studie werden die Arten und Inhalte religiösen Lernens untersucht und mit 17 Items erhoben. Dabei werden die Lebensrelevanz, existentielle Fragen, die mystagogische und die sozial-diakonische Dimension des Lernens sowie das Konzept der fragenden Religiosität neben bereits existierenden Items von Bucher verwendet. Im Ergebnis finden sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Religionsbekenntnis (römisch-katholisch, evangelisch, islamisch), dem Empfinden, religiös erzogen worden zu sein und gerne in Heiligen Schriften zu lesen. Religiöses Lernen wird durch das Religionsbekenntnis, die Anzahl von Personen im Haushalt und die Tatsache, dass die Heilige Schrift gerne gelesen wird, zu 61,8 Prozent erklärt.*

*Schlagwörter: Querschnittstudie, quantitative Analyse, Religiöses Lernen*

## 1 Einleitung

Die Institution Schule sollte für Schulkinder und Jugendliche so gestaltet werden, dass sie zur lebensdienlichen, kind- und jugendgerechten Umwelt wird, und zwar für jede Generation von Neuem an (Bargheer, 2001, Sp. 331).

Religiöse Lernprozesse spielen im Religionsunterricht eine wichtige Rolle. Religiöses Lernen ist mehrdimensional, daher ist es unmöglich, dieses nur auf bestimmte Art zu reduzieren. Für die Effizienz des Religionsunterrichts sind die Arten und Inhalte religiösen Lernens von entscheidender Bedeutung (Bucher, 2000).

Religiöses Lernen ist ein Vollzug konkreter Subjekte und berücksichtigt theologische und humanwissenschaftliche Blickwinkel (Porzelt, 2009, S. 15). Nach Bucher umfasst dies mehrere Punkte: Kirchlichkeit, Wissen von Jesus, Wissen von Gott, Mündigkeit in Glaubensfragen sowie Lebensrelevanz. Der Aspekt ‚Wissen von Jesus‘ wird auf ‚Wissen von Gott‘ übertragen, um alle abrahamitischen Religionen mit dem Fragebogen zu erfassen (Bucher, 2000, S. 29–30). Im Gegensatz dazu wird unter interkulturellem Lernen ein wechselseitiger, ganzheitlicher, reflexiver Prozess zwischen den Angehörigen von zumindest zwei verschiedenen Kulturen verstanden, jedoch unter dem Gesichtspunkt, dass beide Seiten versuchen, die jeweils andere und ihre eigene Kultur zu verstehen (Leimgruber & Zieberts, 2010, S. 463).

Im folgenden Artikel wird dieser Aspekt aus der Perspektive des religiösen Lernens betrachtet und in einer quantitativen Studie mittels soziodemographischen Fragen analysiert. Dabei wird das religiöse Lernen im Sinne von Lernergebnissen betrachtet (Was wird gelernt? – Inhalte) und gleichzeitig auf Lernprozesse ausgerichtet (Wie wird gelernt? – Arten des Lernens). Diese Untersuchung wurde im Juni 2012 an Pflichtschulen der Sekundarstufe 1 in Wien bei 76 Jugendlichen im Alter von 12 bis 14 Jahren anhand eines Religionsfragebogens (siehe Kapitel 3) durchgeführt.

## 2 Erhebungsinstrument

Das Erhebungsinstrument besteht aus soziodemographischen Fragen, die durch weitere Items ergänzt wurden. Zudem wurde eine modifizierte Skala zur Messung der Effizienz des Religionsunterrichts nach Bucher angewendet. Dies begründet sich darin, dass religiöses Lernen die Perspektive der Religionspädagogik und der Humanwissenschaften einnimmt und stets auf konkrete Subjekte ausgerichtet ist (Porzelt, 2009, S. 15). Der Aufbau der Skala modifiziert die Skala ‚Effizienz des Religionsunterrichts‘ von Bucher, indem noch weitere Items ergänzt wurden, wie etwa das mystagogische Lernen. Das Design des Fragebogens hat das Ziel, religiöses Lernen ganzheitlich zu erschließen und Beziehungsmöglichkeiten anzubieten, denn Religiöses Lernen beinhaltet sowohl kognitive als auch affektive, aktionale und soziale Momente. Die Gesamtheit der Momente wird in Bezug auf das religiöse Lernen auf etwas Anderes, Neues hin überschritten, erschöpft sich aber nicht in diesen (ebd., S. 40).

Der Aufbau der Skala führt zu einer Reihe von Ergänzungen, die nun vorgestellt werden.

### 2.1 *Mystagogisches Lernen*

Beim mystagogischen Lernen geht es darum, die SchülerInnen für die Grundfragen des Lebens zu sensibilisieren und darauf aufbauend die Gottesfrage zu thematisieren (Biesinger & Kießling, 2002; Kießling, 2003; Schambeck, 2010). Erfahrungen der Unverfügbarkeit spielen beim mystagogischen Lernen eine zentrale Rolle (Hennecke, 2012, S. 53). Wichtige Elemente mystagogischen Lernens sind: Wahrnehmung von Stille, Schweigen, Meditation und Beten. Mystagogisches Lernen und Handeln wird sowohl im persönlichen als auch gemeinsamen (sprachlichen und meditativen) Handeln gelernt (Schmidt, 2005, S. 70). Mystagogisches Lernen reflektiert und deutet die Gottesfrage und hilft bei der Ausrichtung auf die Praxis (Schambeck, 2010, S. 403). Mirjam Schambeck erklärt den Wortsinn mystagogischen Lernens folgendermaßen:

„Die Wörter, aus denen sich der Begriff Mystagogie zusammensetzt (myein: einweisen, unterrichten (...)) bzw. Ableitung vom Substantiv mysterion: Geheimnis; und agein: führen, leiten; Mystagogie ist also wörtlich zu übersetzen mit ‚Geleit in die Geheimnisse‘), deuten an, dass Mystagogie und damit mystagogisches Lernen einen Prozess meint, somit dynamisch verläuft und Bewegungscharakter hat. Mystagogie geschieht als Bewegung, in der der Mensch, der eingeweiht werden soll (= der Myste) und die/der Einweisende (= die/der Mystagoge) sich ausrichten auf das Geheimnis, das es zu entdecken und für den je eigenen Lebenskontext zu buchstabieren gilt.“ (Schambeck, 2006, S.7–8)

Neben der mystagogischen Form religiösen Lernens ist ebenso die sozial-diakonische Dimension religiösen Lernens (Kießling, 2004, S. 367) zu nennen.

### 2.2 *Sozial-diakonische Lernprozesse*

Sozial-diakonische Lernprozesse zielen darauf ab, Denkgewohnheiten zu ändern und Fähigkeiten auszubilden, um psycho-soziale Umwelten menschengerecht und dem Leben dienend zu gestalten (Bargheer, 2001, Sp. 330). Bei sozial-diakonischen Lernprozessen wird das Wissen und die Kenntnisse nicht über einen Handlungsbe- reich und die darin wirkenden Menschen erworben, sondern bezieht die Tätigkeit des

Handlungsfeldes und die darin Beteiligten unmittelbar mit ein (Gramzow, 2010, S. 67).

Im interkulturellen Aspekt religiösen Lernens (Kießling, 2004, S. 160; Rickers, 2001) werden darüber hinaus religionskundliche Inhalte thematisiert. Mit dem Lernziel Solidarität lassen sich Lernprozesse zugunsten einer Sozialkultur verbinden, die auf Empathie aufbaut (Kießling, 2004, S. 367).

In der Skala ‚Arten und Inhalte religiösen Lernens‘ wird die Erhebung der quest-Dimension von Religiosität mitberücksichtigt, da der Erfolg religiösen Lernens, wie die Akzeptanz des Religionsunterrichts, vom religiösen Selbstverständnis der Schülerinnen abhängt.

### *2.3 Quest-Religiosität*

Die quest-Dimension von Religiosität kann als eine Gläubigkeit verstanden werden (Hellmeister & Ochsmann, 2012, S. 126), und ist sowohl bei kirchlich engagierten als auch bei formal gebundenen und ungetauften Jugendlichen zu beobachten (Kießling, 2004, S. 161).

Das Konzept der ‚fragenden Religiosität‘ wurde von Batson & Ventis (1982) entwickelt. Es scheint angesichts des Wandels der religiösen Konturen in der Gegenwart an Relevanz zu gewinnen. ‚Religion as a quest‘ als Konzept hat drei Merkmale: Integrationsvermögen, Zweifelbereitschaft und Unvollständigkeit (Derks & Lans, 1988, S. 271). In einer Zeit, in der sich traditionelle Formen verändern, könnte die Quest-Religiosität eine nützliche Beschreibung des religiösen Erlebens und Verhaltens von Vielen sein. Quest-Religiosität bezeichnet eine religiöse Suche, die mit Skepsis gegenüber traditionellen religiösen Antworten und endgültigen Aussagen verbunden ist (Hauser, 2004, S. 245).

### *2.4 Konstruktion des Religionsfragebogens*

Die Items 15 und 16 beziehen sich auf die mystagogische Form religiösen Lernens, da der Wunsch der SchülerInnen danach abgefragt wird. Die Items 6 und 12 bis einschließlich 14 beziehen sich auf die sozial-diakonische Dimension religiösen Lernens. Item 1 operationalisiert die wahrgenommene Lebensrelevanz des Fachs, ebenso die Items 3, 5 und 7. Existentielle Fragen, wie etwa das Nachdenken über das eigene Leben und ernste Fragen werden in den Items 2 und 11 thematisiert. Um die quest-Dimension von Religiosität abzufragen, wird Item 17 verwendet.

Mit 17 Items bietet die Skala Arten und Inhalte religiösen Lernens als Instrumentarium eine Kombination an aus in der empirischen Forschung bewährten sowie konstruierten Items. Mit den Items 3 bis einschließlich 10 wurden die Items der Skala ‚Effizienz des Religionsunterrichts‘ von Bucher (2000, S. 110) übernommen.

Die Effizienz des Religionsunterrichts hängt von dessen Binnengeschehen ab, nämlich von der Wahl handlungsorientierter Methoden und der Dichte religiöser Inhalte, außerdem vom Engagement der Lehrenden und, was nicht unberücksichtigt bleiben darf, von der religiösen Sozialisation der SchülerInnen (Leitmeier, 2010, S. 53).

Für diese Skala ergibt sich nach Bucher (2000) eine hohe interne Konsistenz von  $\alpha=0,86$ , gemessen anhand Cronbach's Alpha. Dieser Wert gibt an, wie genau die Items ein Konstrukt messen; der Koeffizient kann zwischen minus unendlich und plus 1 liegen. Die Itemserie wurde sprachlich leicht modifiziert übernommen.

### 3 Religionsfragebogen

Im Bereich der demographischen Fragen wurde das Erhebungsinstrument durch folgende Fragen konzipiert (siehe Abbildung 1).

Hinweis:

Das Merkmal „Liest du gerne in Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran“ wurde explizit im Plural ermittelt, damit mit dem Erhebungsinstrument alle abrahamitischen Religionen umfasst werden. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass evangelische beziehungsweise römisch-katholische Jugendliche die jeweilige andere Bibel oder den Koran lesen oder islamische Jugendliche eine Bibel. Es konnte gezeigt werden, dass das Merkmal „Liest du gerne in Heilige Schriften, z.B. Bibel, Koran“ einen mittleren signifikanten Zusammenhang mit der ‚Allgemeinen Religiosität‘ aufweist, entnommen aus dem ‚Multidimensionalen Inventar zum religiös-spirituellen Befinden (MI-RSB 48)‘ (Benesch, 2015, S. 135).

## Du und deine Religion

### Fragen zu Deiner Person

Wie alt bist du: |\_\_|\_\_|

Du bist ein:  Mädchen  Junge

Du gehst in die \_\_\_\_\_ Klasse.

Hast du Geschwister:  Nein  Ja

Wenn ja, wie viele: |\_\_|\_\_|

Wie viele Personen wohnen bei dir zuhause? |\_\_|\_\_|

Welches Religionsbekenntnis hast du:

- römisch-katholisch  altkatholisch  
 evangelisch  orthodox  
 islamisch  ohne Bekenntnis  
 anderes, nämlich: \_\_\_\_\_

Gehört deine Mama der gleichen Religion an?  Ja  Nein

Gehört dein Papa der gleichen Religion an?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Findest du, dass du religiös erzogen wirst?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
Liest du gerne in Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
In welchem Land wurdest du geboren?	_____	
In welchem Land hast du deine Kindheit verbracht?	_____	
Welcher Nationalität gehörst du an?	_____	
Wo hast du den größten Teil deines Lebens verbracht?	<input type="checkbox"/> Stadt	<input type="checkbox"/> Land

Bitte beantworte folgende Fragen, so wie es für dich am besten passt. Du hast folgende Antwortmöglichkeiten:

- |                            |                            |                            |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Nie                        | Selten                     | Manchmal                   | Oft                        | Sehr oft                   |

... Arten und Inhalte religiösen Lernens	Gar nicht	Wenig	Mittel	Ziemlich	Sehr
Im Religionsunterricht lernen wir Dinge, die für unser Leben wichtig sind.	1	2	3	4	5
Ich denke im Religionsunterricht über ernste Fragen nach.	1	2	3	4	5
Ich kann in meinem Leben brauchen, was ich im Religionsunterricht lerne.	1	2	3	4	5
Im Religionsunterricht habe ich gelernt, selbstständig über meinen Glauben nachzudenken.	1	2	3	4	5

Unser Religionsunterricht gibt mir Antworten auf wichtige Fragen.	1	2	3	4	5
Unser Religionsunterricht bewirkt, dass wir in der Klasse freundlicher miteinander umgehen.	1	2	3	4	5
In meinem Leben ist mir der Religionsunterricht schon eine Hilfe gewesen.	1	2	3	4	5
Ohne Religionsunterricht würde mir das Wissen von Gott fehlen.	1	2	3	4	5
Unser Religionsunterricht hat mir Gott näher gebracht.	1	2	3	4	5
Unser Religionsunterricht hat mir die Kirche oder Moschee näher gebracht.	1	2	3	4	5
Durch den Religionsunterricht bekomme ich Anstöße, über mein Leben nachzudenken.	1	2	3	4	5
Durch den Religionsunterricht bekomme ich Anstöße, über meinen alltäglichen Umgang mit anderen Menschen nachzudenken.	1	2	3	4	5
Durch den Religionsunterricht bekomme ich Anstöße, wie ich mich in die Gesellschaft einbringen kann.	1	2	3	4	5
Durch den Religionsunterricht bekomme ich Anstöße, mich für ausgegrenzte Menschen einzusetzen.	1	2	3	4	5
Ich wünsche mir im Religionsunterricht, dass ich dort religiöse Erfahrungen mache.	1	2	3	4	5
Mir ist es wichtig, dass im Religionsunterricht Fragen zu Glauben, Religion und zum Leben besprochen werden, auch wenn es keine Antwort gibt.	1	2	3	4	5

Ich wünsche mir, religiöse Erfahrungen zu machen.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

**Abbildung 1: Religionsfragebogen**

Bei der Skala ‚Arten und Inhalte religiösen Lernens‘ wird eine Parallelanalyse durchgeführt; diese ergibt eine 1-faktorielle Lösung (63,3% der Varianz werden erklärt).

#### 4 Methodik und Auswertung

Um aus der Untersuchung entsprechend aussagekräftige Rückschlüsse ziehen zu können, wurden verschiedene Methoden angewendet. Bei metrischen Merkmalen (wie z.B. Geschwisteranzahl, Alter) wird das arithmetische Mittel und die Standardabweichung angegeben; bei ordinalen Merkmalen (wie z.B. bei der Skala Arten und Inhalte religiösen Lernens) die Häufigkeitstabelle und der Median (Zentralwert); bei nominalen Merkmalen (wie z.B. die Religion) die Häufigkeitstabelle und der Modus (Modalwert). Bei Gruppenvergleichen einer metrischen Variablen wird der ungepaarte t-Test verwendet. Die Einfache Varianzanalyse mit post-hoc Test nach Tukey untersucht die Abhängigkeit der Skala vom Religionsbekenntnis. Die Kovarianzanalyse korrigiert den gefundenen Effekt mit den demographischen Merkmalen. Die Korrelationsanalyse nach Pearson untersucht den linearen Zusammenhang der Skala mit den demographischen metrischen Variablen. Der Chi-Quadrat- und der Exakte Test nach Fisher analysieren die Zusammenhangsstruktur kategoriieller Merkmale. P-Werte kleiner als 0,05 werden als signifikant bezeichnet. Alle statistischen Auswertungen wurden mit SPSS Version 19.0 durchgeführt.

76 Jugendliche wurden mit den Fragebögen zum Thema Arten und Inhalte religiösen Lernens der Sekundarstufe 1 befragt. Den Fragebogen haben 46 Mädchen (60,5%) und 30 Jungen (39,5%) aus der Sekundarstufe 1 aus der 3. und 4. Klasse ausgefüllt. Die 2x3-Kontingenztafel zwischen Alter und Geschlecht hat die folgende Form (siehe Tabelle 1):

Geschlecht	Wie alt bist du?			Gesamt
	12	13	14	
Mädchen	11	21	14	46
Junge	6	19	5	30
Gesamt	17	40	19	76

**Tabelle 1: Kreuztafel von Geschlecht und Alter**

Die durchschnittliche Geschwisterzahl liegt bei 1,64 bei einer Standardabweichung von 1,163. Wird jedoch die Anzahl der Personen im Haushalt betrachtet, ergibt sich ein arithmetisches Mittel von 4,36 bei einer Standardabweichung von 1,306.

Bei dem Religionsbekenntnis wurde versucht, unterschiedliche Konfessionen / Religionen zu erreichen: es waren 26 SchülerInnen römisch-katholisch (34,2 Prozent), 29 evangelisch (38,2 Prozent) und 21 islamisch (27,6 Prozent).

Die Jugendlichen gaben an, dass 11 (14,5 Prozent) Mütter und Väter eine andere Religion haben, wobei 65 (85,5 Prozent) Mütter und Väter der gleichen Religion angehörten.

Ein spannendes Ergebnis ergab sich bei der Frage, ob die Jugendlichen gerne in den Heiligen Schriften lesen. 44 (57,9 Prozent) gaben an, dies zu tun, wobei 32 (42,1

Prozent) dies nicht tun. 41 (53,9 Prozent) Jugendliche gaben an, religiös erzogen worden zu sein, 34 (44,7 Prozent) verneinten dies.

Bei der Frage in welchem Land die Jugendliche geboren wurden, nannten diese 59 mal Österreich, 7 mal Deutschland, 3 mal Ägypten, 2 mal Schweiz und je einmal Ghana, Kenia, Philippinen, Thailand und Türkei.

Bei der Frage, in welchem Land die Kindheit verbracht wurde, gaben 62 Österreich an, 3 Österreich und Deutschland, 2 Deutschland, 2 Schweiz und je einmal in Österreich und gleichzeitig in Ghana sowie in Österreich, Ägypten und gleichzeitig in Bosnien; zudem wurden noch Ägypten, Bosnien, Kenia und Russland genannt.

Auf die Frage, ob die Jugendlichen zum größten Teil in der Stadt oder am Land gelebt haben, gaben 65 (85,5 Prozent) die Stadt an, 8 (10,5 Prozent) am Land.

Das religiöse Lernen ergibt sich als Summenscore der Skala (Arten und Inhalte religiösen Lernens). Die Skala des religiösen Lernens hat theoretisch ein Minimum von 17 und ein Maximum von 85. Wird das religiöse Lernen in Abhängigkeit vom Religionsbekenntnis betrachtet, ergibt sich die Tendenz, dass diese bei römisch-katholisch am geringsten und bei islamisch am höchsten ist (siehe Tabelle 2).

Religionsbekenntnis	Stichprobenumfang	arithmetisches Mittel	Standardabweichung
römisch-katholisch	26	38,81	14,38
evangelisch	29	54,17	13,78
islamisch	21	65,86	10,47
Gesamt	76	52,14	16,88

**Tabelle 2: Maßzahlen des religiösen Lernens in Abhängigkeit von der Konfession / Religion**

Das Minimum ist 21 das Maximum 85 bei einem arithmetischen Mittel von 52,14 und einer Standardabweichung von 16,88. Ob sich das religiöse Lernen von der Konfession / Religion unterscheidet, beantwortet die Einfache Varianzanalyse. Diese ergibt einen p-Wert kleiner als 0,001. Die post-hoc-Analyse nach Tukey ergibt signifikante Unterschiede zwischen römisch-katholisch und evangelisch ( $p < 0,001$ ), römisch-katholisch und islamisch ( $p < 0,001$ ) sowie zwischen evangelisch und islamisch ( $p = 0,008$ ).

Das religiöse Lernen unterscheidet sich nicht vom Geschlecht. Die arithmetischen Mittel sind bei Mädchen 54,84 (bei einer Standardabweichung von 16,50) und bei Jungen 48,00 (bei einer Standardabweichung von 16,89), der p-Wert ergibt sich zu 0,084 nach dem ungepaarten t-Test. Sehr klare Unterschiede finden sich beim religiösen Lernen und der Frage, ob die Jugendlichen religiös erzogen wurden. Der p-Wert ist kleiner als 0,001 nach dem ungepaarten t-Test. Ebenso unterscheidet sich das religiöse Lernen in Abhängigkeit von der Tatsache, ob die Heiligen Schriften gelesen werden. Der p-Wert ist kleiner als 0,001 beim ungepaarten t-Test.

Das religiöse Lernen unterscheidet sich von der Tatsache, ob die Mutter der gleichen Religion angehört. Falls dies zutrifft, ist das arithmetische Mittel 53,71 (bei einer Standardabweichung von 16,53); andernfalls das arithmetische Mittel 42,91 (bei einer Standardabweichung von 16,66). Der p-Wert ist 0,049 nach dem ungepaarten t-Test. Auch die Tatsache, ob der Vater die gleiche Region hat ist entscheidend ( $p < 0,001$ ). Falls er die gleiche Religion hat, ist das arithmetische Mittel 54,91 (bei einer Standardabweichung von 16,00), andernfalls das arithmetische Mittel 35,82 (bei einer Standardabweichung von 12,46). Der Geburtsort, die Nationalität und das

Land, in welchem die Kindheit verbracht wurde, beeinflussen nicht das religiöse Lernen (die p-Werte sind jeweils größer als 0,8).

Nach dem Chi-Quadrat-Test ist das Religionsbekenntnis abhängig sowohl von der Tatsache der religiösen Erziehung als auch davon, ob eine Heilige Schrift gelesen wird ( $p < 0,001$ ).

Die 3x2-Kontingenztabelle hat die folgende Struktur (siehe Tabelle 3):

Religionsbekenntnis	Findest du, dass du religiös erzogen wirst?		Summe
	nein	ja	
römisch-katholisch	16	9	25
evangelisch	16	13	29
islamisch	2	19	21
Summe	34	41	75

Tabelle 3: Kreuztabelle von Religionsbekenntnis und religiös erzogen

Die 3x2-Kontingenztabelle kann in einem Mosaicplot in Abbildung 2 dargestellt werden:

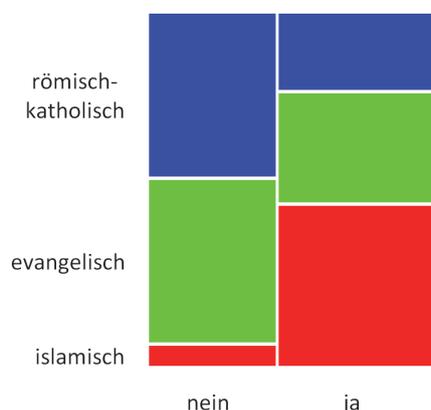


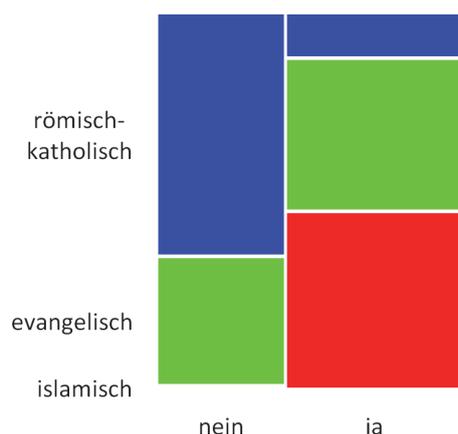
Abbildung 2: Mosaicplot „Findest du, dass du religiös erzogen wirst?“ und Religionsbekenntnis

So liegt der Anteil der römisch-katholischen Jugendlichen, die laut eigenem Empfinden religiös erzogen werden, bei 36,0 Prozent, bei evangelischen Jugendlichen bei 44,8 Prozent und bei islamischen Jugendlichen bei 90,5 Prozent. Die 3x2-Kontingenztabelle für Religionsbekenntnis und „Liest du gerne die Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran“ ist in Tabelle 4 ersichtlich.

Religionsbekenntnis	Liest du gerne die Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran		Summe
	nein	ja	
römisch-katholisch	21	5	26
evangelisch	11	18	29
islamisch	0	21	21
Summe	32	44	76

Tabelle 4: Kreuztabelle von Religionsbekenntnis und Lesen der Heiligen Schriften

Die Tabelle 4 kann mittels eines Mosaicplots in Abbildung 3 dargestellt werden:



**Abbildung 3: Mosaicplot „Liest du gerne die Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran“ und Religionsbekenntnis**

Der Anteil der römisch-katholischen Jugendlichen, die gerne die Heiligen Schriften lesen, liegt bei 19,2 Prozent, bei den evangelischen Jugendlichen bei 62,1 Prozent und bei den islamischen Jugendlichen bei 100 Prozent.

Ob es Zusammenhänge des religiösen Lernens mit dem Alter, der Anzahl der Geschwister beziehungsweise mit der Anzahl der Personen im Haushalt gibt, wird mithilfe des Korrelationskoeffizienten nach Pearson ermittelt. Das religiöse Lernen hängt positiv mit der Anzahl der Geschwister ( $r=0,345$ ;  $p=0,002$ ) und mit der Anzahl der Personen im Haushalt ( $r=0,542$ ;  $p<0,001$ ) zusammen. Das Alter hat in dem untersuchten Bereich keinen Einfluss auf das religiöse Lernen ( $r=0,073$ ;  $p=0,533$ ). Sehr schön ersichtlich ist, dass beim religiösen Lernen die Anzahl der Personen im Haushalt klar eine wichtigere Rolle spielt als die Anzahl der Geschwister.

## 5 Ergebnisse

Zusammengefasst hängt das religiöse Lernen (bivariat) von den folgenden Merkmalen ab:

- Konfession / Religion ( $p<0,001$ )
- Religiöse Erziehung ( $p<0,001$ )
- Lesen in den Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran ( $p<0,001$ )
- Gleiche Religionszugehörigkeit der Mutter ( $p=0,049$ )
- Gleiche Religionszugehörigkeit des Vaters ( $p<0,001$ )
- Anzahl der Personen im Haushalt ( $p<0,001$ )
- Anzahl der Geschwister ( $p=0,002$ )

Für die Erstellung eines Gesamtmodells mit Hilfe der Kovarianzanalyse wird aufgrund der bivariaten Analyse wie folgt vorgegangen.

Da die Anzahl der Personen im Haushalt eine wichtigere Rolle spielt als die Anzahl der Geschwister und zusätzlich die Korrelation nach Pearson zwischen Anzahl der Personen im Haushalt und Anzahl der Geschwister  $0,654$  ( $p<0,001$ ) beträgt, wird nur die Anzahl der Personen im Modell aufgenommen. Bei den Merkmalen „Liest du gerne in den Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran“ und „Findest du, dass du religiös erzogen wirst?“ ist eine starke Abhängigkeit gegeben; bei der entsprechenden

Vierfeldertafel sind fast nur die Zellen der Hauptdiagonale belegt (der Exakte Test nach Fisher liefert  $p < 0,001$ ), daher wird alleinig das Merkmal „Liest du gerne in den Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran“ aufgenommen.

Um das religiöse Lernen und dessen Beeinflussungsstruktur zu ermitteln, wird ein Kovarianzmodell mit der Kovariablen „Wie viele Personen wohnen bei dir zuhause?“ und den fixen Faktoren Religionszugehörigkeit, „Liest du gerne in den Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran“, „Gehört deine Mutter der gleichen Religion an?“ und „Gehört dein Vater der gleichen Religion an?“ verwendet.

Die Kovarianzanalyse ergibt ein adjustiertes Bestimmtheitsmaß von 0,618, dies bedeutet, dass 61,8 Prozent der Variabilität des religiösen Lernens durch die Kovariable und die fixen Faktoren erklärt wird. Als signifikant hat sich das Religionsbekenntnis ( $p = 0,022$ ), „Liest du gerne in den Heiligen Schriften, z.B. Bibel, Koran“ ( $p < 0,001$ ) und „Wie viele Personen wohnen bei dir zuhause?“ ( $p = 0,018$ ) ergeben.

## 6 Schlussfolgerungen

Die Unterschiedlichkeit des religiösen Lernens in der Religion / Konfession zeigt sich deutlich – ebenso das eigene Interesse beziehungsweise die empfundene religiöse Erziehung.

Es hat sich gezeigt, dass das religiöse Lernen durch die Religion / Konfession, durch das Lesen in den Heiligen Schriften und durch die Anzahl der Personen im Haushalt erklärt werden kann. Ein großer Handlungsbedarf ist in Bezug auf das gerne in den Heiligen Schriften lesen bei den christlichen Religionen im Vergleich zur islamischen Religion ersichtlich.

Die Wichtigkeit speziell der Bibel oder Kinderbibeln scheint in ihrer Zentralität noch nicht ausreichend reflektiert worden zu sein. Die Auseinandersetzung mit religiösen und philosophischen Erklärungs- und Begründungsversuchen über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Existenz der Welt ist eine wichtige Aufgabe der Schule (Schlange, 2011, S. 6).

Die empirische Studie unterstreicht damit das Statement, dass „Religiöses Lehren und Lernen immer in Beziehung erfolgt, und zwar unter den Bedingungen von Raum (Kontext) und Zeit. Denn wir Menschen sind in allem von den vielfältigen Beziehungen geprägt, in denen wir leben, immer wenn wir etwas erfahren und tun, glauben und hoffen, lernen und uns aneignen.“ (Rappel, 2012, S. 191) So kann die Auffassung von Englert (2008, S. 285) geteilt werden, dass religiöse Lernprozesse nur dann nicht ins Leere laufen, wenn sie aus der Distanz des Zur-Kennntnis-Nehmens von Religion in eine Leidenschaft zum Religiösen führen und dann schließlich in einer Form personal integrierter Religiosität münden.

## Literaturverzeichnis

- Bargheer, F.W. (2001). Diakonisches Lernen. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik. Band 1* (Sp. 329–332). Neunkircher-Vluyn: Neukirchner.
- Batson, C. & Ventis, W. (1982). *The Religious Experience. A Social Psychological Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Benesch, T. (2015). Erzählfrequenzen von biblischen Geschichten in der Familie und Allgemeine Religiosität. *ÖRF*, 23, 131–137.
- Biesinger, A. & Kießling, K. (2002). Meditation und Kontemplation als Grenzerfahrung. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zum Konzept einer ‚Deautomatisierung von Kategorisierungsprozessen‘. In W. Simon (Hrsg.), *Meditatio. Beiträge zur Theologie und Religionspädagogik der Spiritualität* (S. 81–92). Münster: Lit.
- Bucher, A. (2000). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Derks, F. & J. Lans (1988). Die ‚Religious Life Inventory‘: Probleme bei der Modifikation zur Erweiterung des Anwendungsbereichs. *Archiv für Religionspsychologie*, 18(1), 267–279.
- Englert, R. (2008). *Religionspädagogische Grundfragen: Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gramzow, C. (2010). *Diakonie in der Schule: Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf Grundlage einer Evaluationsstudie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Hauser, J. (2004). *Vom Sinn des Leidens: Die Bedeutung systemtheoretischer, existenzphilosophischer und religiös-spirituelle Anschauungsweisen für die therapeutische Praxis*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.
- Hellmeister, G. & Ochsmann, R. (2012). Die religiöse Orientierung ‚End‘, ‚Means‘ und ‚Quest‘: Eine Studie zur Validierung des Ansatzes von C. Daniel Batson. In H. Mossbrugger, C. Zwingmann & D. Frank (Hrsg.), *Religiosität, Persönlichkeit und Verhalten. Beiträge zur Religionspsychologie* (S. 115–128). Münster: Waxmann.
- Hennecke, E. (2012). *War lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kießling, K. (2003). *Religiöses Lernen. Multidisziplinäre Zugänge zu religionspädagogischer Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Kießling, K. (2004). *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2010). Interkulturelles und interreligiöses Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 462–471). München: Kösel.
- Leitmeier, W. (2010). *Kompetenzen fördern. Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer*. Münster: LIT.

- Porzelt, B. (2009). *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Rappel, F. (2012). *Die Utopie des Gottesreiches als Chance für den Religionsunterricht*. Berlin: LIT.
- Rickers, F. (2001). Interreligiöses Lernen. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik. Band 1* (Sp. 874–881). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Schambeck, M. (2006). *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*. Würzburg: Echter.
- Schambeck, M. (2010). Mystagogisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf* (S. 400–415). München: Kösel-Verlag.
- Schlange, C. (2011). *Die Entwicklung von Gottesbildern bei Kindern unter Berücksichtigung ihrer religiösen Sozialisation, eine Untersuchung im Blick auf Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe* (Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe XXV Impulse zur evangelischen Religionspädagogik, Band 3). Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat.
- Schmidt, J. (2005). Neue Wege für neue Ziele. Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, damit Unterricht in Lernfeldern gelingt. In A. Biesinger, J. Jakobi, K. Kießling & J. Schmidt (Hrsg.), *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Lernfelddidaktik als Herausforderung* (S. 60–85). Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik.

*Thomas Benesch, tit. Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. habil, Religionspädagoge und Professor an der Sekundarstufe 2.*