

Leibniz Universität Hannover
Institut für Theologie
Lehramt an Gymnasien (M. Ed.)
Masterarbeit

**Teilnahmemotive für den Evangelischen
Religionsunterricht – Empirische Befunde
aus Niedersachsen**

(überarbeitete Version)

Vorgelegt von: Karoline Schatz (10014370)
Mikael Schwarzat (10014778)

E-Mail Adressen: karoline@schatz-epost.de
m.schwarzat@googlemail.com

Erstprüfer: Florian Wiedemann

Zweitprüferin: Prof. Dr. Monika Fuchs

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Kurzfassung	3
1 Einleitung.....	4
Teil A: Theoretischer Teil.....	7
2 Warum braucht es den Evangelischen Religionsunterricht?	7
2.1 Begründungslinien aus religionspädagogischer Sicht	8
2.2 Bildungsbeitrag des Evangelischen Religionsunterrichts laut KC	15
3 Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht	21
3.1 Bedeutung von Religion, Glaube und Kirche für SuS.....	21
3.2 Ergebnisse empirischer Studien.....	27
4 Teilnahmemotive für den Evangelischen Religionsunterricht.....	31
4.1 Motive.....	31
4.1.1 Begriffsklärung	32
4.1.2 Motivtheorien.....	34
4.2 Ergebnisse empirischer Studien.....	43
4.3 Notwendigkeit einer weiterführenden Studie	50
Teil B: Empirische Studie.....	53
5 Hypothesen	53
6 Methodik.....	57
6.1 Stichprobe	57
6.2 Erhebungsinstrument	58
6.3 Auswertungsverfahren	60
6.4 Ablauf der Befragung	61
6.5 Validität und Reliabilität.....	62
7 Datenanalyse und Ergebnisse	62
7.1 Deskriptive Analyse.....	62
7.2 Faktorenanalyse	65
7.2.1 Prüfen der Voraussetzungen	66
7.2.2 Ergebnisse	69
7.3 Regressionsanalyse	71
7.3.1 Prüfen der Voraussetzungen	73
7.3.2 Ergebnisse	74
7.4 Vertiefende Analysen	79

8	Diskussion.....	89
8.1	Diskussion der Ergebnisse	90
8.2	Diskussion der Methodik	98
9	Zusammenfassung und Fazit	100
10	Anhang.....	I
10.1	Fragebogen.....	I
10.2	Genehmigung der Landesschulbehörde über die Erhebung	IX
10.3	Reliabilitätsanalyse	X
10.4	Faktorenanalyse	XI
10.5	Regressionsanalyse	XII
10.5.1	Voraussetzungen.....	XII
10.5.2	Ergebnisse	XIII
10.6	Vertiefende Analysen	XIV
10.6.1	Teilnehmertyp – Kreuztabellen	XIV
10.6.2	Teilnehmertyp – Mann-Withney-U-Tests	XVI
10.6.3	Geschlecht – binäre logistische Regression – männlich.....	XVII
10.6.4	Geschlecht – binäre logistische Regression – weiblich.....	XVIII
10.6.5	Geschlecht – Kreuztabellen	XIX
10.7	Abbildungsverzeichnis.....	XX
10.8	Tabellenverzeichnis	XXI
10.9	Literaturverzeichnis	XXII
10.10	Eidesstattliche Erklärung	XXXI

Zuordnung der Kapitel zur Verfasserin und zum Verfasser

Von Karoline Schatz verfasste Kapitel:

- Kapitel 1
- Kapitel 2
- Kapitel 4.2 & 4.3
- Kapitel 5
- Kapitel 7.3
- Kapitel 8

Seitenzahl gesamt: 50

Von Mikael Schwarzat verfasste Kapitel:

- Kurzfassung
- Kapitel 3
- Kapitel 4.1
- Kapitel 6
- Kapitel 7.1, 7.2 & 7.4
- Kapitel 9

Seitenzahl gesamt: 50

Kurzfassung

Im Unterschied zu allen anderen Schulfächern stellt der Religionsunterricht das einzige Fach dar, welches rechtlich verankert ist. Nichtsdestotrotz wird seine Berechtigung als ordentliches Lehrfach immer wieder kritisch hinterfragt. Allerdings lassen sich zahlreiche Argumente zu seiner Legitimation finden, die letztlich verdeutlichen, dass der Religionsunterricht seinen ganz eigenen, wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler leistet. Vor diesem Hintergrund gilt es den Religionsunterricht und die Teilnahme daran auch in Zukunft zu sichern, denn verschiedene empirische Forschungen zeigen einen Aufwärtstrend in den Abmeldequoten vom Evangelischen Religionsunterricht, der vor allem an Gymnasien mit dem Übertritt von der Mittel- in die Oberstufe sprunghaft ansteigt. Deswegen erscheint es von besonderem Interesse zu untersuchen, aus welchen Gründen sich Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe für oder gegen die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht entscheiden. Ergänzend zu vergangenen Studien, die solche Teilnahmemotive bereits näher betrachtet haben, bezieht sich diese Erhebung weiterhin auf Daten aus Niedersachsen. Von insgesamt zehn betrachteten Teilnahmemotiven konnten die Motive „Alternative zu Werte und Normen“, „persönliches und fachliches Interesse am Fach“, „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Wille der Eltern“ sowie „gute Benotung“ als signifikante Einflussfaktoren nachgewiesen werden. Die Erkenntnisse dieser Studie führen schließlich die Wichtigkeit der fachdidaktischen sowie persönlichen Kompetenzen der Religionslehrkraft vor Augen. Hier kommt es insbesondere darauf an das Interesse bei den Schülerinnen und Schülern zu wecken und einen persönlichen Bezug zu den Inhalten zu schaffen, um die zukünftige Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht zu gewährleisten.

1 Einleitung

„[Der Religionsunterricht] ist [...] ein Fremdkörper im schulischen Curriculum, das Erkenntnisse vermitteln soll, die belegt sind – nicht Bekenntnisse, die weitgehend widerlegt sind.“¹

Dieses Zitat des Philosophen und Vorstandssprechers der evolutionär-humanistischen Giordano-Bruno-Stiftung, die sich als gemeinnützige Stiftung für die Werte der Aufklärung einsetzt, Michael Schmidt-Salomo stammt aus einem Streitgespräch zwischen Schmidt-Salomo und dem Religionspädagogen Ulrich Riegel zu dem Thema „Werte für die Welt von morgen – Brauchen wir dafür Religionsunterricht“.² Anhand von fünf durch Schmidt-Salomo angeführte Gründe (einschließlich des oben zitierten) macht er fest, dass es statt des Religionsunterrichts besser ein allgemein verbindliches Fach in Ethik/ Weltanschauungskunde geben sollte. In seinem Fazit spitzt er seine Argumentation zu und behauptet: Der Religionsunterricht führe zu einer weltanschaulichen Manipulation von Kindern und Jugendlichen.³

Dass sich der Religionsunterricht mit einer scharfen Kritik wie die von Schmidt-Salomo konfrontiert sieht, ist kein Einzelfall. So kam es bereits in der Vergangenheit immer wieder zu Situationen, in denen der Religionsunterricht infrage gestellt wurde und er sich zu seiner Legitimation gezwungen sah. Ein besonders einschlägiges Ereignis in diesem Zusammenhang waren die Abmeldewellen der 60er- und 70er-Jahre.⁴ Diese Möglichkeit zur Abmeldung vom Religionsunterricht entstammt der negativen Religionsfreiheit, die aus dem Artikel 4 des Grundgesetzes hervorgeht, und eine der Herausforderungen, mit denen der Religionsunterricht umgehen muss, darstellt.⁵ Denn auch der Blick in die aktuellen Teilnehmerzahlen am und Abmeldequoten vom Religionsunterricht zeigt, dass sich hier der Negativtrend aus Sicht des Evangelischen Religionsunterrichts fortsetzt. Zwar ist die Anzahl der Abmeldungen nicht so hoch wie noch in den 60er- und 70er-Jahren, doch verglichen mit den

¹ Schmidt-Salomo, Michael (2012): S. 64

² Vgl. Giordano-Bruno-Stiftung (2021): Leitbild, online verfügbar: <https://www.giordano-bruno-stiftung.de/leitbild>, aufgerufen am 26.05.2021; vgl. Giordano-Bruno-Stiftung (2021): Vorstand, online verfügbar <https://www.giordano-bruno-stiftung.de/aufbau/vorstand>, aufgerufen am 26.05.2021

³ Vgl. Schmidt-Salomo, Michael/ Riegel, Ulrich/ Heymann, Hans W. (2012): S. 64

⁴ Vgl. Schwarz, Susanne (2019): S. 44f.

⁵ Vgl. Art. 4 GG

letzten Jahren muss von einer Zunahme der Abmeldungen gesprochen werden.⁶ Darüber hinaus stellt sich die Legitimationsfrage des Religionsunterrichts ebenso im Kontext bildungspolitischer Debatten wie beispielsweise bei seiner Einführung in den neuen Bundesländern Anfang der 90er-Jahre, den Auseinandersetzungen um das Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) in Brandenburg oder der Initiative ProReli (siehe Kapitel 2).⁷

Demgegenüber stehen jedoch zahlreiche Gründe, die den Religionsunterricht legitimieren. Am prägnantesten ist dabei seine rechtliche Verankerung, die den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach regelt.⁸ Darüber hinaus dient er der Identitäts- und Wertebildung und trägt zu Verständigung und Toleranz in einer pluralen Gesellschaft bei.⁹ Letztlich sind die im und durch den Religionsunterricht vermittelten Inhalte und Kompetenzen Teil der Allgemeinbildung, die auch nicht durch andere Fächer abgedeckt werden können.¹⁰ All diese Legitimationsgründe geben jedoch nur die Perspektive von Religionspädagogen und Lehrkräften wieder. Wie stehen aber die Schülerinnen und Schüler dazu? Wie sehen sie den Religionsunterricht? Aus welchen Gründen entscheiden sie sich für oder gegen ihn? Diesen Fragen soll mit dieser Arbeit entgegengekommen werden, indem folgender Forschungsfrage nachgegangen wird:

Was sind die Teilnahmemotive der Schülerinnen und Schüler für den Evangelischen Religionsunterricht?

Zur Beantwortung dieser Frage soll eine empirische Studie an niedersächsischen Gymnasien in der Oberstufe durchgeführt werden. Grund für die Wahl dieser Stichprobe ist, dass zum einen bisher in Niedersachsen noch keine Erhebung vorgenommen wurde, die sich die Teilnahmemotive für den Religionsunterricht angeschaut hat und zum anderen die aktuellen Abmeldezahlen insbesondere an Gymnasien vergleichsweise hoch sind und beim Übergang von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 sprunghaft ansteigen.¹¹ Das Ziel dieser Arbeit ist es, aus den erhobenen Daten abzuleiten, was die Einflussfaktoren für die Teilnahme am

⁶ Vgl. Gennerich, Carsten/ Zimmermann, Mirjam (2016): S. 37; vgl. Gennerich, Carsten/ Schreiner, Peter/ Bückler, Nicola (2019): S. 69 – 77; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2020): S. 40f.

⁷ Vgl. Jung, Otmär (2009): S. 17; vgl. Schwarz, Susanne (2019): S. 141

⁸ Vgl. Art. 7.3 GG

⁹ Vgl. Kammer der EKD für Bildung und Erziehung (2006): S. 2, 3, 6, 8 & 10

¹⁰ Vgl. Baumert, Jürgen (2003): S. 100–150

¹¹ Vgl. Ritzer, Georg (2003): S. 49f.; vgl. Gennerich, Carsten/ Zimmermann, Mirjam (2016): S. 37; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2020): S. 41

Evangelischen Religionsunterricht sind. Anhand dessen sollen nachfolgend Handlungsoptionen aufgezeigt werden, wie Schülerinnen und Schüler auch in Zukunft zum Religionsunterricht motiviert werden können. Damit versucht sich diese Ausarbeitung in die religionspädagogische empirische Forschung einzureihen und einen Beitrag zur positiven Gestaltung religiöser Bildungsprozesse zu leisten.

Begonnen wird mit einem theoretischen Teil, der sich als erstes der Frage widmet, warum es den Evangelischen Religionsunterricht überhaupt braucht. Hierzu werden zunächst religionspädagogische Begründungslinien aufgeführt (Kapitel 2.1) und in einem zweiten Schritt wird der Bildungsbeitrag, wie er im niedersächsischen Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion beschrieben ist, erläutert (Kapitel 2.2). Nachdem der Religionsunterricht aus pädagogischer Sicht legitimiert worden ist, wird sich der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zugewandt. Dabei werden sowohl die grundsätzlichen Einstellungen der deutschen Jugend in Bezug auf Religion, Glaube und Kirche (Kapitel 3.1) als auch die Entwicklungen sowie aktuellen Zahlen der Teilnahme am und Abmeldungen vom Evangelischen Religionsunterricht herausgearbeitet (Kapitel 3.2), um ein umfassendes Bild über die Teilnahme am Religionsunterricht zu erhalten. Das letzte Kapitel des theoretischen Teils behandelt schließlich die Teilnahmemotive für den Evangelischen Religionsunterricht, indem der Begriff des Motivs sowie diverse Motivtheorien aus Sicht der Psychologie erläutert (Kapitel 4.1) und mehrere Studien, die seit Beginn der 2000er Gründe für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme am Religionsunterricht erforschten, dargelegt werden (Kapitel 4.2). Überleitend von Kapitel 4.3, welches die Notwendigkeit einer weiterführenden Studie in diesem Forschungsbereich begründet, geht es im zweiten Teil dieser Arbeit um die durchgeführte empirische Studie. Nachdem die Hypothesen aufgestellt und kurz erklärt wurde (Kapitel 5), kommt es zur Illustration der Methodik (Kapitel 6). Dabei werden die Daten zuerst deskriptiv und weiter induktiv anhand einer Faktorenanalyse wie auch einer multiplen Regression analysiert (Kapitel 7). Anschließend folgt die Diskussion der Ergebnisse ebenso wie die Diskussion der verwendeten Methodik (Kapitel 8). Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit (Kapitel 9).

Teil A: Theoretischer Teil

2 Warum braucht es den Evangelischen Religionsunterricht?

Im Unterschied zu allen anderen Schulfächern stellt der Religionsunterricht das einzige Fach dar, welches im Grundgesetz rechtlich verankert ist. Dennoch wird dieser immer wieder von verschiedensten Seiten infrage gestellt. Sei es vom Lehrerkollegium, von den Schülerinnen und Schülern, von den Eltern oder in diversen bildungspolitischen Debatten.¹² Darunter fallen beispielsweise die Auseinandersetzungen um das Fach LER in Brandenburg wie auch die Debatten um die Initiative ProReli, welche sich in Berlin, wo der Religionsunterricht im Gegensatz zum dortigen Ethikunterricht kein Pflichtfach ist, sondern freiwillig belegt werden kann, für eine Gleichberechtigung dieser beiden Fächer einsetzt.¹³ Insbesondere die europäische Einigung und die damit einhergehende vergleichende Forschung steuerten zu einem ansteigenden Legitimationsdruck des Religionsunterrichts bei. So konkurrieren Modelle schulischer religiöser Bildung hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Plausibilität, ihrer Entsprechung zum schulischen Auftrag sowie ihrer unterrichtlichen Qualität und Wirksamkeit.¹⁴ Prange sieht hier einen unüberbrückbaren Gegensatz zwischen dem Lernverständnis der modernen Schule einerseits und Religion andererseits.¹⁵ Nicht zuletzt zeigt der Blick in andere EU-Mitgliedsstaaten, dass der Religionsunterricht an staatlichen Schulen gar nicht unterrichtet wird, wie etwa in Frankreich oder den Niederlanden, und führt damit die Begründungsbedürftigkeit des deutschen Religionsunterrichts weiter vor Augen.¹⁶ Auch die Einführung von Lernstandserhebungen in den Kernfächern (z.B. PISA) hat die Bedeutung von Fächern, die nicht auf diese Weise in der Öffentlichkeit in den Fokus gerückt worden sind, gemindert, was den Religionsunterricht mit einschließt.¹⁷ Letztendlich muss festgestellt werden, dass weithin beachtete bildungs- und schultheoretische Entwürfe nicht auf Religion eingehen oder sie nicht zu den unverzichtbaren Bereichen schulischer Bildung zählen.¹⁸ Doch trotz all dieser aufgeführten Aspekte, die gegen einen Religionsunterricht an staatlichen Schulen sprechen, sind dennoch viele Gründe zu finden, die diesen befürworten. In den nachfolgenden zwei Kapiteln sollen zunächst Begründungen aus der Religionspädagogik und ergänzend der Bildungsbeitrag des Religionsunterrichts genannt und erläutert

¹² Vgl. etwa Schröder, Bernd (2012): S. 532; sowie Adam Gottfried/Lachmann, Rainer (2013): S. 144

¹³ Vgl. Jung, Otmar (2009): S. 17

¹⁴ Vgl. Schröder, Bernd (2012): S. 527

¹⁵ Vgl. Prange, Klaus (1996): S. 314

¹⁶ Vgl. Schröder, Bernd (2012): S. 524f.

¹⁷ Vgl. ebd.: S. 296

¹⁸ Vgl. etwa Klafki, Wolfgang (2007); sowie Fend, Helmut (2009)

werden, wie er im niedersächsischen Kerncurriculum der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II festgehalten ist.

2.1 Begründungslinien aus religionspädagogischer Sicht

Adam und Lachmann teilen ihre Argumente für den Religionsunterricht in insgesamt fünf Begründungskomplexe ein: einen geistes- und kulturgeschichtlichen, einen gesellschaftlichen, einen bildungsorientierten, einen existenziell-anthropologischen sowie einen rechtlichen Begründungskomplex.¹⁹ An dieser Struktur halten die nachfolgenden Abschnitte fest und werden darüber hinaus um weitere spezifische Beiträge des Fachs Religion zur Schule und um Gründe, weshalb Religion nicht nur als Dimension aller Fächer, sondern als eigenständiges Fach unterrichtet werden sollte, ergänzt.

(1) Kulturgeschichtliche Begründungslinie

Kulturgeschichtlich lässt sich im Blick auf die Befürwortung des Religionsunterrichts festhalten, dass die biblische Überlieferung wesentlich den abendländischen Kulturraum geprägt hat und ihr damit aus dieser Perspektive eine fundamentale Bedeutung zukommt. Vor diesem Hintergrund ist die Schule nach Adam und Lachmann Ort und Anwalt dieser Überlieferung und sollte innerhalb des Religionsunterrichts ein Grundwissen über die Bibel, als ein „Dokument, das wesentlich zum Werden und Gewordensein unserer Welt beigetragen hat“²⁰, vermitteln.²¹ Letztlich ist der Religionsunterricht für die Gesellschaft und den Erhalt ihrer kulturellen Errungenschaften, wozu auch Religion, Glaube und Kirche gezählt werden müssen, unumgänglich. Es ist für den Theologen Kropac Aufgabe und Pflicht der Schulen, ihre Schülerinnen und Schüler mit den Wurzeln und historischen Ereignissen ihres Lebensraumes vertraut zu machen und somit im Rahmen eines Religionsunterrichts die Wirkungsgeschichte des Christentums zu entfalten, damit die Schülerinnen und Schüler die Motive, Symbole und Riten der christlichen Tradition in ihrem kulturellen Umfeld identifizieren und interpretieren können.²²

¹⁹ Vgl. Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (2013): S. 144–159

²⁰ Wegenast, Klaus (1972): S. 147

²¹ Vgl. Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (2013): S. 144f.

²² Vgl. Kropac, Ulrich (2019): S. 247f.

(2) Gesellschaftliche Begründungslinie

Eine weitere Aufgabe der Schule ist es, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich Kompetenzen zur Orientierung und Handlung in der gegenwärtigen Welt und ihrer Gesellschaft anzueignen. Da Schülerinnen und Schüler regelmäßig in Kontakt mit dem Christentum kommen und kommen werden, ist es entscheidend, sie auf solche Situationen vorzubereiten, indem im Religionsunterricht für das Leben bedeutsame Inhalte thematisiert werden. Hierunter fallen beispielsweise Begegnungen mit christlich orientierten und engagierten Menschen, die Teilnahme an kirchlichen Feiern ebenso wie die christlichen Feste im Jahresablauf sowie christliche Inhalte in Literatur, Kunst und Musik.²³ Darüber hinaus trägt der Religionsunterricht zur ethischen Erziehung und Wertebildung bei (z.B. Mitverantwortung beim Erhalt von Natur und Umwelt, Entwicklung von Frieden und Gerechtigkeit) und es wird vielfach von einer Motivation für moralisches Handeln, welche insbesondere von religiösen Überzeugungen abhängig sei, ausgegangen.²⁴ Botton zählt in diesem Zusammenhang verschiedene Leistungen, die Religion erbringt, auf: Sie erzeugt ein Gefühl von Gemeinschaft, fördert einen freundlichen Umgang miteinander, hilft Menschen sich der Beeinflussung durch kommerzielle Werte zu entziehen, erschließt neue Perspektiven durch den Gedanken der Transzendenz und verschafft dem Engagement von Personen einen institutionellen Rahmen. Insgesamt kommt Botton zu dem Ergebnis, dass Religion einen Nutzen für alle Menschen erbringt, nicht nur für die Gläubigen.²⁵ Des Weiteren ist eine Zunahme der religiösen Pluralität in der Gesellschaft zu beobachten, weshalb der interreligiöse Dialog gefördert werden sollte. Dieser Aufgabe kann vor allem im Religionsunterricht nachgekommen werden, wo die Schülerinnen und Schüler auf derartige Begegnungen in ihrer Lebenswelt vorbereitet werden.²⁶ So sehen Klinger und Espelage in den Konzepten eines pluralitätsfähigen, heterogenitätssensiblen, interreligiösen Lernens den maßgeblichen Legitimationsansatz für den schulischen Religionsunterricht.²⁷

(3) Bildungsorientierte Begründungslinie

Eine weitere Begründungslinie für den Religionsunterricht basiert auf einer bildungstheoretischen Argumentation. Die positive Auslegung des 4. Artikels des Grundgesetzes, wonach jeder Bundesbürger das Recht hat seinen Glauben auszuleben, hat zur Folge, dass auch Schulen diesem Recht nachkommen müssen und sich so ein Bildungsauftrag in Sachen Religion

²³ Vgl. Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (2013): S. 145f.

²⁴ Vgl. etwa Adam, Gottfried/ Schweitzer, Friedrich (1996); sowie Joas, Hans (2007)

²⁵ Vgl. Botton, Alain de (2013): S. 300f.

²⁶ Vgl. Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (2013): S. 145f.

²⁷ Vgl. Klinger, Susanne/ Espelage, Christian (2021): S. 47f.

und Glaube ergibt.²⁸ Lachmann und Adam schreiben dazu, dass der Staat diesem Recht jedes einzelnen Bundesbürgers nachkommt, „indem er [...] die Schule auch für den Bereich der Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfragen auf die Aufgabe verpflichtet, den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin zur Wahrnehmung der Grund- und Menschenrechte zu befähigen.“²⁹ Allerdings sei an dieser Stelle erwähnt, dass es ebenso zur Religionsfreiheit von Artikel 4 gehört ein Ersatz- oder Alternativfach anzubieten, wie beispielsweise Ethik, Philosophie oder Werte und Normen. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass jede Schülerin und jeder Schüler einen Anspruch darauf hat, in ihrer religiösen Erziehung sowie Lebensgestaltung unterstützt zu werden. Durch den Religionsunterricht und dem dort gelernten kompetenten Umgang mit der Bibel sollen sie schließlich zu einer kritischen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Christentum angeleitet werden, um dadurch eine begründete Urteilsfähigkeit und Kritikfähigkeit in Bezug auf Religion und Glaube zu erlangen.³⁰

Neben dieser von Adam und Lachmann ausgearbeiteten Begründungslinie, die sich auf den 4. Artikel des Grundgesetzes stützt, findet Baumert weitere bildungsorientierte Gründe für den Religionsunterricht. Er unterscheidet zunächst vier Modi der Weltbegegnung, die er als Formen von Rationalität auffasst: kognitive, ästhetisch-expressive, normativ-evaluative und konstitutive Rationalität, zu der er Religion zählt. Dabei eröffnet jeder Rationalitätsmodus einen eigenen Horizont des Weltverstehens, der durch keinen anderen substituiert werden kann. Folglich ist keine Rationalitätsform in der Lage, die Wirklichkeit als Ganzes zu erfassen und erst alle vier Formen zusammen bilden die Grundlage moderner Allgemeinbildung. Aus diesem Grund sieht Baumert den Anspruch von Schulen einer allgemeinen Bildung ohne religiöse Bildung als nicht erfüllt an. Dabei ist der Beitrag des Religionsunterrichts vor allem darin zu sehen, dass dort Grund- und Orientierungsfragen von Schülerinnen und Schülern thematisiert und solche Fragen geklärt werden, die mit dem Grundrecht der Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie mit der Würde des Menschen zusammenhängen.³¹

(4) Anthropologische Begründungslinie

Eine wesentliche pädagogische Aufgabe der Schulen ist es, zur Persönlichkeitsbildung ihrer jeweiligen Schülerinnen und Schüler beizutragen. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit Fragen nach sich selbst, nach dem Sinn des Daseins, nach Grenzsituation des Lebens

²⁸ Vgl. Art. 4.1 GG

²⁹ Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (2013): S. 146

³⁰ Vgl. ebd.: S. 146f.

³¹ Vgl. Baumert, Jürgen (2003): S. 100–150

(z.B. Tod und Sterben) sowie nach Selbstentfremdung und Selbstverwirklichung.³² Der, bei diesen Fragen mitschwingender, Sinn für Transzendenz und Spiritualität ist auch in der neuropsychologischen Forschung vielfach untersucht worden und es konnten bereits viele Indizien dafür geliefert werden, dass Spiritualität ein bei jedem Menschen nachweisbares Phänomen darstellt und somit als eine anthropologische Grundkonstante anzusehen sei.³³ Religion ist letztendlich eine unabdingbare Dimension des Menschseins und der Selbstwerdung.³⁴ Norbert Mette sagt dazu: „Einerseits gelangt Spiritualität nicht erst durch die ausdrückliche Annahme einer bestimmten Religion in den Menschen hinein, sondern ist eine existenzielle Verfasstheit, die jedem Menschen zukommt, die bereits in der Kindheit angelegt ist, die allerdings der individuellen Entwicklung gemäß zur Entfaltung gebracht werden muss, wenn sie nicht verkümmern soll.“³⁵ Diesem fundamentalanthropologischen Aspekt muss die Schule gerecht werden und räumliche sowie zeitliche Ressourcen bereitstellen für die Beschäftigung mit Sinnantworten, Religion und Weltanschauungen. Dabei ist das in der Bibel beschriebene menschliche Leben zum Ebenbild Gottes ein möglicher substanzieller Beitrag zu der oben beschriebenen pädagogisch anzustrebenden Sinnfindung ebenso wie zur Erarbeitung einer Identität durch die Schülerinnen und Schüler, den die Schule nach Adam und Lachmann leisten könne.³⁶

(5) Rechtliche Begründungslinie

Das Schulwesen steht in Deutschland unter staatlicher Aufsicht,³⁷ welche von jedem Bundesland unabhängig voneinander wahrgenommen wird.³⁸ Dennoch unterliegen sämtliche Bundesländer dem Grundgesetz, welches besagt, dass jeder Mensch das Recht auf ungestörte Religionsausübung besitzt und dies auch in der Schule gilt.³⁹ Weiterhin, und das ist der entscheidende Artikel, wird der (konfessionelle) Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach rechtlich bestandsgeschützt.⁴⁰ Der Religionsunterricht ist damit das einzige Fach, welches grundgesetzlich verankert ist. Darüber hinaus gibt das Grundgesetz das Recht zur Errichtung privater Schulen,⁴¹ die größtenteils unter religionsgemeinschaftlicher Trägerschaft stehen.⁴² Das grundsätzliche Verhältnis zwischen christlicher Religion und Schule

³² Vgl. Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (2013): S. 147

³³ Vgl. Bucher, Anton (2014): S. 20f.

³⁴ Vgl. Schweitzer, Friedrich (2013): S. 94

³⁵ Freudenreich, Delia/Mette, Norbert (2005): S. 313

³⁶ Vgl. Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (2013): S. 149

³⁷ Vgl. Art. 7.1 GG

³⁸ Vgl. Art. 30 GG

³⁹ Vgl. Art. 4 GG

⁴⁰ Vgl. Art. 7.3 GG

⁴¹ Vgl. Art. 7.4 GG

⁴² Vgl. Schröder, Bernd (2012): S. 297

wird näher in den Verfassungen beziehungsweise Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer bestimmt. Dabei geht es in erster Linie um die Feststellung, ob es sich um Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschulen handelt. Merkmal von Bekenntnisschulen ist, dass hier sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte derselben Konfession angehören und der gesamte Unterricht den Grundsätzen dieser Konfession entspricht. Im Gegensatz dazu gibt es an Gemeinschaftsschulen keine Trennung von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften nach Konfession und Inhalte sowie Ziele des Unterrichts sind, mit Ausnahme des Religionsunterrichts, nicht an konfessionellen Grundsätzen auszurichten.⁴³ Bei den Gemeinschaftsschulen kann weiterhin zwischen christlichen und nicht-christlichen Gemeinschaftsschulen differenziert werden. Der Zusatz „christlich“ meint hier jedoch nicht, dass der Unterricht auf ein Glaubenschristentum festgelegt ist, sondern „die Bejahung des Christentums bezieht sich in erster Linie auf die Anerkennung des prägenden Kultur- und Bildungsfaktors, nicht auf die Glaubenswahrheit und ist damit [...] auch gegenüber Nichtchristen durch die Geschichte des abendländischen Kulturkreises gerechtfertigt.“⁴⁴ In Niedersachsen gelten die Schulen seit 1954 als eben solche christlichen Gemeinschaftsschulen.⁴⁵ Eine Ausnahme bildet dabei der Landkreis Oldenburg, wo es bis 1993 ausschließlich Bekenntnisschulen gab.⁴⁶ Nichtsdestotrotz können staatliche Bekenntnisschulen auf Antrag der Eltern zugelassen werden.⁴⁷

Neben der Bestimmung des Verhältnisses von Religion und Schule können weiterhin zwei Konstellationen des Religionsunterrichts in Deutschland unterschieden werden. Der Regelfall ist der Religionsunterricht nach dem oben genannten Artikel 7.3 des Grundgesetzes. Hier wird Religion in Form eines ordentlichen Lehrfaches „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“⁴⁸ erteilt. Dies bedeutet, dass auf der einen Seite der Staat den äußeren Rahmen gewährleistet wie regelmäßige Erteilung, Einzeichnung ins Kerncurriculum, Benotung und Versetzungsrelevanz, Ausbildung, Bezahlung und Dienstaufsicht der Lehrkräfte sowie das Wachen über die Grundgesetzkonformität der Inhalte. Auf der anderen Seite sind die Religionsgemeinschaften für die Gewährleistung der Übereinstimmung der Inhalte des Religionsunterrichts mit ihren jeweiligen Grundsätzen zuständig.

⁴³ Vgl. Schröder, Bernd (2012): S. 297f.

⁴⁴ Beschluss des Bundesverfassungsgerichts (VerfG) vom 17. Dezember 1975, dokumentiert in: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE) 41 (1976), S. 29–64, hier S. 64

⁴⁵ Vgl. Schröder, Bernd (2012): S. 298

⁴⁶ Vgl. Avenarius, Hermann/ Illgner, Rainer (1992): S. 12

⁴⁷ Vgl. §129 Abs. 1 NSchG

⁴⁸ Vgl. Art. 7.3 GG

Außerdem haben sie Mitwirkungsrechte im Hinblick auf die Teilhabe an der Lehrplangestaltung, das Recht auf Visitationen oder die kirchliche Beauftragung der Lehrkräfte.⁴⁹ Alles in allem tragen Staat und Kirche eine gemeinsame Verantwortung für den Religionsunterricht, weshalb dieser auch als *res mixta* bezeichnet wird.⁵⁰ Dieser Regelfall findet jedoch keine Anwendung in den Bundesländern Bremen, Berlin und Brandenburg, welche Artikel 141 des Grundgesetzes in Anspruch nehmen (sog. Bremer Klausel). So wird in Bremen ein Unterricht in Biblischer Geschichte auf einer allgemeinen christlichen Grundlage für alle Schülerinnen und Schüler erteilt, in Berlin findet ein Ethikunterricht statt, wohingegen der Religionsunterricht ein Fach mit besonderer Anmeldepflicht darstellt. In Brandenburg gibt es das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“, welches weltanschaulich neutral zu unterrichten ist. Den Schülerinnen und Schülern wird dabei die Option geboten, sich zusätzlich oder stattdessen für den Religionsunterricht anzumelden.⁵¹

Abschließend sei noch festzuhalten, dass der Religionsunterricht auch dort, wo er als ordentliches Lehrfach unterrichtet wird, nie verpflichtend sein kann und darf. Juristisch gesehen wird in diesem Zusammenhang zwischen positiver und negativer Religionsfreiheit unterschieden.⁵² Die positive Auslegung von Artikel 4 des Grundgesetzes meint, dass jedem das Recht zusteht zu glauben, was er oder sie will. Jeder hat also die Freiheit zu glauben oder nicht zu glauben und ebenso die Freiheit diesen Glauben öffentlich zu bekennen. Die negative Auslegung hingegen ist als Abwehrrecht zu verstehen, wonach niemand zu einem bestimmten Glauben gezwungen werden darf. Auf die Schulen bezogen hat dies zur Folge, dass die Teilnahme am Religionsunterricht auf freiwilliger Basis stattfinden muss und dass auch keine Lehrkraft zur Erteilung des Religionsunterrichts gezwungen werden kann.⁵³

(6) Spezifische Beiträge des Religionsunterrichts zur Schule

Abgesehen von den in den vorangegangenen Abschnitten erläuterten religionspädagogischen Begründungslinien, arbeitete Schröder zusätzlich Beiträge heraus, die der Religionsunterricht zur Schule liefert und seine Legitimität weiter verfestigt. Als Erstes nennt Schröder den systematischen Zugang zum konstitutiv-rationalen sowie normativ-evaluativen Modus der Weltbegegnung, den der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern eröffnet. Des Weiteren gibt er Raum für die Erörterung existenzieller Fragen der Daseins-

⁴⁹ Vgl. Schröder, Bernd (2012): S. 300f.

⁵⁰ Vgl. ebd.: S. 301

⁵¹ Vgl. ebd.: S. 302

⁵² Vgl. Art. 4 GG

⁵³ Vgl. §124 und §127 NSchG ebenso wie Artikel 7.2 GG

und Wertorientierung, welches mit der anthropologischen Begründungslinie einhergeht. Doch der Religionsunterricht ist nicht nur auf den Unterricht als solches beschränkt, da es hier auch in Form von seelsorgerlichen Gesprächen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern, dysfunktionaler Reflexion oder unverzweckter Besinnung immer wieder zu Unterbrechungen unterrichtlicher Routinen kommen kann. Nicht zuletzt misst Schröder dem Religionsunterricht sachkritisches Gewicht bei, da es wie kaum ein anderes Fach eine subjektorientierte Didaktik aufweist. Schließlich sieht er im Religionsunterricht eine Übernahme der Rolle des „Anwalts“ für die Bildung der Schülerinnen und Schüler im emphatischen Sinne des Wortes.⁵⁴

(7) Gründe für den Religionsunterricht als eigenständiges Fach

Ein weiterer Diskussionspunkt im Hinblick auf den Religionsunterricht bildet abschließend die Frage danach, ob Religion als eine Dimension aller Fächer unterrichtet werden sollte oder in Form eines eigenständigen Faches. Argumente, die gegen Letzteres sprechen, sind zum einen, dass, wenn Religion eine Dimension aller Fächer ist, ein direkter Bezug zu einzelnen Themen hergestellt werden könne. Beispielsweise könnte im Biologieunterricht beim Thema Evolution die Schöpfung aus der Bibel mit aufgegriffen werden. Weiterhin würde der Eindruck oder das Missverständnis erweckt werden, dass es sich bei Religion um ein isoliertes Fach handelt, wenn es als eigenständiges Fach unterrichtet wird. Ein letztes Argument betrifft die Allgemeinbildung, dessen Teil Religion ist, denn nur wenn Religion Teil jeden Faches ist, kann wirklich gewährleistet werden, dass die Allgemeinbildung Religion mit einschließt. Dieser fächerübergreifende Aspekt von Religion ist auch für Befürworter des Religionsunterrichts als eigenständiges Fach nicht unwichtig. So fordern sie einen doppelten Ansatz bei der religiösen Bildung, wo sowohl Religion ein eigenes Fach bekommt als auch einen Fächerübergreif, bei dem durch die Kooperation mit den anderen Fächern der Gefahr der Isolation entgegengewirkt werden kann und soll. Darüber hinaus bedarf es einem eigenen Fach, damit im Sinne der Qualitätssicherung eine professionelle religionspädagogische Kompetenz gewährleistet ist. Zuletzt kann rechtlich gesehen nur bei einem vorhandenen Religionsunterricht der Freiheitlichkeit und Befreiungsmöglichkeit von diesem nachgekommen werden.⁵⁵

Nachdem nun diverse Gründe für den Religionsunterricht aus religionspädagogischer Sicht aufgeführt worden sind, soll in einem weiteren Schritt der Evangelische Religionsunterricht

⁵⁴ Vgl. Schröder, Bernd (2012): S. 543f.

⁵⁵ Vgl. Schweitzer, Friedrich (2013): S. 100–102

in Niedersachsen vertieft legitimiert werden. Dazu wird im nachfolgenden Kapitel auf den Bildungsbeitrag dieses Faches, wie er im Kerncurriculum des Niedersächsischen Kultusministerium beschrieben ist, eingegangen.

2.2 Bildungsbeitrag des Evangelischen Religionsunterrichts laut KC

Das Kerncurriculum für sämtliche Schulfächer an allgemeinbildenden Schulen wird durch die jeweiligen Kultusministerien der einzelnen Bundesländer vorgegeben. Im Falle des Evangelischen Religionsunterrichts in Niedersachsen wurde das Kerncurriculum, entsprechend der rechtlichen Vorgaben des Artikels 7.3 aus dem Grundgesetz, in enger Zusammenarbeit mit der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) erarbeitet. So hat die EKD mehrere Dokumente über den Religionsunterricht verfasst, welche die Grundlage für die Kerncurricula der Sekundarstufen 1 und 2 bilden.⁵⁶ Zu nennen sind hier die Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen – Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule“ sowie die Orientierungsrahmen „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe 1“ beziehungsweise „Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion in der gymnasialen Oberstufe – Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung“.⁵⁷

Die oben aufgezählten Textdokumente der EKD bauen auf insgesamt zehn Thesen, die die EKD über den Religionsunterricht aufgestellt hat, auf.⁵⁸

1. Religion stellt eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar.
2. Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten.
3. Religiöse Bildung braucht ein eigenes Schulfach Religion.
4. Der Religionsunterricht findet bei den Schülerinnen und Schülern ebenso positive Resonanz wie bei den Lehrerinnen und Lehrern, bei den Schulen und in der Elternschaft.
5. Der Religionsunterricht unterstützt die Ausbildung zentraler Kompetenzen.

⁵⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2016): S. 5; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2017): S. 5

⁵⁷ Vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (2014); vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD Texte 111 (2010); vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD Texte 109 (2010)

⁵⁸ Kammer der EKD für Bildung und Erziehung (2006): S. 2–11

6. Religionsunterricht ist eine Aufgabe der staatlichen Schule und des freiheitlich demokratischen Staates, die nur in Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften erfüllt werden kann.
7. Andere auf Religion und Werte bezogene Fächer können den Religionsunterricht ergänzen, machen ihn aber keineswegs überflüssig.
8. Der evangelische Religionsunterricht steht allen Schülerinnen und Schülern offen. Er wird häufig in ökumenischer Kooperation und zum Teil im Dialog mit dem Ethikunterricht erteilt.
9. Der Religionsunterricht trägt zu einer produktiven und profilierten Schulentwicklung bei.
10. Die Evangelische Kirche wird den schulischen Religionsunterricht auch in Zukunft unterstützen – zugunsten der Kinder und Jugendlichen sowie der Gesellschaft.

Insbesondere die Thesen 1, 2, 5, 7 und 9 beziehen sich auf den Bildungsbeitrag und die Vorteile des Faches Religion und betonen damit dessen Wichtigkeit und Unverzichtbarkeit. Es wird hier herausgestellt, dass religiöse Bildung wichtig für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für die religiöse Urteilsfähigkeit, für die Sinnfindung und Orientierung in der Welt und ebenso für Verständigung und Toleranz sei. Weitere Werte, die durch eine religiöse Bildung vermittelt werden können, sind Freiheit, Verantwortung sowie gesellschaftliche und globale Solidarität von Menschen. Darüber hinaus vermittele der Religionsunterricht Sprach- und Reflexionskompetenzen durch die Erschließung anspruchsvoller Texte und verstärke das Interesse, die Wirklichkeit zu erkennen und die Welt zu verstehen. Soziale, kommunikative, ästhetische, mediale, politische und wissenschaftliche Fähigkeiten sind weitere Kompetenzen, die im Religionsunterricht gefördert werden würden.⁵⁹

In den oben erwähnten Denkschriften und Orientierungsrahmen der EKD hinsichtlich des Evangelischen Religionsunterrichts werden diese 10 Thesen aufgegriffen, weiter ausgeführt und letztlich für den schulischen Unterricht fruchtbar gemacht. So wird zunächst betont, dass der Religionsunterricht die religiöse Dimension, welche einen spezifischen Modus der Weltbegegnung darstellt und Teil einer allgemeinen Bildung ist, erschließt. In ähnlicher Weise wurde dies bereits aus religionspädagogischer Perspektive von Baumert beschrieben (siehe Kapitel 2.1). Diese Form der Weltbegegnung wird im Evangelischen Religionsunterricht aus

⁵⁹ Vgl. Kammer der EKD für Bildung und Erziehung (2006): S. 2, 3, 6, 8 & 10

der evangelischen Sichtweise eingeübt, indem vor allem dem reformatorischen Grundgedanken, wonach der Mensch allein aus dem Glauben heraus gerechtfertigt ist, eine tragende und leitende Rolle zugesprochen wird. Der Religionsunterricht hat dabei insgesamt das Ziel den Schülerinnen und Schülern Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu vermitteln, die einen sachgemäßen Umgang nicht nur mit sich selbst und dem christlichen Glauben erlauben, sondern auch mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Durch die Erprobung von Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit des christlichen Glaubens in der Gesellschaft im Rahmen des Religionsunterrichts „eröffnet [dieser] damit einen eigenen Horizont des Weltverstehens, der für den individuellen Prozess der Identitätsbildung und für die Verständigung über gesellschaftliche Grundorientierungen unverzichtbar ist.“⁶⁰ Neben dieser Persönlichkeitsbildung und Bildung einer Pluralitätsfähigkeit im Hinblick auf den inter- und intrareligiösen Dialog, stehen weiterhin die Wertebildung sowie die gesellschaftliche Verantwortung im Zentrum des Religionsunterrichts, wobei Kompetenzen wie eine ethische Urteilsfähigkeit, wertbezogenes Wissen und eine ethisch begründete Handlungsfähigkeit ausgebildet werden sollen. Für die Oberstufe wird in diesem Zusammenhang besonders betont, dass der Religionsunterricht zu verantwortlichem Handeln in einer demokratischen Gesellschaft motivieren soll.⁶¹

Das Gesamtziel des Religionsunterrichts ist letztlich eine religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler, die sich in allen Bereichen des gesellschaftlichen, sozialen und persönlichen Lebens auswirkt und somit, wie anfangs bereits erwähnt, eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung darstellt.⁶² Die EKD nennt hierzu acht Punkte beziehungsweise Lernprozesse, um eine solche religiöse Bildung zu fördern:⁶³

- Thematisierung und Dialog mit anderen Weltanschauungen, wodurch interkulturelles und interreligiöses Lernen gefördert werden.
- Auseinandersetzung mit Bibel und christlicher Tradition sowie mit pluralen religiösen Lebensentwürfen, wodurch die Schülerinnen und Schüler Perspektiven für ihr eigenes Leben und Orientierung in der Welt gewinnen.

⁶⁰ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD Texte 111 (2010): S. 11; Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD Texte 109 (2010): S. 9

⁶¹ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD Texte 109 (2010): S. 8f.; vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD Texte 111 (2010): S. 11, 16

⁶² Vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (2014): S. 33–38

⁶³ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD Texte 109 (2010): S. 10

- Im Religionsunterricht zentrale Gehalte und Elemente christlicher Tradition im kulturellen Gedächtnis in Erinnerung rufen, aufdecken und klären.
- Über Fragen nach Gott und deren Bedeutung für Grundfragen des menschlichen Lebens nachdenken, was im Unterschied zu den übrigen Fächern im Religionsunterricht möglich wird.
- An außerschulischen Lernorten konkrete Ausdrucksformen christlichen Glaubens und Lebens kennenlernen, wodurch die Tragweite dieses Glaubens erprobt werden kann.
- Auseinandersetzung mit ethischen Herausforderungen (aus Kultur, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft), wodurch sie dem Ethos der Barmherzigkeit und Gerechtigkeit begegnen.
- Einübung elementarer Formen theologischen Denkens und Argumentierens, wodurch Schülerinnen und Schüler am gesellschaftlichen Diskurs über Glauben und Leben argumentativ und sachkundig teilnehmen können.
- Im Dialog mit anderen seine eigenen Überzeugungen gewinnen, wodurch auch soziales Lernen gefördert wird.

Neben diesen grundsätzlichen Zielen des Evangelischen Religionsunterrichts, die sowohl für die Sekundarstufe 1 als auch für die Oberstufe gelten, werden für letztere noch zwei weitere Aspekte aufgeführt, die ebenfalls einen Bildungsbeitrag leisten. So soll der Religionsunterricht einerseits zu einer allgemeinen Studierfähigkeit sowie zu einer wissenschaftspropädeutischen Bildung andererseits beitragen. Indem er in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden einführt, wird die Beherrschung von Grundlagenwissen, Arbeitsweisen und Lernstrategien ermöglicht. Dabei gehört es zu den Arbeitsweisen, sich nötige Informationen und Materialien zu beschaffen, zu strukturieren und nutzbar zu machen, wohingegen die eingeübten Lernstrategien durch Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit gekennzeichnet sind.⁶⁴

In den jeweiligen Kerncurricula der Sekundarstufen 1 und 2 werden all die oben genannten Aspekte, die der Religionsunterricht laut EKD als Beitrag zur Bildung der Schülerinnen und Schüler leisten sollte, in Form von Kompetenzen festgehalten. Ziel ist es dabei, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu fördern und langfristig zu sichern. Darüber hinaus wird zwischen prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen differenziert, wobei dies nicht bedeutet, dass sie unverbunden nebeneinanderstehen.

⁶⁴ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD Texte 109 (2010): S. 11f.; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2017): S. 5

Vielmehr bedingen sie sich gegenseitig und sollen so miteinander verknüpft werden, „dass der langfristige Aufbau von prozessbezogenen Kompetenzen durch mehrere inhaltsbezogenen Kompetenzen [...] gefördert wird.“⁶⁵ Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden in einem weiteren Schritt in sechs Kompetenzbereiche untergliedert: Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche und Kirchen, Religionen. In zwei bis drei Leitthemen pro Doppeljahrgang (5/6; 7/8, 9/10, Sek 2) werden diese Inhalte unterrichtlich umgesetzt. Die prozessbezogenen Kompetenzen sollen hingegen kumulativ aufgebaut werden und sind in variierenden religiös relevanten Kontexten zur Geltung zu bringen (lebenspraktische Situationen, ethisch-moralische Herausforderungen, Sinn-Fragen). Hier sind es insgesamt fünf Kompetenzbereiche: Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz und Gestaltungskompetenz. Die nachfolgende Tabelle schlüsselt die einzelnen Bereiche detailliert auf.⁶⁶

Tabelle 1: Übersicht der prozessbezogenen Kompetenzbereiche

Quelle: eigene Darstellung; in Anlehnung an: Niedersächsisches Kultusministerium (2017): S. 15f

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen erfassen, in denen letzte Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen • religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken • grundlegende religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten) wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen • ethische Herausforderungen in der individuellen Lebensgeschichte sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern wie Kultur, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft als religiös bedeutsame Entscheidungssituationen erkennen
Deutungskompetenz – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten	<ul style="list-style-type: none"> • religiöse Sprachformen analysieren und als Ausdruck existenzieller Erfahrungen verstehen (Beispiele: Gebet, Lied, Segen, Credo, Mythos, Grußformeln, Symbole) • religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären (Beispiele: biografische und literarische Texte, Bilder, Musik, Werbung, Filme) • biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen • theologische Texte sachgemäß erschließen • Glaubenszeugnisse in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen und ihre Bedeutung aufweisen
Urteilskompetenz – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen	<ul style="list-style-type: none"> • deskriptive und normative Aussagen unterscheiden • Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten • Gemeinsamkeiten von Konfessionen und Religionen sowie deren Unterschiede erklären und kriteriengeleitet bewerten • Modelle ethischer Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden • die Menschenwürde theologisch begründen und als Grundwert in aktuellen ethischen Konflikten zur Geltung bringen • im Kontext der Pluralität einen eigenen Standpunkt zu religiösen und ethischen Fragen einnehmen und argumentativ vertreten

⁶⁵ Niedersächsisches Kultusministerium (2016): S. 14f.; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2017): S. 11

⁶⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2016): S. 11f., 15f.; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2017): S. 10f., 19

Dialogkompetenz – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • die Perspektive eines anderen einnehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen • Gemeinsamkeiten von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sowie Unterschiede benennen und im Blick auf mögliche Dialogpartner kommunizieren • sich aus der Perspektive des christlichen Glaubens mit anderen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen argumentativ auseinandersetzen • Kriterien für eine konstruktive Begegnung, die von Verständigung, Respekt und Anerkennung von Differenz geprägt ist, in dialogischen Situationen berücksichtigen
Gestaltungskompetenz – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • typische Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren • Aspekten des christlichen Glaubens in textbezogenen Formen Ausdruck verleihen • Ausdrucksformen des christlichen Glaubens erproben und ihren Gebrauch reflektieren • religiöse Symbole und Rituale der Alltagskultur kriterienbewusst (um-)gestalten • religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Religionsunterricht in erster Linie die in Tabelle 1 beschriebenen Kompetenzen fördern soll, wodurch die Schülerinnen und Schüler letztendlich in ihrer Identitätsbildung, Dialogfähigkeit und Verständigung mit anderen Weltanschauungen sowie ethischen Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit unterstützt werden und das Fach Religion dadurch einen wichtigen Beitrag zur allgemeinen Bildung der Schülerinnen und Schüler beiträgt. Doch neben diesem grundlegenden Bildungsbeitrag lassen sich noch weitere Punkte aufführen, die durch dieses Fach eine Ergänzung der Allgemeinbildung schaffen. Zum einen resultiert aus dem evangelischen Selbstverständnis heraus ein wertschätzender Umgang mit der Vielfalt sexueller Identitäten. Außerdem wird im Religionsunterricht eine nachhaltige Entwicklung unter sozialen, ökonomischen, ökologischen und politischen Gesichtspunkten thematisiert, sodass die Schülerinnen und Schüler Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen entwickeln können. Weiterhin trägt das Fach zur Medienbildung bei, da Schülerinnen und Schüler lernen, sich religiös bedeutsame Inhalte aus Quellen wie Text, Bild oder Film sachgemäß zu erschließen, gestalten und präsentieren und gleichsam einen kritischen Umgang mit digitalen Medien einüben. Nicht zuletzt wird im Religionsunterricht ein Bezug zu unterschiedlichen Berufen hergestellt, wodurch Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre persönlichen Berufswünsche zu entwickeln und so eine berufliche Orientierung bekommen.⁶⁷

Abschließend sei erwähnt, dass der Religionsunterricht nicht nur einen Bildungsbeitrag für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin bereithält, sondern auch ein Zusammenhang mit der Schulkultur besteht.⁶⁸ In diesem Sinne gibt der Religionsunterricht durch die Gestaltung von Gottesdiensten, Schulfestern, Diakonie- und Sozialpraktika sowie durch

⁶⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2016): S. 9f.; vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2017): S. 9

⁶⁸ Vgl. Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (2014): S. 123–125

die Schulseelsorge Impulse für die Entwicklung der Schulkultur. Ebenso dient eine interreligiös geprägte Schulkultur, welche durch das im Religionsunterricht geförderte interreligiöse Lernen beeinflusst wird, als Modell für das Zusammenleben von Menschen, welches auf Respekt und Toleranz gründet. „Im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht, kann so Religion nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch im übrigen Schulleben einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass über die Grenzen von Religionen und Kulturen hinweg das Engagement für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung gefördert wird.“⁶⁹

Nachdem der Religionsunterricht im Allgemeinen und der Evangelische Religionsunterricht im Speziellen ausführlich legitimiert worden sind, soll sich der Blick nun auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht richten. Wie sehen aktuelle Teilnahmequoten aus? Wie verhält es sich mit der Anzahl an Abmeldungen vom Evangelischen Religionsunterricht? Wie haben sich Abmelde- und Teilnahmequoten in den letzten Jahren entwickelt und welche Tendenzen für die Zukunft lassen sich daraus möglicherweise ableiten?

3 Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht

Aufgrund des Artikels 7 des Grundgesetzes und der negativen Religionsfreiheit, welche in Abschnitt 2.1 erläutert worden sind, hat jede Schülerin und jeder Schüler das Recht, sich selbst vom Religionsunterricht abzumelden oder durch ihre jeweiligen Erziehungsberechtigten abgemeldet zu werden. Aus diesem Grund lassen sich verschiedene Entwicklungen der Teilnahme- beziehungsweise Abmeldequoten beobachten. Im folgenden Kapitel werden unterschiedliche Studien vorgestellt, die dieser Frage nachgegangen sind. Um ein umfassendes Bild über die Schülerschaft, die sich für oder gegen den Evangelischen Religionsunterricht entscheidet, zu schaffen, soll sich jedoch nicht nur auf die Teilnahme fokussiert werden, sondern auch auf die grundsätzlichen Einstellungen der deutschen Jugend zu Themen des Glaubens, der Religion und der Kirche. Aus diesen Ergebnissen lassen sich nicht nur Gründe für die Teilnahme beziehungsweise Nicht-Teilnahme ableiten, sondern gleichsam Vermutungen über deren zukünftige Entwicklungen anstellen.

3.1 Bedeutung von Religion, Glaube und Kirche für SuS

Drei umfangreiche Studien, die unter anderem die Einstellungen deutscher Jugendlicher in Bezug auf Religion, Kirche und Glauben untersucht haben, sind die Shell-Studie, die zuletzt

⁶⁹ Niedersächsisches Kultusministerium (2016): S. 9

2019 erhoben worden ist, eine von Friedrich Schweitzer und Kollegen durchgeführte Längsschnittstudie aus den Jahren 2015 bis 2018 sowie die inzwischen fünfte Mitgliedschaftsstudie der EKD aus dem Jahre 2014. Alle drei Studien sollen nun kurz beschrieben und dessen wesentliche Ergebnisse genannt werden.

Die EKD führt seit 1972 regelmäßig Studien durch, in der es das Ziel ist, ein möglichst realistisches und differenziertes Bild ihrer Mitglieder zu schaffen im Hinblick auf den religiösen Bereich, um auf diese Weise die Haltungen und Verhaltensweisen von Kirchenmitgliedern als auch von Konfessionslosen nachvollziehen zu können. Deswegen werden nicht nur die Mitglieder der EKD befragt, sondern ebenso Personen, die noch nie einer Kirche angehört haben, und Personen, die aus der Kirche ausgetreten sind. Bei der Darstellung und Analyse wird insbesondere nach den Merkmalen Alter und Wohnort differenziert. Letzteres wird dabei in Ost- und Westdeutschland aufgeteilt und das Alter in mehrere Altersgruppen. Für diese Ausarbeitung ist lediglich die Altersgruppe der Jugendlichen von Interesse, welche von der EKD als die 14- bis 21-Jährigen definiert wurde. Die insgesamt 3.027 auswertbaren Datensätze der nach mehr als 40 Jahren zum fünften Mal durchgeführten Mitgliedschaftsstudie wurden vom Oktober bis Dezember 2012 generiert.⁷⁰ In Bezug auf die Haltungen und Einstellungen von Jugendlichen gegenüber der Kirche konnte festgestellt werden, dass die Zahlen jugendlicher Kirchenmitglieder im Vergleich zu den vorangegangenen Studien gesunken sind und sich damit ein Trend fortsetzt, der sich in den letzten Jahren bereits abgezeichnet hat. Auch die Bereitschaft zum Austritt aus der Kirche ist mit 20 % bei den westdeutschen Jugendlichen als ganz sicher oder zumindest als etwas, worüber sie öfter nachgedacht haben, aber noch keine finale Entscheidung getroffen haben, angegeben worden. In Ostdeutschland ist die Zahl der Jugendlichen, die eine Austrittsbereitschaft zeigen, zwar etwas geringer, doch auch hier stellen sie den höchsten Anteil dar im Vergleich zu den anderen Altersgruppen. Darüber hinaus wiesen die Daten ein sinkendes Vertrauen gegenüber der Kirche bei den befragten Jugendlichen auf. Im Gegensatz zu vielfach geäußerten Vermutungen über eine Bastelreligiosität von Jugendlichen, wie sie beispielsweise Luckmann mit seiner Individualisierungstheorie des Religiösen beschreibt,⁷¹ konnte mit der vorliegenden EKD-Studie keine Offenheit für eine verfasste Form von Religiosität belegt werden. Insgesamt kann anhand dieser Ergebnisse von einer steigenden Distanzhaltung Jugendlicher zur christlichen Kirche gesprochen werden, wie die untenstehende Abbildung nochmals verdeutlicht.

⁷⁰ Vgl. Schneider, Nikolaus/ Bedford-Strom, Heinrich/ Jung, Volker (2014): S. 4f.

⁷¹ Vgl. Luckmann, Thomas (1991): S. 112f.

Angaben in Prozent; verbunden = »stark« und »ziemlich verbunden«; nicht verbunden = »kaum« und »überhaupt nicht verbunden«

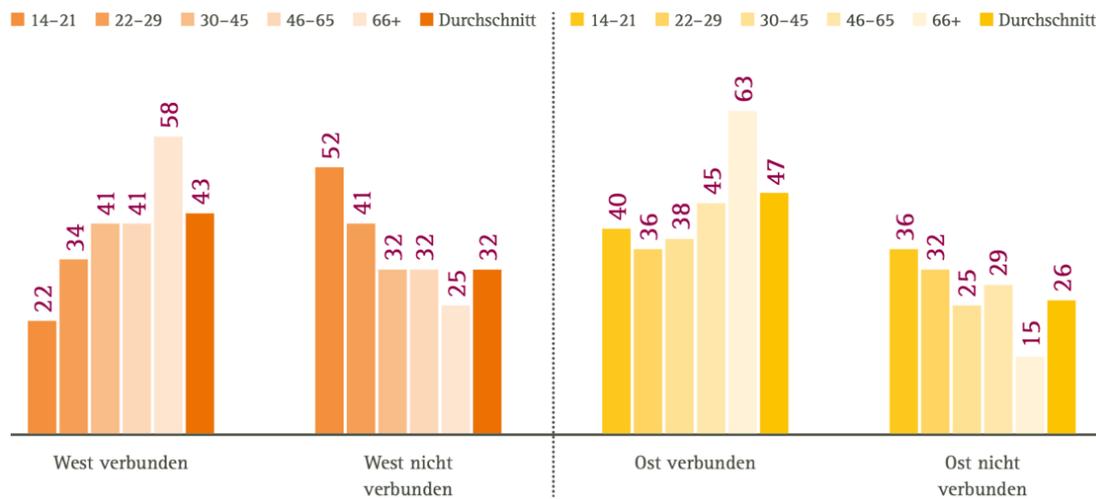


Abbildung 1: Kirchenverbundenheit nach Generationen

Quelle: Pickel, Gert (2014): S. 61

Wie abzulesen ist, liegen die Verbundenheit und Nicht-Verbundenheit bei den westdeutschen Jugendlichen zur Kirche jeweils 20 %-Punkte unterhalb beziehungsweise oberhalb des Durchschnittswerts, wenn alle Altersgruppen zusammengenommen werden. Bei den ostdeutschen Jugendlichen ist dies nicht ganz so stark ausgeprägt, wobei auch hier die Jugendlichen, die sich nicht mit der Kirche verbunden fühlen, den vergleichsweise höchsten Anteil ausmachen. Ein Blick in die Vorgängerstudien zeigt, dass diese Ergebnisse stabil geblieben sind, weshalb Pickel in diesem Zusammenhang von einer „Stabilität des Abbruchs“⁷² spricht. Wenn sich die Haltung zur Religion im Allgemeinen angeschaut werden, konnte die EKD-Studie für Jugendliche herausstellen, dass sich weniger als die Hälfte als religiös einstufen und sie eine zunehmende religiöse Indifferenz aufweisen. Außerdem stellt Religion nur noch etwas für ihren Lebensalltag Nachrangiges dar, was unter anderem an dem Anteil derjenigen die beten, erkennbar wird. So betet die Hälfte der Befragten nie und ein Viertel sehr selten. Darüber hinaus wurden die Teilnehmer gebeten, sich selbst einzuschätzen, für wie religiös erzogen sie sich sehen. In Westdeutschland geben knapp 50 % an, religiös erzogen worden zu sein und in Ostdeutschland etwa 60 %. Eine weitere Frage hinsichtlich der religiösen Sozialisation bestand darin, für wie wichtig die Jugendlichen dies für die spätere Erziehung ihrer Kinder halten. Hier sind es in Westdeutschland weniger als die Hälfte, die eine religiöse Sozialisation noch für wichtig erachten. Insgesamt kommt Pickel damit zu dem Schluss, dass die religiöse Sozialisation bei den deutschen Jugendlichen nachlässt. Dies

⁷² Pickel, Gert (2014): S. 63

führt letztlich zu einem kontinuierlichen Verlust an Verbundenheit zur Kirche sowie einem sozialen Bedeutungsverlust von christlicher Religiosität für den Lebensalltag.⁷³

Wie auch die EKD-Studie, wird die Shell-Studie schon seit vielen Jahren in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Die erste Shell-Studie wurde bereits 1953 erhoben. Die Erhebung vom Januar bis März 2019 ist die inzwischen 18. Studie. Dieser lange Erhebungszeitraum macht die Shell-Studie zu einer der wenigen Langzeitstudien, die in diesem Umfang stattfinden. Bei der letzten Befragung nahmen insgesamt 2.572 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren teil, indem sie einen Fragebogen ausfüllten. Darüber hinaus wurde mit 20 repräsentativen Jugendlichen ein qualitatives Interview geführt.⁷⁴ Das Anliegen der Shell-Studie besteht darin, zu analysieren, wie die deutschen Jugendlichen ihren Alltag bewältigen und welche speziellen Verhaltensweisen und Mentalitäten dabei herausgebildet werden.⁷⁵ In der nachfolgenden Grafik ist ein Teil der Ergebnisse aus den letzten fünf Shell-Studien dargestellt:

%-Angaben (Spalten %)	2002	2006	2010	2015	2019
Konfession*					
Katholisch	33	30	30	30	31
Evangelisch	34	34	34	35	29
Andere Christen	2	4	4	4	5
Islam	4	5	7	8	9
Andere Religionen	1	1	1	1	2
Keine Religion/Konfession	24	25	23	22	22
Keine Angabe	2	1	1	0	2
Wichtigkeit des Glaubens an Gott					
Wichtig (5–7)	37	36	37	33	32
Teils, teils (4)	16	16	16	17	15
Unwichtig (1–3)	45	46	45	46	49
Keine Angabe	2	2	2	4	4
Wie oft betest du?***					
Ein- oder mehrmals am Tag		9		7	8
Ein- oder mehrmals in der Woche		16		9	10
Ein- oder mehrmals im Monat		18		13	11
Ein- oder mehrmals im Jahr		26		23	19
Nie		29		43	47
Keine Angabe		2		5	5

* Auch der jüdische Glaube wurde abgefragt, der Anteil liegt allerdings weit unter einem Prozent und wurde daher den »anderen Religionen« zugeordnet.
** Die Häufigkeit des Betens wurde in den Shell Jugendstudien 2002 und 2010 nicht erhoben.

Abbildung 2: Indikatoren der Religiosität in den Shell Jugendstudien (2002 - 2019)

Quelle: Wolfert, Sabine/ Quenzel, Gudrun (2019): S. 151

⁷³ Vgl. Pickel, Gert (2014): S. 60–72

⁷⁴ Vgl. Albert, Matthias/ Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun/ Kantar (2019): S. 33

⁷⁵ Vgl. Zengerly, Thomas (2019): S. 9f.

Zunächst wird ersichtlich, dass die Zahl der evangelischen Jugendlichen rückläufig ist, weshalb die Konfessionsmitgliedschaft für diese Gruppe also abnimmt. Weiterhin sind knapp ein Viertel (22 %) aller Jugendlichen konfessionslos, wobei dieser Anteil über den Zeitraum von 2002 bis 2019 relativ stabil geblieben ist. Allerdings steht hinter dieser augenscheinlichen Stabilität ein erheblicher Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschen Jugendlichen, denn in Westdeutschland hat die Konfessionslosigkeit zugenommen, während sie in Ostdeutschland gesunken ist. Die Analyse der Daten zum Gottesglauben zeigen, dass dieser etwas an Bedeutung verloren hat. So geben 2019 fast die Hälfte der Befragten an, dass der Glaube an einen Gott unwichtig oder weniger wichtig für die Lebensführung ist. Dieser Bedeutungsverlust lässt sich in erster Linie durch die Gruppen der katholischen und evangelischen Jugendlichen erklären. 2002 gaben noch 51 % der Katholiken an, dass ihnen der Gottesglaube wichtig ist. 2019 sind es hingegen nur noch 39 %. Bei den Protestanten ist dieser Wert von 38 % in 2002 auf 24 % in 2019 zurückgegangen. Die Religionsausübung wird in der Shell-Studie mit der Frage „wie oft betest du“ abgedeckt. Hier gaben 2019 fast 50 % der Jugendlichen an, dies nie zu tun, woraus Wolfert und Quenzel schließen, dass die religiöse Praxis unbedeutender wird. Auch hier sind es wieder die Katholiken und Protestanten, die für diesen Rückgang verantwortlich sind, da es vor allem sie sind, die heutzutage gar nicht mehr oder viel seltener beten. Neben diesen Aspekten zur Religiosität konnte mit Blick auf die Einstellung gegenüber der Kirche ermittelt werden, dass drei Viertel der katholischen und zwei Drittel der evangelischen Jugendlichen die Meinung vertreten, dass sich die Kirche ändern muss, wenn sie eine Zukunft haben will. Diese Haltung ist stabil über die letzten 20 Jahre. Des Weiteren hat das Vertrauen in die Kirche vor allem bei den Katholiken deutlich nachgelassen (von 38 % in 2002 auf 24 % in 2019), wohingegen es bei den Protestanten recht stabil geblieben ist (2002 31 % und 2019 29 %). Zuletzt äußern 59 % der Jugendlichen beider christlicher Konfessionen, dass ihnen die Kirche keine Antwort auf Fragen, die sie wirklich bewegen, gibt. Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass der Glaube in den letzten 20 Jahren an Bedeutung verloren und die Religiosität nachgelassen hat, wie auch die EKD-Studie schon aufzeigen konnte.⁷⁶

Eine letzte umfangreichere Studie, die die Haltungen und Einstellungen deutscher Jugendlicher in Bezug auf Religion, Glaube und Kirche untersucht hat, wurde von Friedrich Schweitzer und vier weiteren Kollegen durchgeführt. Im Unterschied zu der EKD-Studie und der Shell-Studie, die zwar Langzeitstudien sind, ist diese Studie eine echte Längsschnittstudie.

⁷⁶ Vgl. Wolfert, Sabine/ Quenzel, Gudrun (2019): S. 150–157

So wurden dieselben Personen zu drei Erhebungszeitpunkten mit dem gleichen Fragebogen befragt (2015, 2017 und 2018). Mit diesen Daten war es – bezogen auf Deutschland – erstmals möglich, Veränderungen in der religiösen Entwicklung zuverlässig nachzuvollziehen. Am Ende des Befragungszeitraumes konnten 559 Datensätze in die Analysen eingehen.⁷⁷ Dabei konnte zum einen herausgefunden werden, dass die Jugendlichen ihren Gottesglauben zwar nicht aufgeben, er sich jedoch verändert. Hinweise auf dieses Ergebnis liefern vielfach ambivalente Aussagen. Beispielsweise gab es einen leichten Rückgang bei den Fragen „ich glaube an Gott“ oder „die Beziehung zu Gott ist mir wichtig“, aber auf der anderen Seite nahm die Zustimmung bei der Aussage „in schwierigen Situationen hilft mir mein Glaube“. Ebenso konnte sowohl eine Zunahme bei der Zustimmung zu abstrakten und unpersönlichen Gottesvorstellungen verzeichnet werden, wie auch einen Anstieg bei der Aussage „Gott ist jemand, zu dem man sprechen kann“, was wiederum für das Vorhandensein einer persönlichen Gottesvorstellung spricht.⁷⁸ In Bezug auf das Betverhalten gaben in der dritten Erhebung 77 % an gelegentlich zu beten, was einen Rückgang von 84 % in der ersten Erhebung bedeutet. Dabei wird insbesondere in schwierigen Situationen gebetet. Ferner wurden die Teilnehmer gebeten, sich hinsichtlich ihrer Gläubigkeit und Religiosität selbst einzuschätzen. Die Selbsteinschätzung als gläubig wurde als stabil bei 49 % nachgewiesen, wohingegen die Selbsteinschätzung als religiös von 29 % auf 18 % abgenommen hat.⁷⁹ Abschließend kann die Einstellung zur Kirche betreffend festgehalten werden, dass die Austrittsbereitschaft von 20 % auf 29 % gestiegen ist, die Kritik an der Kirche zugenommen hat, da 84 % in 2018 eine Änderung der Kirche befürworteten, wenn sie eine Zukunft haben will, im Vergleich zu 66 % in 2015 und 20 % mehr Befragte sagten, dass ihr Glaube nichts mit der Kirche zu tun hat, was auf eine zunehmende Distanz von der Kirche deutet.⁸⁰

Alles in allem konnte in den drei beschriebenen Studien festgestellt werden, dass sich die deutschen Jugendlichen zunehmend von der Kirche distanzieren, Glaube und Religion für ihren Alltag eine immer kleiner werdende Rolle spielt und sie grundsätzlich weniger religiös sozialisiert sind. Inwieweit sich diese Haltungen auf die Teilnahmezahlen am Religionsunterricht auswirken, soll im nächsten Kapitel geprüft werden.

⁷⁷ Vgl. Schweitzer, Friedrich/ Boschki, Reinhold/ Gronover, Matthias/ Wissner, Golde/ Nowack, Rebecca (2020): S. 11–13

⁷⁸ Vgl. Wissner, Golde (2020): S. 45–54

⁷⁹ Vgl. ebd.: S. 58–64

⁸⁰ Vgl. ebd.: S. 66–71

3.2 Ergebnisse empirischer Studien

In diesem Kapitel geht es um die Teilnahme- und Abmeldequoten am beziehungsweise vom Evangelischen Religionsunterricht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Studien aus Niedersachsen der letzten fünf Jahre. Es sollen jedoch der Vollständigkeit halber und für einen besseren Vergleich ebenso Studien Erwähnung finden, die aus anderen Bundesländern stammen. Ziel dabei ist die Schaffung eines umfangreichen Gesamtbildes über die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht.

Die Forschungslage der letzten 20 Jahre kann eine erste Studie von Georg Ritzer aus dem Jahr 2002 vorweisen, die sich mit den Abmeldemotiven vom Religionsunterricht beschäftigte. Dabei stellte er fest, dass in Salzburg die Zahl der erstmaligen Abmeldungen in der Übergangszeit der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 den höchsten Wert erreichte.⁸¹ Weiterhin wurde deutlich, dass die Abmeldezahlen je nach Schulform stark voneinander abweichen. So wurden die höchsten Abmeldequoten an Bundesoberstufenrealgymnasien sowie an der Handelsakademie erreicht.⁸² Diese Schultypen können mit dem beruflichen Gymnasium in Deutschland verglichen werden. Eine weitere aus Österreich stammende Studie, in der sich den Abmeldungen vom Religionsunterricht gewidmet wurde, kam 12 Jahre später von Philipp Klutz. Er fand heraus, dass sich im Schuljahr 2011/12 die Schülerinnen und Schüler auf den Religions- sowie Werte und Normen-Unterricht mit 67 % zu 33 % zugunsten des Religionsunterrichts verteilten. Diese Verteilung blieb stabil über die vergangenen Jahre.⁸³

Gennerich und Zimmermann veröffentlichten 2016 eine Studie, in der sie über die Entwicklung der Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht von der 5. bis zur 13. Klasse der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien in Baden-Württemberg über 10 Jahre hinweg informierten. In Abbildung 3 sind die gemittelten Befunde über die Schuljahre 2001/02 sowie 2011/12 anschaulich dargestellt. Es wird deutlich, dass die Abmeldezahlen vom Religionsunterricht von der 9. bis zur 13. Klasse durchschnittlich zugenommen haben. Dieser Durchschnitt liegt in den eben genannten Klassenstufen bei 18 %.⁸⁴

⁸¹ Vgl. Ritzer, Georg (2003): S. 49f.

⁸² Vgl. ebd.: S. 13f.

⁸³ Vgl. Klutz, Philip (2015): S. 88f.

⁸⁴ Vgl. Gennerich, Carsten/ Zimmermann, Mirjam (2016): S. 37

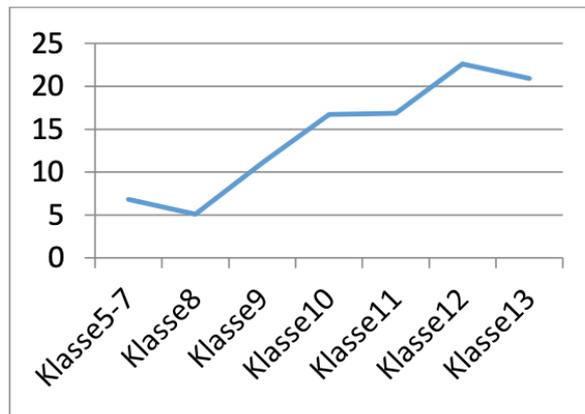


Abbildung 3: Abmeldungen aus dem Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien

Quelle: Gennerich, Carsten/ Zimmermann, Mirjam (2016): S. 37

In Zusammenarbeit mit Peter Schreiner und Nicola Bücken veröffentlichte Carsten Gennerich eine weitere Studie, welche Bezug auf mehrere Bundesländer nimmt. Für die Regionen Baden und Württemberg sowie das Bundesland Sachsen ist zunächst zu erwähnen, dass die Anzahl evangelischer Schülerinnen und Schüler, die am entsprechenden Religionsunterricht teilnehmen, generell abnimmt. Allerdings sind die Teilnahmequoten am Evangelischen Religionsunterricht gemessen an der Gesamtschülerschaft über den Beobachtungszeitraum hinweg nahezu konstant geblieben. Beispielsweise besuchten im Schuljahr 2000/01 35 % der Schülerinnen und Schüler aus Baden den Religionsunterricht und in 2016/17 weiterhin 34%. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Anteil nicht evangelischer beziehungsweise nicht konfessionell gebundener Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht zugenommen hat.⁸⁵ Wenn der Blick weg von den Teilnahmequoten und hin zu den Abmeldezahlen gerichtet wird, kann für Baden eine Zunahme der Abmeldungen vom Evangelischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen festgestellt werden. Während die Abmeldequote im Schuljahr 2000/01 noch bei 2,4 % lag, ist sie im Schuljahr 2016/17 auf 4,5 % gestiegen. Des Weiteren zeigte sich, dass die Abmeldequoten an Gymnasien zwar nur um einen Prozentpunkt angestiegen sind, diese aber mit 7 % vergleichsweise am höchsten liegen. In Haupt- und Realschulen lagen diese 2010/11 noch bei 3 % beziehungsweise 2 %. 2016/17 sind jedoch auch für diese Schulformen die Abmeldezahlen angestiegen, sodass sie sich nun auf demselben Niveau bewegen wie die Gymnasien in Baden.⁸⁶ Auch in Württemberg weisen die Gymnasien bereits seit 1986/87 eine konstante Abmeldequote zwischen 5% und 7 % auf. Mit diesem Wert sind die Gymnasien neben den Hauptschulen die Schulfor-

⁸⁵ Vgl. Gennerich, Carsten/ Schreiner, Peter/ Bücken, Nicola (2019): S. 61f.

⁸⁶ Vgl. ebd.: S. 69–73

men, bei denen die meisten Abmeldungen zu verzeichnen sind. Für die Hauptschulen ermittelten Gennerich et al. eine Abmeldequote von 7 % und für die Gymnasien lag sie bei 6 % im Schuljahr 2015/16. Darüber hinaus zeigten die Daten für Gymnasien einen starken Anstieg der Abmeldungen ab der 9. Klasse und besonders hohe Werte für die Oberstufe.⁸⁷

Neben diesen Ergebnissen für Baden, Württemberg und Sachsen erfassten Gennerich et al. ebenfalls die Teilnahmequoten für Niedersachsen. Hier ist zunächst eine grundsätzliche Abnahme der evangelischen Schülerschaft seit dem Schuljahr 2009/10 zu erkennen. Da der Anteil von nicht evangelischen Schülerinnen und Schülern im Jahr 2002/03 bis 2006/07 den der evangelischen übertrafen hat, kann daraus geschlossen werden, dass zunehmend Konfessionslose den Religionsunterricht besuchen, wie dies auch in Baden, Württemberg und Sachsen der Fall ist. Weiterhin lässt sich eine Tendenz vom konfessionell unterrichteten Religionsunterricht weg zum kooperativ-konfessionell unterrichteten Religionsunterricht hin erkennen.⁸⁸ So besuchten 1985/86 noch 63 % der niedersächsischen Schülerinnen und Schüler den Evangelischen Religionsunterricht, während die Teilnahme 2016/17 nur noch 44 % erreichte.⁸⁹ Abbildung 4 zeigt die Entwicklung der Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht für niedersächsische Gymnasien von 2000 bis 2016. Insbesondere seit dem Schuljahr 2008/09 ist eine ausschließlich fallende Tendenz der Teilnahme zu erkennen. In Bezug auf die Ersatzfächer muss in Niedersachsen von einer Verdreifachung der Teilnehmerzahlen bei Werte und Normen im Zeitraum 1985/86 bis 2016/17 gesprochen werden, welche dann einen Anteil von 18 % ausmacht.⁹⁰

⁸⁷ Vgl. Gennerich, Carsten/ Schreiner, Peter/ Bückler, Nicola (2019): S. 74–77

⁸⁸ Vgl. ebd.: S. 61f.

⁸⁹ Vgl. ebd.: S. 81

⁹⁰ Vgl. ebd.: S. 79f.

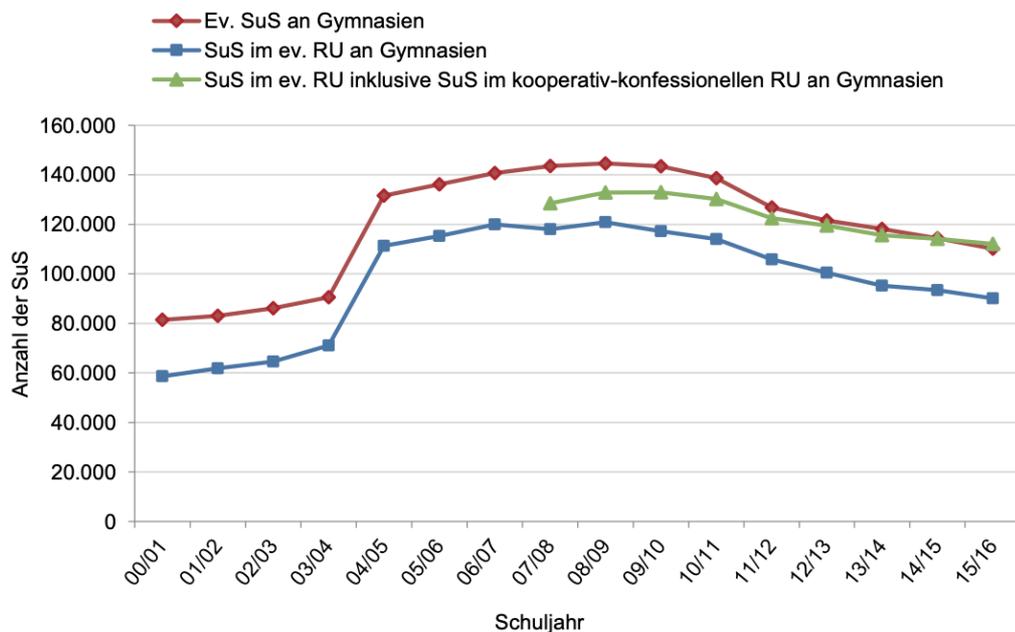


Abbildung 4: Anzahl am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmender Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Gymnasien in Niedersachsen

Quelle: Gennerich, Carsten/ Schreiner, Peter/ Bücker, Nicola (2019): S. 57

In Ergänzung zu der von Gennerich et al. erhobenen Studie können weitere Zahlen bezüglich der Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht in Niedersachsen aus den durch das Kultusministerium regelmäßig veröffentlichten Daten zur Schülerschaft in Niedersachsen entnommen werden. Hier wird zunächst eine allgemeine Abnahme der Schülerinnen und Schüler, welche am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, deutlich (von 65,6 % in 1990 auf 38,7 % in 2019). Im Gegenzug dazu erfährt der Werte und Normen Unterricht einen Anstieg von 6,4 % auf 21,2 %.

Jahr	Schülerinnen und Schüler mit der ...																	
	Religionszugehörigkeit				Teilnahme am Unterricht im Fach								insg. ⁴⁾		davon RA in % ⁴⁾			
	evange- lisch	katho- lisch	ohne	insg. ²⁾ (100%)	ev. Religion ³⁾		kath. Religion ³⁾		islam. Rel.		Werte u Normen ⁵⁾							
abs.	abs.	abs.	abs.	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	BS	H	LG	OS	
1990	489.756	151.867	74.878	716.501	470.001	65,6	134.331	18,7			45.823	6,4	650.155	90,7	91,8	88,7	86,7	94,4
1995	520.269	160.831	106.635	787.735	496.582	63,0	132.185	16,8			67.011	8,5	695.778	88,3	89,8	88,8	80,6	92,1
2000	559.629	164.714	122.729	847.072	535.582	63,2	134.443	15,9			86.135	10,2	756.160	89,3	91,8	87,3	84,5	92,4
2005	557.938	159.270	137.860	855.068	569.377	66,6	133.724	15,6	805	0,1	129.087	15,1	832.188	97,3	97,5	99,0	94,3	98,1
2010	492.158	142.523	151.091	867.901	469.744	54,1	102.804	11,8	1.977	0,2	139.942	16,1	809.891	93,3	93,5	91,5	93,4	94,6
2015	398.378	125.458	172.003	788.815	358.921	45,5	70.902	9,0	3.026	0,4	149.521	19,0	746.822	94,7	95,0	93,3	95,6	94,9
2016	382.222	122.735	176.358	789.904	345.393	43,7	66.445	8,4	3.582	0,5	156.233	19,8	749.899	94,9	95,1	93,7	95,6	95,4
2017	367.364	120.984	181.275	782.096	331.011	42,3	63.629	8,1	4.037	0,5	157.567	20,1	742.122	94,9	95,3	93,5	96,5	95,6
2018	352.795	118.119	185.424	773.077	316.130	40,9	58.880	7,6	3.321	0,4	160.447	20,8	735.869	95,2	95,1	93,4	96,9	95,5
2019	338.764	115.250	190.660	765.006	296.317	38,7	56.228	7,4	3.228	0,4	161.900	21,2	721.527	94,3	93,9	92,8	95,6	95,0

²⁾ Seit 2006 inklusive islamischer und sonstiger Religionszugehörigkeit

³⁾ Seit 2007 ohne Teilnahme am konf.-koop. Religionsunterricht

⁴⁾ Seit 2007 wird der konf.-koop. Religionsunterricht gesondert erfasst

⁵⁾ Seit 2009 inklusive Philosophie

Abbildung 5: SuS nach Zugehörigkeit und Teilnahme am Religionsunterricht

Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium (2020): S. 40

Darüber hinaus fällt im Jahr 2019 die Teilnahme am Religionsunterricht im Übergang von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 von 33,9 % auf 32,3 % und steigt demgegenüber für Werte und Normen von 32,2 % auf 38,9 %. Diese Daten beziehen sich auf alle Schulformen zusammengenommen. Wird sich das Gymnasium isoliert angeschaut, ist grundsätzlich dieselbe Entwicklungsrichtung zu erkennen, jedoch ist diese etwas stärker ausgeprägt, da hier die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht mit dem Übergang in die Oberstufe von 37,1 % auf 33,1 % abnimmt und die Teilnahme an Werte und Normen von 30,5 % auf 35,3% steigt.⁹¹

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Teilnahmequoten am Evangelischen Religionsunterricht in den einzelnen genannten Studien unterschiedlich ausfallen. Die beiden Studien aus Österreich sowie die Studien aus Baden-Württemberg und Sachsen wiesen stabile Teilnahmezahlen über einen langen Zeitraum hinweg auf. In Niedersachsen hingegen muss von einer kontinuierlichen Abnahme in Bezug auf die letzten zehn Jahre gesprochen werden. Hier entscheiden sich immer mehr Schülerinnen und Schüler für das Fach Werte und Normen. Hinsichtlich der Abmeldungen vom Evangelischen Religionsunterricht sind sich alle Studien, die dies vertieft untersucht haben, darin einig, dass insbesondere an Gymnasien die Abmeldequoten vergleichsweise hoch sind und vor allem mit dem Übertritt von der Sekundarstufe 1 in die Oberstufe einen Sprung nach oben aufweisen.

4 Teilnahmemotive für den Evangelischen Religionsunterricht

Nachdem die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht betrachtet wurde, soll jetzt der Blick darauf gerichtet werden, warum sich Schülerinnen und Schüler für oder gegen den Religionsunterricht entscheiden. Was sind die zugrunde liegenden Motive für diese Entscheidung? Dazu wird zuerst auf die psychologische Seite der Motivtheorie eingegangen, um in einem nächsten Schritt Studien zu erläutern, die in diesem Bereich geforscht und konkrete Teilnahmemotive für den Religionsunterricht herausgearbeitet haben. Auf dieser Grundlage und dem, was in den vorangegangenen Kapiteln bereits herausgestellt wurde, wird die Notwendigkeit einer weiterführenden Studie begründet.

4.1 Motive

Die Frage nach den grundlegenden Motiven menschlichen Handelns ist so alt wie die Psychologie selbst und schon Freud sieht in ihr eine Kernfrage, um menschliches Verhalten zu

⁹¹ Niedersächsisches Kultusministerium (2020): S. 41

erklären.⁹² Seitdem sind zahlreiche Motivtheorien entwickelt worden, von denen die populärsten und meisterforschten nachfolgend beschrieben werden. Zuerst soll jedoch der Begriff des Motivs näher erklärt und von der Motivation abgegrenzt werden.

4.1.1 Begriffsklärung

Die Motivationspsychologie unterscheidet zwischen Motivation einerseits und Motiven andererseits. Während Ersteres Fragen nach dem „Wie“ menschlicher Motivation zu beantworten sucht, geht es bei Letzterem um das „Was“ menschlicher Motivation. So lautet die Definition der Motivation: „Motivation ist die Richtung, Intensität und Ausdauer einer Verhaltensbereitschaft hin zu oder weg von Zielen“⁹³, wohingegen Motive definiert sind als „einzelne, isolierte Beweggründe menschlicher Verhaltensbereitschaft“.⁹⁴ Rothermund und Eder beschreiben Motive weiter als Vorlieben für bestimmte Klassen von thematisch ähnlichen Anreizen, weshalb ihnen eine Affektbezogenheit zugeschrieben werden kann. Dies äußert sich in einer motiv-bedingten Deutung einer Situation, was bedeutet, dass unterschiedlichste Situationen aus dem Blickwinkel eines bestimmten Motivs heraus betrachtet und bewertet werden, was wiederum mit spezifischen emotionalen Reaktionen und Handlungstendenzen einhergeht. Beispielsweise könnte das gemeinsame Lernen für eine anstehende Prüfung in einer Gruppe bei einer Person mit ausgeprägtem Leistungsmotiv zu der Frage führen, wie gut sie selbst in dieser Form die nötigen Inhalte lernen und wie sie dies den anderen vermitteln kann. Weiterhin wird sie die Gruppenarbeit schätzen, da sie diese nutzen kann, um sich mit den anderen zu vergleichen und die eigene Leistung unter Beweis zu stellen. Einer Person, die mehr aus dem Machtmotiv heraus handelt, geht es in einer solchen Situation vielmehr um die Frage, wer in der Lerngruppe eine einflussreiche Position innehat und Entscheidungen trifft. Hier hat der oder die Machtmotivierte nun die Gelegenheit, sich eine wichtige Rolle in der Gruppe zu erarbeiten und selbst Kontrolle auszuüben. Sein oder ihr Interesse an den Lerninhalten besteht ausschließlich darin, diese als Mittel der Einflussnahme einzusetzen. Auch für eine Person, die ein starkes Bindungsmotiv aufweist, spielen die Inhalte eine nachgeordnete Rolle, da die Harmonie innerhalb der Gruppe ins Zentrum rückt. Eine solche Person sieht in dieser Situation die Möglichkeit, Geborgenheit und Unterstützung zu erfahren.⁹⁵

⁹² Vgl. Freud, Sigmund (1915/1982); Freud, Sigmund (1923/1982)

⁹³ Becker, Florian (2019): S. 20

⁹⁴ Ebd.: S. 20

⁹⁵ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 91f.

Neben dieser Affektbezogenheit besteht ein weiteres Merkmal von Motiven in ihrer zeitlichen Stabilität, weshalb die Wahrnehmung unterschiedlicher Situationen in dieselbe motivthematische Richtung läuft. Darüber hinaus schreiben Rothermund und Eder Motiven einen dispositionalen Charakter zu, da es zwar möglich ist, die Motive einer Person anhand ihrer Situationsdeutung, emotionalen Reaktion oder Handlungstendenzen zu identifizieren, aber sich diese Motiväußerungen nicht immer zeigen, sondern erst, wenn das Motiv durch eine motivthematisch passende Situation hervorgerufen wird.⁹⁶ Diese situative Motivanregung wird schon 1938 von Murray als notwendiger Druck („press“) bezeichnet und wird im Grundmodell der klassischen Motivtheorien nochmals verdeutlicht (Abbildung 6).⁹⁷

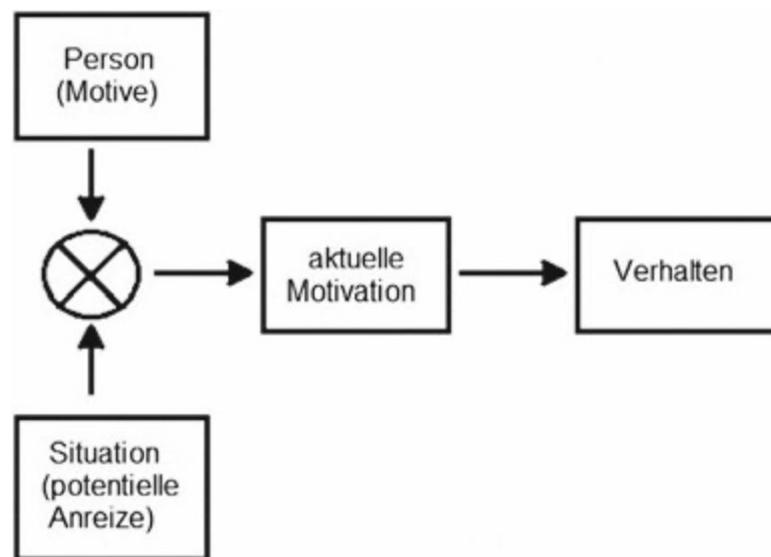


Abbildung 6: Zusammenwirken von Person- und Situationsfaktoren bei der Entstehung von Motivation

Quelle: Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 93

Wie in der Abbildung zu erkennen ist, werden Motive als in der Person liegende Strukturen aufgefasst, die durch thematisch passende Anreize in einer bestimmten Situation angeregt werden und durch deren Zusammenwirken ein Zustand der Motivation entsteht, welcher wiederum das Verhalten steuert. Motivation kann somit als Produkt von Person- und Situationsfaktoren verstanden werden, die nur durch eine Passung von Motiv und Anreiz aktiviert wird. Sobald einer der beiden Faktoren fehlt, kann auch keine Motivation mehr entstehen.⁹⁸

Weitere Eigenschaften von Motiven werden von Rosenstiel und Neumann aufgeführt: Herkunft, Stärke, Persistenz, Frequenz und Kontext, darauf wirkende Anreize, Hierarchie sowie

⁹⁶ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 92

⁹⁷ Vgl. Murray, Henry A. (1938): S. 217

⁹⁸ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 92f.

Bewusstsein. Zunächst können Motive angeboren sein wie Durst und die Vermeidung von Schmerz oder sie werden im Laufe des Lebens erlernt. Die Herkunft von Motiven kann also verschieden ausfallen. Hinsichtlich der Stärke kann festgehalten werden, dass manche Motive stärker ausgeprägt sind als andere und sich so nach ihrer Intensität unterscheiden. Auch die Persistenz von Motiven fällt unterschiedlich aus, da manche langfristig aktiv sind und andere kurz auftreten und nach ihrer Befriedigung wieder verschwinden. Ebenso gibt es Motive, die mit einer hohen Frequenz auftreten und welche, wo diese eher gering ist. Außerdem können Motive danach abgegrenzt werden, durch welche Anreize sie geweckt werden. Der Anblick oder der Geruch von Essen kann zum Beispiel das Motiv Hunger aktivieren. In Bezug auf die Eigenschaft der Hierarchie schreiben Rosenstiel und Neumann, dass Motive in Hierarchien eingebunden sind und Motive hinter anderen Motiven liegen. Als Beispiel beschreiben sie eine Führungskraft, bei der hinter dem Machtmotiv das Motiv, Status zu haben, steht und hinter diesem wiederum das Motiv, attraktive Frauen anzuziehen. Oft sind sich Menschen diesen zugrunde liegenden Motiven nicht zur Gänze bewusst, was zur letzten Eigenschaft führt. So gibt es Motive, die einem voll bewusst sind und andere, die einer Person unbewusst bleiben. Dabei gilt weiter, dass viele Motive zunächst unbewusst sind, aber bewusst werden sobald eine bestimmte Schwelle erreicht wird.⁹⁹

4.1.2 Motivtheorien

Die Unterscheidung zwischen Motivation und Motiven spiegelt sich in der klassischen Motivationspsychologie in der Differenzierung zwischen Prozesstheorien der Motivation sowie Inhaltstheorien der Motivation wider.¹⁰⁰ Bei den Inhaltstheorien wird der Versuch gewagt die große Anzahl an Bedürfnissen, Anreizen, Wünschen und Vorlieben aus denen menschliches Verhalten resultiert zu systematisieren und auf einige wenige grundlegende Motive zurückzuführen. Aus diesem Grund gibt es auch keine Entsprechung zwischen Motiv und Verhalten, denn dasselbe Motiv kann sich in unterschiedlichsten Verhaltensformen niederschlagen und ebenso kann dasselbe Verhalten verschiedene grundlegende Motive zugleich befriedigen.¹⁰¹

Eines der ersten und vielbeachteten Klassifikationssysteme wurde von Murray entwickelt und ist in Abbildung 7 dargestellt. Allerdings sollten diese und vergleichbare Auflistungen mit Vorsicht betrachtet werden, da zum einen die Vollständigkeit nicht sicher nachgewiesen

⁹⁹ Vgl. v. Rosenstiel, Lutz/ Neumann, Peter (2002): S. 72–82

¹⁰⁰ Vgl. Fallgatter, Michael J. (2020): S. 79

¹⁰¹ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 94

werden kann und weiterhin die Möglichkeit besteht, dass die hier genannten Motive noch weiter gruppiert und zu allgemeineren Motiven zusammengefasst werden können.¹⁰²

Bezeichnung	Bedeutung
1. nAbasement (nAba)	Erniedrigung
2. nAchievement (nAch)	Leistung
3. nAffiliation (nAff)	sozialer Anschluss
4. nAggression (nAgg)	Aggression
5. nAutonomy (nAuto)	Unabhängigkeit
6. nCounteraction (nCnt)	Widerständigkeit
7. nDefence (nDef)	Schutz
8. nDefendance (nDfd)	Selbstgerechtigkeit
9. nDominance (nDom)	Machtausübung
10. nExhibition (nExh)	Selbstdarstellung
11. nHarmavoidance (nHarm)	Leidvermeidung
12. nInfavoidance (nInf)	Misserfolgsvermeidung
13. nNurturance (nNur)	Fürsorglichkeit
14. nOrder (nOrd)	Ordnung
15. nPlay (nPlay)	Spiel
16. nRejection (nRej)	Zurückweisung
17. nSentience (nSen)	Anregung
18. nSex (nSex)	Sexualität
19. nSuccorance (nSuc)	Hilfesuchen (Abhängigkeit)
20. nUnderstanding (nUnd)	Verstehen (Einsicht)

Abbildung 7: Liste fundamentaler Motive nach Murray (1938)

Quelle: Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 95

Ein weiteres Klassifikationssystem, das sehr bekannt und populär geworden ist, ist die Bedürfnispyramide nach Maslow (Abbildung 8). An dieser Stelle sei kurz angemerkt, dass Maslow zwar nicht von Motiven sondern von Bedürfnissen spricht, er diese beiden Begriffe jedoch synonym verwendet. Heutzutage wird hier jedoch klar differenziert, denn ein Bedürfnis entsteht aus einem Mangel heraus und ist daher weniger breit definiert als das Motiv und stellt somit lediglich eine Art von Motiven dar.¹⁰³ Maslow unterscheidet zwischen insgesamt fünf Klassen von Bedürfnissen mit hierarchischer Anordnung. Auf der untersten Stufe stehen körperliche Existenzbedürfnisse (physiological needs) wie Nahrung, Atmung, Schlaf und Unversehrtheit. Auf der nächsten Stufe stehen die Sicherheitsbedürfnisse (safety needs) zu denen Ordnung, die eigene Versorgung und Vorhersehbarkeit im sozialen Leben zählen. Die dritte Stufe beinhaltet das Bedürfnis nach Geborgenheit und Zuneigung in Partnerschaft, Familie und Freundeskreis (love needs). In der vorletzten Stufe führt Maslow dann das Streben nach Status, Wertschätzung, sozialer Anerkennung, Geld, Einfluss und Respekt an (esteem needs). Die fünfte und letzte Stufe der Pyramide wird durch das Streben nach Selbstaktualisierung beziehungsweise Selbstverwirklichung (need for self-actualization) gebildet.

¹⁰² Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 94f.

¹⁰³ Vgl. Becker, Florian (2019): S. 20

Die unteren drei Motivebenen bezeichnet Maslow als Defizitmotive, da diese Bedürfnisse einen Mangelzustand darstellen, die allerdings durch geeignete Güter vollständig befriedigt werden können. Demgegenüber stehen die unstillbaren Bedürfnisse der obersten beiden Stufen, da sie nach ständiger Bestätigung und Verbesserung verlangen. Eine entscheidende Annahme der Theorie und damit auch der Grund für den hierarchischen Aufbau besteht darin, dass erst bei Befriedigung der unteren Motivebene die Bedürfnisse der nächsthöheren Stufe aktiviert werden können. Doch auch wenn diese Motivtheorie von Maslow sehr verbreitet ist, stellen Rothermund und Eder kritisch fest, dass diesem Ansatz der Bezug zu Auslösesituationen sowie Umsetzungsmechanismen von Motiven fehlt. Die Motivation wird allein in der Person verortet und ist somit eher dem klassischen Defizit- und Energetisierungsmodell der Triebtheorien zuzuordnen.¹⁰⁴



Abbildung 8: Bedürfnispyramide nach Maslow (1943)

Quelle: Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 98

Eine letzte Motivtheorie, die zu den früheren Inhaltstheorien der Motivation gezählt wird, ist die ERG-Theorie nach Alderfer. Die Buchstaben stehen dabei für Existence, Relatedness und Growth. Alderfer legt seiner Theorie die Maslow'sche Bedürfnispyramide zugrunde und lässt die fünf Ebenen in seine drei größeren Gruppen von Existenz-, Zugehörigkeits- und Wachstumsbedürfnissen einfließen (Abbildung 9). Im Unterschied zur Bedürfnispyramide sieht Alderfer die Motivation nicht als Erklimmen der nächsthöheren Stufe, sondern formuliert den Frustrations-/ Regressionseffekt. Dieser Effekt beinhaltet nicht nur das Nicht-Er-

¹⁰⁴ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 97–99

reichen der nächsten Stufe, sondern führt zu einer verstärkten, frustrationsbedingten Fokussierung auf eine untere Motivebene. Insgesamt findet also ein Motivationsrückschritt statt, da Wachstum als Bedürfnis nicht mehr greift.¹⁰⁵



Abbildung 9: ERG-Theorie nach Alderfer im Vergleich zur Bedürfnispyramide nach Maslow

Quelle: Fallgatter, Michael J. (2020): S. 81

Während sich diese bisher beschriebenen, älteren Ansätze der Inhaltstheorien auf Listen elementarer Bedürfnisse oder hierarchische Bedürfnispyramiden stützen, konzentriert sich die aktuelle Motivforschung auf die drei Motive Leistung, Macht und Bindung, da davon ausgegangen wird, dass sich alle menschlichen Verhaltensweisen und Ziele auf diese drei Motive als Bezugsgrundlage zurückführen lassen können.¹⁰⁶ So können beispielsweise die Motivklassen von Murray (siehe Abbildung 7) auf diese drei Grunddimensionen (Leistung, Macht, Bindung) abgebildet werden.¹⁰⁷ Als Grund für diese Annahme führt die Psychologie an, dass Motive als eigenständige Module der Verhaltenssteuerung, die sich im Laufe der Evolution herausgebildet haben, einzuordnen sind. Psychische Motive haben demnach ihre Wurzeln in Verhaltensinstinkten, die schon bei Organismen niedrigerer Entwicklungsstufen zu finden sind. Vor diesem Hintergrund werden die Motive Macht, Leistung und Bindung

¹⁰⁵ Vgl. Fallgatter, Michael J. (2020): S. 81f.

¹⁰⁶ Vgl. Schultheiss, Oliver (2008): S. 612

¹⁰⁷ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 95

als Anpassungsleistungen an wichtige und wiederkehrende Situationen aufgefasst, mit denen Reaktionsformen zur Verfügung gestellt werden, um das Überleben und die Fortpflanzung in kritischen Situationen zu sichern.¹⁰⁸ Die Einteilung von Motiven in die Grundmotive Leistung, Macht und Bindung wurde 1961 insbesondere durch McClelland bekannt. Er beschrieb erstmals keine hierarchische Anordnung, sondern ein Nebeneinander von Motiven. Aus diesem Grund existiert auch jede mögliche Kombinationsform dieser drei Bedürfnisse in Abhängigkeit von der individuellen Motivausprägung sowie deren Passung zu bestimmten Situationen und Bedingungen.¹⁰⁹ Nachfolgend werden die drei Motive näher erläutert:

Leistungsmotiv. Das Leistungsmotiv ist das dominierende Motiv in der Motivationsforschung der letzten Jahrzehnte.¹¹⁰ Es ist nach Heckhausen definiert als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hochzuhalten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.“¹¹¹ Maßgebend für die Leistungsmotivation ist die Tätigkeit selbst und nicht etwaige damit verbundene Folgen. Zwar spielen Lob und Anerkennung eine wichtige Rolle bei der Ausbildung des Leistungsmotivs, ist dieses jedoch voll entwickelt wird die Qualität des Tuns höher bewertet als erhaltene Belohnungen. Für das Entstehen von Leistungsmotivation in einer Situation müssen die dort erzielbaren Ergebnisse in erkennbarer Weise aus den eigenen Anstrengungen resultieren und dürfen nicht von Faktoren wie Zufall oder Hilfe durch andere beeinflusst werden. Zu den charakteristischen emotionalen Reaktionen des Leistungsmotivs gehören unter anderem Stolz über gute oder Scham über schlechte Ergebnisse.¹¹² Ein bekannt gewordenes Modell, welches die psychologischen Faktoren und Prozesse erklärt, die an der Entstehung von Leistungsmotivation beteiligt sind, ist das von Atkinson entwickelte Risikowahlmodell. Hier wird zum einen zwischen den Personenmerkmalen „Hoffnung auf Erfolg“ (Erfolgsmotiv) und „Furcht vor Misserfolg“ (Misserfolgsmotiv) und zum anderen zwischen den Aufgabencharakteristika „Anreiz“ und „Erfolgswahrscheinlichkeit“ unterschieden. Dabei wird von einem linearen Zusammenhang zwischen Anreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit ausgegangen, das heißt, bei einem Erfolg ist der Stolz (=Anreiz) umso größer, je anspruchsvoller die Aufgabe war. Das Risikowahlmodell berechnet letztlich die Motivationsstärke (RT) aus dem Produkt von Erfolgswahrscheinlichkeit

¹⁰⁸ Vgl. Bischof, Norbert (2014): S. 449–453

¹⁰⁹ Vgl. McClelland, David C. (1961): S. 40–45

¹¹⁰ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 104

¹¹¹ Heckhausen, Heinz (1965): S. 604

¹¹² Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 104f.

(We) mal Anreiz ($1 - We$) mal die Stärke der Motive Erfolg beziehungsweise Misserfolg (Me bzw. Mm):

$$RT = (Me * (1 - We) * We) + (Mm * (-We) * (1 - We))$$

Anhand dieser Formel ist zu erkennen, dass bei Personen, die eher erfolgsmotiviert sind ($Me > Mm$), die höchste Motivation bei einer mittleren Erfolgswahrscheinlichkeit ($We = 0,5$) zu erwarten ist. Aus diesem Grund wählen solche Personen bevorzugt Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad. Bei Misserfolgsmotivierten hingegen ($Me < Mm$) ergeben sich aus der Formel Werte kleiner gleich 0, also eine negative Leistungsmotivation bei allen Aufgabenschwierigkeiten. Personen, die nach dem Misserfolgsmotiv handeln, sollten laut Atkinson Leistungssituationen möglichst meiden.¹¹³ Kritik an diesem Modell kam vor allem durch die Ergebnisse von Trope 1975 auf, da diese der Annahme des Risikowahlmodells widersprechen, wonach das Verhalten in Leistungssituationen rein affektiv motiviert sei. Trope stellte fest, dass es leistungsmotivierten Personen nicht um den Erfolg geht, sondern vielmehr darum, etwas über ihre Fähigkeiten herauszufinden.¹¹⁴ In den attributionstheoretischen Modellen der Leistungsmotivation wird diese erkenntnisbezogene Sichtweise zugrunde gelegt. Hier ist die Wirkung von Erfolg oder Misserfolg auf das Leistungsmotiv davon abhängig, welche Ursachen beziehungsweise Kausalattributionen für den Erfolg oder Misserfolg verantwortlich gemacht werden. Weiner differenziert drei Dimensionen der Kausalattribution: Lokation (intern vs. extern), zeitliche Stabilität (stabil vs. variabel) und subjektive Kontrollierbarkeit (niedrig vs. hoch).¹¹⁵ Der typische Attributionsstil Erfolgsmotivierter zeichnet sich demnach dadurch aus, dass Erfolge als internal lokalisiert und auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeführt werden, wohingegen Misserfolge als zeitlich variabel und oftmals external gelten. Misserfolgsmotivierte lokalisieren Erfolge external (Glück, Aufgabenleichtigkeit) und Misserfolge werden als internal, zeitlich stabil und nicht kontrollierbar eingestuft. Für diese Personen haben Leistungssituationen eine bedrohliche Wirkung.¹¹⁶

Machtmotiv. Das Machtmotiv wird in der Literatur in zwei Formen unterschieden: in ein personalisiertes Machtmotiv sowie in ein sozialisiertes Machtmotiv. Das personalisierte

¹¹³ Vgl. Atkinson, John W. (1957): S. 359–372; vgl. Atkinson, John W./ Litwin, George H. (1960): S. 52–63

¹¹⁴ Vgl. Trope, Yaacov (1975): S. 1004–1013

¹¹⁵ Vgl. Weiner, Bernard (1994): S. 265

¹¹⁶ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 116f.

Machtmotiv zeichnet sich dadurch aus, dass Personen, die aus diesem Motiv heraus handeln, den Wunsch haben sich selbst stark und mächtig zu fühlen. Um diesem Wunsch nachzukommen, besitzen solche Personen eine geringe Hemmschwelle in Bezug auf den Einsatz der ihr zur Verfügung stehenden Machtmittel. Das sozialisierte Machtmotiv ist durch eine hohe Verantwortung für das Kollektiv charakterisiert und wird zum Dienst an einer Gemeinschaft eingesetzt. Im Gegensatz zum personalisierten Machtmotiv, wo die Aktivitätshemmung niedrig ist, ist diese beim sozialisierten Machtmotiv stark ausgeprägt. Hinsichtlich der Funktionen des Machtmotivs kann zunächst festgehalten werden, dass sich eine grundsätzliche Funktion im Streben nach Einfluss und Kontrolle innerhalb sozialer Beziehungen äußert. So entwickelt sich das Machtmotiv simultan zur Etablierung sozialer Machtstrukturen sowie Statuspositionen. Sind bestimmte Statuspositionen erst einmal erreicht, gilt es diese gegen die Konkurrenz zu verteidigen.¹¹⁷ Schultheiss entwickelte 2007 ein Modell der Machtmotivation. In diesem integrierte er einerseits die Verhaltensfolgen eines aktivierten Machtmotivs und andererseits die vermittelnden physiologischen Prozesse, die als biologische Wurzeln des Machtmotivs gelten (Abbildung 10).

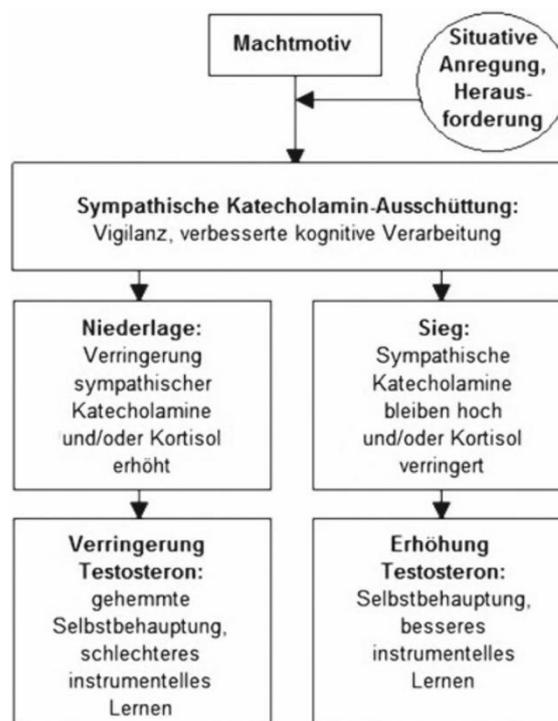


Abbildung 10: Prozessmodell der Machtmotivation nach Schultheiss

Quelle: Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 121

¹¹⁷ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 119–121

Wie in diesem Modell dargestellt ist, wird das Machtmotiv durch Situationen angeregt, in denen gefestigte soziale Hierarchien entweder infrage gestellt werden oder in denen solche Hierarchien erst noch am Entstehen sind und entsprechend ausgehandelt werden müssen wie beispielsweise bei einer neu gebildeten Gruppe. Personen mit einem ausgeprägten Machtmotiv erfahren in solchen Situationen eine Ausschüttung von Katecholaminen wie Adrenalin, was zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und kognitiver Wachsamkeit führt. Bei einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit den Konkurrenten kommt es zu einer erhöhten Ausschüttung von Testosteron, wodurch die Aggressionsschwelle gesenkt wird und Gefühle von Überlegenheit und Selbstwirksamkeit hervorgerufen werden. Niederlagen sind demgegenüber durch ein Unterlegenheitsgefühl sowie submissives Verhalten gekennzeichnet, die als Folge des verringerten Testosteronspiegels zu werten sind.¹¹⁸ In verschiedenen Studien wurden insbesondere Langzeitfolgen des Machtmotivs untersucht. McClelland fand heraus, dass Personen mit stark ausgeprägtem Machtmotiv 20 Jahre später deutlich erhöhte Blutdruckwerte aufweisen sowie eine generell erhöhte Krankheitsanfälligkeit, da das Immunsystem machtmotivierter Personen eine niedrigere Funktionsfähigkeit besaß.¹¹⁹ Neben diesen gesundheitlichen Risiken konnte jedoch auch festgestellt werden, dass ein starkes Machtmotiv ein guter Prädiktor für beruflichen Erfolg ist.¹²⁰

Bindungsmotiv. Das Bindungsmotiv wird in das Anschlussmotiv und das Intimitätsmotiv differenziert. Während es bei dem Anschlussmotiv um den Kontakt zu noch fremden Personen geht, ist das Intimitätsmotiv auf die Vertiefung und Sicherung bereits bestehender Kontakte ausgerichtet. Da beide Motive jedoch strukturgleiche situative Auslösebedingungen aufweisen, werden sie oft unter dem Bindungsmotiv subsumiert. Mögliche Auslösebedingungen sind unter anderem Trennungserfahrungen, soziale Isolation, Einsamkeit und Alleinsein ebenso wie Zurückweisungen, Spannungen in Beziehungen oder die Notwendigkeit neue Kontakte aufzubauen. Nach der Aktivierung des Bindungsmotivs zielt das Anschlussmotiv auf die Erzeugung von Sympathie ab und das Intimitätsmotiv auf die Aufrechterhaltung der Harmonie in existierenden Beziehungen, indem Konflikte beseitigt werden. Grundsätzlich gilt aber für beide Formen des Bindungsmotivs, dass sie auf das Wohlergehen anderer Personen gerichtet sind.¹²¹ In mehreren empirischen Forschungen wurde das Verhalten

¹¹⁸ Vgl. Schultheiss, Oliver C. (2007): S. 176–196

¹¹⁹ Vgl. McClelland, David C. (1979): S. 182–190; vgl. McClelland, David C./ Alexander, Charles/ Marks, Emilie (1982): S. 61–70

¹²⁰ Vgl. McClelland, David C./ Boyatzis, Richard E. (1982): S. 737–743; vgl. Schultheiss, Oliver C./ Brunstein, Joachim C. (2002): S. 553–582

¹²¹ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 124f.

von Personen mit hohem und niedrigem Bindungsmotiv untersucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass stark Anschlussmotiviertere erhöhte Zustimmungstendenzen zeigten sowie erhöhte Sympathie, Interaktionsbereitschaft und vermehrten Blickkontakt zu anderen Personen. Außerdem bevorzugten Anschlussmotiviertere Formen kooperativer Zusammenarbeit und erzielten dort auch bessere Ergebnisse.¹²²

Diese oben beschriebenen Grundmotive Leistung, Macht und Bindung werden in der Motivpsychologie als implizite Motive zusammengefasst. Zwar prägen sie die Motivationsstruktur aller Menschen, allerdings sind sie nicht sprachlich-bewusst repräsentiert und üben ihren steuernden Einfluss auf das Verhalten automatisch aus, weshalb sie als implizit beschrieben werden können. Sprachlich-bewusst sind demgegenüber Ziele und Selbstdefinitionen, die das Verhalten ebenso steuern und demnach als explizite Motive bezeichnet werden. Während die Ausprägung der impliziten Motive durch Erfahrungen von Ordnung/ Unordnung, Wirksamkeit/ Ohnmacht oder Angenommensein/ Zurückweisung beeinflusst wird, wirken sich überwiegend Sozialisationserfahrungen auf die Entwicklung des Selbstkonzepts und damit auf die expliziten Motive aus.¹²³ Ein weiterer Unterschied zwischen impliziten und expliziten Motiven besteht in der Verhaltenssteuerung. So steuern implizite Motive das spontane Verhalten und explizite Motive das kontrollierte Verhalten. Darüber hinaus werden beide Motivklassen als unabhängig voneinander angesehen, weshalb jede Kombination möglich ist.¹²⁴ Wie Untersuchungen gezeigt haben, ist die Effizienz des Handelns jedoch höher, wenn implizite und explizite Motive übereinstimmen. Beispielsweise ein ausgeprägtes Streben nach Leistung, welches sich eine Person selbst zuschreibt (also explizit ist), mit einem gleichzeitig stark ausgeprägtem (impliziten) Leistungsmotiv. Stimmen die Motiv-Typen nicht überein, zeigten sich in den Studien charakteristische Defizite in der persönlichen Entwicklung sowie geringere Zufriedenheit.¹²⁵

Nachdem nun der Begriff des Motivs und verschiedene Motivtheorien erläutert worden sind, geht es im sich anschließenden Kapitel um konkrete Teilnahmemotive für den Evangelischen Religionsunterricht, welche in diversen Studien ermittelt werden konnten.

¹²² Vgl. Schultheiss, Oliver C. (2008): S. 620–626

¹²³ Vgl. McClelland, David C./ Koestner, Richard/ Weinberger, Joel (1989): S. 690–702

¹²⁴ Vgl. Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas (2011): S. 159

¹²⁵ Vgl. Brunstein, Joachim C. (2010): S. 237–255

4.2 Ergebnisse empirischer Studien

Erste Studien, die den Blick und die Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf den Religionsunterricht untersucht haben, können auf den Beginn des 20. Jahrhundert zurückdatiert werden. Allerdings ging es in diesen Studien mehr um die Frage nach dem Lieblingsfach.¹²⁶ Erst im Zuge der Abmeldewelle vom Religionsunterricht in den 60er- und 70er-Jahren und der damit einhergehenden Legitimationsfrage dieses Faches rückten Teilnahmemotive mehr in den Fokus der empirischen Forschung. Pioniere in diesem Gebiet waren unter anderem Prawdzik und Havers, die beide nach den Gründen fragten, die hinter den Abmeldungen standen. Havers konnte feststellen, dass die Einstellung zum Fach Religion eng mit der Einstellung zum Glauben zusammenhängt.¹²⁷ Prawdzik hingegen wies die Lehrkraft als den entscheidenden Faktor für die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Religionsunterricht nach.¹²⁸ Viele andere Resonanzstudien zum Religionsunterricht gingen jedoch mehr auf die Besuchsmotivation an sich ein, fragten also danach, ob die Schülerinnen und Schüler gerne oder nicht gerne in den Religionsunterricht gehen und weniger nach den dahinter stehenden Gründen und Teilnahmemotiven.¹²⁹ Der Religionsunterricht sah sich mit Beginn der 90er-Jahre im Zusammenhang mit seiner Einführung in den neuen Bundesländern abermals mit der Legitimationsfrage konfrontiert (siehe Kapitel 2), weshalb es auch aus dieser Zeit einige Studien gibt, die die Teilnahmemotive erforschten, wie etwa Hanisch und Pollack 1997.¹³⁰ 2005 führte Hanisch in Sachsen erneut eine kleinere Replikationsstudie mit einem Schwerpunkt auf die Teilnahme beziehungsweise Bleibe- und Abmeldegründe in Bezug auf den Evangelischen Religionsunterricht durch. Er konnte feststellen, dass es bei den befragten Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Doppeljahrgänge 5/6 und 9/10 Gründe wie „Glaube an Gott“, „Wunsch der Eltern“, „Neugier auf das Fach“ sowie „Ablehnung des Faches Ethik“ sind, die zu einer Teilnahme leiten.¹³¹ Eine weitere auf die Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern bezogene Studie kam 2006 von Wermke, der sich den Religionsunterricht in Thüringen anschaute. Von den elf zur Auswahl stehenden Gründen für die Teilnahme wurden am häufigsten die Motive „Religionslehrkraft gefällt“, „halte viel von der Kirche“, „Freunde besuchen den RU“, „Ablehnung des Ethikunterrichts“,

¹²⁶ Vgl. Lobsien, M. (1908): S. 80–85; vgl. Stern, W. (1905): S. 267–296; vgl. auch den Überblick über die Beliebtheit in älteren Untersuchungen bei Prawdzik, Werner (1973): S. 32ff.; vgl. weitere Überblicke bei Preyer, Klaus (1972): S. 32ff. sowie bei Havers, Norbert (1972): S. 1f.

¹²⁷ Vgl. Havers, Norbert (1972): S. 221

¹²⁸ Vgl. Prawdzik, Werner (1973): S. 227

¹²⁹ Vgl. Schwarz, Susanne (2019): S. 141

¹³⁰ Vgl. Hanisch, Helmut/ Pollack, Detlef (1997)

¹³¹ Vgl. ebd.: S. 105f.

„Neugier auf den RU“, „Glaube an Gott“ sowie „Wille der Eltern“ von den befragten Schülerinnen und Schülern angegeben.¹³²

Ergänzend zu den Studien von Hanisch und Wermke führten auch Domsgen und Lütze 2008 eine Studie zu den Teilnahmemotiven durch. Sie bezogen sich dabei auf Schülerinnen und Schüler, die in Sekundarschulen und Gymnasien in Sachsen-Anhalt den Evangelischen Religionsunterricht besuchten. Es konnten insgesamt 1.094 Schülerinnen und Schüler an 48 Schulen aus den Jahrgängen 5/6 sowie 9/10 befragt werden. Domsgen und Lütze verwendeten dabei denselben Fragebogen, den auch Wermke und Hanisch in ihren Studien bereits nutzten, und modifizierten ihn nur leicht.¹³³ In diesem Fragebogen gaben Domsgen und Lütze eine Auswahl von zwölf Teilnahmemotiven vor, wobei auch Mehrfachnennungen möglich waren, sowie ein Zusatzfeld für eigene Formulierungen. Bei der Datenanalyse wurde dann der Zusammenhang zwischen den Motiven einerseits und den Merkmalen Schulform (Sekundarschule oder Gymnasium), Geschlecht (weiblich oder männlich) und Klassenstufe (5/6 oder 9/10) andererseits getestet.¹³⁴ Sowohl für die Sekundarschulen als auch für die Gymnasien konnten folgende Motive als signifikant nachgewiesen werden: „Gottesglaube“, „will Christ werden“, „will mehr über Religion erfahren“, „Freunde besuchen RU“, „RU-Lehrkraft gefällt“, „Wunsch der Eltern“, „andere Lehrer vermeiden“, „nicht in Ethikunterricht gehen“, „bessere Noten im RU“. Als nicht signifikant nachgewiesen werden konnten der „Protest gegen die Eltern“ und die „Neugierde auf das Fach“.¹³⁵ Demgegenüber fragten Domsgen und Lütze die Schülerinnen und Schüler auch danach, ob sie vorhaben, sich vom Religionsunterricht abzumelden, was von 125 bejaht wurde. Diese Schülerinnen und Schüler haben als Gründe angegeben, dass der Lehrer nicht gefällt, sie nicht gerne auswendig lernen, es zu viele Gespräche über persönliche Probleme in Religion gibt und dort zu häufig gesungen wird.¹³⁶

Eine weitere Studie, die in den neuen Bundesländern durchgeführt worden ist, kam von Völker. Sie erforschte in drei Teilstudien den Religionsunterricht an zehn berufsbildenden Schulen aus Sachsen-Anhalt und Thüringen von 2011 bis einschließlich 2013. Die erste Teilstudie bestand aus einer mündlichen Befragung von 22 Religionslehrkräften. Hinsichtlich der

¹³² Vgl. Wermke, Michael (2006): S. 9–13, 35–41

¹³³ Vgl. Domsgen, Michael/ Lütze, Frank M. (2010): S. 32–50

¹³⁴ Vgl. ebd.: S. 114f.

¹³⁵ Vgl. ebd.: S. 114–122

¹³⁶ Vgl. ebd.: S. 131–134

Teilnahmemotive ihrer Schülerinnen und Schüler nannten die befragten Lehrkräfte am häufigsten das Interesse am Fach. Es folgten die Motive „sympathische Lehrkraft“, „Alternative zu Ethik“, „Tradition“, „Wille der Eltern“, „gute bzw. bessere Noten“, „geringerer Arbeitsaufwand“ und „Beeinflussung durch Mitschüler“.¹³⁷ In einer zweiten Teilstudie wurden dann 809 auswertbare Fragebögen, die Schülerinnen und Schüler des Evangelischen Religionsunterrichts ausgefüllt haben, analysiert. Hier wurden die Teilnahmemotive „Neugierde“, „RU-Lehrkraft gefällt“, „bessere Noten als im Ethikunterricht“, „Ablehnung des Ethikunterrichts“, „Freunde gehen in den RU“, „Glaube an Gott“, „neues Fach“, „Wille der Eltern“ sowie „will Christ werden“ am häufigsten genannt.¹³⁸ Die dritte und letzte Teilstudie bildete ebenfalls eine mündliche Befragung, von 25 Schülerinnen und Schülern. Sie nannten überwiegend die Motive „Tradition“, „Interesse am Fach“, „Alternative zu Ethik“, „Glaube an Gott“ und „sympathische Lehrkraft“.¹³⁹

Eine Studie, die sich nicht auf die neuen Bundesländer bezieht, wurde 2015 von Gennerich und Zimmermann durchgeführt. Sie erhoben Daten von 325 Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 19 Jahren aus Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Dabei wurden alle Schulformen berücksichtigt. Anders als in vorangegangenen Studien bestand die Stichprobe nicht aus Schülerinnen und Schülern, die den Evangelischen Religionsunterricht besuchen, sondern sich von diesem abgemeldet haben. Ziel ihrer Erhebung war es, herauszufinden, aus welchen Gründen Schülerinnen und Schüler diese Entscheidung getroffen haben.¹⁴⁰ Den Teilnehmern wurde ein Fragebogen mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten dargeboten und sie sollten bei 16 vorgegebenen Gründen für eine mögliche Abmeldung auf einer 5er Skala angeben, inwieweit diese auf sie zutreffen. Mithilfe einer deskriptiven Analyse der erhobenen Daten konnten Gennerich und Zimmermann eine hohe Zustimmung bei den Abmeldungsgründen „die Themen im Ethik-/ Philosophieunterricht waren interessanter“, „die Themen des Religionsunterrichts haben mich nicht mehr interessiert“, „der Religionsunterricht ist langweilig“ und „in den Interpretationen der Bibel und des Lebens im Religionsunterricht kann ich mich nicht wiederfinden“ feststellen. Etwas geringer in der Zustimmung, jedoch noch so stark ausgeprägt, dass auch sie zu einer Abmeldung führten, waren die beiden Motive „meine Freunde waren auch im Ethik-/ Philosophieunterricht“ und „die Noten im Ethik-/ Philosophieunterricht waren besser“. Eine niedrige Zustimmung und

¹³⁷ Vgl. Völker, Steffi (2015): S. 33–36

¹³⁸ Vgl. ebd.: S. 103–105

¹³⁹ Vgl. ebd.: S. 172–174

¹⁴⁰ Vgl. Gennerich, Carsten/ Zimmermann, Mirjam (2016): S. 83

daher nicht ausschlaggebend für die Abmeldung waren „der Religionsunterricht fand zu einer ungünstigen Uhrzeit statt“, „ich hatte Konflikte mit früheren Mitschülern des Religionsunterrichts“ sowie „ich habe ärgerliche Erfahrungen mit der Kirche außerhalb der Schule gemacht“. ¹⁴¹ Da hier Motive formuliert worden sind, mit denen eine Abmeldung vom Evangelischen Religionsunterricht erklärt werden kann, werden an dieser Stelle die von Gennerich und Zimmermann herausgefundenen relevanten Motive ins Gegenteil umgeschrieben, um konsistent zu den anderen Studien zu sein und Motive für die Teilnahme zu generieren: „Die Themen im Ethik-/ Philosophieunterricht sind weniger interessant“, „die Themen des Religionsunterrichts interessieren mich“, „der Religionsunterricht ist spannend“, „ich kann mich in den Interpretationen der Bibel und Lebens im Religionsunterricht wiederfinden“, „meine Freunde waren auch im RU“, „die Noten im RU waren besser“.

Neben der Studie von Gennerich und Zimmermann gab es noch eine frühere Studie, in der ebenfalls die Abmelder vom Evangelischen Religionsunterricht im Interesse der Forschung standen. Im Jahre 2002 untersuchte Ritzer in Salzburg zwei Gruppen von Abmeldern. Zum einen diejenigen, die als Ersatz zum Religionsunterricht den Ethikunterricht besuchten (n=262) und zum anderen solche Schülerinnen und Schüler, die kein Ersatzfach belegen mussten und stattdessen eine Freistunde hatten (n=187). Das Besondere an dieser Stichprobe ist, dass sie ausschließlich aus Schülerinnen und Schülern besteht, die sich zwar vom Religionsunterricht abgemeldet haben, zum Zeitpunkt der Erhebung jedoch wieder fest vorhatten, erneut an diesem teilzunehmen. ¹⁴² Über eine multiple Regression konnte Ritzer für die Gruppe derjenigen, die keinen Ethikunterricht besuchten, signifikant nachweisen, dass die religiöse Sozialisation den größten Einfluss auf die Wiederteilnahme hatte. Weitere Motive waren eine positive Einschätzung der Religionslehrkraft sowie der Qualität des Religionsunterrichts, welche anhand der Merkmale „Möglichkeit der aktiven Einbringung“, „interessanter Unterricht“ und „Lebensrelevanz der Unterrichtsinhalte“ gemessen wurde. Bei denjenigen, die einen Ethikunterricht hatten, wurde ebenfalls die positive Einschätzung der Religionslehrkraft als Teilnahmemotiv herausgestellt. Daneben gab es noch das Motiv der „persönlichen Spiritualität“, das sich aus einem Glauben an Gott sowie aus einer persönlichen Religiosität zusammensetzt, und die Motive „gutes Schulklima“ und „gute Lage im Stundenplan“. ¹⁴³

¹⁴¹ Vgl. Gennerich, Carsten/ Zimmermann, Mirjam (2016): S. 84-95

¹⁴² Vgl. Ritzer, Georg (2003): S. 63f.

¹⁴³ Vgl. ebd.: S. 65f.

Die in Kapitel 3.1 bereits vorgestellte Längsschnittstudie von Friedrich Schweitzer et al. aus den Jahren 2015 bis 2018 analysierte neben den grundsätzlichen Haltungen deutscher Jugendlicher zu Themen des Glaubens, der Religiosität und der Kirche ebenso deren Bewertung ihres Religions- beziehungsweise Ethikunterrichts. Mit einem Anstieg von 60 % bei der ersten Befragungsrunde auf 78 % in der dritten und letzten Befragungsrunde wurde der Religionsunterricht gegenüber dem Ethikunterricht durch die Schülerinnen und Schüler als spannender eingestuft. Zwei weitere Motive, aus welchen sich die befragten Schülerinnen und Schüler für den Religionsunterricht entschieden, war zum einen der Glaube an Gott und zum anderen das Interesse an religiösen Themen, wie beispielsweise dem Jenseits und dem Leben nach dem Tod. Dazu kommen noch weitere Gründe wie die Zufriedenheit mit der Lehrkraft, dass die Freunde im Religionsunterricht sind, die Befürwortung des Religionsunterrichtes seitens der Familie sowie die Ähnlichkeit zum Ethikunterricht. Bei denjenigen Befragten, die zum Ethikunterricht gewechselt sind, werden als Hauptgründe ein anderer Glaube beziehungsweise eine andere Religionszugehörigkeit und Desinteresse an Religion genannt. Weniger häufig genannte Gründe sind die Neutralität des Ethikunterrichts und das Interesse an diesem, sowie die unterrichtende Lehrkraft.¹⁴⁴

Eine der aktuellsten Studien, die sich intensiv mit dem Evangelischen Religionsunterricht auseinandergesetzt hat, kommt aus dem Jahr 2018 von Susanne Schwarz. Ihre Stichprobe bestand aus 2.151 Schülerinnen und Schülern der Abschlussklassen von mehr als 100 Haupt- und Realschulen in evangelisch geprägten Regionen in Bayern. Von den befragten Schülerinnen und Schülern gingen knapp 91 % in den Evangelischen Religionsunterricht.¹⁴⁵ Im Gegensatz zu den bisher genannten Studien standen bei Schwarz jedoch nicht die Teilnahmemotive im Vordergrund, sondern die Besuchsmotive, also jene Motive, die dazu beitragen, dass der Religionsunterricht regelmäßig besucht wird und nicht die Gründe, die initial die Entscheidung für oder gegen den Religionsunterricht beeinflussen.¹⁴⁶ Allerdings können auch die Besuchsmotive als Teilnahmemotive aufgefasst werden, da sie sehr ähnlich zu den oben bereits aufgelisteten Motiven sind. Auch Schwarz arbeitete mit einem Fragebogen, in dem die Gründe für den Besuch des Evangelischen Religionsunterrichts vorgegeben waren und durch die Teilnehmer bei Zutreffen angekreuzt werden sollten. Schwarz unterscheidet dabei zwischen personalen und situationsspezifischen Motiven, die sie aus Impulsen aus ih-

¹⁴⁴ Vgl. Wissner, Golde (2020): S. 79–87

¹⁴⁵ Vgl. Schwarz, Susanne (2019): S. 123–127

¹⁴⁶ Vgl. ebd.: S. 154

rem Forschungsüberblick, den theoretischen Vorüberlegungen und Ergebnissen eines Pretests, wo die Frage nach den Gründen noch offen gestellt wurde, abgeleitet hat. Neben den Motiven werden die Teilnehmer weiter danach gefragt, wie gerne sie grundsätzlich in den Religionsunterricht gehen. Die Besuchsmotivation wurde so in Form einer Selbsteinschätzung gemessen. Auf diese Weise konnte der Zusammenhang zwischen den einzelnen Motiven und der Besuchsmotivation auf Signifikanz geprüft werden.¹⁴⁷ Schwarz kommt schließlich zu dem Ergebnis, dass alle vorgegebene Motive hochsignifikant sind. Einzige Ausnahme bildet dabei das Motiv „weil es um Gott geht“. Die als signifikant einzustufenden Motive, welche mit einer hohen Besuchsmotivation korrelieren, sind „man kann sich ausruhen“, „es ist leicht zu lernen“, „RU-Lehrkraft hat Humor“, „Freunde sind auch da“, „es macht Spaß“, „man wird zum Nachdenken angeregt“, „es werden eigene Probleme besprochen“, „RU-Lehrkraft ist fachlich super“, „man kann sich aktiv einbringen“, „man erfährt viel Neues“, „man das Leben und das Umfeld durch Reli besser versteht“ sowie „die Themen haben etwas mit einem zu tun“. Ebenfalls signifikant, jedoch in Bezug auf eine niedrige Besuchsmotivation, sind die Motive „es ist langweilig“, „christliche Themen interessieren einen nicht“, „Themen haben nichts mit einem zu tun“ und „Religiöse Themen interessieren einen nicht“.¹⁴⁸ Zusätzliche Gründe, die als offene Antwortmöglichkeit für die Besuchsmotivation von den Teilnehmern häufiger genannt worden sind, waren zum Einen, dass der Religionsunterricht besser im Stundenplan liegt im Vergleich zum Alternativfach und damit einhergehend, dass der Nachmittagsunterricht vermieden werden wollte sowie dass es der Wunsch der Eltern ist.¹⁴⁹

In der nachfolgenden Tabelle werden sämtliche Motive, die in den oben genannten Studien aus den letzten 20 Jahren nachgewiesen werden konnten, dargestellt. Dabei wurden Gründe, die zwar unterschiedlich benannt worden sind, aber dasselbe dahinterstehende Motiv erfassen zusammengefasst (z.B. „Beeinflussung durch Mitschüler“ und „Freunde gehen in den RU“ oder „der Religionsunterricht ist spannend“ und „der Religionsunterricht ist interessant“). Gleiches Vorgehen gilt für inhaltlich ähnliche Motive. So wurden die Motive „Alternative zu Ethik“, „Ablehnung von Ethik“ und „die Themen im Ethik-/ Philosophieunterricht sind weniger interessant“, welche zwar qualitativ auf unterschiedlichen Ebenen anzuordnen sind, zu dem Motiv „Alternative zum Fach Werte und Normen“ zusammengefasst, da alle

¹⁴⁷ Vgl. Schwarz, Susanne (2019): S. 154f.

¹⁴⁸ Vgl. ebd.: S. 163–165

¹⁴⁹ Vgl. ebd.: S. 161, 170

drei Motive dazu führen, sich gegen das Ersatzfach und für den Religionsunterricht zu entscheiden. Auch die Motive „RU-Lehrkraft gefällt“, „RU-Lehrkraft hat Humor“ sowie „sympathische Lehrkraft“ sind sich inhaltlich nahe und werden unter dem Motiv „Beliebtheit der Lehrkraft“ subsumiert. Das Motiv „positive Einschätzung der RU-Lehrkraft“ hingegen wird sowohl dem Motiv „Beliebtheit der Lehrkraft“ als auch dem Motiv „kompetente Lehrkraft“ zugeordnet, da hier beide Aspekte eingeschlossen worden sind.¹⁵⁰ Zuletzt werden unter dem Motiv „Neues erfahren wollen“ die Teilnahmemotive „mehr über Religion erfahren wollen“, „man lernt das Leben und das Umfeld durch Reli besser verstehen“, „neues Fach“ und „man erfährt viel Neues“ vereinigt, da es bei all diesen Aspekten darum geht, durch den Religionsunterricht Dinge zu lernen, die neu für einen sind.

Tabelle 2: Übersicht der Teilnahmemotive aus empirischen Studien (Teil 1)

Quelle: Eigene Darstellung

		Stichprobenmerkmale				Teilnahmemotive												
	Quelle	Erhebungsjahr	Bundesland	Schulform	Jahrgänge	Alternative zu Werten und Normen	An- & Besprechen persönlicher Probleme	Andere Lehrer vermeiden wollen	Anregung zum Nachdenken	Beliebtheit der Lehrkraft	Bessere Lage im Stundenplan	Christ werden wollen	Freunde besuchen RU	Geringerer Arbeitsaufwand	Glaube an Gott	Gute Benotung	Gutes Schulklima	Häufiges Singen
Qualitative Studien	Völker 2015	2011	Sachsen-Anhalt, Thüringen	Berufsschule	–*	X				X			X	X		X		
	Völker 2015	2012	Sachsen-Anhalt, Thüringen	Berufsschule	Sek 2	X				X					X			
Quantitative Studien	Ritzer 2003	2002	Salzburg	alle Schulformen	Sek 1 & 2					X	X				X		X	
	Wermke 2006	2004	Thüringen	Haupt-/ Realschule, Gymnasium	5/6, 9/10	X				X			X		X			
	Hanisch 2007	2005	Sachsen	Haupt-/ Realschule, Gymnasium	5/6, 9/10	X									X			
	Domsngen/ Lütze 2010	2008	Sachsen-Anhalt	Haupt-/ Realschule, Gymnasium	5/6, 9/10	X	X	X		X		X	X		X	X		X
	Völker 2015	2013	Sachsen-Anhalt, Thüringen	Berufsschule	Sek 2	X				X		X	X		X	X		
	Gennerich/ Zimmermann 2016	2015	Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen	alle Schulformen	Sek 1 & 2	X	X						X			X		
	Schweltzer et al 2020	2015 - 2018	Baden-Württemberg	Berufsschule, Gymnasium	Sek 2	X				X			X		X			
	Schwarz 2019	2018	Bayern	Haupt-/ Realschule	9/10		X		X	X	X		X			X		

¹⁵⁰ Vgl. Ritzer, Georg (2003): S. 66

Tabelle 3: Übersicht der Teilnahmemotive aus empirischen Studien (Teil 2)

Quelle: Eigene Darstellung

		Stichprobenmerkmale				Teilnahmemotive														
		Quelle	Erhebungsjahr	Bundesland	Schulform	Jahrgänge	Interesse am Fach	Kompetente Lehrkraft	Lebensrelevanz	Leichte Lernbarkeit	Möglichkeit der aktiven Einbringung	Möglichkeit sich auszuruhen	Neues erfahren wollen	Neugier auf das Fach	Religiöse Sozialisation	Spaß am RU	Tradition	Viel auswendig lernen	Wille der Eltern	
Qualitative Studien	Völker 2015	2011	Sachsen-Anhalt, Thüringen	Berufsschule	--*		X										X		X	
	Völker 2015	2012	Sachsen-Anhalt, Thüringen	Berufsschule	Sek 2		X										X			
Quantitative Studien	Ritzer 2003	2002	Salzburg	alle Schulformen	Sek 1 & 2		X	X	X	X					X					
	Wermke 2006	2004	Thüringen	Haupt-/ Realschule, Gymnasium	5/6, 9/10									X					X	
	Hanisch 2007	2005	Sachsen	Haupt-/ Realschule, Gymnasium	5/6, 9/10									X					X	
	Domsgen/ Lütze 2010	2008	Sachsen-Anhalt	Haupt-/ Realschule, Gymnasium	5/6, 9/10								X					X	X	
	Völker 2015	2013	Sachsen-Anhalt, Thüringen	Berufsschule	Sek 2								X	X					X	
	Gennerich/ Zimmermann 2016	2015	Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen	alle Schulformen	Sek 1 & 2		X		X											
	Schweitzer et al 2020	2015 - 2018	Baden-Württemberg	Berufsschule, Gymnasium	Sek 2		X													X
	Schwarz 2019	2018	Bayern	Haupt-/ Realschule	9/10		X	X		X	X	X	X			X				X

* in dieser Studie wurden im Unterschied zu den anderen Studien nicht SuS, sondern Lehrkräfte befragt

4.3 Notwendigkeit einer weiterführenden Studie

In den bisherigen Ausführungen dieser Arbeit wurde der Evangelische Religionsunterricht und der Teilnahme daran aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht in Form von diversen empirischen Studien näher betrachtet. Dabei wurde in Kapitel 3.2 deutlich, dass sich die Teilnehmerzahlen am Evangelischen Religionsunterricht in den vergangenen Jahren in der Regel kaum verringert haben, was sich vor allem durch die vermehrte Teilnahme konfessionsloser Schülerinnen und Schüler erklären lässt. Nichtsdestotrotz entscheidet sich ein zunehmender Anteil der Schülerschaft gegen den Religionsunterricht und für das Ersatzfach Werte und Normen oder vergleichbare Fächer wie Philosophie beziehungsweise Ethik, was steigende Abmeldequoten zur Folge hat. Werden darüber hinaus die Erkenntnisse aus Kapitel 3.1 mitberücksichtigt, wonach der Glaube an einen Gott und die Bedeutung von Religion zunehmend nachrangiger für den Lebensalltag der deutschen Jugend wird, die religiöse Sozialisation abnimmt sowie eine vermehrte Distanzhaltung zur Kirche vorliegt, so muss gesagt werden, dass sich all diese Aspekte irgendwann nachteilig auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht auswirken könnten. Auch wenn sich die aktuellen Teilnahme- sowie Abmeldequoten noch nicht gravierend verändert haben, so sind dennoch leichte Tendenzen, die aus Sicht des Evangelischen Religionsunterrichts als negativ zu bewerten sind, aus der empirischen Datenlage ersichtlich geworden, welche durch die grundsätzlichen Entwicklungen bei den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Glauben, Religion und Kirche

in Zukunft verstärkt werden könnten. Aus diesem Grund ist es nach wie vor wichtig, weiterhin Studien durchzuführen, die sich die Teilnahmemotive für den Evangelischen Religionsunterricht widmet, um zu schauen, aus welchen Gründen sich Schülerinnen und Schüler für oder gegen ihn entscheiden. Aus den Ergebnissen können dann Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden, wie dem Trend der Abmeldungen und Nicht-Teilnahme entgegengewirkt werden könnte. Denn wie es in Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurde, stellt der Religionsunterricht wie auch die anderen Schulfächer ein wesentliches Fach dar, welches einen nicht ersetzbaren Teil der Allgemeinbildung bildet und zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler seinen ganz eigenen, lebensrelevanten Beitrag leistet.

Bisherige Studien, in denen es um die Teilnahmemotive für den Evangelischen Religionsunterricht ging, fanden überwiegend in den neuen Bundesländern oder in Süd-West-Deutschland statt. Deswegen soll im Zuge dieser Arbeit eine Studie in Niedersachsen erhoben werden, um auch für dieses Bundesland Daten zu den Teilnahmemotiven vorweisen zu können. Dabei soll sich auf die niedersächsischen Gymnasien konzentriert werden, da diese Schulform zum einen in keiner bisherigen Studie isoliert betrachtet wurde und zum anderen die Abmeldequoten vom Evangelischen Religionsunterricht hier vergleichsweise hoch sind, wie Kapitel 3.2 gezeigt hat. In diesem Kapitel wurde ebenso herausgestellt, dass vor allem mit dem Wechsel von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 die Abmeldezahlen einen erheblichen Anstieg erfahren. Auch dieses Phänomen zeigte sich gehäuft an Gymnasien, was ebenfalls für eine Studie an dieser Schulform spricht. Da sich mit dem Übertritt in die Oberstufe besonders viele Schülerinnen und Schüler gegen den Religionsunterricht entscheiden, wird die Stichprobe der nachfolgenden Studie auf die Schülerschaft ab der Klasse 11 begrenzt.

Hinsichtlich der Methodik der in Kapitel 4.2 beschriebenen Studien kann festgestellt werden, dass zwar der überwiegende Teil quantitativer Natur waren, von diesen acht jedoch lediglich fünf, in Bezug auf die Teilnahmemotive, deskriptiv gearbeitet haben. Von den drei Studien, die induktive Analyseverfahren verwendet haben, kamen bei zwei Studien allerdings nur einfache Korrelationsanalysen zwischen je zwei Merkmalen zum Einsatz. Einzig Ritzer, der aber bereits vor 20 Jahren und nicht in Deutschland seine Daten erhoben hat, nutzte mit der Regressionsanalyse ein komplexeres statistisches Verfahren zur Hypothesenüberprüfung. Insofern kann von einem gewissen Mangel an umfangreicheren induktiven Analysemethoden in diesem Themengebiet gesprochen werden, weshalb in dieser Studie

multivariate Verfahren wie die Faktorenanalyse und eine Regression mit mehreren unabhängigen Variablen eingesetzt werden sollen.

Nachdem nun der theoretische Teil abgeschlossen und die Notwendigkeit einer weiterführenden Studie daraus abgeleitet wurde, soll in dem kommenden zweiten Teil dieser Arbeit die durchgeführte empirische Studie detailliert vorgestellt werden. Begonnen wird dabei mit den Hypothesen.

Teil B: Empirische Studie

5 Hypothesen

Die in der Einleitung gestellte Forschungsfrage lautet: „Was sind die Teilnahmemotive der Schülerinnen und Schüler für den Evangelischen Religionsunterricht?“ Um diese Frage beantworten zu können, soll der Einfluss unterschiedlicher Motive auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht empirisch erforscht werden. Dabei stützen sich die in dieser Studie untersuchten Teilnahmemotive auf jene Motive, die in Kapitel 4.2 vorgestellten zehn Studien bereits nachgewiesen werden konnten. Allerdings sollen nicht alle 26 aufgeführten Motive in diese Studie eingehen, sondern nur diejenigen, die von mindestens der Hälfte der Studien als Grund für die Teilnahme gelistet worden sind. Dies trifft auf insgesamt sieben Teilnahmemotive zu: „Alternative zu Werte und Normen“, „Beliebtheit der Lehrkraft“, „Freunde besuchen RU“, „Glaube an Gott“, „gute Benotung“, „Interesse am Fach“ und „Wille der Eltern“.¹⁵¹ Bis auf das Motiv „Glaube an Gott“ werden alle weiteren unverändert in die kommende Studie aufgenommen. Das Motiv „Glaube an Gott“ wird hingegen zu dem Teilnahmemotiv „individuelle Religiosität und individueller Glaube“ erweitert. Grund für diese Ausweitung ist, dass, wie in Kapitel 2.1 erläutert wurde, Spiritualität eine Grundkonstante des Menschseins bildet. In diesem Sinne hat jeder Mensch etwas religiöses in sich, was sich aber nicht nur auf einen Gottesglauben beschränken muss.

Werden diese sieben Teilnahmemotive strukturiert, kann festgestellt werden, dass sich fünf auf äußere Faktoren beziehen (Benotung, Lehrkraft, Freunde, Eltern, Alternative) und zwei auf persönliche Haltungen (Interesse, Religiosität/ Glaube). Es wurden in den vergangenen Studien aber keine Motive untersucht, die auf die Ziele und Kompetenzen, die durch den Evangelischen Religionsunterricht erreicht und gefördert werden sollen, aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler Bezug genommen haben. Wie in Kapitel 2.2 erläutert wurde, sind dies insbesondere die Identitätsbildung, die Verständigung mit anderen Weltanschauungen sowie die ethische Wertebildung. Um diese Lücke zu füllen, sollen auch diese drei Aspekte als mögliche Teilnahmemotive mit in die Studie einfließen.

¹⁵¹ In Tabellen 2 und 3 sind diese Teilnahmemotive zur Veranschaulichung grau hinterlegt.

Alles in allem sind es somit zehn Motive deren Einfluss auf die Teilnahme am Religionsunterricht geprüft werden soll. Diese werden in der folgenden Abbildung 11 durch das aufgestellte Kausaldiagramm veranschaulicht:

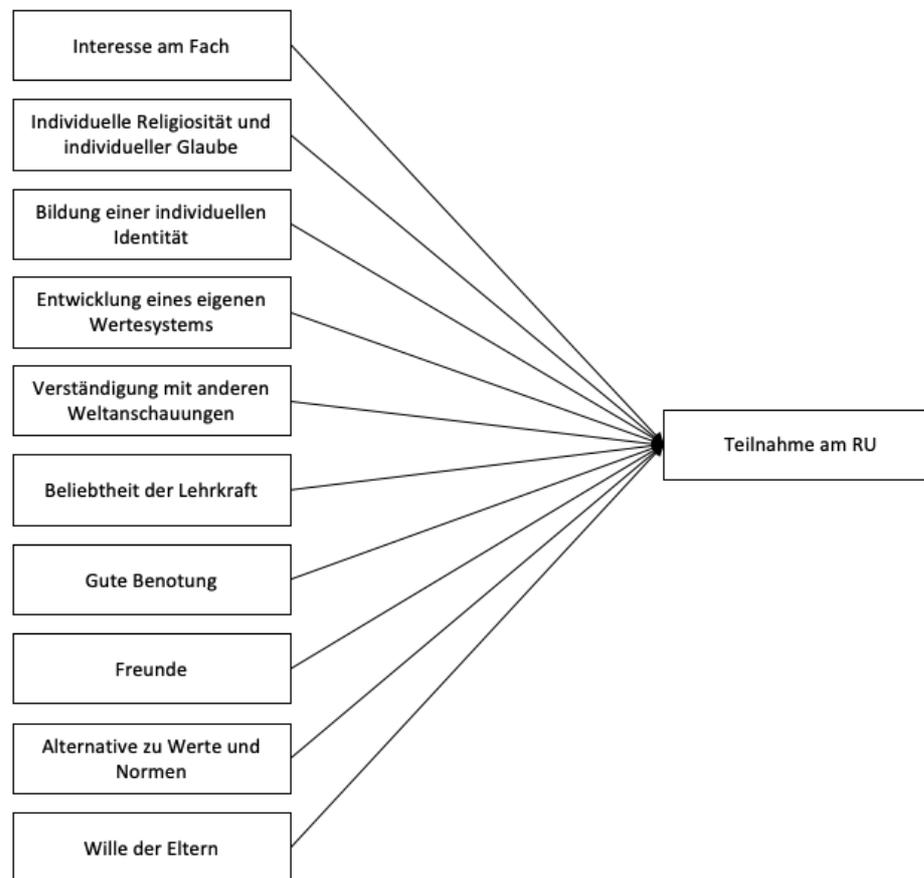


Abbildung 11: Kausaldiagramm der Teilnahmemotive

Quelle: Eigene Darstellung

Aus diesem Kausaldiagramm ergeben sich die nachfolgenden Hypothesen, welche es empirisch zu prüfen gilt, um die Forschungsfrage schließlich beantworten zu können.

H1: Das Interesse am Fach hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Mit dem Interesse am Fach ist zum einen das allgemeine Interesse an religiösen Fragen oder auch Fragen des Glaubens gemeint. Zum anderen wird auch das spezielle Interesse am Christentum als Religion mit den Inhalten Jesus Christus, Gott, Kirche und Bibel durch dieses Motiv eingeschlossen. Weiterhin geht es auch um das Interesse am Christentum als kulturprägendes Phänomen wie auch um eine grundsätzliche Neugier auf das Fach.

H2: Die individuelle Religiosität und der individuelle Glaube haben einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. In dieser Hypothese werden einerseits der Glaube an Gott oder auch eine grundsätzliche Gläubigkeit, die nicht unbedingt einen spezifischen Gottesbezug haben muss, einbezogen. Andererseits wird nicht nur geprüft, ob ein solcher individueller Glaube einen Einfluss auf die Teilnahme am Religionsunterricht hat, sondern ob dies ebenso für die individuelle Religiosität gilt, die das Nachdenken über religiöse Fragen, die Bedeutung von Religion im Lebensalltag und den regelmäßigen Gottesdienstbesuch als eine mögliche praktische Form der gelebten Religiosität umfasst.

H3: Die Bildung einer individuellen Identität hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Dieses Motiv orientiert sich am niedersächsischen Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religion, welches die Identitätsbildung als Ziel enthält. Diese soll unter anderem durch das Nachdenken über das eigene Leben und den eigenen Lebensentwurf, durch das Erörtern von Sinnfragen sowie durch das Besprechen persönlicher Themen und Probleme erreicht werden. Darüber hinaus werden im Evangelischen Religionsunterricht verschiedene (biblische) Texte, Bilder und Argumente bearbeitet und interpretiert, in denen persönliche Gedanken und Gefühle zum Ausdruck gebracht werden können. Dadurch bietet der Religionsunterricht Raum, sich selbst besser kennenzulernen und auch damit seine Identität zu bilden.¹⁵² Hypothese 3 soll mit dem Motiv der Identitätsbildung all diese Aspekte auf einen möglichen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht testen.

H4: Die Entwicklung eines eigenen Wertesystems hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Auch dieses Motiv orientiert sich am niedersächsischen Kerncurriculum, wonach im Religionsunterricht ethische Probleme in der Gesellschaft angesprochen und diskutiert werden sollen. Dabei wird das Ziel verfolgt eine Urteilsfähigkeit über das, was moralisch richtig und falsch ist, auszubilden und somit letztlich ein eigenes Wertesystem zu entwickeln.¹⁵³ Inwieweit dies einen Einfluss auf die Teilnahme hat, soll mit Hypothese 4 getestet werden.

H5: Die Verständigung mit anderen Weltanschauungen hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Die Verständigung mit anderen Weltanschauungen ist das letzte in dieser Studie untersuchte Teilnahmemotiv, welches ebenfalls

¹⁵² Vgl. Kapitel 2.2

¹⁵³ Vgl. Kapitel 2.2

dem niedersächsischen Kerncurriculum entnommen wurde. Es umfasst das Interesse an anderen Religionen und Weltanschauungen sowie den Willen, mit diesen ins Gespräch zu kommen und ein Verständnis für den jeweils anderen Glauben zu entwickeln. Auf diese Weise werden der interreligiöse Dialog und Toleranz gefördert.

H6: Die Beliebtheit der Lehrkraft hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Mit dem Motiv der Beliebtheit der Lehrkraft soll geprüft werden, inwieweit eine sympathische Einschätzung der Religionslehrkraft durch die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler Einfluss findet. Weiterhin wird auch eine allgemeine Beliebtheit der Lehrkraft an der Schule und ein möglicher Einfluss dieser erforscht. Wichtig dabei ist, dass die Sympathie gegenüber der Lehrkraft wichtiger und entscheidender für die Teilnahme ist als die Inhalte des Faches oder das Interesse an diesem.

H7: Die gute Benotung hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Mit dieser Hypothese wird getestet, ob eine mögliche bessere Benotung im Evangelischen Religionsunterricht im Vergleich zum Alternativfach die Teilnahme beeinflusst. Weiterhin schließt das Motiv der guten Benotung einen erwarteten geringeren Arbeitsaufwand um eine gute Note zu erhalten im Gegensatz zu anderen Schulfächern mit ein. Wie auch bei dem Motiv aus Hypothese 6, soll die gute Benotung entscheidend für die Teilnahme und unabhängig von den Inhalten und dem Interesse am Fach sein.

H8: Der Besuch des Evangelischen Religionsunterrichts der Freunde hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Auch dieses Motiv ist als unabhängig von Inhalten und Interesse am Fach der Evangelischen Religion auf einen möglichen Einfluss zu testen. Hier geht es einzig darum, ob sich Schülerinnen und Schüler nur für den Religionsunterricht entscheiden, weil ihre Freunde diesen besuchen.

H9: Die Möglichkeit einer Alternative zu Werte und Normen hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Bei diesem Teilnahmemotiv geht es vordergründig um die Entscheidung gegen das Fach Werte und Normen und nicht um eine Entscheidung für das Fach Evangelische Religion. Vielmehr wird untersucht, ob sich das Desinteresse an Werte und Normen auf die Teilnahme am Religionsunterricht auswirkt. Entscheiden sich Schülerinnen und Schüler eher für den Religionsunterricht, weil hier mehr Themen angesprochen werden, die sie interessieren und möglicherweise vielfältiger und umfangreicher sind als in Werte und Normen?

H10: Der Wille der Eltern hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Diese letzte Hypothese soll überprüfen, ob sich Schülerinnen und Schüler nur für den Religionsunterricht entscheiden, weil sie von ihren Eltern dazu aufgefordert werden oder weil diese es sich zumindest sehr für ihre Kinder wünschen. Ebenso wird hier der Fall mit berücksichtigt, dass die Eltern diesen Wunsch oder Willen nicht direkt gegenüber ihren Kindern aussprechen, aber ihnen dennoch das Gefühl vermitteln, dass sie dies sehr befürworten würden. Zuletzt geht es auch darum, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich auf das hören, was ihre Eltern in Bezug auf schulische Entscheidungen raten und sagen.

6 Methodik

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie die im vorangegangenen Kapitel aufgestellten Hypothesen mittels einer empirischen Studie überprüft werden sollen. Betrachtete Gesichtspunkte sind dabei die Stichprobe, das eingesetzte Erhebungsinstrument, die gewählten Auswertungsverfahren sowie der Ablauf der Befragung. Abschließend werden noch die Gütekriterien Validität und Reliabilität der Untersuchung sichergestellt.

6.1 Stichprobe

Die Wahl der Stichprobe wurde bereits in Kapitel 4.3 begründet, weshalb an dieser Stelle nur kurz wiederholt sei, dass es sich dabei um Schülerinnen und Schüler der Oberstufe an niedersächsischen Gymnasien handeln soll. Diese Stichprobe soll über ein mehrstufiges Auswahlverfahren zufällig gewählt werden. In einem ersten Schritt werden 50 Gymnasien aus allen Gymnasien in Niedersachsen zufällig gewählt (Primary Sampling Units), um in einem zweiten Schritt Schülerinnen und Schüler aus einzelnen Klassen beziehungsweise Kursen der zuvor ausgewählten Schulen zu befragen (Secondary Sampling Units).¹⁵⁴ Letztere Zufallswahl obliegt allerdings den jeweiligen Schulleitern, weshalb an dieser Stelle angemerkt sei, dass hier die Repräsentativität nicht vollständig gesichert ist. Um dennoch eine möglichst repräsentative Stichprobe zu erhalten, soll neben einer solchen zufälligen Auswahl der Befragten zusätzlich auf einer zur Grundgesamtheit passenden Verteilung hinsichtlich der Fächerwahl sowie des Geschlechts geachtet werden. Das niedersächsische Kultusministerium zählt 2020 insgesamt 28.829 Schülerinnen und Schüler an der gymnasialen Oberstufe, die sich mit 48% auf das Fach Evangelische Religion und 52% auf das Fach

¹⁵⁴ Vgl. Häder, Michael/ Häder, Sabine (2019): S. 335f.

Werte und Normen verteilen.¹⁵⁵ Mit Blick auf das Geschlecht sind 46% männlich und 54% weiblich. Ein diverses Geschlecht wurde nicht angegeben.¹⁵⁶

Neben diesen Kriterien, die eine Repräsentativität der Stichprobe anstreben sollen, kann bezüglich der erforderlichen Stichprobengröße zunächst eine grobe Anzahl von 370 bis 381 angegeben werden. Dieser Wert bezieht sich auf eine Grundgesamtheit, die zwischen 10.000 und 50.000 liegt und einem zugelassenen Stichprobenfehler von 0,05.¹⁵⁷ Eine genauere Berechnung der Mindestgröße der Stichprobe über das online verfügbare Statistikprogramm G*Power ergibt einen benötigten Stichprobenumfang von 335, wenn eine multiple Regression mit zehn Einflussvariablen durchgeführt werden soll, wie dies in dieser Untersuchung der Fall ist. Weitere Eingangsgrößen sind ein Stichprobenfehler von ebenfalls 5%, eine sich daraus ergebende Power von 95% sowie eine Effektstärke von 0,075. Diese Effektstärke beruft sich auf die Empfehlung von Cohen, der einen Wert von 0,02 als obere Grenze für einen kleinen Effekt angibt, 0,13 als Grenze für einen mittleren Effekt und 0,26 für einen großen Effekt.¹⁵⁸ Die hier gewählte Effektstärke liegt somit mittig im Intervall für eine mittlere Effektgröße.

6.2 Erhebungsinstrument

In dieser Studie soll ein Online-Fragebogen zum Einsatz kommen, in dem ausschließlich geschlossene Fragen gestellt werden. Zu Beginn werden die Teilnehmer danach gefragt, ob sie in Niedersachsen zur Schule gehen, ob sie das Gymnasium besuchen und ob sie mindestens in die 11. Klasse gehen. Auf diese Weise kann später sichergestellt werden, dass alle ausgewerteten Datensätze diese grundlegenden Stichprobenmerkmale aufweisen. In einem weiteren Schritt werden das Geschlecht sowie die Teilnahme erfragt. Bei der Teilnahme gibt es die Wahl zwischen „Evangelischer Religion“, „Katholischer Religion“, „Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik“ und „Sonstiges Fach“. Auch hier dient die Auswahl zunächst dem Herausfiltern derjenigen Befragten, die entweder den Evangelischen Religionsunterricht oder das Fach Werte und Normen besuchen. Darüber hinaus wird bei der Wahl von „Evangelischer Religion“ beziehungsweise „Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik“ weiter da-

¹⁵⁵ Diese Zahl setzt sich ausschließlich aus den SuS zusammen, die in der gymnasialen Oberstufe entweder zu Werte und Normen gehen oder zur Evangelischen Religion. Nicht mitgezählt wurden hier SuS, die den katholischen oder den konfessionell-konkordanten Religionsunterricht in der Sek 2 besuchen.

¹⁵⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2020): S. 41

¹⁵⁷ Vgl. Häder, Michael/ Häder, Sabine (2019): S. 338f.

¹⁵⁸ Vgl. Cohen, Jacob (1988): S. 410–414

nach gefragt, ob zuvor das jeweils andere Fach besucht wurde. Dies ermöglicht die Einteilung der Befragten in insgesamt vier verschiedene Teilnehmertypen, die später nach möglichen Unterschieden hinsichtlich ihrer Teilnahmemotive analysiert werden können. Die Teilnehmertypen gliedern sich zum einen in Schülerinnen und Schüler, die entweder ausschließlich zum Evangelischen Religionsunterricht oder zu Werte und Normen gegangen sind und zum anderen in diejenigen, die zuerst in Werte und Normen waren und sich später doch für den Evangelischen Religionsunterricht entschieden haben und andersherum.

Nach diesen ersten nominalen Merkmalen werden die einzelnen Teilnahmemotive erfragt. Jedes der zehn zu testenden Motive wird dabei über vier bis sechs Items gemessen. Bei den Items handelt es sich um Aussagen, die überwiegend den in Kapitel 4.2 beschriebenen Studien entnommen worden sind. Allerdings wurden die Items teilweise umformuliert, sodass sie zum Fragestil dieses Fragebogens passen. Daneben wurden die Aussagen, welche die drei bisher noch nicht untersuchten Motive erheben sollen (Identitätsbildung, Wertebildung, Verständigung), zwar neu formuliert, orientieren sich dabei aber am Wortlaut des niedersächsischen Kerncurriculum, welches diese Motive näher beschreibt (siehe Kapitel 2.2). In Tabelle 4 sind sämtliche Aussagen mit Quellenangaben und der Zuordnung zum jeweiligen Motiv, welches dadurch gemessen werden soll, dargestellt. Alle dort aufgeführten Items werden im Fragebogen in randomisierter Reihenfolge angegeben. Zur Beantwortung dient eine 5er-Likert-Skala mit den Ausprägungen „Stimme zu“, „Stimme eher zu“, „Teils/ teils“, „Stimme eher nicht zu“ und „Stimme nicht zu“. Für die späteren Analysen müssen diese noch ordinalen Items in metrische Daten umcodiert werden mit den Werten 1 bis 5. Gleiches gilt für die Teilnahme, wobei die Teilnahme am Fach Evangelische Religion zu 0 und die Teilnahme am Fach Werte und Normen zu 1 umcodiert werden soll. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang beigefügt worden (Abschnitt 10.1).

Tabelle 4: Zuordnung der Items zu den Motiven

Quelle: Eigene Darstellung

Quelle	Item	Motiv
[2] [3] [6] [9] [10] [9] [9] [11] i.A.a. [8]	Ich bin neugierig auf das Fach Religion. Ich habe Interesse an religiösen Fragen. Ich möchte gerne mehr über die christliche Religion erfahren (Jesus, Gott, Bibel, Kirche). Ich interessiere mich für das Christentum, weil es unsere Kultur wesentlich geprägt hat. Ich interessiere mich für Fragen des Glaubens.	Interesse am Fach
[1] [2] [3] [4] [6] [10] [11] i.A.a. [8] [10] [5] [11] [5]	Ich glaube an Gott. Ich möchte Raum haben, um meinen eigenen Glauben entwickeln zu können. Ich halte mich für einen gläubigen Menschen. Ich denke über religiöse Fragen nach. Ich besuche regelmäßig Gottesdienste. Religion hat in meinem Leben eine große Bedeutung.	Individuelle Religiosität und individueller Glaube
[11] i.A.a. [8] [9] [7] [7] [9] [4] [7] [9]	Ich bin auf der Suche nach dem Sinn des Lebens. Ich finde es gut, dass der Religionsunterricht einem die Möglichkeit bietet über das Leben nachzudenken. In den Interpretationen der Bibel kann ich mich wiederfinden. Ich finde es gut, dass einem im Religionsunterricht verschiedene Texte, Bilder oder Argumente begegnen, die persönliche Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen. Ich finde es gut, dass der Religionsunterricht einem hilft, sich selbst besser kennenzulernen. Mir ist es wichtig, über persönliche Themen zu sprechen.	Bildung einer individuellen Identität
[11] i.A.a. [8] [11] i.A.a. [8] [4] [9] [11] i.A.a. [8]	Mir ist es wichtig, über ethische Probleme in der Gesellschaft zu sprechen. Ich finde es gut, dass einem der Religionsunterricht dabei hilft ein eigenes Wertesystem zu entwickeln. Ich finde es gut, dass im Religionsunterricht viel über ethische Fragestellungen diskutiert wird. Es ist wichtig, darüber urteilsfähig zu werden, was moralisch richtig oder falsch ist.	Entwicklung eines eigenen Wertesystems
[11] i.A.a. [8] [4] [6] [9] [11] i.A.a. [8] [11] i.A.a. [8] [11] i.A.a. [8]	Ich interessiere mich für andere Glaubensüberzeugungen. Ich möchte gerne mehr über andere Religionen kennenlernen. Mir ist es wichtig mit Menschen anderer Religionen ins Gespräch zu kommen. Mir ist es wichtig, andere Glaubensüberzeugungen zu verstehen. Es ist wichtig, tolerant gegenüber anderen Religionen zu sein.	Verständigung mit anderen Weltanschauungen
[1] [2] [4] [6] [11] [11] [9]	Die Religions-Lehrkräfte an meiner Schule sind sympathisch. Wenn ich die Wahl habe, wähle ich die Fächer, wo mir die Lehrkraft sympathischer ist unabhängig davon, ob mich das Fach interessiert. Mir ist es wichtiger, einen sympathischen Lehrer zu haben als die Inhalte eines Fachs. Die Religions-Lehrkräfte sind an meiner Schule beliebt.	Beliebtheit der Lehrkraft
[4] [6] [7] [9] [11] [9] [9] [11]	Im Religionsunterricht bekommt man bessere Noten als in Werte und Normen, Philosophie oder Ethik. Es ist leichter im Religionsunterricht eine gute Note zu bekommen im Vergleich zu anderen Fächern. Auch wenn man für den Religionsunterricht weniger lernt als für andere Fächer, bekommt man dort gute Noten. Mir ist es wichtiger, gute Noten zu bekommen als die Inhalte eines Fachs.	Gute Benotung
[4] [9] [10] [11] [2] [3] [6] [11]	Meine Eltern möchten gerne, dass ich am Religionsunterricht teilnehme. In schulischen Entscheidungen höre ich auf das, was meine Eltern sagen. Ich gehe nur in den Religionsunterricht, weil meine Eltern es wollen. Ich fühle mich von meinen Eltern verpflichtet, zum Religionsunterricht zu gehen.	Wille der Eltern
[11] [2] [4] [6] [7] [9] [10] [11]	Wenn ich die Wahl habe, wähle ich die Fächer, die auch meine Freunde wählen. Ich nehme nur am Religionsunterricht teil, weil meine Freunde daran teilnehmen. Mir ist es wichtiger, mit meinen Freunden zusammen unterrichtet zu werden als die Inhalte eines Fachs.	Freunde
[7] [2] [3] [4] [6] [9] [10] [11] [11]	Das Fach Werte und Normen/ Philosophie/Ethik interessiert mich nicht. Ich gehe lieber in den Religionsunterricht als zu Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik. Der Religionsunterricht ist eine gute Alternative zu Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik. Der Religionsunterricht ist vielfältiger in seinen Themen als Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik. Im Religionsunterricht werden eher Themen angesprochen, die mich interessieren als in Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik.	Alternative zu Werte und Normen

Legende

- | | |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| [1]: Ritzer 2003 | [7]: Gennerich/ Zimmermann 2016 |
| [2]: Wermke 2006 | [8]: Niedersächsisches Kultusministerium 2017 |
| [3]: Hanisch 2007 | [9]: Schwarz 2019 |
| [4]: Domsgen/ Lütze 2010 | [10]: Schweitzer et al 2020 |
| [5]: Evangelische Kirche in Deutschland 2014 | [11] eigene Formulierung |
| [6]: Völker 2015 | |

6.3 Auswertungsverfahren

Zur Überprüfung der Hypothesen sollen die Daten in zwei Schritten analysiert werden. Zuerst erfolgt eine Faktorenanalyse. Mit den Hypothesen ist die Anzahl der Teilnahmemotive zwar auf zehn festgelegt, durch welche der angegebenen Items sie jedoch tatsächlich gemessen werden, kann mit einer solchen Faktorenanalyse genau bestimmt werden. Darüber hinaus könnte es anhand der Ergebnisse dieser Analyse sinnvoll erscheinen einige bestimmte Motive neu zu definieren, da möglicherweise Items anders zugeordnet werden oder wegfallen könnten. Sind die Motive über die Faktorenanalyse final ermittelt worden, schließt sich

eine multiple Regressionsanalyse an. Hier wird der Einfluss der einzelnen Motive auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht auf Signifikanz getestet. Ist ein Einfluss nachweisbar, kann darauf geschlossen werden, dass das entsprechende Motiv tatsächlich über eine Teilnahme am Religionsunterricht entscheidet. Das verwendete Statistik-Programm für beide Analyseverfahren wird dabei SPSS sein.

6.4 Ablauf der Befragung

Vor der eigentlichen Befragung wurde zunächst im Dezember 2020 ein Pretest mit 31 Teilnehmern durchgeführt. Dabei wurde darauf geachtet, dass diese Befragten dieselben Eigenschaften aufwiesen, wie die für die richtige Erhebung angestrebte Stichprobe. Ziel war es, den oben beschriebenen Fragebogen an Testpersonen dahingehend zu überprüfen, ob die Fragen verständlich sind, sinnvolle Antworten gegeben werden können, die Anweisungen klar sind und ob eine passende Skalierung vorgegeben wurde auf deren Basis die gewählten Auswertungsverfahren angewandt werden können. Weiterhin sollte der Ablauf im Online-Format geprüft werden, da ein persönliches Vor-Ort-Sein nicht möglich war. In den beim Pretest beigefügten Kommentarfeldern im Fragebogen wurde von den Testpersonen nichts angemerkt, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass sämtliche Fragen verständlich sind und der Fragebogen für die spätere Befragung nicht weiter geändert werden muss. Auch die Analysemethoden konnten auf die erhobenen Daten angewandt werden und führten zu sinnvollen Ergebnissen, weswegen hinsichtlich der Operationalisierung und Auswertungsverfahren ebenfalls kein Änderungsbedarf besteht.

Um anschließend die richtige Erhebung durchführen zu dürfen, musste diese zunächst sowohl durch die Landesschulbehörde in Niedersachsen als auch durch die Landeskirche Hannover genehmigt werden.¹⁵⁹ Diese Genehmigung konnte dann an insgesamt 50 Schulleiter niedersächsischer Gymnasien weitergeleitet werden mit der zusätzlichen Bitte, den Link zum Fragebogen bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 2 zu verteilen. Die Wahl der Schulen erfolgte randomisiert, indem per Computer aus einer Liste, in der alle Gymnasien aus Niedersachsen aufgeführt worden sind, 50 zufällig herausgezogen wurden. Auf diese Weise soll einer repräsentativen Stichprobe möglichst nahe gekommen werden (siehe Kapitel 6.1). Inwieweit an den einzelnen Schulen eine zufällige Auswahl der Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern erfolgte, kann leider nicht näher beurteilt werden. Es kann aber vermutet werden, dass hier die Repräsentativität etwas eingeschränkt ist,

¹⁵⁹ Die originale Genehmigung befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.2).

da sich manche der angeschriebenen Schulleiter mit der Aussage zurückgemeldet haben, dass sie den Link ausschließlich an die Religionskurse weitergeleitet haben oder nur an Schülerinnen und Schüler des elften Jahrgangs. Insgesamt erstreckte sich der Erhebungszeitraum von der ersten Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Schulleitern bis zum letzten eingegangenen Datensatz vom 24.03.2021 bis zum 31.05.2021.

6.5 Validität und Reliabilität

Die Validität kann einerseits darüber gesichert werden, dass die im Fragebogen aufgeführten Items größtenteils aus Studien kommen, in denen diese bereits verwendet wurden und sich dort als valide erwiesen haben. Bei den Items, die neu hinzugekommen sind, wurde auf eine möglichst kurze, prägnante und eindeutige Formulierung geachtet. Andererseits konnte im Zuge des Pretests verdeutlicht werden, dass die Fragen und Aussagen für die Zielgruppe durchweg verständlich waren und somit die Validität dieser Erhebung zusätzlich abgesichert ist. Die Reliabilität wird über eine Reliabilitätsanalyse, bei der das Cronbachs Alpha berechnet wird, geprüft. Hier kann für jedes Item ein über 0,9 liegendes Alpha angegeben werden, was laut Blanz eine exzellente Reliabilität sicherstellt.^{160 161}

7 Datenanalyse und Ergebnisse

In dem gut zweimonatigen Befragungszeitraum nahmen insgesamt 717 Schülerinnen und Schüler an der Umfrage teil. Von diesen mussten jedoch einige Datensätze aus verschiedenen Gründen aussortiert werden. Zum einen passten manche der Befragten nicht in das Profil der angestrebten Stichprobe, da sie entweder das Fach Katholische Religion besuchten (65 Fälle) oder „Sonstiges Fach“ angegeben haben (7 Fälle). Zum anderen wurden 156 Fragebögen nicht vollständig ausgefüllt, sodass schließlich noch 489 Datensätze übrig bleiben, was einer Rücklaufquote von 68,2% entspricht. Diese 489 Datensätze können in die nachfolgenden Analysen eingehen. Dabei wird zuerst eine deskriptive Analyse erfolgen und anschließend die beiden in Kapitel 6.4 erwähnten induktiven Analyseverfahren angewandt.

7.1 Deskriptive Analyse

Für alle 489 übriggebliebenen Datensätze gilt, dass die Stichprobe einzig aus Schülerinnen und Schülern besteht, die die Oberstufe an einem niedersächsischen Gymnasium besuchen, weshalb an dieser Stelle nur noch das Geschlecht und die Fächerwahl genauer untersucht

¹⁶⁰ Vgl. Blanz, Mathias (2015): S. 252

¹⁶¹ Der SPSS-Output über die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.3).

werden. Es wird darauf verzichtet, die Items, mit denen die einzelnen Teilnahmemotive gemessen wurden, deskriptiv zu analysieren, da diese erst einer Faktorenanalyse unterzogen werden sollen. Hier besteht grundsätzlich die Möglichkeit, dass ein Teil der Items herausgenommen werden muss. Entsprechend erscheint es nicht sinnvoll, diese vorab näher zu betrachten.

Mit Blick auf das Geschlecht kann für diese Stichprobe festgestellt werden, dass 160 männlich sind, 321 weiblich und 8 Personen ein diverses Geschlecht angaben. Dies entspricht einer prozentualen Verteilung von 32,7% männlichen, 65,6% weiblichen und 1,6% diversen Schülerinnen und Schülern. In der untenstehenden Abbildung wurde diese Geschlechtsverteilung nochmals graphisch veranschaulicht:

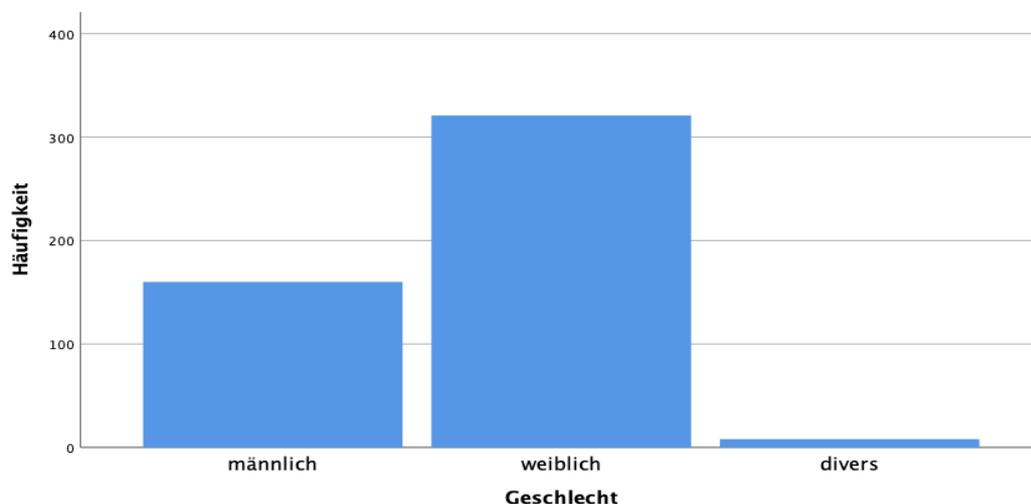


Abbildung 12: Geschlechtsverteilung in der Stichprobe

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Fächerwahl verteilt sich die Stichprobe mit 48,7% zu 51,3% auf die Fächer Evangelische Religion beziehungsweise Werte und Normen. In absoluten Zahlen ausgedrückt, sind es 238 Schülerinnen und Schüler, die sich für den Evangelischen Religionsunterricht entschieden haben und 251 für Werte und Normen. Von denen, die den Evangelischen Religionsunterricht besuchen, geben 198, also 40,5%, an, schon immer in diesem gewesen zu sein, wohingegen 40 Schülerinnen und Schüler zuvor zu Werte und Normen gegangen sind und sich erst später für den Religionsunterricht entschieden haben. Diese machen einen prozentualen Anteil von 8,2% gemessen an der gesamten Stichprobe aus. Auf der anderen Seite sind es 117 beziehungsweise 23,9% Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich das Fach Werte und Normen in ihrer bisherigen Schullaufbahn besucht haben und 134 weitere Schülerinnen und Schüler (27,4%), die anfangs noch den Evangelischen Religionsunterricht besuchten, sich dann aber doch von diesem abgemeldet haben und seitdem zum Werte und

Normen Unterricht gehen. Diese verschiedenen Arten der Teilnahme sollen im Folgenden in vier Teilnehmertypen aufgeteilt werden, wobei diese aus Sicht der Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht definiert werden:

- Teilnehmer = Schülerinnen und Schüler, die bisher ausschließlich den Evangelischen Religionsunterricht besucht haben
- Anmelder = Schülerinnen und Schüler, die erst im Werte und Normen Unterricht waren und sich dann für den Evangelischen Religionsunterricht entschieden haben
- Abmelder = Schülerinnen und Schüler, die erst im Evangelischen Religionsunterricht waren und sich dann für Werte und Normen entschieden haben
- Nicht-Teilnehmer = Schülerinnen und Schüler, die bisher ausschließlich das Fach Werte und Normen besucht haben

Abbildung 13 stellt die Verteilung der Teilnehmertypen nach Fächerwahl anschaulich dar:

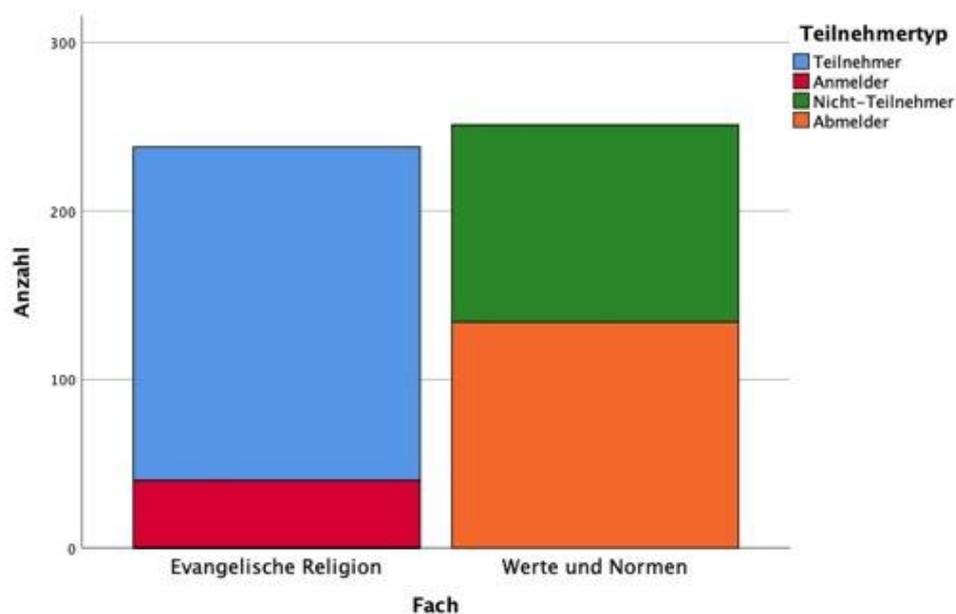


Abbildung 13: Verteilung der Teilnehmertypen nach Fächerwahl

Quelle: Eigene Darstellung

Der Vergleich der Stichprobe mit der Grundgesamtheit zeigt weiterhin, dass sie in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Fächer Evangelische Religion und Werte und Normen nahezu übereinstimmen. So liegt der Gesamtanteil der Schülerinnen und Schüler, die in der gymnasialen Oberstufe in Niedersachsen zum Evangelischen Religionsunterricht gehen bei 48%, was lediglich 0,7 Prozentpunkte unterhalb des ermittelten Anteils in der

Stichprobe liegt. Entsprechend sind es 52% in der Grundgesamtheit, die zu Werte und Normen gehen, beziehungsweise ein um 0,7 Prozentpunkte darüber liegender Anteil bezogen auf die Verteilung der Stichprobe. Etwas anders verhält es sich bei der Verteilung der Geschlechter. Während in der Grundgesamtheit ein ausgeglicheneres Verhältnis mit 46% männlichen und 54% weiblichen Schülerinnen und Schülern besteht, weicht die Stichprobe stärker davon ab. Hier liegt ein deutlich geringerer Anteil bei den männlichen Schülern vor (siehe oben). Insgesamt kann somit hinsichtlich der Fächerverteilung von einer repräsentativen Stichprobe gesprochen werden. Allerdings wird diese Repräsentativität durch die nicht, mit der Grundgesamtheit, übereinstimmende Verteilung der Geschlechter eingeschränkt. Würde auch mit Blick auf dieses Merkmal eine Repräsentativität angestrebt werden wollen, müssten 132 Datensätze der Teilnehmerinnen der Umfrage entfernt werden, was aber mit einem großen Datenverlust einhergehen würde. Aus diesem Grund wird auf eine Anpassung der Geschlechtsverteilung für die nachfolgenden Analysen verzichtet.

7.2 Faktorenanalyse

Das erste, auf die erhobenen Daten anzuwendende, induktive Auswertungsverfahren ist die Faktorenanalyse. Ziel einer Faktorenanalyse ist es aus einer großen Menge manifester Variablen, die hier in Form von Items im Fragebogen erhoben worden sind, einige wenige latente Variablen beziehungsweise Faktoren zu generieren, die den manifesten Variablen zugrunde liegen. Es findet somit eine Datenreduktion statt, indem die Variablen auf komplexe Hintergrundfaktoren reduziert werden, sowie eine Datenstrukturierung, indem die Variablen zu voneinander unabhängigen Faktoren zugeordnet werden. Letztlich können so die erklärungsrelevanten Faktoren aus einer großen Menge von Items extrahiert werden.¹⁶² In Bezug auf das mathematische Verfahren, das bei einer Faktorenanalyse zur Anwendung kommt, kann von einer Vielzahl verwandter Verfahren gesprochen werden (z.B. Hauptachsenanalyse, Maximum Likelihood Faktorenanalyse, etc.). In dieser Untersuchung soll die Hauptkomponentenanalyse eingesetzt werden, welches das meistverwendete Verfahren darstellt.¹⁶³ Bei der Hauptkomponentenanalyse werden zunächst Zusammenhänge zwischen den einzelnen Items aufgedeckt. Diejenigen Items, die hoch miteinander korrelieren, werden dann zu den Hauptkomponenten zusammengefasst. Im nächsten Schritt wird für jedes Item eine Faktorladung berechnet. Diese gibt an, wie stark jede Variable auf den Faktor lädt, diesen also misst. Dabei gilt: Je höher die Faktorladung ist, desto besser wird der Faktor durch

¹⁶² Vgl. Backhaus, Klaus/ Erichson, Bernd/ Plinke, Wulff/ Weiber, Rolf (2018): S. 365–370

¹⁶³ Vgl. Bühner, Markus (2004): S. 158–161

diese Variable gemessen. In der Literatur wird in der Regel ein Wert von 0,5 für die Faktorladung angegeben, der mindestens erreicht werden sollte, um mit dem jeweiligen Item den Faktor zu erklären.¹⁶⁴ SPSS erstellt hier eine rotierte Komponentenmatrix, anhand derer sowohl die Zuordnung der Items zu einzelnen Faktoren abgelesen werden kann als auch die Höhe der Faktorladung. Auf diese Weise können am Ende zum einen sämtliche Items, die keinen der Faktoren messen oder dies nur in geringem Maße tun, aussortiert werden. Zum anderen kann sichergestellt werden, dass die extrahierten Faktoren auch tatsächlich durch die übriggebliebenen Items gemessen werden. Dies ist auch der Grund, weshalb für diese Erhebung eine Faktorenanalyse durchgeführt werden soll, denn zur Messung der einzelnen Motive wurden zwar vorab mehrere Items im Fragebogen vorgesehen, ob diese Items jedoch das Motiv tatsächlich messen, wird mittels der Faktorenanalyse überprüft. Allerdings sind die Ergebnisse einer solchen Analyse nicht final festgelegt, denn die mögliche neue Zuordnung der Items zu den Faktoren muss immer noch auf einer inhaltlichen Ebene auf Sinnhaftigkeit und Plausibilität geprüft werden.¹⁶⁵ Bevor die Faktoren- beziehungsweise Hauptkomponentenanalyse durchgeführt werden, gilt es bestimmte Voraussetzungen vorab zu prüfen. Diese werden im nächsten Kapitel dargelegt.

7.2.1 Prüfen der Voraussetzungen

Für die Faktorenanalyse gibt es wenige zwingende Voraussetzungen. In der Regel handelt es sich dabei um Faustregeln, die möglichst erfüllt sein sollten, um genauere Ergebnisse zu erzielen. Eine erste Faustregel betrifft die Skalierung der Items, welche im besten Falle eine metrische Skalierung aufweisen sollte. Es ist jedoch nicht unüblich, dass die Daten auch ein ordinales Skalenniveau aufweisen, wie im vorliegenden Fall. Indem die Daten in metrische Daten umcodiert werden, kann diese Regel genügend erfüllt werden. So werden die hier verwendeten ordinalen Ausprägungen „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“ mit den Werten 1 bis 5 umcodiert. Weiterhin sollte die Stichprobe möglichst groß sein und die einzelnen Faktoren sollten durch vier oder mehr Items erhoben werden. Im oben vorgestellten Fragebogen ist diese Regel für alle Teilnahmemotive bis auf das Motiv „Freunde besuchen den RU“, welches durch drei Items gemessen wird, erfüllt.¹⁶⁶

Neben diesen allgemeinen Aspekten, gibt es auch Voraussetzungen, die im jeden Fall erfüllt sein sollten, um ein valides Ergebnis aus der Faktorenanalyse zu erhalten. Dazu gehört das

¹⁶⁴ Vgl. Backhaus, Klaus/ Erichson, Bernd/ Plinke, Wulff/ Weiber, Rolf (2018): S. 374–376

¹⁶⁵ Vgl. ebd.: S. 431f.

¹⁶⁶ Vgl. Bühner, Markus (2004): S. 156f.

Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium, welches beurteilt, ob überhaupt eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt werden sollte. Dieses Kriterium berechnet sich aus den Korrelationen zwischen den Items und sollte laut Cleff, Hartas oder Field mindestens 0,5 betragen beziehungsweise 0,6 nach Möhring und Schlütz sowie Tabachnick und Fidell.¹⁶⁷ Für diese Erhebung kann ein Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium von 0,912 generiert werden und liegt somit deutlich über 0,6.¹⁶⁸ Eine weitere Voraussetzung für die Faktorenanalyse, die sich dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium anschließt, ist der Bartlett-Test auf Sphärizität. Auch hier geht es darum zu testen, ob es einen nennenswerten Zusammenhang zwischen den einzelnen Items gibt. Somit wird mit dem Bartlett-Test die Nullhypothese geprüft, dass in der Grundgesamtheit keine Korrelation zwischen den gewählten Variablen besteht.¹⁶⁹ Für diese Erhebung kann ein p-Wert von 0,000 bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% durch SPSS ermittelt werden, weshalb die Nullhypothese abgelehnt und auf einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen den Items geschlossen werden darf.¹⁷⁰

Zwei weitere Voraussetzungen, die bei einer Faktorenanalyse erfüllt sein sollten, sind, dass eine lineare Beziehung zwischen den Variablen besteht und dass keine Ausreißer innerhalb der Daten vorliegen.¹⁷¹ Diese können über die Berechnung von Hilfsvariablen geprüft werden, die zwar erst im Zuge der Regressionsanalyse ermittelt werden, aber der Vollständigkeit halber schon an dieser Stelle beschrieben werden. Für die Überprüfung der linearen Beziehung zwischen den Variablen werden zum einen die unstandardisierten vorhergesagten Werte¹⁷² und zum anderen die studentisierten Residuen¹⁷³ herangezogen und in einem Streudiagramm aufgetragen. In der nachfolgenden Abbildung ist das Ergebnis, aus dem die Linearität erkennbar wird, zu sehen:

¹⁶⁷ Vgl. Cleff, Thomas (2015): S. 220; vgl. Field, Andy P. (2013): S. 695 ; vgl. Hartas, Dimitra (2010): S. 417 ; vgl. Möhring, Wiebke /Schlütz, Daniela (2013): S. 195 ; vgl. Tabachnick, Barbara G./Fidell, Linda S. (2013): S. 524

¹⁶⁸ Der SPSS-Output über das Ergebnis des KMO-Kriteriums befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.4).

¹⁶⁹ Vgl. Tabachnick, Barbara G./Fidell, Linda S. (2013): S. 526f.

¹⁷⁰ Der SPSS-Output über das Ergebnis des Bartlett-Tests befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.4).

¹⁷¹ Vgl. Bühner, Markus (2004): S. 156f.

¹⁷² Hierbei handelt es sich um die Werte, die für jeden einzelnen Fall durch das in der Regression ermittelte Regressionsmodell berechnet beziehungsweise vorhergesagt worden sind. In Kapitel 7.3 wird das Regressionsmodell genauer erläutert.

¹⁷³ Studentisierte Residuen sind Residuen mit einer konstanten Varianz von 1.

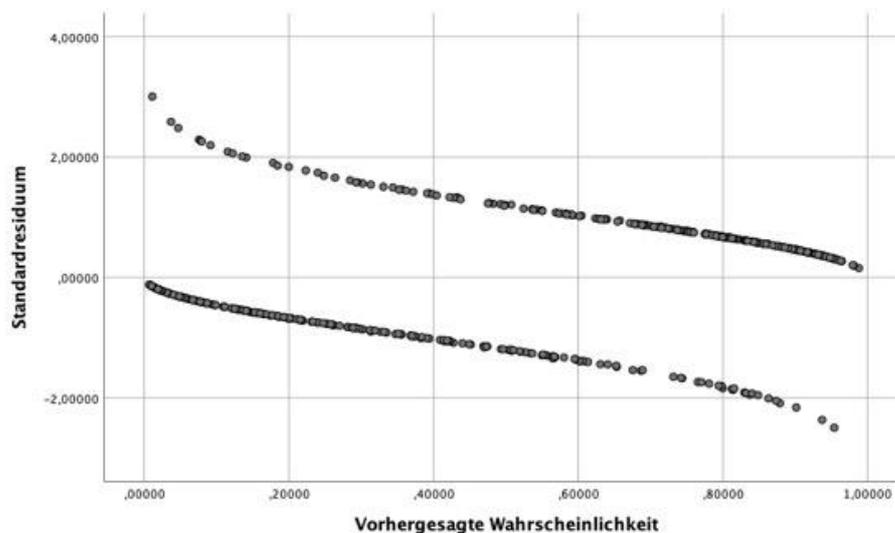


Abbildung 14: Darstellung der linearen Beziehung zwischen den Variablen

Quelle: Eigene Darstellung

In Bezug auf die Ausreißer gibt es mehrere Möglichkeiten, diese in einem Datensatz zu untersuchen. Hier werden sich die Hebelwerte und Cook-Distanzen näher angeschaut.¹⁷⁴ Als cut-off für die Hebelwerte empfiehlt Huber einen Wert von 0,2.¹⁷⁵ Velleman und Welsch hingegen geben die Formel $\frac{3 \cdot p}{n}$, mit n als Stichprobengröße und p als Anzahl der Einflussfaktoren für die Regression, an.¹⁷⁶ Wird diese Formel auf die vorliegende Studie angewandt, ergibt sich ein cut-off-Wert von $\frac{3 \cdot 10}{489} = 0,06$. Nach Huber müsste kein Datensatz aussortiert werden. Wird jedoch der errechnete cut-off-Wert von 0,06 als Grundlage genommen, sind es 14 Datensätze, die darüber liegen. Da hier eine Regression im weiteren Verlauf durchgeführt werden soll, wird letzterer cut-off-Wert genommen, weil hier die Zahl der Einflussfaktoren mit berücksichtigt wird. Entsprechend muss die Stichprobe auf 475 reduziert werden, um die Voraussetzung, dass für die Faktorenanalyse keine Ausreißer vorliegen dürfen, zu erfüllen. Neben den Hebelwerten können auch die Cook-Distanzen herangezogen werden, um mögliche Ausreißer zu identifizieren. Für den vorliegenden Datensatz liegt die höchste Cook-Distanz bei 0,36 und damit deutlich unter 1, weshalb nach diesem Kriterium keine weiteren Datensätze aussortiert werden müssen. Nachfolgend werden nun die Ergebnisse der Faktorenanalyse vorgestellt.¹⁷⁷

¹⁷⁴ Hebelwerte zeigen, wie weit der Wert einer unabhängigen Variablen von anderen Werten entfernt liegt. Sie liegen im Bereich zwischen 0 und 1, wobei ein hoher Werte bedeutet, dass sich keine weiteren Fälle in der Nähe dieses Falls befinden und auf einen Ausreißer geschlossen werden kann. Cook-Distanzen messen, wie stark sich die Ergebnisse der Regression verändern, wenn der entsprechende Fall ausgeschlossen werden würde. Hier werden Werte über 1 den Ausreißern zugeordnet.

¹⁷⁵ Vgl. Huber, Peter J. (1981): S. 249

¹⁷⁶ Vgl. Velleman, Paul F./ Welsch, Roy E. (1981): S. 234

¹⁷⁷ Vgl. Cook, R. Dennis (1977): S. 16f.

7.2.2 Ergebnisse

Eingangsgrößen für die Faktorenanalyse mit SPSS sind ein Signifikanzniveau von 5%, eine Varimax-Rotation der Faktorladungen¹⁷⁸ sowie die Festlegung einer Mindestladung der Items von 0,5 auf die einzelnen Faktoren. Insgesamt können damit neun Faktoren extrahiert werden, die durch 40 der ursprünglichen 46 Items gemessen werden. Tabelle 5 zeigt die Zuordnung der einzelnen Items zu diesen Faktoren:¹⁷⁹

Tabelle 5: Zuordnung der Items zu den Motiven nach der Faktorenanalyse

Quelle: Eigene Darstellung

Item	Motiv
<p>Ich glaube an Gott. Ich möchte Raum haben, um meinen eigenen Glauben entwickeln zu können. Ich halte mich für einen gläubigen Menschen. Ich denke über religiöse Fragen nach. Ich besuche regelmäßig Gottesdienste. Ich habe Interesse an religiösen Fragen. Ich möchte gerne mehr über die christliche Religion erfahren (Jesus, Gott, Bibel, Kirche). Ich interessiere mich für Fragen des Glaubens. In den Interpretationen der Bibel kann ich mich wiederfinden.</p>	<p>Persönliches und fachliches Interesse am Fach</p>
<p>Ich interessiere mich für andere Glaubensüberzeugungen. Ich möchte gerne mehr über andere Religionen kennenlernen. Mir ist es wichtig mit Menschen anderer Religionen ins Gespräch zu kommen. Mir ist es wichtig, andere Glaubensüberzeugungen zu verstehen.</p>	<p>Verständigung mit anderen Weltanschauungen</p>
<p>Mir ist es wichtig, über ethische Probleme in der Gesellschaft zu sprechen. Ich finde es gut, dass einem der Religionsunterricht dabei hilft ein eigenes Wertesystem zu entwickeln. Ich finde es gut, dass im Religionsunterricht viel über ethische Fragestellungen diskutiert wird. Ich finde es gut, dass der Religionsunterricht einem die Möglichkeit bietet über das Leben nachzudenken. Ich finde es gut, dass einem im Religionsunterricht verschiedene Texte, Bilder oder Argumente begegnen, die persönliche Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen. Ich finde es gut, dass der Religionsunterricht einem hilft, sich selbst besser kennenzulernen. Mir ist es wichtig, über persönliche Themen zu sprechen.</p>	<p>Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit</p>
<p>Das Fach Werte und Normen/ Philosophie /Ethik interessiert mich nicht. Ich gehe lieber in den Religionsunterricht als zu Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik. Der Religionsunterricht ist eine gute Alternative zu Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik. Der Religionsunterricht ist vielfältiger in seinen Themen als Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik. Im Religionsunterricht werden eher Themen angesprochen, die mich interessieren als in Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik. Ich bin neugierig auf das Fach Religion.</p>	<p>Alternative zu Werte und Normen</p>
<p>Wenn ich die Wahl habe, wähle ich die Fächer, die auch meine Freunde wählen. Mir ist es wichtiger, mit meinen Freunden zusammen unterrichtet zu werden als die Inhalte eines Fachs. Ich nehme nur am Religionsunterricht teil, weil meine Freunde daran teilnehmen.</p>	<p>Freunde besuchen RU</p>
<p>Wenn ich die Wahl habe, wähle ich die Fächer, wo mir die Lehrkraft sympathischer ist unabhängig davon, ob mich das Fach interessiert. Mir ist es wichtiger, einen sympathischen Lehrer zu haben als die Inhalte eines Fachs. Mir ist es wichtiger, gute Noten zu bekommen als die Inhalte eines Fachs.</p>	<p>Positive Bewertung äußerer Faktoren</p>
<p>Meine Eltern möchten gerne, dass ich am Religionsunterricht teilnehme. Ich gehe nur in den Religionsunterricht, weil meine Eltern es wollen. Ich fühle mich von meinen Eltern verpflichtet, zum Religionsunterricht zu gehen.</p>	<p>Wille der Eltern</p>
<p>Im Religionsunterricht bekommt man bessere Noten als in Werte und Normen, Philosophie oder Ethik. Es ist leichter im Religionsunterricht eine gute Note zu bekommen im Vergleich zu anderen Fächern. Auch wenn man für den Religionsunterricht weniger lernt als für andere Fächer, bekommt man dort gute Noten.</p>	<p>Gute Benotung</p>
<p>Die Religions-Lehrkräfte an meiner Schule sind sympathisch. Die Religions-Lehrkräfte sind an meiner Schule beliebt.</p>	<p>Beliebtheit der Lehrkraft</p>
<p>In schulischen Entscheidungen höre ich auf das, was meine Eltern sagen. Es ist wichtig, tolerant gegenüber anderen Religionen zu sein.</p>	<p>--</p>
<p>Es ist wichtig, darüber urteilsfähig zu werden, was moralisch richtig oder falsch ist. Religion hat in meinem Leben eine große Bedeutung. Ich bin auf der Suche nach dem Sinn des Lebens. Ich interessiere mich für das Christentum, weil es unsere Kultur wesentlich geprägt hat.</p>	<p>--</p>

¹⁷⁸ Bei einer Varimax-Rotation werden die Faktoren so rotiert, dass Faktoren mit einer hohen Ladung eine noch stärkere Ladung bekommen, wohingegen niedrige Faktorladungen noch geringer werden. Auf diese Weise wird die Varianz der Faktorladungen pro Faktor maximiert.

¹⁷⁹ Der SPSS-Output über das Ergebnis der Faktorenanalyse befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.4).

Es fällt auf, dass von den ursprünglichen zehn Motiven, sechs beibehalten werden können: „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Alternative zu Werte und Normen“, „Wille der Eltern“, „gute Benotung“, „Freunde besuchen RU“ und „Beliebtheit der Lehrkraft“. Allerdings wird nur das Motiv „Freunde besuchen RU“ auch nach der Faktorenanalyse durch dieselben drei Items gemessen, wie sie im Fragebogen aufgeführt worden sind. Das Motiv „Alternative zu Werte und Normen“ wird ebenfalls durch dieselben fünf Items bestimmt, wie sie ursprünglich angedacht waren, doch die Faktorenanalyse zeigt, dass auch das Item „Ich bin neugierig auf das Fach Religion“ auf diesen Faktor hoch lädt. Da es auch inhaltlich gesehen gut zu dem Motiv der Alternative passt, wird dieses Motiv um das genannte Item für alles Weitere ergänzt.

Bei den Motiven „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ und „Wille der Eltern“ ist jeweils ein Item herausgefallen und wurde stattdessen einem neuen Faktor zugeordnet. Bei diesen Items handelt es sich um die Aussagen „In schulischen Entscheidungen höre ich auf das, was meine Eltern sagen“ und „Es ist wichtig, tolerant gegenüber anderen Religionen zu sein“. Da diese beiden Items auf inhaltlicher Ebene betrachtet schwer auf einen einzelnen zugrundeliegenden Faktor zusammengebracht werden können und sie einzeln gesehen bereits durch andere Faktoren gemessen werden können, wurde sich an dieser Stelle dafür entschieden, sie für die weiteren Analysen herauszunehmen. Analog sind bei den Motiven „gute Benotung“ sowie „Beliebtheit der Lehrkraft“ ebenso ein beziehungsweise zwei Items durch die Faktorenanalyse weggefallen und wurden einem weiteren neuen Faktor zugeteilt. Es handelt sich dabei um die Items „Mir ist es wichtiger, gute Noten zu bekommen als die Inhalte eines Fachs“, „Wenn ich die Wahl habe, wähle ich die Fächer, wo mir die Lehrkraft sympathischer ist unabhängig davon, ob mich das Fach interessiert“ und „Mir ist es wichtiger, einen sympathischen Lehrer zu haben als die Inhalte eines Fachs“. Da bei all diesen Items primär eine Bewertung des Fachs nach positiven äußeren Faktoren (sympathische Lehrkraft und gute Benotung) und nicht nach dessen Inhalten stattfindet, wird entsprechend eine neue Hypothese formuliert, die ebenfalls in die spätere Regressionsanalyse eingehen soll:

H11: Die positive Bewertung äußerer Faktoren hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht.

Neben dem Motiv der positiven Bewertung äußerer Faktoren, müssen weitere zwei Motive neu definiert werden. Die Items, die die Motive „Interesse am Fach“ und „individuelle Religiosität und individueller Glaube“ messen sollten, wurden auf einen einzigen zugrundeliegenden Faktor zurückgeführt. Dieser soll im Folgenden durch das Motiv „persönliches und fachliches Interesse am Fach“ beschrieben werden. Entsprechend ändern sich Hypothesen 1 und 2 zu folgender Hypothese:

H12: Das persönliche und fachliche Interesse am Fach hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht.

Analog gilt dies für die Motive „Bildung einer individuellen Identität“ und „Entwicklung eines eigenen Wertesystems“, die ebenfalls durch einen einzigen Hintergrundfaktor erklärt werden können. Da es sowohl bei der Identitätsbildung als auch bei der Bildung eines Wertesystems um die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit geht, soll dieser Faktor entsprechend „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“ genannt werden. Die neue Hypothese, die sich aus der Zusammenlegung von Hypothese 3 und 4 ergibt, lautet somit:

H13: Die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit hat einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht.

Diese drei neuen Hypothesen und jene sechs in Kapitel 5 genannten, die auch nach der Faktorenanalyse beibehalten werden können, sollen nun final über eine multiple Regressionsanalyse geprüft werden. Kapitel 7.3 beschreibt das Vorgehen und stellt die Ergebnisse vor.

7.3 Regressionsanalyse

Allgemein geht es bei einer Regressionsanalyse darum, den Zusammenhang zwischen einer abhängigen und einer unabhängigen Variable zu testen.¹⁸⁰ Entsprechend testet die multiple Regressionsanalyse den Zusammenhang zwischen einer abhängigen Variablen und mehreren unabhängigen Variablen. Im Detail finden dabei sowohl eine Ursachen- als auch eine Wirkungsanalyse statt. Dadurch wird zum einen nach einem grundsätzlichen Zusammenhang zwischen der abhängigen Variablen und den unabhängigen Variablen geschaut und wie eng dieser ist und zum anderen kann ermittelt werden, wie stark sich die abhängige Variable

¹⁸⁰ Dies steht der Korrelationsanalyse gegenüber, wo es lediglich um den Zusammenhang zwischen zwei Variablen geht ohne die Festlegung, welche Variable durch die jeweils andere vorhergesagt wird.

bei Änderung der unabhängigen Variablen verändert beziehungsweise wie stark der Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable ist.¹⁸¹ Auf diese Weise ist es möglich im Nachhinein ein Modell aufzustellen, welches Prognosewerte für die abhängige Variable liefert.¹⁸²

Wie schon bei der oben durchgeführten Faktorenanalyse, gibt es auch hier diverse multiple Regressionsverfahren wie die multiple lineare Regression, nicht- oder semiparametrische Regressionen (z.B. polynomiale Regression, Regressions-Splines, partiell lineare Modelle), die Maximum-Likelihood-Methode sowie verallgemeinerte lineare Modelle, wie die logistische Regression.¹⁸³ Für die Analyse der vorliegenden Daten wird eine binäre logistische Regression angewandt, indem die in den Hypothesen genannten Motive als Einflussfaktoren in die Regression eingehen und deren mögliche Ursache für und Wirkung auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht geprüft wird. Da die abhängige Variable (Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht) in Form einer Dummy-Variablen vorliegt mit den Ausprägungen 0 für die Teilnahme und 1 für die Nicht-Teilnahme, bietet sich die binäre logistische Regression an. Diese kann eben für solche speziellen Situationen verwendet werden, in denen die abhängige Variable binär beziehungsweise dichotom codiert ist. Die Werte des ermittelten Regressionsmodells für die abhängige Variable sind dann als Eintrittswahrscheinlichkeiten für das entsprechende Ereignis, das durch diese Variable beschrieben wird, zu interpretieren.¹⁸⁴ Die unabhängigen Variablen können bei einer logistischen Regression jede Form der Skalierung annehmen, müssen aber im Falle einer nominalen oder ordinalen Skalierung in metrische Daten umcodiert werden.¹⁸⁵ Im Zuge der Faktorenanalyse wurde dies bereits für sämtliche Items vorgenommen (siehe Kapitel 7.2.1). Um einzelne Werte für jedes Teilnahmemotiv, welches in der Faktorenanalyse ermittelt werden konnte, zu erhalten, wird jeweils der Mittelwert aus jenen Items gebildet, die das entsprechende Motiv messen. Beispielsweise errechnet sich der Wert für das Motiv beziehungsweise den Einflussfaktor „Wille der Eltern“ als Mittelwert aus den gegebenen Antworten auf die Items „Meine Eltern möchten gerne, dass ich am Religionsunterricht teilnehme“, „Ich gehe nur in den Religionsunterricht, weil meine Eltern es wollen“ und „Ich fühle mich von meinen Eltern verpflichtet, in den Religionsunterricht zu gehen“. Bevor die Regression durchgeführt wird, müssen auch

¹⁸¹ Weitere in der Literatur anzufindende Bezeichnungen für die unabhängigen Variablen sind deswegen unter anderem „Einflussfaktoren“, „Prädiktoren“ oder auch „Regressoren“.

¹⁸² Vgl. Eckstein, Peter P. (2016): S. 197f.

¹⁸³ Vgl. Windizio, Michael (2013): S. 14–16, 35–38

¹⁸⁴ Vgl. ebd.: S. 39–41

¹⁸⁵ Vgl. Eckstein, Peter P. (2016): S. 228

hier zunächst bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein, welche im Zuge des nächsten Kapitels geprüft werden.

7.3.1 Prüfen der Voraussetzungen

Für die binäre logistische Regression nennen Tabachnick und Fidell insgesamt drei Voraussetzungen: keine Ausreißer, keine Multikollinearität, Linearität des Logits. Um mögliche Ausreißer auszuschließen, können die standardisierten Residuen zur Rate gezogen werden. Werte, die hier über 3 oder unter -3 liegen sollten ausgeschlossen werden, da eine zu starke Abweichung zwischen den beobachteten und durch das Regressionsmodell gerechneten Daten vorliegt. Darüber hinaus sollten maximal 5% der übrigen Werte größer als 2 oder kleiner als -2 sein.¹⁸⁶ Bei dem vorliegenden Datensatz sind zehn Fälle vorhanden, deren Betrag des standardisierten Residuums über 3 liegt und somit entfernt werden müssen. Bei weiteren 18 Fällen, liegt das standardisierte Residuum noch über dem Betrag von 2. Da diese 18 Fälle aber einen Anteil von 3,9%, gemessen an den verbliebenen 465 Datensätzen, ausmachen und damit unter der Grenze von 5% liegen, müssen keine weiteren Anpassungen vorgenommen werden.

Über eine einfache Korrelationsmatrix, in der die bivariaten Korrelationen zwischen den neun Einflussfaktoren, die in die Regressionsanalyse eingehen sollen, berechnet werden, kann überprüft werden, dass keine Multikollinearität vorliegt. Liegen die errechneten Korrelationskoeffizienten betragsmäßig unter 0,8 kann darauf geschlossen werden, dass zwischen den Einflussvariablen keine starken Zusammenhänge herrschen.¹⁸⁷ Im vorliegenden Datensatz ist dies für sämtliche Korrelationen zwischen den Teilnahmemotiven erfüllt.¹⁸⁸

Die letzte Voraussetzung, die für eine binäre logistische Regression erfüllt sein sollte, ist die Linearität des Logits. Hiermit ist gemeint, dass eine lineare Beziehung zwischen den einzelnen (metrischen) Einflussfaktoren und der Log-Funktion (Logit) der abhängigen Variablen besteht.¹⁸⁹ Zur Überprüfung dieser Voraussetzung wird für die vorliegende Studie das Box-Tidwell-Verfahren genutzt.¹⁹⁰ In einem ersten Schritt werden dabei alle metrischen unabhängigen Variablen mit dem natürlichen Logarithmus transformiert. Anschließend wird der

¹⁸⁶ Vgl. Tabachnick, Barbara G./Fidell, Linda S. (2013): S. 142f.

¹⁸⁷ Vgl. ebd.: S. 144

¹⁸⁸ Aufgrund der Faktorenanalyse, die so aufgebaut ist, dass ausschließlich voneinander unabhängige Faktoren extrahiert werden, war dieses Ergebnis zu erwarten. Der Vollständigkeit halber wurde die Multikollinearität dennoch an dieser Stelle über die Korrelationsmatrix verifiziert. Der SPSS-Output der Korrelationsmatrix befindet sich im Anhang (10.5.1).

¹⁸⁹ Vgl. Tabachnick, Barbara G./Fidell, Linda S. (2013): S. 139

¹⁹⁰ Vgl. Box, G. E. P./Tidwell, Paul W. (1962): S. 531–550

Interaktionsterm zwischen der ursprünglichen Variable und ihrem Logit gebildet und auf Signifikanz getestet. Liegt keine Signifikanz vor, ist die gewünschte Linearität gegeben. Bei einem Signifikanzniveau von 0,0026¹⁹¹ kann für keinen der gegebenen Einflussfaktoren eine mangelnde Linearität nachgewiesen werden, da die mit SPSS berechneten p-Werte alle über 0,0026 liegen.¹⁹²

Da nun die Erfüllung der Voraussetzungen für eine binäre logistische Regression erfolgreich geprüft und der Datensatz entsprechend angepasst wurde, kann im nächsten Kapitel die eigentliche Regressionsanalyse mit Präsentation der Ergebnisse erfolgen.

7.3.2 Ergebnisse

Hinsichtlich der allgemeinen Modellgüte kann für das gewählte Regressionsmodell festgehalten werden, dass dieses grundsätzlich geeignet ist und eine signifikant prädiktive Leistung aufweist, da der Omnibus-Test der Modellkoeffizienten einen p-Wert von 0,000 errechnet hat.¹⁹³ Insgesamt bedeutet das, dass die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht durch die gewählten Teilnahmemotive, die als Einflussfaktoren in die Regression eingegangen sind, besser vorausgesagt wird als wenn keine Einflussfaktoren vorhanden wären.¹⁹⁴ Des Weiteren ist der Hosmer-Lemeshow-Test, der eine Aussage über die Anpassungsgüte des Modells trifft, mit einem p-Wert von 0,340 nicht signifikant, was den Schluss zulässt, dass es keine großen Abweichungen zwischen den durch das Modell vorhergesagten und den tatsächlich beobachteten Werten gibt. Damit weist das Modell eine gute Anpassungsgüte auf.

Zur Varianzaufklärung, die durch das Regressionsmodell geschaffen werden kann, gibt SPSS das R-Quadrat nach Nagelkerker aus.¹⁹⁵ Hierbei handelt es sich im Gegensatz zum Bestimmtheitsmaß, welches beispielsweise im Rahmen einer multiplen linearen Regression

¹⁹¹ Dieses Signifikanzniveau ergibt sich aus einem Alpha von 5%, welches mit der Bonferroni-Korrektur weiter angepasst wurde und damit den Empfehlungen von Tabachnick und Fidell (2013) folgt. Demnach ist das Signifikanzniveau der Quotient aus dem Alpha sowie der Anzahl an Variablen, die in das Modell des Box-Tidwell-Verfahrens eingehen plus die Konstante. Also:
$$\frac{\alpha}{\text{Anzahl Variablen im Modell} + \text{Konstante}} = \frac{0,05}{2 \cdot 9 + 1} = 0,0026.$$

¹⁹² Der SPSS-Output über das Ergebnis des Box-Tidwell-Verfahrens befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.5.1).

¹⁹³ Der SPSS-Output über das Ergebnis des Omnibus-Tests befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.5.2).

¹⁹⁴ In diesem Falle würde der reine Zufall über die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht entscheiden.

¹⁹⁵ Es wird daneben auch noch das R-Quadrat nach Cox & Snell ausgegeben. Da dieses aber so konzipiert wurde, dass es den Wert 1 nie erreichen kann, was aber in der Praxis durchaus denkbar wäre, und Nagelkerker diesen Fehler durch eine Modifizierung des Cox & Snell-R-Quadrats behoben hat, wird an dieser Stelle nur Nagelkerkers-R-Quadrat betrachtet.

bestimmt wird, lediglich um ein Pseudo-R-Quadrat und kann nicht auf dieselbe Weise intuitiv interpretiert werden. Dennoch gilt auch hier, dass es zwischen 0 und 1 liegen sollte, wobei ein höherer Wert immer besser einzustufen ist als ein geringerer Wert. In dem vorliegenden Fall liegt Nagelkerkers-R-Quadrat bei 0,586.¹⁹⁶ Nach den Empfehlungen von Backhaus et al. wird die Varianz in der Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht durch die betrachteten unabhängigen Variablen somit sehr gut erklärt.¹⁹⁷

In Bezug auf die Klassifikationsleistung, welche analog zum Ergebnis des Hosmer-Lemeshow-Tests steht, da diese angibt, wie gut die Einflussfaktoren die abhängige Variable vorhersagen, gilt im Allgemeinen, dass die Klassifikationsgüte über 50% liegen sollte. Ein Wert von 50% wäre mit dem Zufall gleichzusetzen und sollte somit als Richtmaß genommen werden. Wie bei Nagelkerkers-R-Quadrat gilt auch hier, dass je näher der Wert für die Klassifikationsgüte an 1 beziehungsweise 100% herankommt, desto besser. Bei dieser Regressionsanalyse liegt der Gesamtprozentsatz korrekter Klassifikationen bei 81,5%. Es stimmen also 81,5% der durch das Modell vorhergesagten Werte mit den beobachteten Werten überein.

Alles in allem kann bis zu dieser Stelle von einem allgemeingültigen Modell gesprochen werden. Welche der hier untersuchten Teilnahmemotive tatsächlich einen Einfluss auf die Teilnahme haben und wie stark dieser ist, kann anhand der einzelnen Variablen des durch die binäre logistische Regression erstellten Regressionsmodells analysiert werden. Ein Blick auf die Signifikanzen der einzelnen Variablen zeigt, dass bei dem gewählten Alpha von 5% die Variablen „persönliches und fachliches Interesse am Fach“, „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Alternative zu Werte und Normen“, „Wille der Eltern“ und „gute Benotung“ einen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht aufweisen. Die Variablen „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“, „Beliebtheit der Lehrkraft“, „Freunde besuchen RU“ sowie „positive Bewertung äußerer Faktoren“ sind hingegen nicht signifikant, da hier die p-Werte über 0,05 liegen (Tabelle 6).¹⁹⁸

¹⁹⁶ Der SPSS-Output über das Ergebnis des Hosmer-Lemeshow-Tests befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.5.2).

¹⁹⁷ Backhaus et al. geben folgende Empfehlung für die Interpretation des Nagelkerkers-R-Quadrats an: $R^2 > 0,2$: akzeptabel (kleiner Effekt); $R^2 > 0,4$: gut (mittlerer Effekt); $R^2 > 0,5$: sehr gut (großer Effekt); vgl. Backhaus, Klaus/ Erichson, Bernd/ Plinke, Wulff/ Weiber, Rolf (2018): S. 317f.

¹⁹⁸ Der vollständige SPSS-Output über das Ergebnis der Analyse der einzelnen Variablen befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.5.2).

	Regressions koeffizientB	Sig.	Exp(B)
Persoenliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach	1,166	0,000	3,209
Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen	0,427	0,012	1,532
Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit	0,224	0,390	1,251
Alternative_zu_Werte_und_Normen	2,669	0,000	14,424
Wille_der_Eltern	0,757	0,000	2,131
Gute_Benotung	-0,649	0,000	0,523
Beliebtheit_der_Lehrkraft	0,220	0,176	1,246
Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren	0,060	0,719	1,062
Freunde_besuchen_RU	0,013	0,941	1,013
Konstante	-9,964	0,000	0,000

Tabelle 6: Ergebnisse der binären logistischen Regression

Quelle: Eigene Darstellung

Die Art und Stärke des Einflusses der signifikanten Faktoren auf die Teilnahme kann über zwei durch SPSS angegebene Kennzahlen interpretiert werden. Auf der einen Seite gibt der Regressionskoeffizient Aufschluss darüber, ob sich beim Erhöhen des Faktors die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten des Ereignisses, das durch die abhängige Variable beschrieben wird, ebenfalls erhöht oder verringert. Bei den Faktoren „persönliches und fachliches Interesse am Fach“, „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Alternative zu Werte und Normen“ wie auch „Wille der Eltern“ haben die Regressionskoeffizienten jeweils ein positives Vorzeichen, weshalb eine Erhöhung dieser Faktoren die Wahrscheinlichkeit der Nicht-Teilnahme verstärkt. Andersherum ausgedrückt führt eine Verringerung dieser Faktoren zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Der Grund für diese Form der Interpretation liegt darin, dass die Variablen, die in die Regressionsanalyse eingegangen sind, so codiert wurden, dass der Teilnahme der Wert 0 zugewiesen wurde und der Nicht-Teilnahme der Wert 1. Weiterhin wurden bei sämtlichen unabhängigen Variablen die Zustimmung mit 1 und die Nicht-Zustimmung mit 5 codiert. Eine Person, die beispielsweise ein hohes persönliches und fachliches Interesse für das Fach Evangelische Religion besitzt, würde den Aussagen zu diesem Faktor zustimmen und entsprechend einen Wert von 1 aufzeigen im Gegensatz zu einer Person, die kein Interesse hat und den Wert 5 zugewiesen bekommen würde. Für erstere Person würde somit die durch das Regressionsmodell errechnete Wahrscheinlichkeit für die unabhängige Variable Richtung 0 gehen und für letztere Person Richtung 1. Da aber 0 die Teilnahme bedeutet und 1 die Nicht-Teilnahme, kann für den Faktor „persönliches und fachliches Interesse am Fach“ geschlossen werden, dass eine Zustimmung zu diesem Faktor eher zu einer Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht führt. Das Gleiche gilt für die Faktoren „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Alternative zu Werte und Normen“ und „Wille der Eltern“. Etwas anders verhält es sich mit dem ebenfalls signifikanten Faktor „gute Benotung“. Hier

ist das Vorzeichen des Regressionskoeffizienten negativ, was so interpretiert werden muss, dass je eher eine Person einer guten Benotung im Evangelischen Religionsunterricht zustimmt desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme an diesem Fach. Dieser Zusammenhang kann auch über die Regressionsgleichung dieses Regressionsmodells veranschaulicht werden. Werden nur die signifikanten Faktoren aufgenommen, lautet die Regressionsgleichung:

$$P(\text{Teilnahme}) = 1 - \frac{1}{1 + e^{-(-9,964 + 1,166 \cdot X_1 + 0,427 \cdot X_2 + 2,669 \cdot X_3 + 0,757 \cdot X_4 - 0,649 \cdot X_5)}}$$

X_1 := *persönliches und fachliches Interesse am Fach*

X_2 := *Verständigung mit anderen Weltanschauungen*

X_3 := *Alternative zu Werte und Normen*

X_4 := *Wille der Eltern*

X_5 := *gute Benotung*

Eine Person, die zum Beispiel bei dem Faktor „persönliches und fachliches Interesse am Fach“ eher zustimmt (= 2), bei den Faktoren „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ und „Alternative zu Werte und Normen“ zustimmt (= 1) und bei den Faktoren „Wille der Eltern“ sowie „gute Benotung“ eher nicht zustimmt (= 4), würde mit einer Wahrscheinlichkeit von 98,38% am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Werden alle Faktoren bis auf „gute Benotung“, wo der Wert 1 genommen wird, konstant gehalten, ergibt sich hingegen eine Wahrscheinlichkeit von 89,63% für die Teilnahme. Obwohl diese Person also von einer guten Benotung im Evangelischen Religionsunterricht ausgeht, ist es weniger wahrscheinlich, dass sie an diesem teilnimmt.

Neben den Regressionskoeffizienten, aus denen anhand des Vorzeichens direkt ablesbar ist, ob sie einen positiven oder negativen Einfluss auf die Eintrittswahrscheinlichkeit der unabhängigen Variablen haben, gibt SPSS noch die Odds Ratios für jede einzelne abhängige Variable aus.¹⁹⁹ Diese haben den Vorteil, dass hier der Logarithmus der Regressionskoeffizienten durch das potenzieren mit der Eulerschen Zahl aufgehoben und dadurch eine intuitivere Interpretation möglich wird. Die Odds Ratios geben die Wahrscheinlichkeit für das

¹⁹⁹ In Tabelle 6 sind die Odds Ratios in der Spalte „Exp(B)“ aufgeführt.

Eintreten beziehungsweise Nicht-Eintreten der unabhängigen Variable an.²⁰⁰ Dabei gilt zunächst grundsätzlich, dass für ein Odds Ratio über 1 das Eintreten des betrachteten Ereignisses wahrscheinlicher ist als das Nicht-Eintreten, für ein Odds Ratio unter 1 ist analog das Nicht-Eintreten des Ereignisses wahrscheinlicher als das Eintreten und bei einem Odds Ratio von 1 sind Eintreten und Nicht-Eintreten in etwa gleich wahrscheinlich. Darüber hinaus erlaubt das Subtrahieren der Odds Ratios mit 1 eine Aussage über die Höhe der Eintrittswahrscheinlichkeiten, wobei die Einflussfaktoren in Relation zueinander gebracht werden. Auf diese Weise ist es möglich festzustellen, welcher der betrachteten Einflussfaktoren den stärksten Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht besitzt. Die Odds Ratios der signifikanten Einflussfaktoren sind bei den Faktoren „persönliches und fachliches Interesse am Fach“, „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Alternative zu Werte und Normen“ sowie „Wille der Eltern“ allesamt größer als 1. Diese Faktoren erhöhen also die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme. Das Odds Ratio des Faktors „gute Benotung“ ist demgegenüber kleiner als 1, weshalb durch diesen Faktor die Wahrscheinlichkeit für die Nicht-Teilnahme verstärkt wird. Hinsichtlich der Stärke des Einflusses dieser fünf Faktoren gilt, dass der Faktor „Alternative zu Werte und Normen“ mit einer 1.342,4%igen relativen Wahrscheinlichkeit mit Abstand den stärksten Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht ausübt. Anders ausgedrückt bedeutet diese Zahl, dass bei einer Person, die den Evangelischen Religionsunterricht für eine gute Alternative zum Fach Werte und Normen sieht, die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme um 1.342,4% steigt. Es folgen die Faktoren „persönliches und fachliches Interesse am Fach“ mit einer relativen Wahrscheinlichkeit von 220,9%, „Wille der Eltern“ mit 113,1% und „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ mit 53,2%. Bei dem Faktor „gute Benotung“ ist die Einflussstärke vergleichsweise am geringsten und muss zusätzlich im negativen Sinne formuliert werden, denn hier sinkt die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht um 46,8% bei einer Zustimmung zu diesem Faktor.

Zusammenfassend kann nach dieser Regressionsanalyse mit Blick auf die in Kapitel 5 und 7.2 aufgestellten Hypothesen festgehalten werden, dass sich Hypothesen 5, 7, 9, 10 und 12 bestätigt haben. So erwiesen sich die Variablen „persönliches und fachliches Interesse am

²⁰⁰ Anders als bei der Berechnung der Eintrittswahrscheinlichkeiten über die oben aufgestellte Regressionsgleichung, wo aufgrund der gewählten Codierung und des Rechnens in Logarithmen das Nicht-Eintreten des Ereignisses als die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht interpretiert werden musste und das Eintreten des Ereignisses als die Nicht-Teilnahme, bedeutet im Zusammenhang mit den Odds Ratios das Eintreten die Teilnahme und das Nicht-Eintreten entsprechend die Nicht-Teilnahme und ist damit ein weiterer Vorteil für eine intuitivere Interpretation.

Fach“, „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Alternative zu Werte und Normen“, „Wille der Eltern“ und „gute Benotung“ als signifikante Einflussfaktoren und es konnte darüber hinaus herausgestellt werden, von welcher Art und Stärke dieser Einfluss jeweils ist. Wodurch dieser Einfluss jedoch zustande kommt, soll im nächsten Kapitel vertieft analysiert werden, indem nach möglichen Unterschieden zwischen den vier in Kapitel 7.1 definierten Teilnehmertypen geschaut wird sowie nach eventuellen Unterschieden zwischen den Geschlechtern.

7.4 Vertiefende Analysen

In dem ersten Teil dieser vertiefenden Analysen werden die sich im vorangegangenen Kapitel als signifikant erwiesenen Teilnahmemotive mit Blick auf die vier Teilnehmertypen „Teilnehmer“, „Anmelder“, „Abmelder“ und „Nicht-Teilnehmer“ untersucht. Dabei lautet die Fragestellung, ob es innerhalb eines Teilnahmemotivs signifikante Unterschiede zwischen den vier Gruppen gibt.²⁰¹ Um dies statistisch zu überprüfen, werden Kreuztabellen für jedes einzelne Teilnahmemotiv erstellt. Entsprechend bildet das jeweilige Teilnahmemotiv mit den Ausprägungen „stimme zu“, „stimme eher zu“, „teils/ teils“, „stimme eher nicht zu“ sowie „stimme nicht zu“ das erste Merkmal für die Kreuztabelle und der Teilnehmertyp mit den vier oben genannten Ausprägungen das zweite Merkmal. Die Signifikanz kann anschließend über das standardisierte Residuum abgelesen werden, wobei auch hier wiederum ein Alpha von 5% zugelassen wird, was bedeutet, dass ein standardisiertes Residuum unterhalb von -1,96 beziehungsweise oberhalb von 1,96 signifikant ist. Alle dazwischenliegenden Werte sind nicht signifikant.²⁰²

Bei dem Teilnahmemotiv „persönliches und fachliches Interesse am Fach“ sind bei der Gruppe der Teilnehmer mehrere standardisierte Residuen als signifikant einzustufen. Signifikant viele Teilnehmer stimmen eher zu, ein persönliches und fachliches Interesse für das Fach Evangelische Religion zu haben. Gleichzeitig stimmen signifikant wenige Teilnehmer diesem Motiv eher nicht oder nicht zu. Andersherum sind es signifikant wenige Nicht-Teilnehmer, die ein persönliches und fachliches Interesse für die Evangelische Religion aufweisen und signifikant viele Nicht-Teilnehmer, die kein Interesse für das Fach besitzen. Ebenso

²⁰¹ Anders als noch bei den in Kapitel 7.1 durchgeführten deskriptiven Analysen, haben sich aufgrund des Entfernens einiger Datensätze in Folge der erst danach erfolgten Überprüfung der Voraussetzungen für die Faktoren- sowie Regressionsanalyse die Häufigkeiten der Teilnehmertypen etwas geändert. So sind es aktuell noch 191 Teilnehmer, 34 Anmelder, 127 Abmelder und 113 Nicht-Teilnehmer.

²⁰² Vgl. Bühl, Achim (2006): S. 260f.

gibt es signifikant viele Abmelder, die dem Interesse zumindest eher nicht zustimmen. Insgesamt kann somit mit Blick auf die Erklärung für den Einfluss des Teilnahmemotivs „persönliches und fachliches Interesse am Fach“ gesagt werden, dass der Grund bei den Schülerinnen und Schülern, die am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, in ihrem vorhandenen Interesse liegt. Gleichzeitig liegt die Ursache im Desinteresse derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht zum Religionsunterricht gehen. Abbildung 15 veranschaulicht dies nochmals:²⁰³

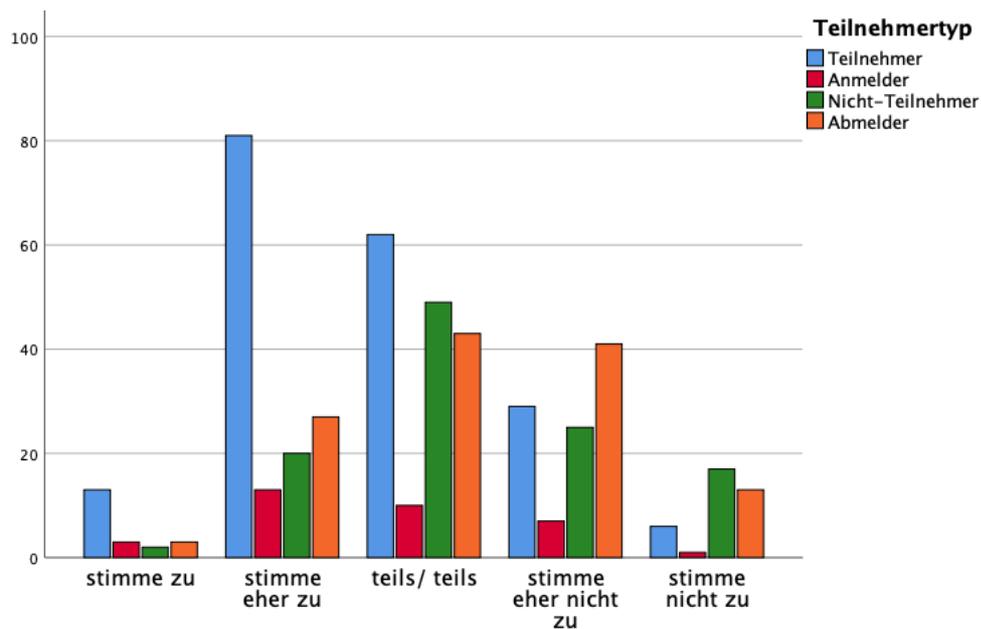


Abbildung 15: Verteilung des Motivs "persönliches und fachliches Interesse am Fach" nach Teilnehmertyp

Quelle: Eigene Darstellung

Bei dem ebenfalls signifikanten Einflussfaktor „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ kann anhand der standardisierten Residuen festgestellt werden, dass signifikant viele Nicht-Teilnehmer diesem eher nicht zustimmen. In ähnlicher Weise stimmen signifikant viele Abmelder nicht zu, dass ihnen die Verständigung mit anderen Weltanschauungen wichtig ist. Daraus kann geschlossen werden, dass der Einfluss dieses Motivs auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht durch das Desinteresse an der Verständigung mit anderen Weltanschauungen derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht an ihm teilnehmen, zustande kommt. Doch auch wenn die beiden beschriebenen standardisierten Resi-

²⁰³ Der SPSS-Output über das Ergebnis der Kreuztabelle dieses Teilnahmemotivs sowie aller weiteren Teilnahmemotive befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.6.1).

duen die einzig signifikanten sind, macht Abbildung 16 deutlich, dass bei allen Teilnehmertypen dennoch der überwiegende Anteil der Wichtigkeit der Verständigung mit anderen Weltanschauungen zustimmt sowie eher zustimmt.

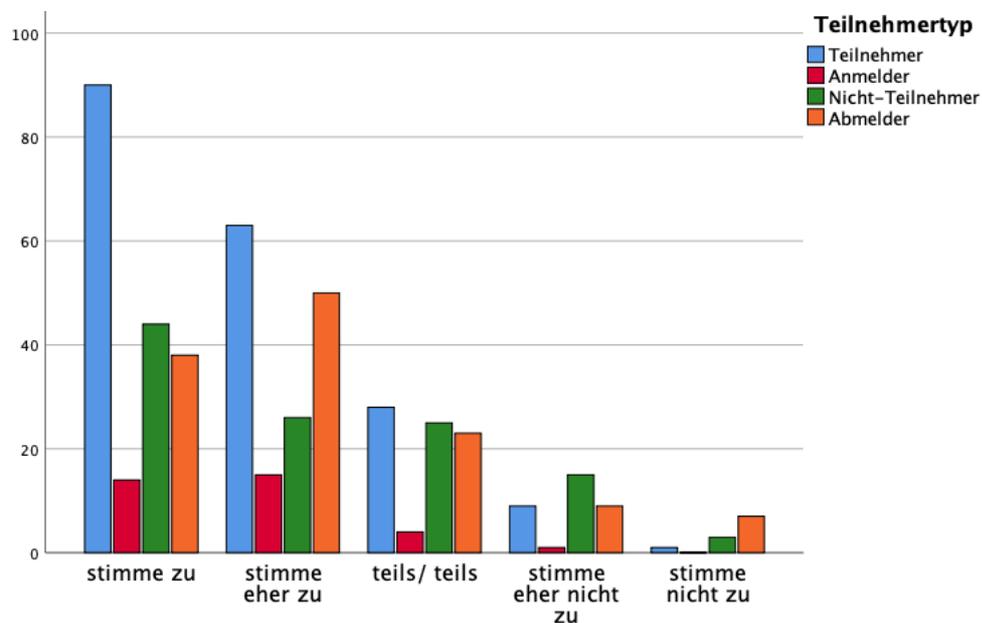


Abbildung 16: Verteilung des Motivs "Verständigung mit anderen Weltanschauungen" nach Teilnehmertyp

Quelle: Eigene Darstellung

Im Gegensatz zur „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ weist das Teilnahmemotiv „Alternative zu Werte und Normen“ ein recht eindeutiges Bild auf. Bei den Teilnehmern sind alle Ausprägungen des Teilnahmemotivs signifikant, denn hier stimmen signifikant viele zu, eher zu oder sind zumindest geteilter Meinung. Auf der anderen Seite stimmen signifikant wenige Teilnehmer der Alternative eher nicht beziehungsweise nicht zu. Auch bei den Anmeldern können signifikant viele bei den Ausprägungen „stimme eher zu“ sowie „teils/ teils“ beobachtet werden und signifikant wenige Anmelder, die im Evangelischen Religionsunterricht keine Alternative zu Werte und Normen sehen. Bei den Nicht-Teilnehmern und den Abmeldern gibt es im Gegensatz dazu signifikant wenige, die eher zustimmen oder geteilter Meinung sind und signifikant viele, die eher nicht oder nicht zustimmen. Der Einfluss des Teilnahmemotivs „Alternative zu Werte und Normen“ kann somit dadurch erklärt werden, dass Schülerinnen und Schüler, die den Evangelischen Religionsunterricht besuchen, in diesem eine gute Alternative sehen und analog ist dieser keine gute Alternative für Schülerinnen und Schüler, die zu Werte und Normen gehen und entsprechend nicht am Religionsunterricht teilnehmen. In Abbildung 17 sind diese Ergebnisse nochmals graphisch dargestellt:

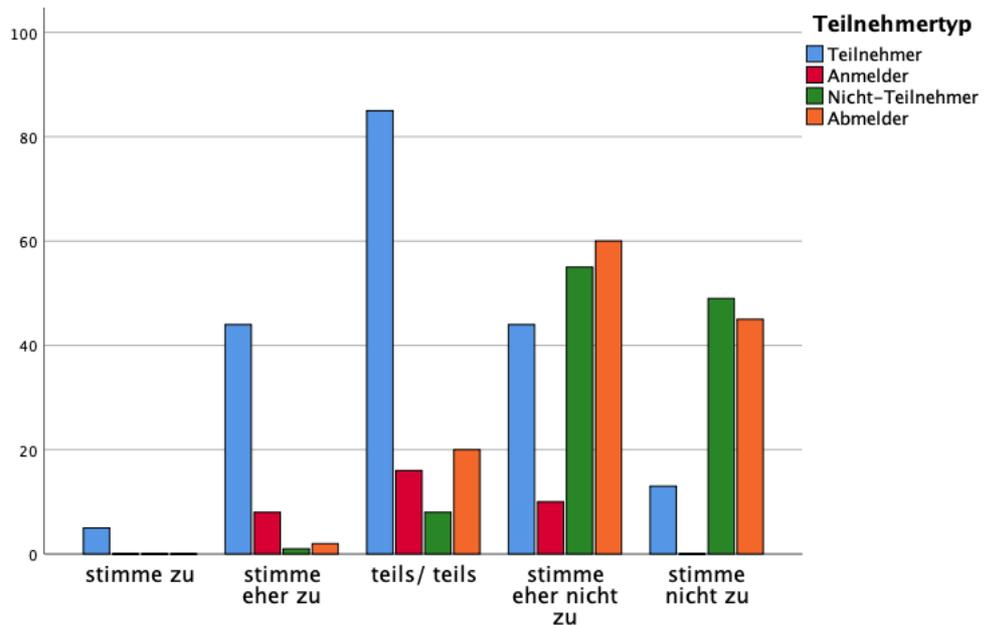


Abbildung 17: Verteilung des Motivs "Alternative zu Werte und Normen" nach Teilnehmertyp

Quelle: Eigene Darstellung

Der Einfluss des Teilnahmemotivs „Wille der Eltern“ kommt insbesondere durch die Gruppe der Teilnehmer sowie der Nicht-Teilnehmer zustande. So sind signifikant viele Teilnehmer in Bezug auf den Willen ihrer Eltern geteilter Meinung oder stimmen diesem eher nicht zu, während signifikant wenige diesem nicht zustimmen. Bei den Nicht-Teilnehmern verhält sich dies genau andersherum. Hier sind es signifikant wenige, die dem Teilnahmemotiv „Wille der Eltern“ eher zustimmen, geteilter Meinung sind oder eher nicht zustimmen und signifikant viele, die diesem Motiv nicht zustimmen (Abbildung 18).

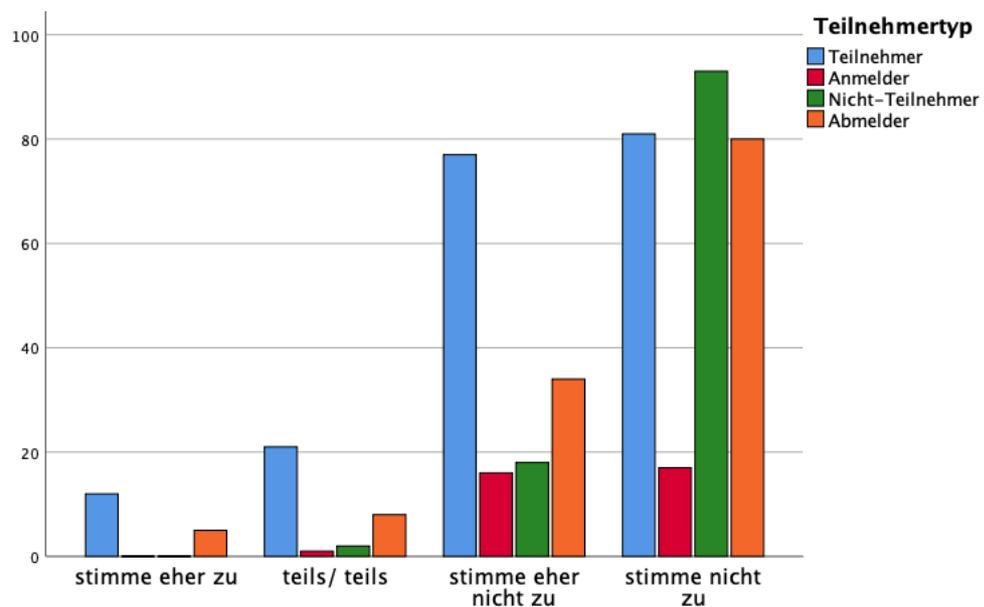


Abbildung 18: Verteilung des Motivs "Wille der Eltern" nach Teilnehmertyp

Quelle: Eigene Darstellung

Das letzte Teilnahmemotiv, welches einen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht hat, ist das Motiv „gute Benotung“. Hier können bei den Anmeldern wie auch bei den Abmeldern signifikante standardisierte Residuen nachgewiesen werden. Zum einen sind es signifikant viele Anmelder, die einer guten Benotung im Evangelischen Religionsunterricht teilweise zustimmen. Zum anderen stimmen signifikant viele Abmelder einer guten Benotung zu. Dies erklärt auch, weshalb bei der binären logistischen Regression in Kapitel 7.3 ein negativer Einfluss dieses Faktors festgestellt wurde, da die Abmelder zu denjenigen gehören, die nicht am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Auch hier wird über die untenstehende Abbildung 19 eine Veranschaulichung möglich:

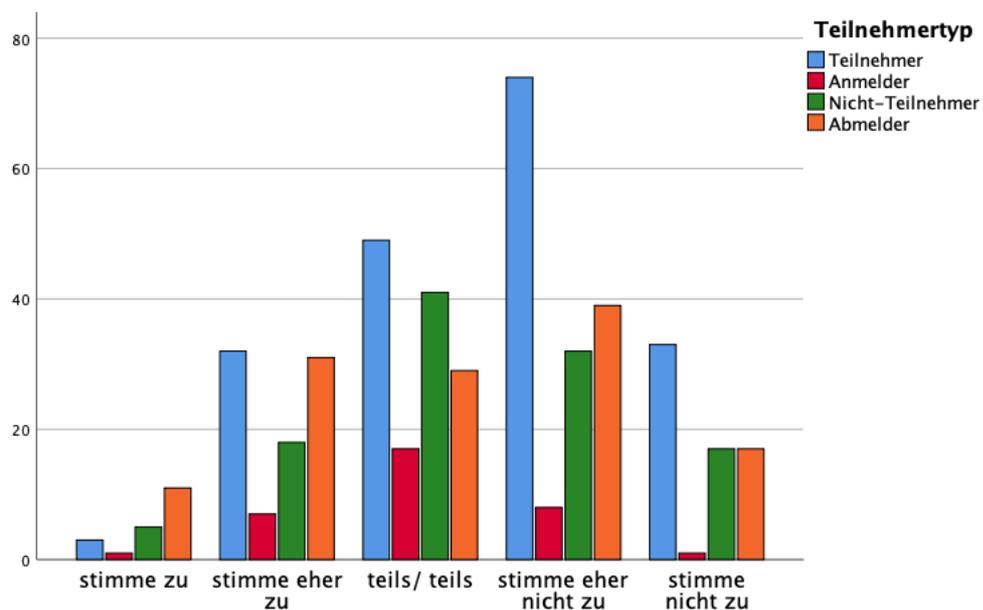


Abbildung 19: Verteilung des Motivs "gute Benotung" nach Teilnehmertyp

Quelle: Eigene Darstellung

Der Vollständigkeit halber sollen in einem nächsten Schritt auch die Teilnahmemotive „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“, „Beliebtheit der Lehrkraft“, „Freunde besuchen RU“ sowie „positive Bewertung äußerer Faktoren“ vertieft analysiert werden, um mögliche Erklärungen zu finden, weshalb diese im Unterschied zu vergleichbaren Studien in dieser keinen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht besitzen. Zunächst kann anhand eines Mann-Whitney-U-Tests für die Teilnahmemotive „Freunde besuchen RU“ und „positive Bewertung äußerer Faktoren“ festgestellt werden, dass die beiden Gruppen, bei der sich eine Gruppe aus denjenigen Schülerinnen und Schülern zusammensetzt, die zum Religionsunterricht gehen (Teilnehmer und Anmelder), und die zweite Gruppe aus denjenigen Schülerinnen und Schülern, die nicht zu Werte und Normen gehen (Nicht-Teilnehmer und Abmelder), die gleiche Verteilungsform in Bezug auf

die Ausprägungen des jeweiligen Merkmals aufweisen.²⁰⁴ Der Blick in die Kreuztabellen zeigt entsprechend, dass bei dem Teilnahmemotiv „Freunde besuchen RU“ in allen vier Teilnehmertypen überwiegend eher nicht oder nicht zugestimmt wird. Bei dem Motiv „positive Bewertung äußerer Faktoren“ sind analog in allen vier Teilnehmertypen die höchsten Anteile bei „teils/ teils“ zu finden gefolgt von einer etwa gleichen Häufigkeitsverteilung in allen Gruppen bei den Ausprägungen „stimme eher zu“ beziehungsweise „stimme eher nicht zu“. Die Bewertung dieser beiden Teilnahmemotive fällt somit in allen vier Teilnehmertypen in etwa gleich aus und ist damit unabhängig von der Wahl zwischen Evangelischer Religion oder Werte und Normen, weshalb bei der Regression kein Einfluss nachgewiesen werden konnte. Die folgenden Abbildungen 20 und 21 stellen diese Ergebnisse dar.

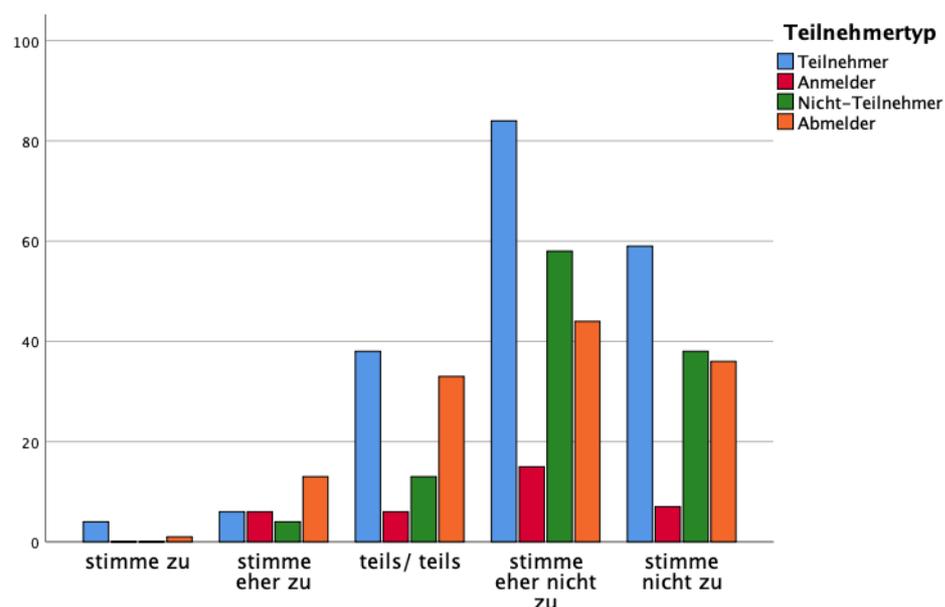


Abbildung 20: Verteilung des Motivs „Freunde besuchen RU“ nach Teilnehmertyp
Quelle: Eigene Darstellung

²⁰⁴ Hier waren die p-Werte in beiden Fällen deutlich über 0,05, weshalb der Test nicht signifikant war und nicht von einer unterschiedlichen Verteilung ausgegangen werden kann. Der SPSS Output über die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.6.2).

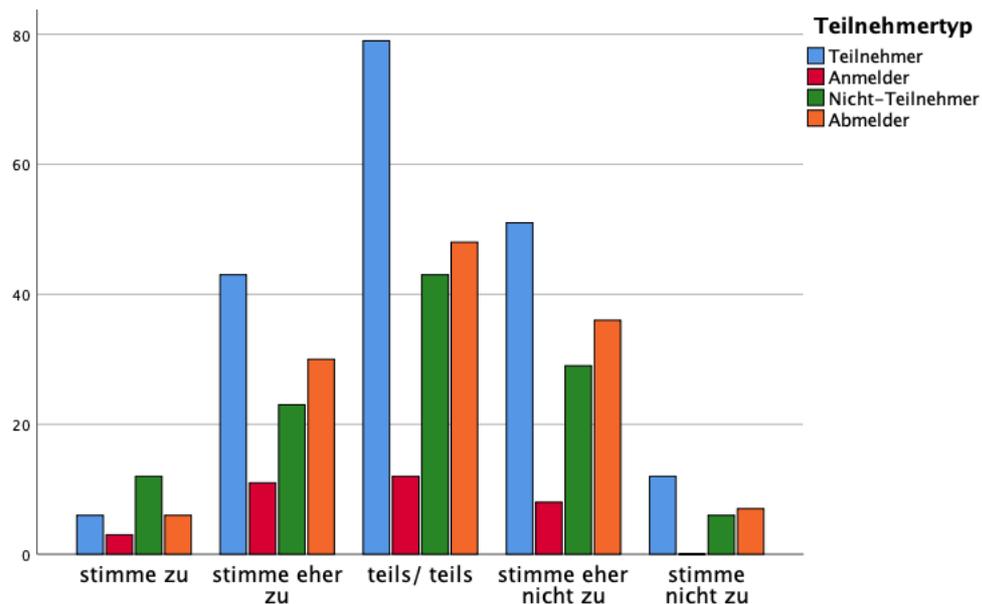


Abbildung 21: Verteilung des Motivs „positive Bewertung äußerer Faktoren“ nach Teilnehmertyp

Quelle: Eigene Darstellung

Auch bei den Teilnahmemotiven „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“ und „Beliebtheit der Lehrkraft“ wurde wie schon bei den Motiven „Freunde besuchen RU“ sowie „positive Bewertung äußerer Faktoren“ ein Mann-Whitney-U-Test durchgeführt. Dieser war allerdings in beiden Fällen signifikant. Es liegen also offensichtlich Unterschiede zwischen der Gruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, und derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht an ihm teilnehmen, vor. Hinsichtlich des Teilnahmemotivs „Beliebtheit der Lehrkraft“ kann anhand der Kreuztabelle gezeigt werden, dass signifikant viele Teilnehmer diesem Motiv zustimmen und ebenso stimmen diesem Motiv signifikant viele Anmelder eher zu. Darüber hinaus sind es signifikant wenige Anmelder, die über die Beliebtheit der Lehrkraft geteilter Meinung sind. Für Schülerinnen und Schüler, die am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, spielt somit die Beliebtheit der Lehrkraft durchaus eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für die Teilnahme am Religionsunterricht. Allerdings konnte dennoch kein signifikanter Einfluss dieses Teilnahmemotivs bei der Regressionsanalyse nachgewiesen werden, weil sich innerhalb der Gruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ein differenzierteres Bild zeigt. Auf der einen Seite gibt es nämlich signifikant wenige Abmelder, die der Beliebtheit der Lehrkraft zustimmen und signifikant viele, die diesem Motiv eher nicht oder nicht zustimmen. Auf der anderen Seite hingegen stimmen signifikant viele Nicht-Teilnehmer der Beliebtheit der Lehrkraft teilweise sowie eher zu. Da bei der Regressionsanalyse die Abmelder und Nicht-Teilnehmer zu den Schülerinnen und Schü-

lern zusammengenommen worden sind, die nicht am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, und die Meinungen in Bezug auf die Beliebtheit der Lehrkraft innerhalb dieser Gruppe aber relativ weit auseinandergehen, kann davon ausgegangen werden, dass dies den nicht signifikanten Einfluss dieses Teilnahmemotivs erklärt.

Bei dem Teilnahmemotiv „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“ zeigen sich insgesamt drei signifikante standardisierte Residuen. So sind es signifikant viele Teilnehmer, die diesem Motiv zustimmen, wohingegen es bei den Abmeldern signifikant wenige sind. Darüber hinaus sind es aber wiederum signifikant viele Abmelder, die dem Motiv zumindest teilweise zustimmen können. Letzteres könnte eine erste Erklärung dafür sein, weshalb es im Rahmen der Regressionsanalyse nicht möglich war, einen signifikanten Einfluss nachzuweisen. Eine weitere Erklärung liegt möglicherweise darin begründet, dass über alle vier Teilnehmertypen hinweg der Anteil bei „stimme eher zu“ sowie „teils/ teils“ mit Abstand am höchsten ist (71,7% bei den Teilnehmern, 70,6% bei den Anmeldern, 78,8% bei den Nicht-Teilnehmern und 85,8% bei den Abmeldern). Dies kann ebenfalls der Abbildung 22 entnommen werden:

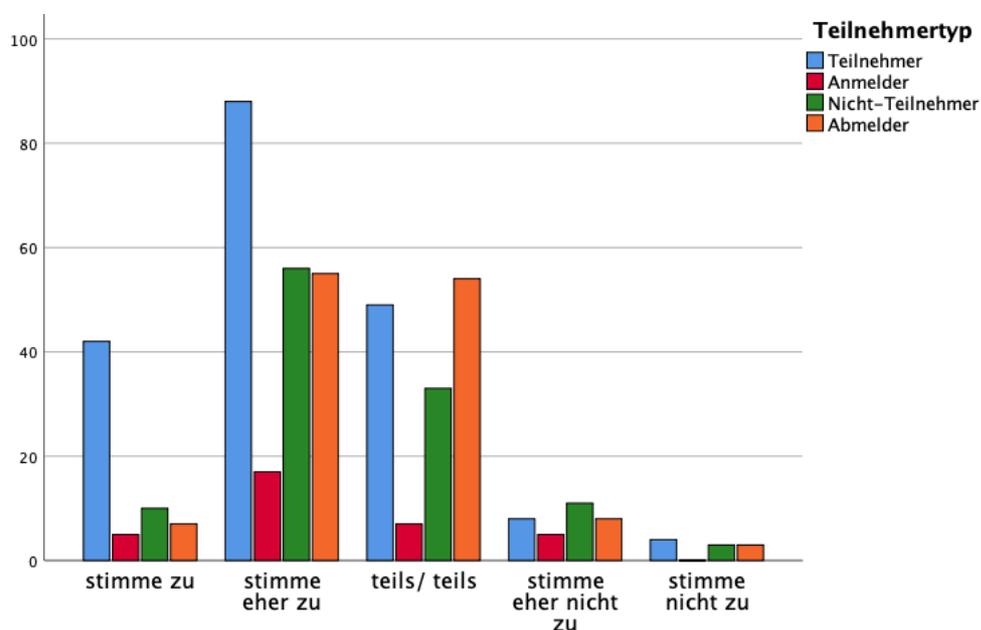


Abbildung 22: Verteilung des Motivs „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“ nach Teilnehmertyp

Quelle: Eigene Darstellung

Nachdem nun sowohl die signifikanten als auch die nicht signifikanten Einflussfaktoren beziehungsweise Teilnahmemotive aus der binären logistischen Regressionsanalyse mit Blick

auf die Teilnehmertypen vertieft analysiert wurden, soll abschließend nach möglichen Unterschieden zwischen den Geschlechtern geschaut werden und ob hier weitere Erklärungen für die in Kapitel 7.3 erhaltenen Ergebnisse zu finden sind. Hierfür wird erneut eine binäre logistische Regressionsanalyse durchgeführt, wobei jeweils nur ein Geschlecht einbezogen wird.²⁰⁵ Die betrachteten Geschlechter sind dabei männlich und weiblich, da beim diversen Geschlecht mit insgesamt sieben Datensätzen die Voraussetzungen für eine Regression nicht gegeben sind. Als erstes kann festgestellt werden, dass die Regressionsmodelle für Frauen und Männer allgemein gültig sind und die erforderlichen Gütekriterien erfüllen.²⁰⁶ In Bezug auf die einzelnen unabhängigen Variablen gilt beim Regressionsmodell für die männliche Gruppe, dass hier, wie schon im Regressionsmodell in Kapitel 7.3, die Variablen „persönliches und fachliches Interesse am Fach“, „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Alternative zu Werte und Normen“ sowie „gute Benotung“ einen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht haben. Allerdings ist das Teilnahmemotiv „Wille der Eltern“ in dieser Gruppe herausgefallen und weist keine Signifikanz mehr auf. Bei dem Regressionsmodell der Frauen hingegen hat die Variable „Wille der Eltern“ weiterhin einen signifikanten Einfluss. Hinzu kommen die Variablen „persönliches und fachliches Interesse am Fach“, „Alternative zu Werte und Normen“ und „gute Benotung“. Auch hier ist ein Teilnahmemotiv, welches noch im Regressionsmodell aus Kapitel 7.3 signifikant war, nunmehr nicht signifikant. Es handelt sich dabei um das Motiv „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“. Aus diesem Ergebnis, welches zusammenfassend in Tabelle 7 dargestellt ist, kann insbesondere geschlussfolgert werden, dass der Einfluss des Motivs „Wille der Eltern“ auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht durch die Schülerinnen erklärt werden kann und der Einfluss des Teilnahmemotivs „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ durch die Schüler.

²⁰⁵ Der SPSS Output über die Ergebnisse beider binären logistischen Regressionen befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.6.3 & Abschnitt 10.6.4).

²⁰⁶ Der Omnibus-Test ist sowohl bei männlich als auch bei weiblich mit 0,000 signifikant. Weiterhin ist der Hosmer-Lemeshow-Test mit einem p-Wert von 0,883 bei den Männern und 0,839 bei den Frauen nicht signifikant. Das Nagelkerker-R-Quadrat liegt bei den Männern bei 0,466 und liefert somit eine gute Varianzaufklärung. Bei den Frauen liegt dies bei 0,663, was sogar eine sehr gute Varianzaufklärung darstellt. Die Klassifikationsleistung ist schließlich in beiden Regressionsmodellen über 50% (bei männlich 75,3%; bei weiblich 85,9%).

	Sig. Männlich	Sig. Weiblich
Persoenliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach	0,012	0,005
Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen	0,028	0,336
Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit	0,290	0,854
Alternative_zu_Werte_und_Normen	0,000	0,000
Wille_der_Eltern	0,162	0,000
Gute_Benotung	0,011	0,000
Beliebtheit_der_Lehrkraft	0,540	0,393
Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren	0,746	0,573
Freunde_besuchen_RU	0,380	0,725
Konstante	0,001	0,000

Tabelle 7: Ergebnisse der binären logistischen Regression nach Geschlecht

Quelle: Eigene Darstellung

Wie schon im ersten Abschnitt dieses Kapitels, soll sich auch hier eine weitere vertiefende Analyse anschließen, wobei wiederum nach möglichen Unterschieden zwischen den einzelnen Teilnehmertypen geschaut wird. Allerdings werden auch hier die Daten vorab nach männlich und weiblich aufgeteilt und nur innerhalb dieser Gruppen werden nachfolgend die entsprechenden Kreuztabellen mit den standardisierten Residuen erstellt.²⁰⁷ In Bezug auf das Teilnahmemotiv „Wille der Eltern“ zeigt sich bei dem männlichen Geschlecht, wie zu erwarten war, dass kein Residuum signifikant ist und die Daten die gleiche Verteilungsform auf alle Teilnehmertypen und Zustimmungsklassen aufweisen, wobei in allen Teilnehmertypen der überwiegende Anteil dem Motiv nicht zustimmt (48,2% bei den Teilnehmern, 66,7% bei den Anmeldern, 75,6% bei den Nicht-Teilnehmern und 61,9% bei den Abmeldern). Bei den Schülerinnen sind im Gegensatz dazu einige signifikante Werte vorhanden. So stimmen signifikant viele Teilnehmerinnen dem Motiv „Wille der Eltern“ eher nicht zu und signifikant wenige stimmen nicht zu. Weiterhin sind es signifikant viele Anmelderinnen, die eher nicht zustimmen, signifikant wenige Nicht-Teilnehmerinnen, die eher nicht zustimmen und signifikant viele Nicht-Teilnehmerinnen, die nicht zustimmen. Der Einfluss, des Motivs „Wille der Eltern“ kommt somit dadurch zustande, dass die Schülerinnen, die am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, im geringen Maße auf den Wunsch ihrer Eltern zum Religionsunterricht zu gehen hören, während sich auf der anderen Seite die Schülerinnen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, klar dagegen ausgesprochen haben.

Bei dem Teilnahmemotiv „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ liefert die vertiefende Analyse über die männlichen beziehungsweise weiblichen Teilnehmertypen keine eindeutigen Ergebnisse, die genauer erklären könnten, weshalb der Einfluss dieses Motivs

²⁰⁷ Der SPSS Output über die Ergebnisse der Kreuztabellen nach Geschlecht befindet sich im Anhang (Abschnitt 10.6.5).

auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht eher durch die Schüler als durch die Schülerinnen erklärt werden könnte. Bei den weiblichen Teilnehmertypen sind zwar erwarteter weise keine signifikanten Daten vorhanden, da in allen vier Gruppen die meisten Befragten dem Motiv zugestimmt oder eher zugestimmt haben (86,9% der Teilnehmerinnen, 91,7% der Anmelderinnen, 74,6% der Nicht-Teilnehmerinnen und 77,1% der Abmelderinnen). Doch auch bei den Männern, wo eher mit signifikanten Werten zu rechnen war, sind diese nicht vorzufinden. Wird jedoch die Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% auf 10% erhöht,²⁰⁸ so gibt es signifikant viele männliche Nicht-Teilnehmer, die die Verständigung mit anderen Weltanschauungen für weniger wichtig halten und diesem Motiv eher nicht zustimmen. Bei den standardisierten Residuen für die Frauen ist auch bei einem Alpha von 10% nach wie vor kein signifikantes vorhanden. Der Einfluss des Teilnahmemotivs „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ kann also abschließend damit erklärt werden, dass vermehrt die Schüler, die nicht am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, diesen Aspekt für weniger wichtig und interessant erachten.

Welche Konsequenzen aus all diesen Erkenntnissen für den Evangelischen Religionsunterricht zu ziehen sind, soll im nächsten Kapitel Thema sein, indem dort sämtliche Ergebnisse aus diesem Kapitel diskutiert werden. Dabei steht insbesondere die Frage im Raum, welche Handlungsoptionen es geben könnte, um Schülerinnen und Schüler auch in Zukunft zur Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht zu motivieren. Darüber hinaus wird noch eine Diskussion der verwendeten Methodik stattfinden.

8 Diskussion

Kapitel 7 hat gezeigt, welche Motive einen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht besitzen und somit als tatsächliche Teilnahmemotive gewertet werden können. Darüber hinaus wurde der Versuch gewagt mögliche Erklärungen für diesen Einfluss zu finden. Doch was kann anhand dieser Ergebnisse in Bezug auf die zukünftige Teilnahmemotivation der Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden? Welche didaktischen, curricularen und schulorganisatorischen Konsequenzen sind zu ziehen, um die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler auch in Zukunft sicherzustellen? Des Weiteren wird im nachfolgenden Kapitel herausgearbeitet, inwieweit sich die Erkenntnisse aus der hier durchgeführten Studie in die Beobachtungen vorangegangener, vergleichbarer Studien, welche in Kapitel 4.2 beschrieben wurden, einreihen. Nachfolgend wird darüber diskutiert, welche

²⁰⁸ Dies hat zur Folge, dass Residuen, die betragsmäßig größer als 1,645 sind, als signifikant einzustufen sind.

weiteren Forschungen vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse möglicherweise notwendig sind. Neben einer solchen Diskussion der Ergebnisse, wird im weiteren Verlauf auch eine Diskussion der Methodik erfolgen, in der sowohl positive als auch verbesserungswürdige Aspekte aufgezeigt werden.

8.1 Diskussion der Ergebnisse

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass sich die Ergebnisse aus anderen Studien überwiegend auch in dieser Studie bestätigt haben. Von den sieben Motiven, die aus vorangegangenen Studien für diese Erhebung als Grundlage herangezogen wurden, konnten fünf weiterhin als signifikante Teilnahmemotive nachgewiesen werden: „Alternative zu Werte und Normen“, „Wille der Eltern“, „gute Benotung“ sowie „Interesse am Fach“ und „Glaube an Gott“, welche im Zuge der Faktorenanalyse unter dem Motiv „persönliches und fachliches Interesse am Fach“ zusammengefasst worden sind. Von den drei kompetenzorientierten Teilnahmemotiven, die neu für diese Studie formuliert worden und in dieser Form bisher noch nicht empirisch untersucht worden sind, konnte ein signifikanter Einfluss des Motivs „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht aufgewiesen werden. Die Motive „Bildung einer individuellen Identität“ und „Entwicklung eines eigenen Wertesystems“, die nach der Faktorenanalyse unter dem Motiv „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“ zusammengeführt wurden, sowie die beiden aus älteren Studien entnommenen Motive „Beliebtheit der Lehrkraft“ wie auch „Freunde besuchen RU“ konnten hingegen mit dieser Studie nicht als Teilnahmemotive identifiziert werden. Im Folgenden sollen all diese Motive im Einzelnen genauer diskutiert werden:

Alternative zu Werte und Normen. Dieses Motiv wies mit deutlichem Abstand den stärksten Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht auf. Dabei handelt es sich um einen positiven Einfluss, was bedeutet, dass eine Zustimmung zu diesem Motiv die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme erhöht. Der Zusammenhang kann vor allem dadurch erklärt werden, dass Teilnehmer und Anmelder diesem Motiv deutlich zustimmten bei gleichzeitig deutlicher Nicht-Zustimmung der Nicht-Teilnehmer sowie Abmelder. Schülerinnen und Schüler, die den Religionsunterricht also als gute Alternative zum Fach Werte und Normen sehen und die Themen im Religionsunterricht für interessanter und vielfältiger halten als in Werte und Normen, nehmen an ihm teil. Ist dies nicht der Fall, wird sich entsprechend gegen eine Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht entschieden. Aus diesem Ergebnis lässt sich ableiten, dass sowohl der Religionsunterricht als auch das Fach

Werte und Normen als eigenständige Fächer erhalten bleiben sollten, da Schülerinnen und Schüler beide Fächer als jeweils gute Alternative zum anderen Fach sehen und Gebrauch von dieser Wahl machen. Überlegungen über die Zusammenlegung beider Fächer zu einem einzelnen Fach, wie dies beispielsweise in Form des in Kapitel 2 genannten Faches LER oder auch im Rahmen des Hamburger Modells gemacht wird,²⁰⁹ sind anhand dieser Studie aus Schülerperspektive zu widersprechen. Vielmehr scheint es den Schülerinnen und Schülern wichtig zu sein, die Wahl für ein Fach mit konfessioneller Verbundenheit zu haben. Ob sich dies auf eine einzelne Konfession bezieht, wie es in dieser Studie betrachtet wurde, oder ob ebenso gut ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht von den Schülerinnen und Schülern angenommen werden würde, kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden, sondern müsste durch andere Studien näher untersucht werden.

Persönliches und fachliches Interesse am Fach. In gleicher Weise wie schon beim Motiv „Alternative zu Werte und Normen“ konnte auch hier der starke positive Einfluss des Motivs „persönliches und fachliches Interesse am Fach“ auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht durch die hohe Zustimmung der Teilnehmer sowie die ebenso hohe Ablehnung der Nicht-Teilnehmer und Abmelder erklärt werden. Schülerinnen und Schüler, die eine gewisse Religiosität mitbringen, in der Form, dass sie an Gott glauben und über diesen Glauben und religiöse Fragen nachdenken, und sich weiterhin für religiöse Themen interessieren, bevorzugen den Evangelischen Religionsunterricht vor dem Fach Werte und Normen. Treffen diese Aspekte jedoch nicht zu, ist es unwahrscheinlich, dass sich für eine Teilnahme am Religionsunterricht entschieden wird. Diese Beobachtung ist insgesamt als positiv zu bewerten, da sich ein Großteil der Schülerinnen und Schüler, die zum Evangelischen Religionsunterricht gehen, tatsächlich für die Inhalte dieses Faches interessiert. Ihre Wahl begründet sich nicht nur darin, dass es vermeintlich bessere Noten gibt oder ihre Freunde an ihm teilnehmen. Stattdessen kann von einer relativ hohen intrinsischen Motivation gesprochen werden, die sich positiv auf die Unterrichtsbeteiligung und die Erreichbarkeit der Unterrichtsziele seitens der Schülerschaft auswirken kann. Vor diesem Hintergrund sollte die Religionslehrkraft bei ihrer Unterrichtsgestaltung darauf achten, dass bei den Schülerinnen und Schülern bereits vorhandenes Interesse am Fach auch hoch gehalten wird und dieses Interesse weiter zu fördern ist. Drei wesentliche Aspekte, die laut der pädagogischen Psychologie entscheidend sind, um das Interesse bei Schülerinnen und Schülern zu wecken und

²⁰⁹ Zum Hamburger Modell vgl. Knauth, Thorsten (2016): S. 1

somit sinnvollerweise auch bei der Planung des Religionsunterrichts beachtet werden sollten, sind die Autonomie, das Kompetenzerleben sowie die soziale Eingebundenheit.²¹⁰ Beispielsweise könnte den Schülerinnen und Schülern ein gewisses Mitspracherecht bei der Themenwahl eingeräumt werden. Darüber hinaus ist es in Bezug auf das Kompetenzerleben wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler als handlungsfähig erleben und aus eigener Kraft Dinge verrichten, was unter anderem durch geeignete Aufgabenstellungen erreicht werden könnte, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert fühlen. Für die soziale Eingebundenheit könnten hingegen Methoden wie zum Beispiel kooperative Lernformen im Unterricht eingesetzt werden. Abgesehen von diesen Punkten, die das Interesse am Evangelischen Religionsunterricht fördern sollen, spielt das persönliche Interesse bei dem hier betrachteten Teilnahmemotiv eine ebenso einflussreiche Rolle. Im Religionsunterricht sollte daher das An- und Besprechen persönlicher Themen nicht zu kurz kommen, wobei das richtige Maß zwischen zu persönlich und zu unpersönlich seitens der Religionslehrkraft gefunden werden muss. Da dies sehr stark von der jeweiligen Lerngruppe abhängt, kommt es darauf an, sensibel zu sein und ein Gefühl dafür zu entwickeln, welche Themen und Methoden in welcher Form passend sind. Weiterhin sollte es für die Schülerinnen und Schüler Raum für ihren eigenen Glauben geben sowie die Weiterentwicklung desselben. Insgesamt kann somit als Konsequenz aus dem Ergebnis, dass das persönliche und fachliche Interesse ein wichtiges Teilnahmemotiv für den Evangelischen Religionsunterricht darstellt, der hohe Nutzen der Schülerorientierung und des Lebensweltbezugs gezogen werden.

Wille der Eltern. Der positive Einfluss dieses Teilnahmemotivs liegt darin begründet, dass die Teilnehmer marginal diesem Motiv zustimmten, während die Nicht-Teilnehmer ganz deutlich dagegen gestimmt haben. Darüber hinaus sind es in erster Linie Schülerinnen, die zumindest in geringem Maße auf den Wunsch ihrer Eltern zum Religionsunterricht zu gehen hören. Im Gegensatz dazu haben Schüler jeden Teilnehmertyps eindeutig angegeben, dass sie die Entscheidung für oder gegen den Evangelischen Religionsunterricht unabhängig von der Meinung ihrer Eltern treffen, weshalb für diese Geschlechtergruppe auch kein Einfluss des Motivs „Wille der Eltern“ auf die Teilnahme aufgezeigt werden konnte. Eine mögliche Erklärung für diese Beobachtung könnte darin liegen, dass an dieser Studie deutlich mehr Schülerinnen als Schüler teilgenommen haben (über 30% mehr), wodurch die Repräsentativität dieser Studie eingeschränkt ist. Würde hier eine bessere Verteilung der Geschlechter

²¹⁰ Vgl. Krapp, Andreas (1998): S. 194

vorliegen, wäre möglicherweise auch der signifikante Einfluss des Elternwillens auf die Teilnahme bei den Schülern gelungen. Denkbar wäre allerdings auch, dass bei einer besseren Repräsentativität weder für die Schüler noch für die Schülerinnen ein Einfluss dieses Teilnahmemotivs nachweisbar wäre. Um diese Vermutungen zu überprüfen, bedarf es allerdings weiterer Studien. Eine weitere Erklärung, weshalb bei Schülern das Motiv „Wille der Eltern“ keinen Einfluss hatte, bei den Schülerinnen aber schon, könnte über die Unterschiede in der Persönlichkeit und im Verhalten zwischen Jungen und Mädchen während der Pubertät gefunden werden. Laut Baacke ist die Zeit der Pubertät bei Jungen unter anderem durch die Eigenschaft der Freiheit geprägt, welche sich darin ausdrückt, dass sich Jungen möglichst weit von ihren Eltern emanzipieren wollen, indem sie ihre eigenen Entscheidungen treffen und über ihr Leben weitreichend selbst bestimmen. Entsprechend wiesen die Teilnehmer dieser Studie das Teilnahmemotiv, dass sie aufgrund des Willens ihrer Eltern zum Religionsunterricht gehen, eindeutig von sich. Auch für Mädchen spielt der Aspekt der Freiheit während der Pubertät eine große Rolle. Allerdings akzeptieren Jugendliche in der spätpubertären Phase (die vom 16. bis zum 18. Lebensjahr angesetzt wird und in der sich der Großteil der Oberstufenschüler befindet und damit auch die Teilnehmer dieser Studie) ihre Eltern wieder mehr als Gesprächspartner und holen ihren Rat ein. Da Mädchen diese Phase schneller erreichen als Jungen, meist weil sie auch früher in die Pubertät kommen, könnte dies der Grund sein, weshalb in der vorliegenden Studie für die Teilnehmerinnen ein signifikanter Einfluss des Teilnahmemotivs „Wille der Eltern“ aufgezeigt werden konnte.²¹¹ Die Bedeutung dieses Ergebnisses sollte an dieser Stelle von zwei Seiten betrachtet werden. Einerseits war zwar der Einfluss des Willens der Eltern auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht signifikant, jedoch nur bei den Schülerinnen und auch hier war der Einfluss nicht besonders stark ausgeprägt. Deswegen scheint der Schluss zulässig, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur aufgrund des Wunsches ihrer Eltern zum Religionsunterricht gehen, sondern primär aus eigenem Antrieb heraus diese Entscheidung treffen, was sich wiederum positiv auf eine längerfristige Teilnahmemotivation auswirkt. Andererseits wurde das Motiv „Wille der Eltern“ bereits mehrfach in anderen Studien als Teilnahmemotiv bestätigt, weshalb nicht auszuschließen ist (wie oben schon genannt), dass in dieser Studie der Einfluss aufgrund mangelnder Repräsentativität vergleichsweise schwächer gemessen wurde. Ausgehend von einem solchen Ergebnis, sollte der Religionsunterricht konsequenterweise so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler, die zunächst nur wegen ihrer Eltern dort

²¹¹ Vgl. Baacke, Dieter (2003): S. 48f., 240–247

hingehen, zu einer Teilnahme motiviert werden, die von ihnen selbst ausgeht. Auch hier gilt es, das Interesse für das Fach zu wecken sowie einen persönlichen Bezug zu schaffen.

Verständigung mit anderen Weltanschauungen. Wie bereits bei den drei oben diskutierten Teilnahmemotiven, zeigte sich auch bei diesem Motiv ein positiver Einfluss. Im Detail konnte festgestellt werden, dass vor allem die männlichen Nicht-Teilnehmer und Abmelder diesem Motiv nicht zustimmten. Für sie spielt der intra- und interreligiöse Dialog offensichtlich eine untergeordnete Rolle, da sie sich kaum für andere Religionen interessieren und das Gespräch mit anderen Weltanschauungen für weniger wichtig erachten. Dies lässt vermuten, dass sie nicht zum Religionsunterricht gehen beziehungsweise sich davon abmelden, weil für ihr persönliches Empfinden zu viele Themen zum intra- und interreligiösen Dialog behandelt werden. Auf dieser Grundlage müsste logischerweise die Konsequenz gezogen werden, diesen Dialog weniger im Religionsunterricht anzusprechen. Angesichts einer zunehmenden gesellschaftlichen Heterogenität in Bezug auf Kulturen und Religionen erscheint diese Schlussfolgerung jedoch als wenig sinnvoll.²¹² So ließ sich in dieser Studie ebenso zeigen, dass 80% der Teilnehmer sowie 85% der Anmelder dem Motiv „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ zustimmten. Auch wenn diese Anteile nicht signifikant waren, kann hier dennoch von einer deutlichen Mehrheit gesprochen werden, die den intra- und interreligiösen Dialog für sehr wichtig erachten und aus diesem Grund am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Vor diesem Hintergrund sollte dieses Thema weiterhin ein wesentlicher Bestandteil des Religionsunterrichts sein und den Schülerinnen und Schülern vielmehr die Relevanz dessen deutlich gemacht werden. Durch einen Religionsunterricht, der die interreligiöse Kompetenz fördert, Perspektivwechsel und -übernahme einübt sowie das Begegnungslernen ermöglicht, könnten die Bedeutung und das Interesse am intra- und interreligiösen Dialog bei den Schülerinnen und Schülern geweckt werden.²¹³ Ein weiterer Punkt, der an dieser Stelle diskutiert werden sollte, ist, dass zwar signifikant viele männliche Nicht-Teilnehmer und Abmelder dem Motiv „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ nicht zustimmten, doch wie bei allen weiblichen Teilnehmertypen sind dennoch die höchsten Anteile im Bereich der Zustimmung zu beobachten gewesen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Entscheidung gegen den Evangelischen Religionsunterricht nicht in der Ablehnung oder dem Desinteresse an der Verständigung mit anderen Weltanschauungen begründet liegt, sondern andere, durch weitere Studien zu erforschende Ursachen hat.

²¹² Vgl. Schröder, Bernd (2014): S. 8f.

²¹³ Vgl. Klinger, Susanne/ Espelage, Christian (2021): S. 47–57

Wäre dies der Fall, hätte das Motiv „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ möglicherweise keinen signifikanten Einfluss mehr auf die Teilnahme am Religionsunterricht, wie es bei der vertieften Datenanalyse der Schülerinnen bereits zu sehen war. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Verständigung nicht Alleinstellungsmerkmal des Evangelischen Religionsunterrichts ist, sondern ebenso im Fach Werte und Normen eine wichtige Rolle spielt, denn auch dort setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen auseinander und führen religiöse Diskurse.²¹⁴

Gute Benotung. Im Unterschied zu den bisher diskutierten Teilnahmemotiven, konnte zwar für das Motiv „gute Benotung“ auch ein signifikanter Einfluss nachgewiesen werden, jedoch fällt dieser negativ aus. Die Ergebnisse der Regression ließen deswegen zunächst vermuten, dass je eher einer guten Benotung zugestimmt wird, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit am Evangelischen Religionsunterricht teilzunehmen. Oder andersherum ausgedrückt: Je eher mit einer schlechten Benotung im Religionsunterricht gerechnet wird, desto eher wird sich für ihn entschieden. Folglich erscheint es sinnvoll, die Notenvergabe strenger und anspruchsvoller im Vergleich zu den anderen Schulfächern zu gestalten. Durch die nachfolgenden vertiefenden Analysen konnte jedoch aufgezeigt werden, dass dieser Zusammenhang durch die Abmelder, die ausgesagt haben, im Religionsunterricht gäbe es leichter gute Noten, zustande gekommen ist. Da sie sowohl den Religionsunterricht als auch das Fach Werte und Normen erlebt haben, können sie natürlich diesen Vergleich gut anstellen. Allerdings wirft dies die Frage auf, wie genau der kausale Zusammenhang zwischen dem Motiv „gute Benotung“ und der Teilnahme am Religionsunterricht ist. War erst die gute Note im Religionsunterricht da und dann erfolgte die Abmeldung? Oder kam es erst aus anderen Gründen zur Abmeldung und dann konnte festgestellt werden, dass es im Religionsunterricht vermeintlich bessere Noten gibt? Letzteres erscheint der sinnvollere Zusammenhang zu sein, was es dennoch durch weiterführende Studien zu untersuchen und zu bestätigen gilt. Würde eine solche Bestätigung gelingen, hieße es, dass die Benotung doch kein Teilnahmemotiv darstellen würde. Dies wäre aber durchaus positiv zu bewerten, da es Schülerinnen und Schülern dann nicht auf externe Faktoren ankommt, die nichts mit den Inhalten des Religionsunterrichts zu tun haben, sondern sich tatsächlich für das Fach interessieren und aus einer intrinsischen Motivation heraus an ihm teilnehmen.

²¹⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2018): S. 7f.

Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit. Wie das Motiv „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“ wurde auch das Motiv „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“ erstmalig in dieser Studie auf einen möglichen Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht untersucht. An dieser Stelle sei allerdings nochmals daran erinnert, dass sich dieses Motiv erst durch die Faktorenanalyse herausgebildet hat, da hier die ursprünglichen Teilnahmemotive „Entwicklung eines eigenen Wertesystems“ sowie „Bildung einer individuellen Identität“ zusammengelegt wurden. Die Regressionsanalyse konnte allerdings keinen Einfluss aufzeigen, was insbesondere anhand widersprüchlicher Aussagen innerhalb der Gruppe der Abmelder begründet werden kann. So halten es einige Abmelder für bedeutsam über ethische und persönliche Themen im Religionsunterricht zu sprechen, während ebenso viele Abmelder diesem klar widersprechen. Die Konsequenz aus diesem Ergebnis sollte, ebenso wie bei der Verständigung mit anderen Weltanschauungen, sein, den Schülerinnen und Schülern die Wichtigkeit des Auseinandersetzens mit ethischen Fragestellungen und der eigenen Persönlichkeit zu verdeutlichen. Mögliche Zugänge sind auch hier wieder über eine Schülerorientierung und des Schaffens eines persönlichen Bezugs erreichbar. Was sich aber in den vertiefenden Analysen im positiven Sinne auch zeigte, ist, dass in allen Teilnehmertypen die höchsten Anteile dem Motiv „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“ eher oder teilweise zustimmten. Die meisten Schülerinnen und Schüler stimmen damit schon im gewissen Grade in der durch den Religionsunterricht erreichbaren Entwicklung ihrer Persönlichkeit sowie Ausbildung eines Wertesystems überein, weshalb sie sich auch für dessen Teilnahme entscheiden. Nichtsdestotrotz gilt es auch hier nach wie vor den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung und die Rolle, die der Religionsunterricht bei der Persönlichkeitsentwicklung spielt, nahezubringen.

Beliebtheit der Lehrkraft. Im Unterschied zu den Ergebnissen aus vergleichbaren Studien, konnte mit dieser Studie die Beliebtheit der Lehrkraft nicht als Teilnahmemotiv belegt werden. Wie sich jedoch zeigte, liegt dies abermals an gegensätzlichen Meinungen innerhalb der Gruppe der Nicht-Teilnehmer. Zwar stimmen einige dem Motiv zu, aber verhältnismäßig viele waren auch geteilter Meinung. Dies könnte allerdings darauf zurückzuführen sein, dass die Nicht-Teilnehmer, die nie den Religionsunterricht besucht haben und somit auch die Religionslehrkräfte persönlich im Unterricht nicht kennengelernt haben konnten, keine Aussage zu den Items, mit denen der Faktor „Beliebtheit der Lehrkraft“ gemessen wurde, treffen konnten und sich aus diesem Grund für die Mitte der 5er-Skala entschieden haben. An dieser Stelle wäre es womöglich sinnvoll gewesen, im Fragebogen die Option „kann ich nicht beantworten“ anzubieten. Nichtsdestotrotz gibt es auch in dieser Studie Hinweise auf einen

dennoch vorhandenen Einfluss des Motivs „Beliebtheit der Lehrkraft“ auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht, denn bei den Teilnehmern, Anmeldern und Abmeldern verdeutlichten die Analysen der Kreuztabellen, dass die Beliebtheit der Lehrkraft ein Grund für beziehungsweise gegen den Besuch des Religionsunterrichts darstellt. Um dies weiter zu sichern und zu bestätigen, müssten auch hier zusätzliche Erhebungen und Analysen erfolgen. Gelingt hierbei der Nachweis über den Einfluss der Beliebtheit der Lehrkraft, wäre die Konsequenz im Blick auf eine zukünftige Motivation der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Religionsunterricht, dass sich Religionslehrkräfte um eine positive Ausstrahlung bemühen und einen wertschätzenden und respektvollen Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern pflegen sollten. Eine solche positive Wahrnehmung der Religionslehrkraft hat letztlich nicht nur Einfluss auf die Teilnahme, sondern fördert auch die Unterrichtsbeteiligung und Aufmerksamkeit. Deswegen gilt es in Aus-, Fort- und Weiterbildung die Stärkung und Profilierung der Person der Religionslehrkraft die nötige Aufmerksamkeit zu widmen, denn die Fähigkeit motivierend und glaubwürdig zu unterrichten steht in enger Verbindung mit der Kenntnis und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.²¹⁵ Boschki plädiert in diesem Zusammenhang dafür, diesen Aspekt als eigenständige Ausbildungsperspektive in den Blick zu nehmen und schlägt vor, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik zu etablieren. Dabei nennt er insgesamt fünf Dimensionen, die zu beachten sind: (1) Beziehung zu sich selbst – als zentraler *Ort* religiöser Bildung; (2) Beziehung zu anderen Menschen – als *Setting* religiöser Bildung; (3) Beziehung zu Welt, Wirklichkeit und Geschichte – als *Horizont* religiöser Bildung; (4) Beziehung zu Gott und zu Christus – als *Brennung* religiöser Bildung; (5) Zeit als *dynamisierender Faktor* aller Beziehungsdimensionen.²¹⁶

Freunde besuchen RU. Auch das Motiv „Freunde besuchen RU“ wurde bereits in mehreren Studien als Teilnahmemotiv bestätigt. In dieser Studie zeigte sich jedoch kein Einfluss auf die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht. Vielmehr stimmten alle Teilnehmer*innen diesem Motiv nicht zu und sind sich damit einig, dass sie nicht wegen ihrer Freunde zum Religionsunterricht gehen oder von diesem wegbleiben. Dieses Ergebnis kann positiv bewertet werden, da Schülerinnen und Schüler möglicherweise weniger motiviert wären, sich am Religionsunterricht zu beteiligen und diesen längerfristig zu besuchen, wenn sie nur aufgrund ihrer Freunde dort wären. Des Weiteren ist auch eine verstärkte Ablenkung durch ein während des Unterrichts stattfindendes Gesprächs mit den Freunden nicht auszu-

²¹⁵ Vgl. Domsgen, Michael/Lütze, Frank M. (2010): S. 187

²¹⁶ Vgl. Boschki, Reinhold (2003): S. 355–372

schließen. Dennoch stellt sich die Frage, weshalb in dieser Studie im Vergleich zu vergangenen Studien kein Einfluss des Motivs „Freunde besuchen RU“ festgestellt werden konnte. Eventuell spielt es eine Rolle, dass in dieser Studie ausschließlich ältere Schülerinnen und Schüler befragt wurden, die sich bereits in der Oberstufe befinden und vermutlich zwischen 16 und 18 Jahren alt sind. In diesem Alter spielen ihre Freunde zwar noch eine wichtige Rolle, ungeachtet dessen scheint aber der Einfluss der Freunde auf schulische Entscheidungen und damit auf Entscheidungen, die unter Umständen die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schüler betreffen, geringer zu werden. Dieser Vermutung müsste allerdings durch empirische Methoden weiter nachgegangen werden.

Positive Bewertung äußerer Faktoren. Bei diesem Motiv kam es über alle Teilnehmertypen hinweg zu geteilten Meinungen, weshalb auch hier kein Einfluss nachgewiesen werden konnte. So scheint es für manche Schülerinnen und Schüler gewichtiger zu sein, dass die Lehrkraft sympathisch ist und gute Noten erreicht werden können als die eigentlichen Inhalte des Faches. Für andere Schülerinnen und Schüler hingegen sind dies keine ausschlaggebenden Gründe für eine Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht, denn für sie kommt es schon auf die ihnen dort vermittelten Inhalte und Kompetenzen an, was als positive Erkenntnis festzuhalten ist. Mit Blick auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich zunächst nur wegen äußerer Faktoren für den Religionsunterricht entschieden haben, sollte die Konsequenz gezogen werden, auch bei ihnen durch eine geeignete Unterrichtsgestaltung das Interesse im Nachhinein geweckt wird.

8.2 Diskussion der Methodik

Grundsätzlich kann von einer passenden Methodik in dieser Studie gesprochen werden. Die Hypothesen konnten gut mit den eingesetzten mathematischen Verfahren getestet werden, die Gütekriterien sind erfüllt worden und die Voraussetzungen für die einzelnen Analysen wurden nach kleineren Anpassungen erfolgreich überprüft. Nichtsdestotrotz müssen auch einige Punkte kritisch benannt und Verbesserungsvorschläge aufgezeigt werden. Als erstes kann hier auf die Repräsentativität der Stichprobe eingegangen werden. So zeigte sich in Kapitel 7.1, dass mit Blick auf die Fächerverteilung (Evangelische Religion und Werte und Normen) zwar von einer guten Repräsentativität gesprochen werden kann, die sich auch nicht durch das erst danach erfolgte Entfernen von weiteren Datensätzen aufgrund der Einhaltung der nötigen Voraussetzungen für die Faktoren- sowie Regressionsanalyse geändert

hat,²¹⁷ die Verteilung der Geschlechter ist dem Gegenüber aber nicht repräsentativ, da der Anteil der Schülerinnen deutlich über dem der Schüler liegt. Darüber hinaus wurde bei der Wahl der Stichprobe auf ein zufälliges Auswahlverfahren geachtet, indem aus einer Liste aller in Niedersachsen geeigneter Schulen willkürlich gewählt wurde. Weil aber ab dem Punkt, wo der Fragebogen durch die Schulleiter weitergeleitet werden musste, keine Kontrolle über eine Zufallswahl mehr möglich war, kann die Repräsentativität an dieser Stelle ebenfalls nicht mehr sichergestellt werden. Aus diesem Grund ist es entscheidend, weitere Studien durchzuführen, die mit denselben Stichprobenmerkmalen und Hypothesen arbeiten, um die Gültigkeit der Ergebnisse dieser Erhebung weiter zu festigen.

Weitere Aspekte, die zusätzliche empirische Forschungen zur Sicherstellung der in dieser Studie erreichten Erkenntnisse nötig machen, sind zum einen, dass sämtliche Items, mit denen die einzelnen Teilnahmemotive gemessen wurden, ein ordinales Skalenniveau aufweisen, welches aber in ein metrisches umcodiert wurde um die Faktoren- sowie die Regressionsanalyse einsetzen zu können. Im Unterschied zu metrischen Merkmalsausprägungen sind die Abstände zwischen ordinalen Merkmalsausprägungen nicht gleichmäßig und objektiv interpretierbar. Eine Person, die beispielweise bei dem Item „Ich bin neugierig auf das Fach Religion“ überwiegend zustimmen kann, würde die Ausprägung „stimme eher zu“ angeben, während eine andere Person, die in gleicher Art und Weise zustimmt, dennoch die Antwortoption „stimme zu“ für zutreffender hält und entsprechend hier ihr Kreuz setzt. Bei ordinalen Merkmalen spielt also immer noch die subjektive Bewertung jedes einzelnen eine Rolle. Durch das Umcodieren und Behandeln dieser Merkmale als metrische Merkmale wird dies jedoch ignoriert und kann zur Verfälschung der Ergebnisse führen. Des Weiteren wurden in einem späteren Schritt für die Bestimmung der Werte der einzelnen Teilnahmemotive, die als unabhängige Variablen in die Regressionsanalyse eingegangen sind, die Mittelwerte aus den Antworten der jeweiligen Items gebildet. Auf diese Weise wurden alle Items mit derselben Gewichtung behandelt. Es ist jedoch auch denkbar, dass manche Items für den einzelnen Befragten wichtiger sind als andere und die Entscheidung für die Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht stärker beeinflussen, was ebenfalls eine Verfälschung der in dieser Studie gesammelten Ergebnisse zur Folge hätte.

²¹⁷ In Kapitel 7.1 bei einer Stichprobengröße von 489 war die Verteilung zunächst bei 48,7% zu 51,3% auf die Fächer Evangelische Religion beziehungsweise Werte und Normen. Nach dem Entfernen von insgesamt 24 Datensätzen lag die Verteilung immer noch bei 48,4% zu 51,6%. Mit einer Verteilung von 48% zu 52% in der Grundgesamtheit ist nach wie vor von einer guten Repräsentativität zu sprechen, welche sich sogar marginal verbessert hat.

In Bezug auf die Messung der Teilnahmemotive bleibt positiv festzuhalten, dass in dieser Studie drei neue Motive aufgenommen werden konnten („Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Entwicklung eines eigenen Wertesystems“, „Bildung einer individuellen Identität“), für die es zuvor noch keine etablierten Messverfahren gibt, welche aber dennoch erfolgreich gemessen werden konnten. So sind sie auch nach der Faktorenanalyse erhalten geblieben (mit der kleinen Einschränkung, dass zwei von ihnen zusammengefasst wurden), was zeigt, dass deren Erhebung mit den verwendeten Items grundsätzlich möglich und machbar ist. Nichtsdestotrotz ist eine Verbesserung von deren Messung nicht abzulehnen, sodass möglicherweise auch die Teilnahmemotive „Entwicklung eines eigenen Wertesystems“ und „Bildung einer individuellen Identität“ als getrennte Motive erhalten bleiben. Eine weitere Verbesserung könnte noch in Bezug auf die Messung des Motivs „Beliebtheit der Lehrkraft“ stattfinden, da dieses nach der Faktorenanalyse lediglich durch zwei Items gemessen wurde. Für eine genauere Messung werden allerdings mindestens drei bis vier Items empfohlen. Dies könnte ein weiterer Grund sein, weshalb im Unterschied zu anderen Studien in dieser Studie kein signifikanter Einfluss der Beliebtheit der Lehrkraft nachgewiesen werden konnte.

Ein letzter Kritikpunkt, der bereits oben in der Diskussion der Ergebnisse genannt wurde und ebenso ein möglicher Grund dafür sein könnte, weshalb die Beliebtheit der Lehrkraft kein Teilnahmemotiv in dieser Studie darstellt, ist, dass im Fragebogen die Antwortoption „kann ich nicht beantworten“ hinzugefügt werden sollte. Beim Erstellen des Fragebogens wurde diese Option bewusst weggelassen, um ein zu häufiges Ankreuzen dieser Antwort zu vermeiden und die Befragten zum Abgeben einer Meinung zu bewegen. Wie die Analysen gezeigt haben, wäre es zumindest an manchen Stellen sinnvoll gewesen die Möglichkeit zum Nicht-Beantworten zu geben. Darunter fallen insbesondere die Items, bei denen konkret etwas zum Religionsunterricht oder zur Religionslehrkraft gefragt wurde, da diese nur schwer von Schülerinnen und Schülern beantwortet werden können, die ausschließlich zu Werte und Normen gegangen sind.

9 Zusammenfassung und Fazit

Wie kaum ein anderes Fach sieht sich der Evangelische Religionsunterricht immer wieder einem gewissen Legitimationsdruck ausgesetzt. Die Ausführungen in Kapitel 2 verdeutlichen aber, dass er nach wie vor einen wichtigen Bestandteil im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen darstellt und sein Erhalt durchaus berechtigt ist. Es ist Aufgabe der Schule zur Persönlichkeitsbildung ihrer Schülerinnen und Schüler beizutragen, worunter auch die

religiöse Bildung fällt, da Religion, wie Schweitzer es formuliert, eine unabdingbare Dimension des Menschseins und der Selbstwerdung bildet. Letztlich sollen durch den Religionsunterricht die Kompetenzen der Identitätsbildung, Dialogfähigkeit und Verständigung mit anderen Weltanschauungen sowie ethischen Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit gefördert werden. Wird jedoch die Wahrnehmung des Evangelischen Religionsunterrichts aus Schülerperspektive näher betrachtet, muss festgestellt werden, dass unter anderem in Niedersachsen die Teilnehmerzahlen in den letzten zehn Jahren kontinuierlich gesunken sind. Vor allem an Gymnasien beim Übertritt von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 muss von einem sprunghaften Anstieg der Abmeldequoten vom Religionsunterricht gesprochen werden. Auch auf gesellschaftlicher Ebene ist zu sehen, dass sich die deutschen Jugendlichen zunehmend von der Kirche distanzieren, Glaube und Religion für ihren Alltag eine immer kleiner werdende Rolle spielt und sie grundsätzlich weniger religiös sozialisiert sind. Diese Entwicklungen können als weitere Hinweise auf einen sich fortsetzenden Abwärtstrend in Bezug auf die Teilnahmequoten am Religionsunterricht aufgefasst werden. Angesichts dieser Entwicklungen wurde die Frage gestellt, aufgrund welcher Teilnahmemotive Schülerinnen und Schüler den Evangelischen Religionsunterricht besuchen, um auf dieser Grundlage Handlungsoptionen zu entwickeln, die eine zukünftige Teilnahme sichern. Unterschiedliche Studien zeigten, dass insbesondere die Motive „Alternative zu Werte und Normen“, „Beliebtheit der Lehrkraft“, „Freunde besuchen RU“, „Glaube an Gott“, „gute Benotung“, „Interesse am Fach“ sowie „Wille der Eltern“ eine wesentliche Rolle bei der Entscheidung für oder gegen den Religionsunterricht spielen. Da diese Studien jedoch kaum bis gar keine Daten aus Niedersachsen einbezogen haben und aufgrund der oben genannten Beobachtungen, wurde die in dieser Arbeit gestellte Forschungsfrage auf Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe in Niedersachsen beschränkt. Darüber hinaus wurden neben den bereits erwähnten Motiven drei neue Motive, die sich an den primären Kompetenzziele des Evangelischen Religionsunterrichts, nach niedersächsischen Kerncurriculums, orientieren, mit aufgegriffen und auf einen möglichen Einfluss auf die Teilnahme an diesem untersucht. Mit Hilfe einer binären logistischen Regression konnten schließlich die Teilnahmemotive „Alternative zu Werte und Normen“, „persönliches und fachliches Interesse am Fach“, „Verständigung mit anderen Weltanschauungen“, „Wille der Eltern“ und „gute Benotung“ als signifikant nachgewiesen werden, wohingegen die Motive „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“, „Beliebtheit der Lehrkraft“, „Freunde besuchen RU“ und „positive Bewertung äußerer Faktoren“ keinen signifikanten Einfluss aufwiesen. Allerdings muss die Beurteilung, ob diese fünf Motive die Teilnahme am Evangelischen

Religionsunterricht maßgeblich beeinflussen und die übrigen vier nicht, etwas differenzierter betrachtet werden, da sich in den vertiefenden Analysen teilweise widersprüchliche Ergebnisse zeigten. Es ist zu vermuten, dass der Wille der Eltern sowie die gute Benotung womöglich doch irrelevant ist, wenn es um die Wahl für oder gegen den Religionsunterricht geht. Im Gegensatz dazu gibt es Hinweise, dass sowohl die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit als auch die Beliebtheit der Lehrkraft einen Einfluss auf die Teilnahme haben. Vor diesem Hintergrund ist es nötig weiterführende Erhebungen anzustellen, die idealerweise mit denselben Stichprobenmerkmalen arbeiten wie in dieser Studie, um diese Ergebnisse und Vermutungen weiter zu bekräftigen oder womöglich auch zu widerlegen. Alles in allem können dennoch als Konsequenzen aus den in dieser Studie gemachten Erkenntnissen zum einen genannt werden, dass nicht nur aus Sicht der Religionspädagogik, sondern zum anderen auch aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ein konfessionell-gebundener Religionsunterricht, der sich in seinen Themen klar vom Fach Werte und Normen abgrenzt, beibehalten werden sollte. Weiterhin können Schülerinnen und Schüler deutlich stärker auf intrinsische Art und Weise zur Teilnahme am Evangelischen Religionsunterricht motiviert werden, weshalb das Wecken und Fördern des Interesses am Fach sowie das Schaffen eines persönlichen Bezugs wesentliche Stellschrauben darstellen. Nicht zuletzt kommt es auf die Wahrnehmung und Wirkung der Religionslehrkraft an, die durch ihr Auftreten essenziell zur Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler beitragen kann. In diesem Sinne gilt es die Person der Religionslehrkraft in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu stärken und zu profilieren, wobei die Kenntnis und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Vordergrund stehen. Zusammenfassend ist letztlich das Zusammenspiel von fachdidaktischen und persönlichen Fähigkeiten der Lehrperson entscheidend, um einen motivierenden und fruchtbaren Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler auch in Zukunft zu sichern.

10 Anhang

10.1 Fragebogen



Seite 01

Liebe/r Teilnehmer/in,

wir sind Karoline Schatz und Mikael Schwarzat und studieren im Master Lehramt an Gymnasien das Fach Evangelische Theologie. Im Zuge unserer Abschlussarbeit wollen wir uns die Teilnahme am Religionsunterricht näher ansehen. Dazu haben wir eine 10-minütige Umfrage entworfen, erstellt für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe aus Niedersachsen, wo nun Du ins Spiel kommst. Falls diese Daten auf Dich zutreffen, wäre es toll, wenn Du Dir die Zeit nehmen würdest, um die nachfolgenden Fragen zu beantworten. Damit wir Deine Antworten auch nutzen können, wäre es sehr wichtig, dass Du den Fragebogen komplett ausfüllst. Natürlich ist die Teilnahme freiwillig und falls Du eine Frage nicht beantworten möchtest, kannst Du jederzeit den Tab schließen und damit die Umfrage beenden. Dadurch wirst du keinerlei Nachteile haben. Alle Antworten und Daten sind anonym und werden streng vertraulich behandelt. Darüber hinaus werden keine personenbezogene Daten erhoben, mit denen ein Rückschluss auf einzelne Personen möglich wäre. Vielen Dank für Deine Teilnahme und bleib gesund.

Karoline und Mikael

Indem Du auf "Weiter" klickst, erklärst Du, dass Du über den Inhalt, den Zweck und die Datenschutzbedingungen der Studie informiert wurdest und freiwillig an dieser Studie teilnimmst.

Seite 02

1. Bitte gebe dein Geschlecht an.

- Männlich
- Weiblich
- Divers

2. Ich gehe auf das Gymnasium.

- Ja
- Nein

3. Ich gehe in die 11., 12. oder 13. Klasse.

- Ja
- Nein

4. Meine Schule ist in Niedersachsen.

- Ja
- Nein

Seite 03

5. Ich habe folgendes Fach gewählt:

- Evangelische Religion
- Katholische Religion
- Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik
- Sonstiges Fach

Seite 04

6. Ich habe seit der 5. Klasse bis jetzt schonmal das Fach Evangelische/ Katholische Religion belegt.

- Ja
- Nein

7. Ich habe seit der 5. Klasse bis jetzt schonmal das Fach Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik belegt.

- Ja
- Nein

Seite 05

Bei den folgenden Fragen bekommst Du Aussagen, die sich auf den Religionsunterricht oder Religion im Allgemeinen beziehen. Wir würden Dich bitten, jeweils anzugeben, inwieweit Du den Aussagen zustimmst.

Seite 06

8. Ich interessiere mich für das Christentum, weil es unsere Kultur wesentlich geprägt hat.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

9. Ich möchte Raum haben, um meinen eigenen Glauben entwickeln zu können.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

10. Ich finde es gut, dass einem der Religionsunterricht dabei hilft ein eigenes Wertesystem zu entwickeln.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

11. Mir ist es wichtig mit Menschen anderer Religionen ins Gespräch zu kommen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

12. Im Religionsunterricht bekommt man bessere Noten als in Werte und Normen, Philosophie oder Ethik.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

13. Ich gehe nur in den Religionsunterricht, weil meine Eltern es wollen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

14. Ich interessiere mich für Fragen des Glaubens.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

15. Wenn ich die Wahl habe, wähle ich die Fächer, wo mir die Lehrkraft sympathischer ist unabhängig davon, ob mich das Fach interessiert.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

16. Ich finde es gut, dass einem im Religionsunterricht verschiedene Texte, Bilder oder Argumente begegnen, die persönliche Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

17. Ich interessiere mich für andere Glaubensüberzeugungen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

18. Ich finde es gut, dass im Religionsunterricht viel über ethische Fragestellungen diskutiert wird.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

19. Der Religionsunterricht ist vielfältiger in seinen Themen als Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

20. Mir ist es wichtiger, einen sympathischen Lehrer zu haben als die Inhalte eines Fachs.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

21. Das Fach Werte und Normen/ Philosophie /Ethik interessiert mich nicht.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

22. Meine Eltern möchten gerne, dass ich am Religionsunterricht teilnehme.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

Seite 09

23. Der Religionsunterricht ist eine gute Alternative zu Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

24. Ich möchte gerne mehr über andere Religionen kennenlernen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

25. Ich nehme nur am Religionsunterricht teil, weil meine Freunde daran teilnehmen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

26. Die Religions-Lehrkräfte an meiner Schule sind sympathisch.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

27. Auch wenn man für den Religionsunterricht weniger lernt als für andere Fächer, bekommt man dort gute Noten.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

Seite 10

28. Mir ist es wichtig, über persönliche Themen zu sprechen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

29. Ich habe Interesse an religiösen Fragen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

30. Ich besuche regelmäßig Gottesdienste.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

31. Mir ist es wichtig, über ethische Probleme in der Gesellschaft zu sprechen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

32. Ich finde es gut, dass der Religionsunterricht einem die Möglichkeit bietet über das Leben nachzudenken.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

Seite 11

33. Ich bin neugierig auf das Fach Religion.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

34. Es ist wichtig, tolerant gegenüber anderen Religionen zu sein.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

35. Ich halte mich für einen gläubigen Menschen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

36. In den Interpretationen der Bibel kann ich mich wiederfinden.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

37. Ich bin auf der Suche nach dem Sinn des Lebens.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

Seite 12

38. Es ist leichter im Religionsunterricht eine gute Note zu bekommen im Vergleich zu anderen Fächern.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

39. Religion hat in meinem Leben eine große Bedeutung.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

40. Im Religionsunterricht werden eher Themen angesprochen, die mich interessieren als in Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

41. Mir ist es wichtiger, mit meinen Freunden zusammen unterrichtet zu werden als die Inhalte eines Fachs.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

42. Ich fühle mich von meinen Eltern verpflichtet, zum Religionsunterricht zu gehen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

Seite 13

43. Ich möchte gerne mehr über die christliche Religion erfahren (Jesus, Gott, Bibel, Kirche).

- Stimme zu.
- Stimme eher zu
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

44. Die Religions-Lehrkräfte sind an meiner Schule beliebt.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

45. Es ist wichtig, darüber urteilsfähig zu werden, was moralisch richtig oder falsch ist.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

46. Ich glaube an Gott.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

47. Ich finde es gut, dass der Religionsunterricht einem hilft, sich selbst besser kennenzulernen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

48. Mir ist es wichtig, andere Glaubensüberzeugungen zu verstehen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

49. Wenn ich die Wahl habe, wähle ich die Fächer, die auch meine Freunde wählen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

50. Ich gehe lieber in den Religionsunterricht als zu Werte und Normen/ Philosophie/ Ethik.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

51. Mir ist es wichtiger, gute Noten zu bekommen als die Inhalte eines Fachs.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

52. In schulischen Entscheidungen höre ich auf das, was meine Eltern sagen.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

53. Ich denke über religiöse Fragen nach.

- Stimme zu.
- Stimme eher zu.
- Teils/ teils.
- Stimme eher nicht zu.
- Stimme nicht zu.

Vielen Dank für Deine Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Deine Mithilfe bedanken.

Deine Antworten wurden gespeichert, Du kannst das Browser-Fenster nun schließen.

10.3 Reliabilitätsanalyse

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Interesse_am_Fach_1	139,0000	559,115	0,740	0,776	0,902
Interesse_am_Fach_2	139,6299	559,242	0,740	0,770	0,902
Interesse_am_Fach_3	138,9530	561,901	0,720	0,732	0,902
Interesse_am_Fach_4	139,4008	571,843	0,610	0,525	0,904
Interesse_am_Fach_5	139,6626	560,781	0,704	0,741	0,902
Individuelle_Religiosität_und _individueller_Glaube_1	139,1800	559,111	0,626	0,801	0,903
Individuelle_Religiosität_und _individueller_Glaube_6	140,0695	581,770	0,385	0,324	0,906
Individuelle_Religiosität_und _individueller_Glaube_2	138,9734	562,780	0,661	0,851	0,903
Individuelle_Religiosität_und _individueller_Glaube_3	139,7526	564,502	0,663	0,713	0,903
Individuelle_Religiosität_und _individueller_Glaube_4	138,0573	581,636	0,479	0,528	0,905
Individuelle_Religiosität_und _individueller_Glaube_5	138,6503	565,486	0,663	0,787	0,903
Identitätsbildung_1	139,5194	585,271	0,335	0,304	0,907
Identitätsbildung_2	140,0961	569,095	0,659	0,681	0,903
Identitätsbildung_3	138,5501	570,830	0,666	0,662	0,903
Identitätsbildung_4	139,9448	573,315	0,629	0,536	0,903
Identitätsbildung_5	139,4703	571,147	0,613	0,630	0,903
Identitätsbildung_6	139,8630	588,389	0,321	0,384	0,907
Wertesystem_entwickeln_1	140,5562	592,391	0,315	0,559	0,907
Wertesystem_entwickeln_2	139,6442	575,090	0,537	0,468	0,904
Wertesystem_entwickeln_3	140,2965	585,840	0,413	0,468	0,906
Wertesystem_entwickeln_4	140,7157	598,769	0,226	0,368	0,908
Verständigung_1	140,1452	580,837	0,459	0,616	0,905
Verständigung_2	140,0777	576,396	0,523	0,680	0,905
Verständigung_3	140,2618	580,075	0,466	0,545	0,905
Verständigung_4	140,4090	583,373	0,470	0,623	0,905
Verständigung_5	141,1370	603,319	0,191	0,280	0,908
Beliebtheit_Lehrkraft_1	139,7526	585,846	0,420	0,543	0,906
Beliebtheit_Lehrkraft_2	139,1656	603,475	0,074	0,429	0,910
Beliebtheit_Lehrkraft_3	139,3108	602,952	0,094	0,509	0,909
Beliebtheit_Lehrkraft_4	139,1616	594,582	0,298	0,456	0,907
Gute_Benotung_1	138,5276	603,615	0,076	0,297	0,910
Gute_Benotung_2	139,2761	600,958	0,105	0,590	0,910
Gute_Benotung_3	139,3681	599,524	0,131	0,577	0,909
Gute_Benotung_4	139,5971	610,331	-0,037	0,267	0,911
Wille_der_Eltern_1	138,3906	584,542	0,373	0,506	0,906
Wille_der_Eltern_2	138,1861	602,545	0,137	0,188	0,908
Wille_der_Eltern_3	137,9121	613,908	-0,104	0,467	0,911
Wille_der_Eltern_4	137,6585	606,197	0,074	0,499	0,909
Freunde_1	138,7178	603,367	0,089	0,542	0,909
Freunde_2	138,0348	606,898	0,030	0,402	0,910
Freunde_3	138,6319	608,151	0,001	0,602	0,910
Alternative_zu_WuN_1	138,2229	603,833	0,074	0,413	0,910
Alternative_zu_WuN_2	138,6053	570,067	0,575	0,718	0,904
Alternative_zu_WuN_3	139,3129	572,531	0,553	0,495	0,904
Alternative_zu_WuN_4	138,3374	582,425	0,508	0,544	0,905
Alternative_zu_WuN_5	138,4703	571,381	0,645	0,753	0,903

10.4 Faktorenanalyse

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		0,912
Bartlett-Test auf	Ungefähres Chi-Quadrat	12188,150
Sphärizität	df	1035
	Signifikanz nach Bartlett	0,000

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Individuelle_Religiosität_und_individueller_Glaube_2	0,892									
Individuelle_Religiosität_und_individueller_Glaube_5	0,864									
Individuelle_Religiosität_und_individueller_Glaube_1	0,852									
Individuelle_Religiosität_und_individueller_Glaube_3	0,672	0,416								
Individuelle_Religiosität_und_individueller_Glaube_4	0,671									
Interesse_am_Fach_5	0,631	0,420								
Identitätsbildung_3	0,624		0,427							
Interesse_am_Fach_2	0,597	0,486								
Interesse_am_Fach_3	0,574	0,315	0,452							
Interesse_am_Fach_4	0,432	0,374	0,340							
Individuelle_Religiosität_und_individueller_Glaube_6	0,397									
Verständigung_2		0,813								
Verständigung_1		0,800								
Verständigung_4		0,792								
Verständigung_3		0,720								
Identitätsbildung_1		0,307								
Alternative_zu_WuN_2			0,803							
Alternative_zu_WuN_5	0,382		0,776							
Alternative_zu_WuN_4			0,719							
Alternative_zu_WuN_3			0,639							
Interesse_am_Fach_1	0,476		0,564	0,302						
Alternative_zu_WuN_1			0,555	-0,338						
Identitätsbildung_2	0,310			0,703						
Wertesystem_entwickeln_3				0,688						
Identitätsbildung_5	0,364		0,302	0,641						
Identitätsbildung_6				0,619						
Wertesystem_entwickeln_1		0,467		0,593						
Wertesystem_entwickeln_2			0,354	0,532						
Identitätsbildung_4	0,306	0,306		0,521						
Wertesystem_entwickeln_4				0,413						0,404
Beliebtheit_Lehrkraft_3					0,750					
Beliebtheit_Lehrkraft_2					0,735					
Gute_Benotung_4					0,618					
Gute_Benotung_2						0,891				
Gute_Benotung_3						0,857				
Gute_Benotung_1						0,620				
Freunde_1					0,372		0,736			
Freunde_2							0,705	0,306		
Freunde_3					0,432		0,693			
Wille_der_Eltern_4								0,806		
Wille_der_Eltern_3								0,756		
Wille_der_Eltern_1								0,666		
Beliebtheit_Lehrkraft_4									0,863	
Beliebtheit_Lehrkraft_1									0,816	
Verständigung_5		0,360								0,598
Wille_der_Eltern_2								0,334		0,547

10.5 Regressionsanalyse

10.5.1 Voraussetzungen

Korrelationen

	Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen	Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit	Alternative_zu_Werte_und_Normen	Wille_der_Eltern	Gute_Benotung	Beliebtheit_der_Lehrkraft	Lockerheit_des_Fachs	Freunde_besuchen_RU
Persoeliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach	,573**	,791**	,637**	,179**	-0,007	,347**	-,092	-,111
Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen		,528**	,248**	,104	0,053	,274**	-,172**	-,160**
Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit			,418**	0,071746202	0,070	,376**	-,121**	-,102
Alternative_zu_Werte_und_Normen				,221**	0,028	,326**	0,003633924	0,018311528
Wille_der_Eltern					0,049	0,063421003	0,018452017	,112
Gute_Benotung						0,065815667	,133**	,191**
Beliebtheit_der_Lehrkraft							-,063936599	-,071126266
Lockerheit_des_Fachs								,481**
Freunde_besuchen_RU								

Variablen in der Gleichung (Box-Tidwell-Verfahren)

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Persoeliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach	-2,871	2,262	1,611	1	0,204	0,057
Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen	0,009	1,201	0,000	1	0,994	1,009
Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit	2,266	1,799	1,586	1	0,208	9,637
Alternative_zu_Werte_und_Normen	4,719	4,538	1,081	1	0,298	112,006
Wille_der_Eltern	-2,820	3,525	0,640	1	0,424	0,060
Gute_Benotung	0,005	1,694	0,000	1	0,998	1,005
Beliebtheit_der_Lehrkraft	2,449	1,585	2,386	1	0,122	11,571
Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren	-0,675	1,420	0,226	1	0,634	0,509
Freunde_besuchen_RU	3,797	1,908	3,960	1	0,047	44,563
Persoeliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach by Persoeliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach_In	0,795	1,109	0,513	1	0,474	2,213
Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen by Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen_In	0,257	0,651	0,156	1	0,693	1,293
Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit by Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit_In	-1,056	0,938	1,268	1	0,260	0,348
Alternative_zu_Werte_und_Normen by Alternative_zu_Werte_und_Normen_In	-0,859	1,967	0,191	1	0,662	0,424
Wille_der_Eltern by Wille_der_Eltern_In	1,525	1,508	1,023	1	0,312	4,596
Gute_Benotung by Gute_Benotung_In	-0,297	0,787	0,142	1	0,706	0,743
Beliebtheit_der_Lehrkraft by Beliebtheit_der_Lehrkraft_In	-1,067	0,754	2,000	1	0,157	0,344
Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren by Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren_In	0,379	0,696	0,296	1	0,586	1,460
Freunde_besuchen_RU by Freunde_besuchen_RU_In	-1,715	0,863	3,954	1	0,047	0,180
Konstante	-15,912	9,501	2,805	1	0,094	0,000

10.5.2 Ergebnisse

Omnibus-Tests der Modellkoeffizienten

		Chi-Quadrat	df	Sig.
Schritt 1	Schritt	268,856	9	0,000
	Block	268,856	9	0,000
	Modell	268,856	9	0,000

Hosmer-Lemeshow-Test

Schritt	Chi-Quadrat	df	Sig.
1	9,033	8	0,340

Modellzusammenfassung

Schritt	-2 Log-Likelihood	Cox & Snell R-Quadrat	Nagelkerkes R-Quadrat
1	375,287 ^a	0,439	0,586

a. Schätzung beendet bei Iteration Nummer 6, weil die Parameterschätzer sich um weniger als ,001 änderten.

Klassifizierungstabelle^a

Beobachtet		Vorhergesagt			Prozentsatz der Richtigen
		Teilnahme_am_RU		Prozentsatz der Richtigen	
		Teilnahme	Nicht-Teilnahme		
Schritt 1	Teilnahme_am_RU	Teilnahme	180	45	80,0
		Nicht-Teilnahme	41	199	82,9
Gesamtprozentsatz					81,5

a. Der Trennwert lautet ,500

Variablen in der Gleichung

		Regressionskoeffizient					95% Konfidenzintervall für EXP(B)		
Schritt 1 ^a		effizientB	Standardfehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Unterer Wert	Oberer Wert
	Persoennesliches_und_fachliches_Interestes_am_Fach	1,166	0,297	15,407	1	0,000	3,209	2,174	4,244
	Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen	0,427	0,169	6,357	1	0,012	1,532	1,100	2,135
	Entwicklung_einer_individuellen_Persoenneslichkeit	0,224	0,261	0,739	1	0,390	1,251	0,751	2,085
	Alternative_zu_Werten_und_Normen	2,669	0,271	96,844	1	0,000	14,424	8,477	24,544
	Wille_der_Eltern	0,757	0,189	15,963	1	0,000	2,131	1,470	3,089
	Gute_Benotung	-0,649	0,148	19,087	1	0,000	0,523	0,391	0,699
	Beliebtheit_der_Lehrkraft	0,220	0,163	1,829	1	0,176	1,246	0,906	1,713
	Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren	0,060	0,166	0,130	1	0,719	1,062	0,766	1,471
	Freunde_besuchen_RU	0,013	0,169	0,006	1	0,941	1,013	0,727	1,410
	Konstante	-9,964	1,313	57,613	1	0,000	0,000		

a. In Schritt 1 eingegebene Variablen: Persoennesliches_und_fachliches_Interestes_am_Fach, Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen, Entwicklung_einer_individuellen_Persoenneslichkeit, Alternative_zu_Werten_und_Normen, Wille_der_Eltern, Gute_Benotung, Beliebtheit_der_Lehrkraft, Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren, Freunde_besuchen_RU.

10.6 Vertiefende Analysen

10.6.1 Teilnehmertyp – Kreuztabellen

Kreuztabelle

			Interesse_Klasse					
			stimme eher zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	13	81	62	29	6	191
		Standardisiertes Residuum	1,5	3,0	-0,7	-2,0	-2,4	
	Anmelder	Anzahl	3	13	10	7	1	34
		Standardisiertes Residuum	1,2	0,8	-0,6	-0,2	-1,0	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	2	20	49	25	17	113
		Standardisiertes Residuum	-1,4	-2,4	1,4	0,0	2,7	
	Abmelder	Anzahl	3	27	43	41	13	127
		Standardisiertes Residuum	-1,1	-1,9	-0,3	2,5	0,9	
Gesamt	Anzahl	21	141	164	102	37	465	

Kreuztabelle

			Verstaendigung_Klasse					
			stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	90	63	28	9	1	191
		Standardisiertes Residuum	1,6	0,0	-0,8	-1,3	-1,7	
	Anmelder	Anzahl	14	15	4	1	0	34
		Standardisiertes Residuum	0,1	1,1	-0,8	-0,9	-0,9	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	44	26	25	15	3	113
		Standardisiertes Residuum	-0,2	-1,9	1,3	2,3	0,2	
	Abmelder	Anzahl	38	50	23	9	7	127
		Standardisiertes Residuum	-1,8	1,2	0,2	-0,1	2,3	
Gesamt	Anzahl	186	154	80	34	11	465	

Kreuztabelle

			Alternative_Klasse					
			stimme zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	5	44	85	44	13	191
		Standardisiertes Residuum	2,1	4,5	4,4	-3,1	-4,7	
	Anmelder	Anzahl	0	8	16	10	0	34
		Standardisiertes Residuum	-0,6	2,0	2,1	-0,7	-2,8	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	0	1	8	55	49	113
		Standardisiertes Residuum	-1,1	-3,4	-4,2	2,2	4,5	
	Abmelder	Anzahl	0	2	20	60	45	127
		Standardisiertes Residuum	-1,2	-3,4	-2,6	2,0	2,9	
Gesamt	Anzahl	5	55	129	169	107	465	

Kreuztabelle

			Eltern_Klasse				
			stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	12	21	77	81	191
		Standardisiertes Residuum	1,9	2,2	2,3	-2,9	
	Anmelder	Anzahl	0	1	16	17	34
		Standardisiertes Residuum	-1,1	-0,9	1,7	-0,6	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	0	2	18	93	113
		Standardisiertes Residuum	-2,0	-2,1	-2,9	3,3	
	Abmelder	Anzahl	5	8	34	80	127
		Standardisiertes Residuum	0,2	-0,3	-0,9	0,7	
Gesamt	Anzahl	17	32	145	271	465	

Kreuztabelle

			Benotung_Klasse					
			stimme eher		teils/ teils	stimme eher		
			stimme zu	zu		nicht zu	stimme nicht zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	3	32	49	74	33	191
		Standardisiertes Residuum	-1,8	-0,7	-0,9	1,4	1,0	
	Anmelder	Anzahl	1	7	17	8	1	34
		Standardisiertes Residuum	-0,4	0,2	2,2	-1,0	-1,8	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	5	18	41	32	17	113
		Standardisiertes Residuum	0,1	-0,7	1,4	-0,8	0,1	
	Abmelder	Anzahl	11	31	29	39	17	127
		Standardisiertes Residuum	2,4	1,4	-1,3	-0,4	-0,4	
Gesamt		Anzahl	20	88	136	153	68	465

Kreuztabelle

			Faktoren_Klasse					
			stimme eher		teils/ teils	stimme eher		
			stimme zu	zu		nicht zu	stimme nicht zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	6	43	79	51	12	191
		Standardisiertes Residuum	-1,5	-0,1	0,5	0,0	0,5	
	Anmelder	Anzahl	3	11	12	8	0	34
		Standardisiertes Residuum	0,7	1,1	-0,4	-0,4	-1,4	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	12	23	43	29	6	113
		Standardisiertes Residuum	2,1	-0,6	-0,2	-0,2	0,0	
	Abmelder	Anzahl	6	30	48	36	7	127
		Standardisiertes Residuum	-0,5	0,1	-0,2	0,4	0,1	
Gesamt		Anzahl	27	107	182	124	25	465

Kreuztabelle

			Freunde_Klasse					
			stimme eher		teils/ teils	stimme eher		
			stimme zu	zu		nicht zu	stimme nicht zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	4	6	38	84	59	191
		Standardisiertes Residuum	1,4	-1,7	0,2	0,2	0,2	
	Anmelder	Anzahl	0	6	6	15	7	34
		Standardisiertes Residuum	-0,6	2,7	-0,2	0,1	-1,0	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	0	4	13	58	38	113
		Standardisiertes Residuum	-1,1	-1,1	-1,9	1,3	0,7	
	Abmelder	Anzahl	1	13	33	44	36	127
		Standardisiertes Residuum	-0,3	1,8	1,7	-1,5	-0,4	
Gesamt		Anzahl	5	29	90	201	140	465

Kreuztabelle

			Lehrkraft_Klasse					
			stimme eher		teils/ teils	stimme eher		
			stimme zu	zu		nicht zu	stimme nicht zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	30	69	69	17	6	191
		Standardisiertes Residuum	2,8	1,1	-1,4	-0,8	-1,3	
	Anmelder	Anzahl	5	18	7	3	1	34
		Standardisiertes Residuum	1,0	2,2	-2,0	-0,3	-0,6	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	5	27	67	8	6	113
		Standardisiertes Residuum	-1,7	2,0	2,7	-1,2	0,0	
	Abmelder	Anzahl	4	34	55	22	12	127
		Standardisiertes Residuum	-2,3	-1,0	0,1	2,3	2,0	
Gesamt		Anzahl	44	148	198	50	25	465

		Persoenlichkeit_Klasse						
			stimme eher		stimme eher	stimme nicht		
			stimme zu	zu	teils/ teils	nicht zu	zu	Gesamt
Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	42	88	49	8	4	191
		Standardisiertes Residuum	3,1	-0,1	-1,3	-1,4	-0,1	
	Anmelder	Anzahl	5	17	7	5	0	34
		Standardisiertes Residuum	0,1	0,3	-1,1	1,7	-0,9	
	Nicht-Teilnehmer	Anzahl	10	56	33	11	3	113
		Standardisiertes Residuum	-1,4	0,5	-0,3	1,2	0,4	
	Abmelder	Anzahl	7	55	54	8	3	127
		Standardisiertes Residuum	-2,5	-0,5	2,4	-0,3	0,2	
Gesamt		Anzahl	64	216	143	32	10	465

10.6.2 Teilnehmertyp – Mann-Whitney-U-Tests

Ränge

Teilnahme_am_RU		N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Interesse_Klasse	Teilnahme	225	191,76	43147,00
	Nicht-Teilnahme	240	271,66	65198,00
	Gesamt	465		
Verstaendigung_Klasse	Teilnahme	225	210,17	47288,00
	Nicht-Teilnahme	240	254,40	61057,00
	Gesamt	465		
Alternative_Klasse	Teilnahme	225	153,37	34508,00
	Nicht-Teilnahme	240	307,65	73837,00
	Gesamt	465		
Persoenlichkeit_Klasse	Teilnahme	225	208,48	46907,50
	Nicht-Teilnahme	240	255,99	61437,50
	Gesamt	465		
Eltern_Klasse	Teilnahme	225	197,92	44531,00
	Nicht-Teilnahme	240	265,89	63814,00
	Gesamt	465		
Benotung_Klasse	Teilnahme	225	245,33	55199,50
	Nicht-Teilnahme	240	221,44	53145,50
	Gesamt	465		
Lehrkraft_Klasse	Teilnahme	225	198,81	44732,00
	Nicht-Teilnahme	240	265,05	63613,00
	Gesamt	465		
Faktoren_Klasse	Teilnahme	225	234,61	52788,00
	Nicht-Teilnahme	240	231,49	55557,00
	Gesamt	465		
Freunde_Klasse	Teilnahme	225	231,68	52128,00
	Nicht-Teilnahme	240	234,24	56217,00
	Gesamt	465		

Statistik für Test^a

	Interesse_Klas se	Verstaendigun g_Klasse	Alternative_Kla sse	Persoenlichei t_Klasse	Eltern_Klasse	Benotung_Klas se	Lehrkraft_Klas se	Faktoren_Klas se	Freunde_Klass e
Mann-Whitney-U	17722,000	21863,000	9083,000	21482,500	19106,000	24225,500	19307,000	26637,000	26703,000
Wilcoxon-W	43147,000	47288,000	34508,000	46907,500	44531,000	53145,500	44732,000	55557,000	52128,000
Z	-6,690	-3,751	-12,922	-4,090	-6,207	-1,987	-5,637	-0,263	-0,218
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,047	0,000	0,793	0,827

a. Gruppenvariable: Teilnahme_am_RU

10.6.3 Geschlecht – binäre logistische Regression – männlich

Omnibus-Tests der Modellkoeffizienten

Schritt		Chi-Quadrat	df	Sig.
Schritt 1	Schritt	65,687	9	0,000
	Block	65,687	9	0,000
	Modell	65,687	9	0,000

Modellzusammenfassung

Schritt	-2 Log-Likelihood	Cox & Snell R-Quadrat	Nagelkerkes R-Quadrat
1	145,197 ^a	0,347	0,466

a. Schätzung beendet bei Iteration Nummer 5, weil die Parameterschätzer sich um weniger als ,001 änderten.

Hosmer-Lemeshow-Test

Schritt	Chi-Quadrat	df	Sig.
1	3,706	8	0,883

Klassifizierungstabelle^a

Beobachtet		Vorhergesagt						
		Ausgewählte Fälle ^b			Nicht ausgewählte Fälle ^c			
		Teilnahme am RU		Prozentsatz der Richtigen	Teilnahme am RU		Prozentsatz der Richtigen	
		Teilnahme	Nicht-Teilnahme		Teilnahme	Nicht-Teilnahme		
Schritt 1	Teilnahme am RU	Teilnahme	46	21	68,7	126	32	79,7
		Nicht-Teilnahme	17	70	80,5	17	136	88,9
		Gesamtprozentsatz			75,3			84,2

a. Der Trennwert lautet ,500

b. Ausgewählte Fälle Geschlecht EQ 1

c. Nicht ausgewählte Fälle Geschlecht NE 1

Variablen in der Gleichung

Schritt 1 ^a	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP(B)	
							Unterer Wert	Oberer Wert
Persoenliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach	-1,251	0,496	6,350	1	0,012	0,286	0,108	0,757
Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen	0,537	0,245	4,807	1	0,028	1,710	1,059	2,763
Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit	0,455	0,430	1,120	1	0,290	1,576	0,679	3,661
Alternative_zu_Werten_und_Normen	1,980	0,387	26,202	1	0,000	7,241	3,393	15,452
Wille_der_Eltern	0,439	0,314	1,959	1	0,162	1,551	0,839	2,867
Gute_Benotung	-0,571	0,225	6,455	1	0,011	0,565	0,364	0,878
Beliebtheit_der_Lehrkraft	0,153	0,250	0,376	1	0,540	1,166	0,714	1,904
Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren	-0,086	0,265	0,105	1	0,746	0,918	0,546	1,543
Freunde_besuchen_RU	0,221	0,252	0,771	1	0,380	1,247	0,761	2,043
Konstante	-6,784	1,966	11,908	1	0,001	0,001		

a. In Schritt 1 eingegebene Variablen: Persoenliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach, Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen, Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit, Alternative_zu_Werten_und_Normen, Wille_der_Eltern, Gute_Benotung, Beliebtheit_der_Lehrkraft, Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren, Freunde_besuchen_RU.

10.6.4 Geschlecht – binäre logistische Regression – weiblich

Omnibus-Tests der Modellkoeffizienten

Schritt		Chi-Quadrat	df	Sig.
Schritt 1	Schritt	209,143	9	0,000
	Block	209,143	9	0,000
	Modell	209,143	9	0,000

Modellzusammenfassung

Schritt	-2 Log-Likelihood	Cox & Snell R-Quadrat	Nagelkerkes R-Quadrat
1	212,238 ^a	0,497	0,663

a. Schätzung beendet bei Iteration Nummer 6, weil die Parameterschätzer sich um weniger als ,001 änderten.

Hosmer-Lemeshow-Test

Schritt	Chi-Quadrat	df	Sig.
1	4,200	8	0,839

Klassifizierungstabelle^a

Beobachtet		Vorhergesagt						
		Ausgewählte Fälle ^b			Nicht ausgewählte Fälle ^c			
		Teilnahme_am_RU		Prozentsatz der Richtigen	Teilnahme_am_RU		Prozentsatz der Richtigen	
		Teilnahme	Nicht-Teilnahme		Teilnahme	Nicht-Teilnahme		
Schritt 1	Teilnahme_am_RU	Teilnahme	132	22	85,7	52	19	73,2
		Nicht-Teilnahme	21	129	86,0	21	69	76,7
		Gesamtprozentsatz			85,9			75,2

a. Der Trennwert lautet ,500

b. Ausgewählte Fälle Geschlecht EQ 2

c. Nicht ausgewählte Fälle Geschlecht NE 2

Variablen in der Gleichung

Schritt 1 ^a	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP(B)	
							Unterer Wert	Oberer Wert
Persoenliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach	-1,089	0,390	7,802	1	0,005	0,337	0,157	0,723
Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen	0,241	0,250	0,927	1	0,336	1,272	0,779	2,077
Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit	0,065	0,354	0,034	1	0,854	1,067	0,533	2,134
Alternative_zu_Werten_und_Normen	3,262	0,407	64,150	1	0,000	26,089	11,745	57,953
Wille_der_Eltern	1,033	0,253	16,680	1	0,000	2,810	1,711	4,613
Gute_Benotung	-0,843	0,217	15,102	1	0,000	0,430	0,281	0,658
Beliebtheit_der_Lehrkraft	0,195	0,228	0,729	1	0,393	1,215	0,777	1,901
Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren	0,131	0,232	0,318	1	0,573	1,140	0,723	1,797
Freunde_besuchen_RU	-0,085	0,242	0,124	1	0,725	0,918	0,572	1,476
Konstante	-12,099	1,897	40,662	1	0,000	0,000		

a. In Schritt 1 eingegebene Variablen: Persoenliches_und_fachliches_Interesse_am_Fach, Verstaendigung_mit_anderen_Weltanschauungen, Entwicklung_einer_individuellen_Persoenlichkeit, Alternative_zu_Werten_und_Normen, Wille_der_Eltern, Gute_Benotung, Beliebtheit_der_Lehrkraft, Positive_Bewertung_aeußerer_Faktoren, Freunde_besuchen_RU.

10.6.5 Geschlecht – Kreuztabellen

Kreuztabelle (Teilnehmertyp*Eltern_Klasse*Geschlecht)

Geschlecht		Teilnehmertyp		Eltern_Klasse				Gesamt	
				stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu		
männlich	Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	4	4	22	28	58	
			Standardisiertes Residuum	1,2	0,8	1,0	-1,2		
		Anmelder	Anzahl	0	1	2	6	9	
			Standardisiertes Residuum	-0,6	0,9	-0,5	0,2		
		Nicht-Teilnehmer	Anzahl	0	0	11	34	45	
			Standardisiertes Residuum	-1,3	-1,4	-0,7	1,2		
	Abmelder	Anzahl	2	2	12	26	42		
		Standardisiertes Residuum	0,3	0,1	-0,2	0,1			
	Gesamt		Anzahl	6	7	47	94	154	
	weiblich	Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	8	17	55	50	130
				Standardisiertes Residuum	1,8	1,9	2,0	-2,7	
			Anmelder	Anzahl	0	0	14	10	24
Standardisiertes Residuum				-0,9	-1,4	2,3	-1,0		
Nicht-Teilnehmer			Anzahl	0	2	7	58	67	
			Standardisiertes Residuum	-1,5	-1,5	-3,1	3,3		
Abmelder		Anzahl	2	6	22	53	83		
		Standardisiertes Residuum	-0,4	-0,3	-0,9	0,9			
Gesamt		Anzahl	10	25	98	171	304		

Kreuztabelle (Teilnehmertyp*Verstaendigung_Klasse*Geschlecht)

Geschlecht		Teilnehmertyp		Verstaendigung_Klasse				Gesamt		
				stimme eher zu	stimme eher zu	teils/ teils	stimme eher nicht zu		stimme nicht zu	
männlich	Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	19	20	13	5	1	58	
			Standardisiertes Residuum	1,1	0,5	-0,2	-1,2	-1,2		
		Anmelder	Anzahl	3	3	2	1	0	9	
			Standardisiertes Residuum	0,5	0,1	-0,1	-0,3	-0,7		
		Nicht-Teilnehmer	Anzahl	11	8	12	11	3	45	
			Standardisiertes Residuum	-0,1	-1,6	0,5	1,7	0,4		
	Abmelder	Anzahl	6	17	9	6	4	42		
		Standardisiertes Residuum	-1,4	1,1	-0,3	-0,1	1,2			
	Gesamt		Anzahl	39	48	36	23	8	154	
	weiblich	Teilnehmertyp	Teilnehmer	Anzahl	70	43	13	4	0	130
				Standardisiertes Residuum	1,1	-0,3	-1,2	-0,3	-0,9	
			Anmelder	Anzahl	10	12	2	0	0	24
Standardisiertes Residuum				-0,4	1,3	-0,7	-0,9	-0,4		
Nicht-Teilnehmer			Anzahl	32	18	13	4	0	67	
			Standardisiertes Residuum	0,0	-1,1	1,2	1,0	-0,7		
Abmelder		Anzahl	32	32	14	3	2	83		
		Standardisiertes Residuum	-1,2	0,6	0,7	0,0	1,6			
Gesamt		Anzahl	144	105	42	11	2	304		

10.7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kirchenverbundenheit nach Generationen	23
Abbildung 2: Indikatoren der Religiosität in den Shell Jugendstudien (2002 - 2019)	24
Abbildung 3: Abmeldungen aus dem Evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien ..	28
Abbildung 4: Anzahl am Evangelischen Religionsunterricht teilnehmender Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Gymnasien in Niedersachsen	30
Abbildung 5: SuS nach Zugehörigkeit und Teilnahme am Religionsunterricht.....	30
Abbildung 6: Zusammenwirken von Person- und Situationsfaktoren bei der Entstehung von Motivation.....	33
Abbildung 7: Liste fundamentaler Motive nach Murray (1938)	35
Abbildung 8: Bedürfnispyramide nach Maslow (1943)	36
Abbildung 9: ERG-Theorie nach Alderfer im Vergleich zur Bedürfnispyramide nach Maslow.....	37
Abbildung 10: Prozessmodell der Machtmotivation nach Schultheiss	40
Abbildung 11: Kausaldiagramm der Teilnahmemotive.....	54
Abbildung 12: Geschlechtsverteilung in der Stichprobe	63
Abbildung 13: Verteilung der Teilnehmertypen nach Fächerwahl	64
Abbildung 14: Darstellung der linearen Beziehung zwischen den Variablen	68
Abbildung 15: Verteilung des Motivs "persönliches und fachliches Interesse am Fach" nach Teilnehmertyp	80
Abbildung 16: Verteilung des Motivs "Verständigung mit anderen Weltanschauungen" nach Teilnehmertyp	81
Abbildung 17: Verteilung des Motivs "Alternative zu Werte und Normen" nach Teilnehmertyp	82
Abbildung 18: Verteilung des Motivs "Wille der Eltern" nach Teilnehmertyp	82
Abbildung 19: Verteilung des Motivs "gute Benotung" nach Teilnehmertyp.....	83
Abbildung 20: Verteilung des Motivs „Freunde besuchen RU“ nach Teilnehmertyp	84
Abbildung 21: Verteilung des Motivs „positive Bewertung äußerer Faktoren“ nach Teilnehmertyp	85
Abbildung 22: Verteilung des Motivs „Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit“ nach Teilnehmertyp	86

10.8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der prozessbezogenen Kompetenzbereiche.....	19
Tabelle 2: Übersicht der Teilnahmemotive aus empirischen Studien (Teil 1)	49
Tabelle 3: Übersicht der Teilnahmemotive aus empirischen Studien (Teil 2)	50
Tabelle 4: Zuordnung der Items zu den Motiven	60
Tabelle 5: Zuordnung der Items zu den Motiven nach der Faktorenanalyse.....	69
Tabelle 6: Ergebnisse der binären logistischen Regression	76
Tabelle 7: Ergebnisse der binären logistischen Regression nach Geschlecht	88

10.9 Literaturverzeichnis

Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer: Begründungen des schulischen Religionsunterrichts, in: Rothgangel, Martin/ Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁸2013, S. 144–159.

Adam, Gottfried/ Schweitzer, Friedrich (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996.

Albert, Matthias/ Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun/ Kantar: 18. Shell Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim 2019.

Atkinson, John W.: Motivational determinants of risk-taking behavior, *Psychological Review* 64, Washington 1957, S. 35–372.

Atkinson, John W./ Litwin, George H.: Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure, *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60, Washington 1960, S. 52–63.

Avenarius, Hermann/ Ilgner, Rainer (Hg.): Der Staat und die katholische Schule, Köln 1992.

Baacke, Dieter: Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters, Weinheim/ Basel ⁸2003.

Backhaus, Klaus/ Erichson, Bernd/ Plinke, Wulff/ Weiber, Rolf: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin ¹⁵2018.

Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/ Kluge, Jürgen/ Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. ²2003, S. 100–150.

Bischof, Norbert: Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle, Stuttgart ³2014.

Blanz, Mathias: Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit, Stuttgart ²2021.

- Boschki, Reinhold: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.
- Botton, Alain de: Religion für Atheisten. Vom Nutzen der Religion für das Leben, Frankfurt a. M. 2013.
- Box, G. E. P./ Tidwell, Paul W.: Transformation of the Independent Variables, *Technometrics* 4 (4), Boston 1962, S. 531–550.
- Brunstein, Joachim C.: Implizite und explizite Motive, in: Heckhausen, Jutta/ Heckhausen, Heinz (Hg.): *Motivation und Handeln*, Heidelberg 2010, S. 237–255.
- Bucher, Anton: *Psychologie der Spiritualität*, Weinheim ²2014.
- Bühl, Achim: *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse*, München ¹⁰2006.
- Bühner, Markus: *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*, München 2004.
- Cleff, Thomas: *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA*, Wiesbaden ³2015.
- Cohen, Jacob: *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Hillsdale ²1988.
- Domsgen, Michael/ Lütze, Frank M.: *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*, Leipzig 2010.
- Cook, R. Dennis: Detection of Influential Observation in Linear Regression, *Technometrics* 19 (1), Boston 1977, S. 15–18.
- Eckstein, Peter P.: *Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführungen für Wirtschaftswissenschaftler*, Wiesbaden ⁸2016.
- Fend, Helmut: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2009.

Field, Andy P.: Discovering statistic using IBM SPSS statistics, Los Angeles ⁴2013.

Freud, Sigmund: Das Ich und das Es (Studienausgabe Bd. 3), Frankfurt am Main: 1923/1982.

Freud, Sigmund: Triebe und Tribschicksale (Studienausgabe Bd. 3), Frankfurt am Main 1915/1982.

Freudenreich, Delia/ Mette, Norbert: Spiritualität und interreligiöses Lernen, in: Schreiner, Peter/ Sieg, Ursula/ Elsenbast, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Institutes, Gütersloh 2005, S. 304–314.

Gennerich, Carsten/ Schreiner, Peter/ Bücken, Nicola: Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen, Münster 2019.

Gennerich, Carsten/ Zimmermann, Mirjam: Abmeldung vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig 2016.

Giordano-Bruno-Stiftung: Leitbild, 2021, online verfügbar: <https://www.giordano-bruno-stiftung.de/leitbild>, aufgerufen am 26.05.2021.

Giordano-Bruno-Stiftung: Vorstand, 2021, online verfügbar <https://www.giordano-bruno-stiftung.de/aufbau/vorstand>, aufgerufen am 26.05.2021.

Häder, Michael/ Häder, Sabine: Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung, in: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden ²2019, S. 333–348.

Hanisch, Helmut: Religion unterrichten im Freistaat Sachsen, Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (1), Göttingen 2007, S. 98–112.

Hanisch, Helmut/ Pollack, Detlef: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart 1997.

Hartas, Dimitra: Educational research and inquiry. Qualitative and quantitative approaches, London/ New York 2010.

Havers, Norbert: Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Faches. Eine empirische Untersuchung, München 1972.

Heckhausen, Heinz: Leistungsmotivation, in: Thomaes, H (Hg.): Handbuch Psychologie, Göttingen ²1965, S. 602–702.

Huber, Peter J.: Robust Statistics, New York 1981.

Joas, Hans (Hg.): Braucht Werteerziehung Religion?, Göttingen 2007.

Jung, Otmar: Pro Reli. Der Volksentscheid über den Religionsunterricht in Berlin am 26. April 2009, Zeitschrift für Direkte Demokratie 82, Berlin 2009, S. 17–19.

Kammer der EKD für Bildung und Erziehung: 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Berlin/ Hannover 2006, online verfügbar:
<https://www.ekd.de/23533.html>, aufgerufen am 22.04.2021.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland: EKD Texte 109 – Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, Hannover 2010.

Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland: EKD Texte 111 – Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim ⁶2007.

Klinger, Susanne/ Espelage, Christian: Von der Hermeneutik zur Didaktik – Interreligiöse Bildung als Differenzkompetenz, in: Espelage, Christian/ Mohaghedhi, Hamideh/ Schober, Michael (Hg.): Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, Hildesheim 2021, S. 47–64.

- Klutz, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster 2015.
- Knauth, Thorsten: Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, Stuttgart 2006, online verfügbar: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125/>, aufgerufen am 02.08.2021.
- Krapp, Andreas: Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht, *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45 (3), München/ Basel 1998, S. 186–203.
- Kropac, Ulrich: Religion, Religiosität, Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart 2019.
- Lobsien, M.: Über die Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Schule, *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht* 1, Göttingen 1908, S. 80–85.
- Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion, Berlin ⁹1991.
- McClelland, David C.: Inhibited power motivation and high blood pressure in men, *Journal of Abnormal Psychology* 88, Washington 1979, S. 182–190.
- McClelland, David C.: *The achieving society*, New York 1961.
- McClelland, David C./ Alexander, Charles/ Marks, Emilie: The need for power, stress, immune function, and illness among male prisoners, *Journal of Abnormal Psychology* 91, Washington 1982, S. 61–70.
- McClelland, David C./ Boyatzis, Richard E.: Leadership motive pattern and long-term success in management, *Journal of Abnormal Psychology* 67, Washington 1982, S. 737–743.
- McClelland, David C./ Koestner, Richard/ Weinberger, Joel: How do self-attributed and implicit motives differ?, *Psychological Review* 96, Washington 1989, S. 690–702.
- Möhring, Wiebke/ Schlütz, Daniela: *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft*, Wiesbaden 2013.

Murray, Henry A.: Explorations in personality, New York 1938.

Niedersächsisches Kultusministerium: Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. Schuljahr 2019/2020, Hannover 2020.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe/ die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe/ das Berufliche Gymnasium/ das Kolleg. Evangelische Religion, Hannover 2017.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe/ die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe/ das Berufliche Gymnasium/ das Kolleg. Werte und Normen, Hannover 2018.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10. Evangelische Religion, Hannover 2016.

Pickel, Gert: Jugendliche und junge Erwachsene. Stabil im Bindungsverlust zur Kirche, in: Schneider, Nikolaus/ Bedford-Strom, Heinrich/ Jung, Volker (Hg.): Engagement und Indifferenz – Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014, S. 60–72.

Prange, Klaus: Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung, Zeitschrift für Pädagogik 42, Berlin 1996, S. 313–322.

Prawdzik, Werner: Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler. Eine empirische Untersuchung auf d. 9. Klasse Hauptschule in München, Zürich 1973.

Preyer, Klaus: Der Religionsunterricht in der Einschätzung der Hauptschüler, Donauwörth 1972.

Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014.

Ritzer, Georg: Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei über 1500 SchülerInnen. Mit einer Handreichung zur Evaluierung der Einflussfaktoren an Schulen, Thaur 2003.

Ritzer, Georg: Was muss geschehen, damit sich SchülerInnen, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, an diesem wieder beteiligen? Ein Plädoyer für eine Analyse von Einflussfaktoren zum Abmeldeverhalten vom RU, Österreichisches religionspädagogisches Forum 12/13, Wien 2003, S. 63–67.

v. Rosenstiel, Lutz/ Neumann, Peter: Marktpsychologie, Darmstadt 2002.

Schmidt-Salomo, Michael/ Riegel, Ulrich/ Heymann, Hans W. (Moderation): Werte für die Welt von morgen. Brauchen wir dafür den Religionsunterricht?, Pädagogik 7–8, Weinheim 2012, S. 62–65.

Schneider, Nikolaus/ Bedford-Strom, Heinrich/ Jung, Volker: Engagement und Indifferenz – Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.

Schröder, Bernd: Religionspädagogik, Tübingen 2012.

Schröder, Bernd: Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014.

Schultheiss, Oliver C.: A biobehavioral model of implicit power motivation. Arousal, reward and frustration, in: Harmon-Jones, Eddie/ Winkielman, Piotr (Hg.): Social neuroscience. Integrating biological and psychological explanations of social behavior, New York 2007, S. 176–169.

Schultheiss, Oliver C.: Implicit motives, in: John, Oliver P./ Robins, Richard W./ Pervin, Lawrence A. (Hg.): Handbook of personality psychology. Theory and research, New York 2008, S. 603–633.

Schultheiss, Oliver C./ Brunstein, Joachim C.: Inhibited power motivation and persuasive communication. A lens model analysis, *Journal of Personality* 70, Hoboken (New Jersey) 2002, S. 553–582.

Schwarz, Susanne: SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen, Stuttgart 2019.

Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule, in: Rothgangel, Martin/ Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hg.): *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen ⁸2013, S. 92–105.

Schweitzer, Friedrich/ Boschki, Reinhold/ Gronover, Matthias/ Wissner, Golde/ Nowack, Rebecca: *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*, Münster 2020.

Stern, W.: Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene* 7, Berlin 1905, S. 267–296.

Tabachnick, Barbara G./ Fidell, Linda S.: *Using multivariate statistics*, Boston ⁶2013.

Trope, Yaacov: Seeking information about one's ability as a determinant of choice among Tasks, *Journal of Personality and Social Psychology* 32, Washington 1975, S. 1004–1013.

Velleman, Paul F./ Welsch, Roy E.: Efficient Computing of Regression Diagnostics, *The American Statistician* 35 (4), Boston 1981, S. 234–242.

Völker, Steffi: *Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine empirische Studie*, Leipzig 2015.

Wegenast, Klaus: Art. Bibel, in: Zilleßen, Dietrich (Hg.): *Religionspädagogisches Werkbuch*, Frankfurt a. M. 1972.

Weiner, Bernard: *Motivationspsychologie*, Weinheim ³1994.

Wermke, Michael: Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena 2006.

Windizio, Michael: Regressionsmodelle für Zustände und Ereignisse. Eine Einführung, Wiesbaden 2013.

Wissner, Golde: Über die Schulzeit hinaus: Entwicklung und Konstanz religiöser Haltungen, in: Schweitzer, Friedrich/ Boschki, Reinhold/ Gronover, Matthias/ Wissner, Golde/ Nowack, Rebecca (Hg.): Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster 2020, S. 43–94.

Wolfert, Sabine/ Quenzel, Gudrun: Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft, in: Albert, Matthias/ Hurrelmann, Klaus/ Quenzel, Gudrun/ Kantar (Hg.): 18. Shell Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim 2019, S. 150–157.

10.10 Eidesstattliche Erklärung

Wie versichern, dass die vorliegende Arbeit mit dem Titel

Teilnahmemotive für den Evangelischen Religionsunterricht – Empirische Befunde aus Niedersachsen

von uns selbstständig, ohne Hilfe Dritter und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Quellen angefertigt wurde. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, haben wir als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Hannover, 31.08.2021

Karoline Schatz

Mikael Schwarzat