



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

17. Jahrgang 2018, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Religionspädagogik in biografischer Perspektive“

Costa, J., Scheunflug, A. & Artelt, C. (2018). Religion und Lernen im Lebenslauf – Impulse aus der empirischen Bildungsforschung. *Theo-Web*, 17(2), 26–39.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0057>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Religion und Lernen im Lebenslauf – Impulse aus der empirischen Bildungsforschung

von

Jana Costa, Annette Scheunpflug & Cordula Artelt

Abstract

In diesem Beitrag wird die Frage diskutiert, ob und inwiefern Religion bei der Erhebung von Bildungserträgen in den Blick genommen werden sollte und welche Bedeutung ihr zukommen könnte. Dabei wird zum einen vor dem Hintergrund der normativen Debatte und der bisher vorliegenden Untersuchungen die Fruchtbarkeit der Fragestellung verdeutlicht. Zum anderen wird an drei exemplarischen Bereichen (Besuch von Schulen in konfessioneller Trägerschaft, Lesekompetenz und zivilgesellschaftlichem Engagement) unter Verwendung von Daten des Nationalen Bildungspanels ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Religion vorgenommen. Dabei zeigt sich, dass Religion als Variable sowohl hinsichtlich des Zugangs zu Schulen in konfessioneller Trägerschaft wie auch hinsichtlich des Buchbesitzes und mit Lesen aufgebrauchter Zeit Erklärungskraft zukommt. Schließlich argumentieren wir dafür, Religion als Variable in Large-Scale Studien zur Bildung zu berücksichtigen.

Schlagwörter: Nationales Bildungspanel, Bildung und Religion, Schulen in kirchlicher Trägerschaft, Lesekompetenz, Engagement

In der Schulleistungsforschung ist es inzwischen Standard geworden, als einen der möglichen Faktoren des Schulerfolgs (neben anderen) das „kulturelle Kapital“ – auf Bourdieu (1982) rekurrierend – der Schülerinnen und Schüler anzunehmen (vgl. Helmke & Weinert, 1997; Baumert et al., 2001, S. 33) und dieses entsprechend zu analysieren und zu kontrollieren. Dabei wird in der Regel auf ein hochkulturelles Verständnis des kulturellen Hintergrunds rekuriert, und dieser über Items wie „Theaterbesuche“ oder „Kunstwerke zuhause“ erhoben. Auch wenn in der Forschung Einmütigkeit über die Bedeutung des kulturellen Umfeldes für die Schule und für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen herrscht (vgl. z.B. die frühen Arbeiten von Trommsdorf 1995 oder Berry 1997), ist die empirische Aufklärung von Kultur als Bedingung von Lernen bisher nicht weit ausdifferenziert. So wird ein weiter Kulturbegriff (vgl. z.B. Scheunpflug et al., 2012; Geertz, 2012) bisher in der Regel nicht in den Blick genommen und vor allem der Religionszugehörigkeit und der religiösen Praxis bisher in ihrer Bedeutung für Lernprozesse keine oder kaum Beachtung geschenkt. Mit diesem Beitrag verfolgen wir zum einen das Ziel, explorativ die Bedeutung von Religionszugehörigkeit bzw. religiöser Praxis für Bildung an unterschiedlichen biografischen Punkten im Lebenslauf in den Blick zu nehmen. Zudem wird mit diesem Beitrag auch die Zielstellung verfolgt, die religionspädagogische Forschung für die mögliche Bedeutung der Daten des Nationalen Bildungspanels für die eigene Disziplin zu sensibilisieren. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zum Verhältnis von Religion und Bildung (1) skizziert, sodann das methodische Vorgehen beschrieben (2). Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt (3) und diese im Lichte des Diskurses diskutiert (4).

1 Religion und Bildung – zur Bedeutung von Religion für den Bildungsverlauf

Zu der Hypothese, dass Religion für den Bildungsprozess eine Bedeutung haben sollte, gibt der Forschungsstand in mehrfacher Hinsicht Anlass.

Zum einen wird die *Bedeutung von Religion für Bildung* seitens mancher Religionsgemeinschaften *normativ* betont. So wird beispielsweise im Protestantismus bereits in den Anfängen durch Luther hervorgehoben, dass Bildung zur eigenen Glaubensfindung unabdingbar sei (vgl. z.B. Luther, 1520). Bildungskonzepte der evangelischen Kirche arbeiten auch heute die Bedeutung von Bildung für die eigene Identität heraus (vgl. EKD, 2009; ELKB, 2016; EKBO, 2018). Dabei geht es zum einen um die Bedeutung von Bildung selbst, zum anderen aber auch um Facetten von Bildung (wie beispielsweise die Lesekompetenz, die Bindung des Glaubens an Rationalität oder Theater- bzw. Musikausübung [vgl. EKD, 1999, S. 18ff.]) sowie die Aufforderung zur gesellschaftlichen Partizipation bzw. zu gesellschaftlichem Engagement (vgl. EKD, 2003, S. 63f.).

Zweitens wird die Bedeutung der christlichen Kirchen für die Entwicklung des Schulsystems in *Arbeiten zur Bildungsgeschichte* hervorgehoben. Fend (2006, S. 15) spricht in diesem Kontext von einem „Sonderweg“ im christlich-jüdischen Europa, der zur Etablierung der Schulpflicht führte.

Drittens gibt es erste *empirische Untersuchungen*, die den Zusammenhang von Bildung und Religion beschreiben. So hat beispielsweise die Zentrierung auf die Lektüre der Heiligen Schrift durch den Protestantismus zur Folge, dass Mitte des 16. Jahrhunderts in jedem zweiten evangelischen Haushalt statistisch gesehen eine Lutherbibel steht; und bis zum 18. Jahrhundert bleibt sie dort statistisch das einzige Buch (vgl. Polenz, 2000, S. 236). Ludger Wößmann und Sascha Becker konnten zeigen, dass der Protestantismus bis zum Jahr 1816 aufgrund der im Durchschnitt um 10 % höheren Alphabetisierungsquote zu einer besseren ökonomischen Entwicklung führte (Becker & Wößmann, 2009; 2010). Zwischen Konfessionslosen und Mitgliedern der evangelischen Kirche konnten leichte Wertedifferenzen in Hinblick auf Nächstenliebe und Engagement zugunsten protestantischer Teilnehmenden festgestellt werden (vgl. Engelhardt et al., 1997, S. 320-322). Auch für die Situation heute liegen erste Untersuchungen vor. So konnten Helbig und Schneider (2014) zeigen, dass sich einerseits konfessionell differente ebenso wie religiös differente Bildungserträge (d.h. im Hinblick auf das schlechtere Abschneiden muslimischer Kinder) durch den sozialen Hintergrund aufweichen lassen, sich hingegen aber auch heute eine positive Relation zwischen Bildungsergebnissen und Gottesdienstbesuch zeigt. Sie erklären diesen Befund auf der einen Seite mit akkumuliertem Sozialkapital über das Gemeindeleben, das sich positiv auf den Bildungserfolg auswirkt und werten den Gottesdienstbesuch an hohen Festtagen andererseits als ein Maß für die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Scheunpflug (2013) verglich die Bildungserträge von evangelischen Schülerinnen und Schülern mit denen konfessionsloser und konnte ebenfalls ähnlich unterschiedliche Ergebnisse feststellen.

Die Befundlage ist damit insgesamt unübersichtlich: Auf der einen Seite zeigen einige internationale Meinungsumfragen durchaus eine Beziehung zwischen bestimmten Religionen und Bildungsabschlüssen auf (wie z.B. die überdurchschnittlich hohen Bildungsabschlüsse von Angehörigen des jüdischen Glaubens in den USA, vgl. Pew Center, 2018), auf der anderen Seite lösen sich diese Beziehungen häufig unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds auf (vgl. Helbig & Schneider, 2014). Zudem hat mit

der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht, mit dem staatlichen Engagement im Bildungswesen, der systematischen Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus sowie der sinkenden Bindungskraft der Religionszugehörigkeit die Religionszugehörigkeit im Hinblick auf Literalität und den Buchbesitz heute an Prägekraft vermutlich eingebüßt.

Gerade vor dem Hintergrund dieser Unübersichtlichkeit sind weitere Studien wünschenswert, die nach dem Einfluss von Religion auf Buchbesitz und Bildungserfolg, auf die Bindekraft konfessioneller Bildungseinrichtungen und dem Zusammenhang zwischen Religion und zivilgesellschaftlichem Engagement fragen. Die folgenden Ausführungen stellen sich in diese Fragerichtung.

2 Methodischer Zugang

Mit Blick auf die Fülle an potenziell relevanten Forschungsfragen im Kontext von Religion und Lernen im Lebenslauf lohnt es sich, den Blick auf bereits bestehende Datensätze zu lenken und danach zu fragen, welche Möglichkeiten und Chancen darin für religionspädagogische Fragestellungen verborgen liegen. Der Bezug auf Sekundärdaten eröffnet die Möglichkeit, auf eine Vielfalt an Informationen über eine zu meist sehr große und repräsentative Stichprobe zurückzugreifen. „Generally, the sample size and the number of discrete units of data collected for each sample member are much higher than what can be collected in a primary data set“ (Vartanian, 2011, S.14). Im Rahmen von Sekundärdatenanalysen kann allerdings in der Regel kein bzw. nur bedingt Einfluss auf die ausgewählten Inhalte und die Datenerhebung selbst genommen werden. Es ist daher umso bedeutender zu ergründen, welche Fragestellungen mit dem bestehenden Datenmaterial erarbeitet werden können und an welchen Stellen noch weiterer Forschungsbedarf besteht. An dieser Stelle werden unter Rückgriff auf die Daten des Nationalen Bildungspanels Chancen und Grenzen von Sekundärdatenanalysen für Fragestellungen im Kontext von Religion und Lernen im Lebenslauf exemplarisch anhand ausgewählter Ergebnisse aufgezeigt.

Das Nationale Bildungspanel (NEPS) ist eine am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg angesiedelte Längsschnittstudie, in welcher Daten „zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen, Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne“ (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2018b) in Deutschland erhoben werden. Für die detaillierte und differenzierte Analyse von Bildungsprozessen im Lebenslauf werden neben der Entwicklung individueller Kompetenzen auch eine Vielzahl an theoretisch relevanten Kontextvariablen in einem Längsschnittdesign wiederholt abgefragt (Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011). Um dabei den gesamten Lebenslauf abzubilden und zu erfassen ist das Nationale Bildungspanel in insgesamt acht Etappen gegliedert, die von der frühen Kindheit bis in das Erwachsenenalter hineinreichen. Insgesamt umfasst das Nationale Bildungspanel „sechs in einem Multikohorten-Sequenz-Design verfolgte Startkohorten sowie zwei abgeschlossene Zusatzstudien“ (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, 2018a). Für die Analysen zur Trägerschaft von Schulen auf institutioneller Ebene werden in diesem Beitrag die Daten der Startkohorte 2, genauer die Befragungen der Eltern zur Trägerschaft der besuchten Grundschule ihrer Kinder, verwendet. Die Analysen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Lesen und Religion sowie gesellschaftlichem Engagement und Religion basieren auf den Daten der Startkohorte 3, in welcher Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, deren Eltern, Lehrkräfte und Institutionen befragt wurden.

Mit Blick auf das Themenfeld Religion finden sich in den verschiedenen Kohorten des Nationalen Bildungspanels Informationen von Kindern (SC2) und Jugendlichen (SC3, SC4) sowie deren Eltern (SC2, SC3, SC4) und Erwachsenen (SC5, SC6) zur formalen Religionszugehörigkeit, der subjektiven Religionsintensität, zur Häufigkeit des Betens und den Aktivitäten in der Kirchengemeinde. In diesem Beitrag interessieren (neben verschiedenen Kontextvariablen) insbesondere die *formale Religionszugehörigkeit der Eltern* (Gehören Sie einer Konfession oder Religion an? Welcher Konfession oder Religion gehören Sie an?) und die *subjektive Religionsintensität der Eltern* (Unabhängig davon, ob Sie einer Religionsgemeinschaft angehören, für wie religiös halten Sie sich selbst?).

3 Ausgewählte Ergebnisse

3.1 Konfessionelle schulische Trägerschaft

Mit Blick auf die Trägerschaft von Schulen in Gesamtdeutschland zeigt sich zunächst, dass die überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler im Datensatz (n=5210) eine öffentliche Schule besucht. Von den Eltern, deren Kinder eine Schule in konfessioneller Trägerschaft besuchen (n=392), geben 61,47 % an „sehr religiös“ oder „eher religiös“ zu sein (öffentliche Schulen: 51,95 %). Die Großzahl der Schülerinnen und Schüler an Schulen in konfessioneller Trägerschaft haben demnach Eltern, die sich selbst als religiös einstufen. Allerdings geben auch fast 40 % der Eltern von Schülerinnen und Schülern auf kirchlichen Schulen an „gar nicht religiös“ oder „eher nicht religiös“ zu sein.

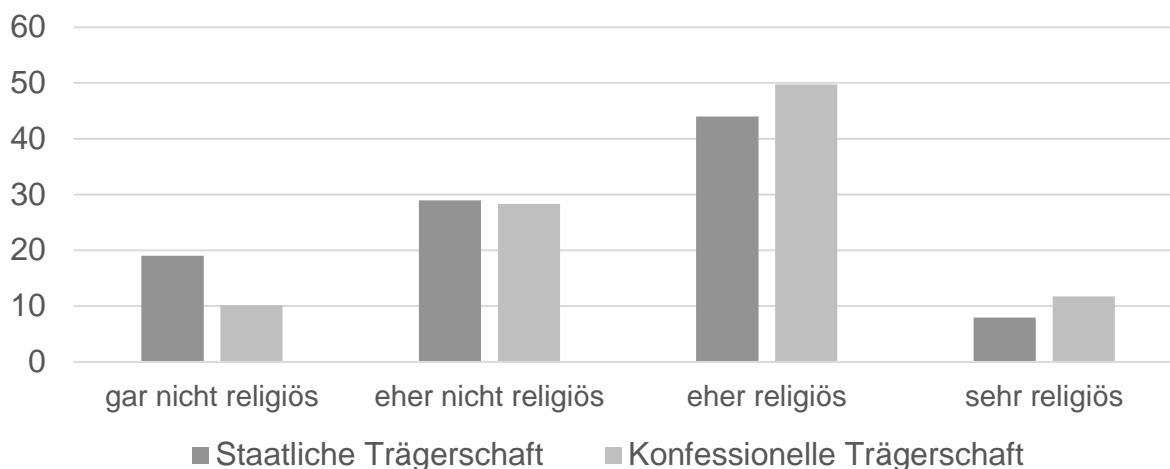


Abb. 1: Subjektive Religionsintensität nach Trägerschaft in % (Gesamtdeutschland)

Wird die subjektive Religionsintensität und Trägerschaft nach Schulen in Ost- und Westdeutschland aufgeschlüsselt, so zeigt sich, dass in Ostdeutschland (n=818) zum einen eine höhere Anzahl von Eltern mit Kindern auf Schulen konfessioneller Trägerschaft angeben, religiös zu sein (64,87 %), und zum anderen die überwiegende Anzahl von Eltern, deren Kinder eine Schule in staatlicher Trägerschaft besuchen, angeben „eher nicht religiös“ und „gar nicht religiös“ zu sein (71,39 %; Vergleich Westdeutschland: 44,2 %). In Westdeutschland erklären 55 % der Eltern an Schulen in staatlicher Trägerschaft und 60 % der Eltern an Schulen in konfessioneller Trägerschaft, dass sie „eher religiös“ oder „sehr religiös“ sind. Die Wahl der Schule scheint in Ostdeutschland demnach enger an die eigene Religiosität gebunden bzw. ein Ausdruck religiöser Bildung zu sein als in Westdeutschland. Es muss an dieser Stelle je-

doch berücksichtigt werden, dass die Fallzahl für die Schülerinnen und Schüler, die eine kirchliche Schule besuchen, in Ostdeutschland mit n=37 relativ gering ist.

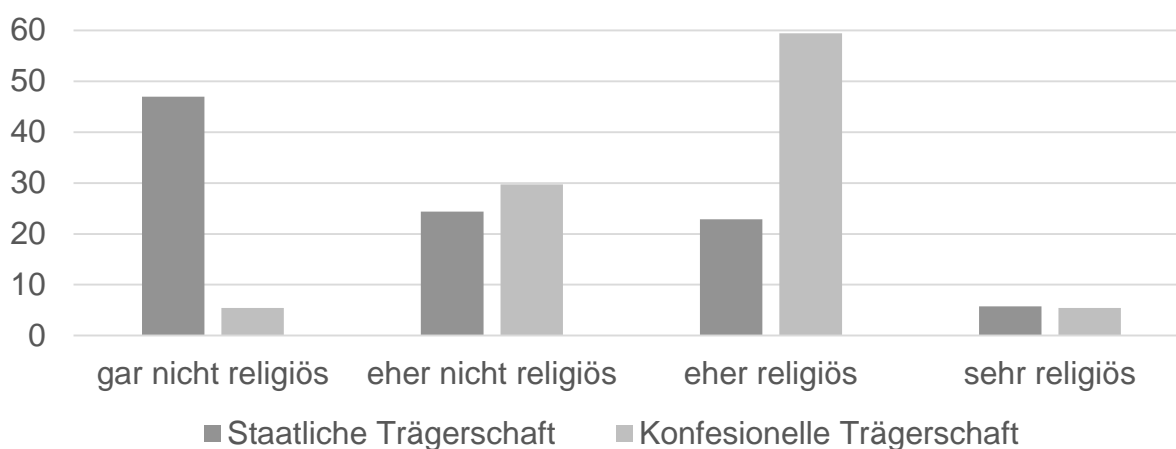


Abb. 2: Subjektive Religionsintensität nach Trägerschaft in % (Ostdeutschland)

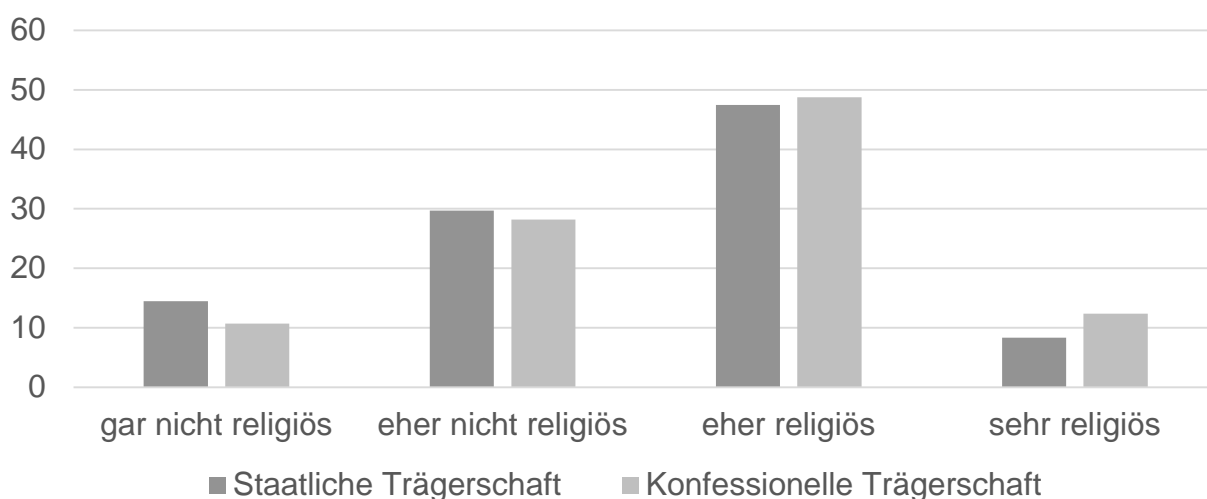


Abb. 3: Subjektive Religionsintensität nach Trägerschaft in % (Westdeutschland)

Aufgrund der Vielzahl an Hintergrund- und Kontextvariablen, die im Nationalen Bildungspanel erhoben werden, kann nun auch die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in Schulen verschiedener Trägerschaft näher untersucht werden. Im Folgenden wurde exemplarisch die soziale Komposition der Schülerinnen und Schüler in staatlichen Schulen, in Schulen konfessioneller sowie in Schulen nicht-konfessioneller privater Trägerschaft in den Blick genommen. Die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler wurde an dieser Stelle über den Bildungshintergrund der Eltern (abgefragt über den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss; CASMIN-Klassifikation kategorisiert in „niedrige Bildung“ [kein Abschluss, Hauptschulabschluss mit und ohne berufliche Ausbildung], „mittlere Bildung“ [Mittlere Reife mit und ohne berufliche Ausbildung, Hochschulreife mit und ohne berufliche Ausbildung] „hohe Bildung“ [Fachhochschulabschluss, Universitätsabschluss]) operationalisiert.

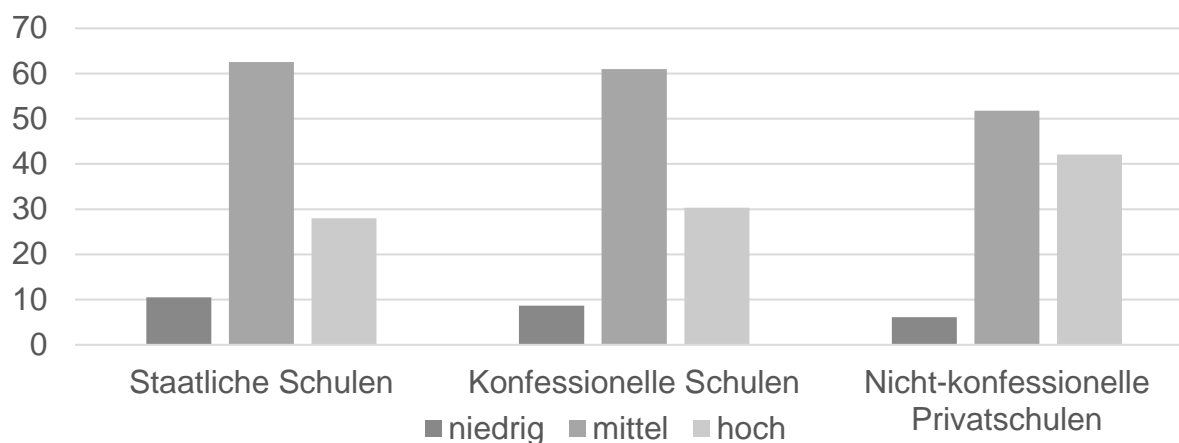


Abb. 4: Bildungshintergrund der Eltern nach Trägerschaft der Schule in %

Es zeigt sich, dass sich die soziale Zusammensetzung in Schulen in konfessioneller Trägerschaft von der Zusammensetzung in nicht-konfessionellen Privatschulen unterscheidet: Während 42,11 % der Eltern, deren Kinder nicht-konfessionelle Privatschulen besuchen, eine hohe Bildung aufweisen, verfügen auf Schulen konfessioneller Trägerschaft 30,36 % der Eltern über einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss. Im Vergleich mit den Häufigkeitsverteilungen in öffentlichen Schulen lässt sich festhalten, dass sich Grundschulen konfessioneller Trägerschaft damit in ihrer sozialen Zusammensetzung kaum von öffentlichen Schulen unterscheiden.

3.2 Lesekompetenz und Religion

Nach der Darstellung von ausgewählten Ergebnissen auf institutioneller Ebene, wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen Lesen und Religion in verschiedenen Facetten näher in den Blick genommen. Für die Analysen wurden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, um Verzerrungen aufgrund der sprachlichen Kompetenzen zu vermeiden, ausgeschlossen.

Lesehäufigkeit

Um die Lesehäufigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, wurden diese gefragt, wie viel Zeit sie an einem normalen Schultag und an einem schulfreien Tag mit Lesen verbringen. Die Angaben zur Dauer des Lesens reichen von „gar nicht außerhalb der Schule“ bis hin zu „mehr als 2 Stunden“. Für die weitere Auswertung wurden die Angaben zu Lesezeiten an den beiden genannten Tagen addiert. Betrachtet man den resultierenden Summenscore, so zeigt sich an den Werten auf der Likert-Skala, dass Kinder mit evangelischen Eltern tendenziell häufiger in ihrer Freizeit lesen ($M=6,23$; $SD=2,44$) als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern katholisch sind ($M=5,95$; $SD=2,46$), und Schülerinnen und Schüler, deren Eltern keiner Religion zugehören ($M=6,18$; $SD=2,46$). Der Unterschied in der Lesehäufigkeit zwischen Schülerinnen und Schülern evangelischer und Schülerinnen und Schülern katholischer Eltern ist dabei signifikant ($p=.02$), d.h. die Unterschiede mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zufallsbedingt. Die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern keiner Religion zugehören und Schülerinnen und Schülern, deren Eltern angeben evangelisch zu sein, sind hingegen nicht signifikant voneinander verschieden.

Buchbesitz

Auch beim Buchbesitz zeigen sich Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten. Die Eltern wurden hier gefragt, wie viele Bücher es bei ihnen zu Hause ungefähr gibt. Die Antworten wurden in sechs verschiedenen Kategorien abgefragt.

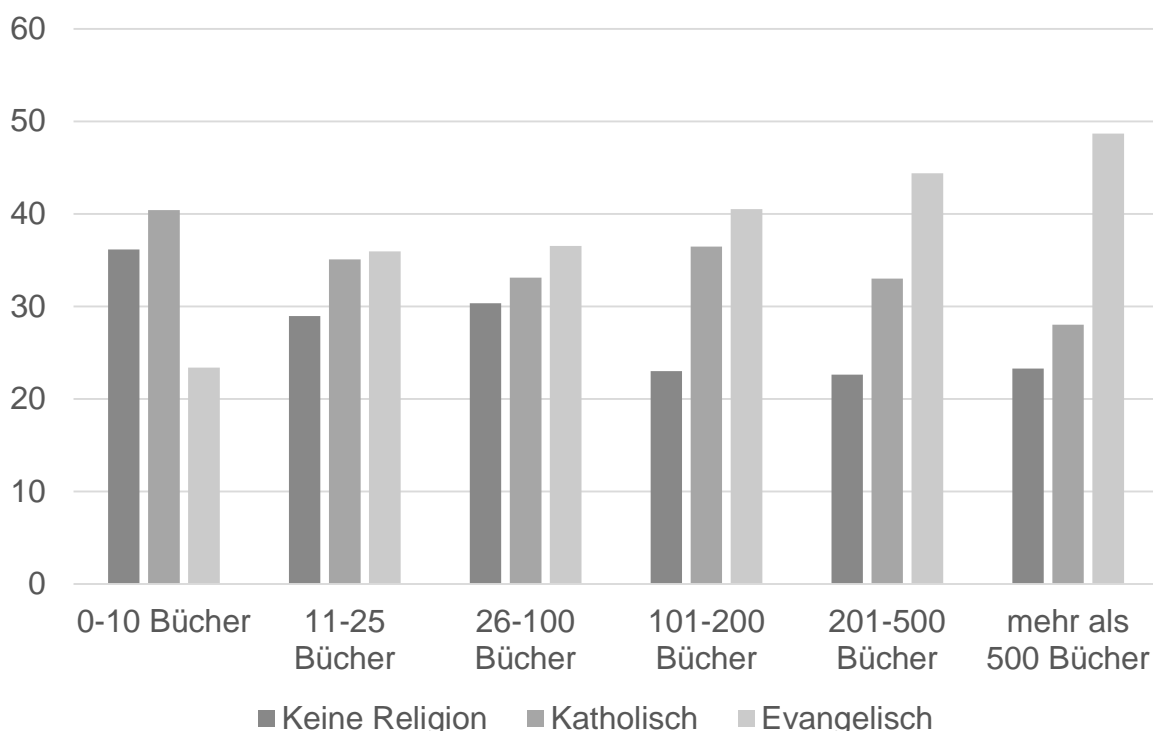


Abb. 5: Buchbesitz der Eltern nach Religionszugehörigkeit in %

Es lässt sich hier ein deutlicher Trend erkennen: In der Gruppe der Eltern, die angeben 0 bis 10 Bücher zu besitzen, geben 36 % an keiner Religion zuzugehören, 40 % geben an katholisch zu sein, aber nur 23 % geben an evangelisch zu sein. Betrachtet man die Kategorie „mehr als 500 Bücher“, so zeigt sich ein anderes Bild. Hier sind die Eltern überrepräsentiert, die angeben evangelisch zu sein – fast 50 % der Eltern, die angeben mehr als 500 Bücher zu haben, sind evangelisch. Betrachtet man nun alle evangelischen Eltern im Datensatz, so zeigt sich, dass 20 % von ihnen angeben mehr als 500 Bücher zu haben – dies ist im Vergleich zu allen nicht-religiösen Eltern (15,8 %) und allen katholischen Eltern (14,5 %) deutlich mehr. Sowohl die Unterschiede im Buchbesitz zwischen evangelischen Eltern und Eltern mit keiner Religionszugehörigkeit ($p=.00$) als auch zwischen evangelischen Eltern und katholischen Eltern ($p=.00$) sind dabei signifikant. Es lässt sich demnach eine Tendenz dazu beobachten, dass evangelische Eltern mehr Bücher besitzen.

Lesekompetenz

Bei diesen Ergebnissen drängt sich die Frage auf, ob die etwas höhere Lesehäufigkeit der Schülerinnen und Schüler und der Buchbesitz der Eltern auch in einen entsprechenden Outcome, also einer höheren Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mündet. Um dieser Frage nachzugehen, wurden lineare Regressionsmodelle gerechnet, in welche verschiedene Variablen sukzessiv in die Modelle aufgenommen wurden. Da der Beusch-Pagan-Test zur Prüfung auf Heteroskedastizität (Varianzheterogenität) signifikant ist und dies zu einer systematischen Abweichung der Varianzen des OLS-Schätzers und damit auch zu einer Verzerrung der Teststatistiken führen

kann, wurden in den Analysen robuste Standardfehler verwendet (Kohler & Kreuter, 2012).

Tab. 1: Lineare Regressionsmodelle zu dem Zusammenhang zwischen Lesekompetenz (z-Standardisiert; M=0; SD=1) und Protestantismus (* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001)

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	β - Koeffizient	β - Koeffizient	β - Koeffizient	β - Koeffizient
Protestanten	0.0968*	0.0922*	0.046	0.0296
Lesehäufigkeit		0.343***	0.2997***	0.2889***
<i>Buchbesitz</i>				
<i>(Referenz 0-10 Bücher)</i>				
11 bis 25 Bücher			0.1248	0.0716
26 bis 100 Bücher			0.3389**	0.23
101 bis 200 Bücher			0.5522***	0.3897**
201 bis 500 Bücher			0.6892***	0.4676***
Mehr als 500 Bücher			0.8599***	0.600***
<i>Bildung der Eltern</i>				
<i>(Referenz: Niedrige Bildung)</i>				
Mittlere Bildung				0.3032***
Hohe Bildung				0.5055***
Konstante	0.1158***	0.0774***	-0.4650***	-0.5937***
<i>N</i>	2378	2378	2378	2378
<i>R²</i>	0.0024	0.1085	0.156	0.1740

* Referenzgruppe: alle anderen

Werden Kinder mit Migrationshintergrund in das Sample eingeschlossen, so zeigt sich in Modell 1, dass Kinder evangelischer Eltern eine höhere Lesekompetenz aufweisen als die Referenzgruppe (alle anderen: Eltern keiner Religion und anderer Religionen [katholisch, orthodox, muslimisch, jüdisch]). Dieser Unterschied ist zwar zunächst signifikant, allerdings ist der Effekt sehr klein und der Protestantismus erklärt sehr wenig die Varianz in der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler ($R^2 = 0,002$). Werden weitere Variablen (wie der Buchbesitz und die Lesehäufigkeit) in das Modell aufgenommen, so zeigt sich, dass die Varianzaufklärung (auf bis zu 17,40 % in Modell 4) steigt und sich der Effekt der Religion auf die Lesekompetenz zu einem (sehr kleinen) Teil durch die Lesehäufigkeit, vor allem aber über den Buchbesitz

und die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler erklären lässt. Die Unterschiede im Buchbesitz werden dabei ab der Kategorie „101 bis 200 Bücher“ signifikant, d.h. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern mehr als 100 Bücher besitzen, zeigen eine bedeutsam höhere Lesekompetenz im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, deren Eltern weniger als 101 Bücher besitzen.

Besonders interessant ist hier allerdings nicht lediglich der zunächst signifikante Zusammenhang zwischen dem Protestantismus und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie dessen Erklärung durch andere Variablen, sondern auch die Bedingungen unter denen der Effekt der Religionszugehörigkeit bereits im ersten Modell insignifikant wird: Sobald Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausgeschlossen werden oder die Referenzkategorie der Variable Religionszugehörigkeit in differenziertere Kategorien (wie keine Religion, katholisch, muslimisch, evangelisch) aufgeschlüsselt wird, ist der Effekt des Protestantismus auf die Lesekompetenz nicht mehr bzw. nur zum Teil signifikant. Werden die einzelnen Gruppen (keine Religion & evangelisch; evangelisch & katholisch; evangelisch & muslimisch) gegeneinander getestet, so zeigt sich kein signifikanter Unterschied ($p=.17$) in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern evangelischer Eltern ($M=0,18$; $SD=0,95$) und Schülerinnen und Schülern mit Eltern ohne Religionszugehörigkeit ($M=0,11$; $SD=0,99$), ein leicht signifikanter Unterschied ($p=.04$) in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern evangelischer Eltern ($M=0,18$; $SD=0,95$) und Schülerinnen und Schülern mit katholischen Eltern ($M=0,09$; $SD=0,99$) und ein signifikanter Unterschied ($p=.00$) in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern evangelischer Eltern ($M=0,18$; $SD=0,95$) und Schülerinnen und Schülern mit muslimischen Eltern ($M=-0,61$; $SD=0,83$).

3.3 Gesellschaftliches Engagement und Religion

Ein weiterer Zusammenhang, welcher auf Basis der eingangs skizzierten theoretischen Vorüberlegungen relevant zu sein scheint, ist die Beziehung zwischen gesellschaftlichem Engagement der Schülerinnen und Schüler und der Religionszugehörigkeit der Eltern. Die Schülerinnen und Schüler wurden im Rahmen der Befragungen nach ihrer Aktivität in verschiedenen Aktivitätsfeldern, wie z.B. Aktivitäten für ein besseres Zusammenleben im eigenem Wohnort, zu Umwelt- und Tierschutz, zu Interessen von Jugendlichen und einigen mehr, gefragt.

In der nachfolgenden Abbildung sind die Aktivitätsraten innerhalb der verschiedenen Gruppen (keine Religion, evangelisch, katholisch, muslimisch) abgebildet. Die Balken zeigen hier den Anteil der Aktiven in den jeweiligen (Religions-) Gruppen an, die angeben „manchmal“ oder „oft“ an entsprechenden Aktivitäten teilzunehmen. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass die Fallzahl der unterschiedlichen Gruppierungen nicht ausgeglichen ist (keine Religion: $n=712$; evangelisch: $n=1222$; katholisch: $n=978$; muslimisch: $n=138$) und deshalb die Aktivitätsquoten innerhalb der verschiedenen (Religions-) Gruppen abgebildet sind, d.h. der relative Anteil aller Aktiven innerhalb einer Gruppe.

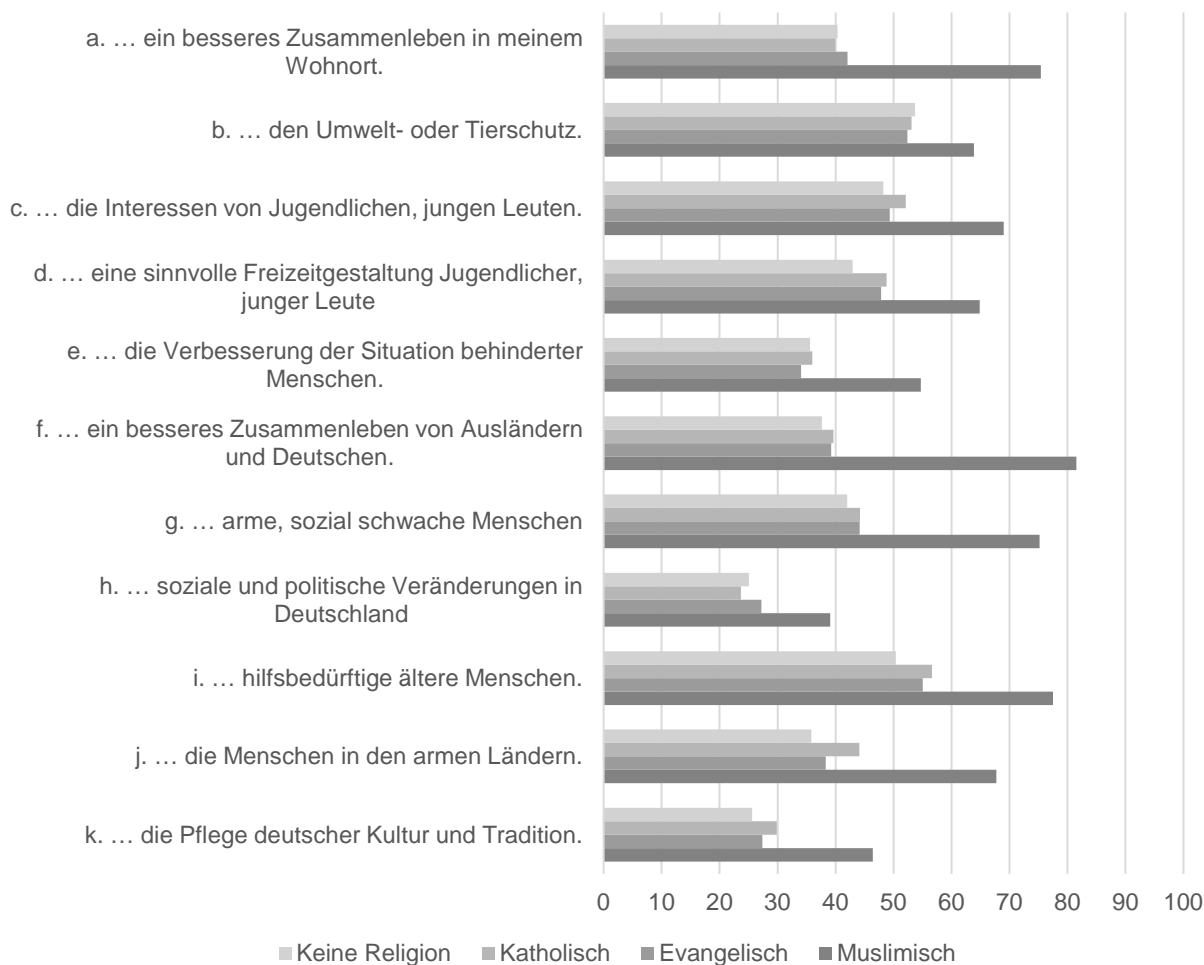


Abb. 6: Aktivitätsquote nach verschiedenen (Religions-) Gruppierungen

Es lässt sich zuallererst festhalten, dass sich die Aktivitätsquoten der unterschiedlichen Gruppen je nach betrachteten Aktivitätsbereich unterscheiden. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit muslimischen Eltern weist dabei allerdings über alle Bereiche hinweg die höchste Aktivitätsquote auf.¹

Im Vergleich der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern keiner Religion zugehören, evangelisch oder katholisch sind, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler katholischer Eltern in der überwiegenden Anzahl der Bereiche (c. – g.; i. – k.) aktiver sind als die beiden anderen Gruppen. Schülerinnen und Schüler mit evangelischen Eltern weisen eine höhere Aktivitätsquote in den Bereichen h. und a. auf. Im Aktivitätsfeld „Umwelt- oder Tierschutz“ hingegen ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern keiner Religion zugehören, aktiver. Insgesamt scheinen über die Bereiche hinweg Schülerinnen und Schüler, deren Eltern keiner Religion zugehören, etwas

¹ Diese Befundlage widerspricht den Daten des Freiwilligen-Surveys, indem Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringere Partizipation bescheinigt wird (vgl. BMFSFJ 2017, S.3). Diese widersprüchliche Befundlage zeigt die Bedeutung weiterer Untersuchungen. In dem hier untersuchten Fall könnte die Stichprobe zum einen durch die geringen Fallzahlen auf muslimischer Seite, subjektiv wahrgenommener Erwünschtheit der Antworten oder aber auch durch eine unterschiedliche Konnotation der Frage bedingt sein. Vielleicht zielt die Frageformulierung „Bist du in deiner Freizeit für soziale und politische Ziele oder für andere Menschen aktiv“ nicht in allen kulturellen Kontexten auf ehrenamtliches oder zivilgesellschaftliches Engagement, sondern umfasst möglicherweise auch individuelles oder familienbezogenes Verhalten.

weniger aktiv. Die Unterschiede, die sich über die Bereiche hinweg zwischen den drei Gruppen (keine Religion, evangelisch, katholisch) zeigen, sind allerdings insgesamt relativ gering.

Zusätzlich zu der Betrachtung der einzelnen Bereiche wurde ein additiver Summenscore über alle Einzelangaben in den verschiedenen aufgezeigten Bereichen hinweg gebildet, um auch die Menge des Engagements zu berücksichtigen. Damit kann nun auch berücksichtigt werden, wenn eine Person in mehreren Bereichen aktiv ist. Ausgenommen der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit muslimischen Eltern ($M=6,47$; $SD=3,87$), zeigen sich dabei im Durchschnitt nur kleine nicht signifikante Unterschiede in der Menge des gesellschaftlichen Engagements zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern keiner Religion zugehören ($M=4,12$; $SD=3,62$), deren Eltern evangelisch sind ($M=4,17$; $SD=3,41$) und deren Eltern katholisch sind ($M=4,49$; $SD=3,51$).

4 Diskussion: Religion als Hintergrundvariable für Bildungsprozesse?

Die hier dargestellten Befunde lassen sich zunächst folgendermaßen verdichten:

- Eltern mit religiösem Profil zeigen sich gegenüber Schulen in konfessioneller Trägerschaft insofern als aufgeschlossener, als dass deren Kinder häufiger Schulen in konfessioneller Trägerschaft besuchen.
- Die häufig beschriebenen Befunde (vgl. z.B. Klemm et al., 2018) der hohen sozialen Selektivität von Schulen in privater Trägerschaft zeigt sich in den hier verwendeten Daten nicht im Hinblick auf Schulen in konfessioneller Trägerschaft. Dieser Befund verweist auf die differenzielle Landschaft von Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft und vor diesem Hintergrund auf die Notwendigkeit, diese nach Trägern differenziert in den Blick zu nehmen.
- Die normative Unterstellung, dass der Protestantismus bzw. das Christentum als Rahmenbedingungen auf Bildung einen Einfluss habe, ließ sich an Fragen des Buchbesitzes und der Lesehäufigkeit, nicht aber im Hinblick auf die Lesekompetenz explorativ zeigen.
- Im Hinblick auf gesellschaftliches Engagement war die Befundlage heterogen; ein klarer Einfluss von Religiosität (im Sinne von keine Religion, evangelisch, katholisch) zeigte sich hier nicht.

Vor diesem Hintergrund wäre es von Interesse, Religion als Rahmenbedingung (schulischen) Lernens weiterer Untersuchungen zu unterziehen sowie diese Untersuchung genauer ausdifferenzieren hinsichtlich der Religiosität und der Kirchenmitgliedschaft. Zudem wäre es sinnvoll, diejenigen, die erst kürzlich ausgetreten sind von jenen zu unterscheiden, die bereits über mehrere Generationen keine religiöse Bildung erfahren haben. Zudem müsste eine längsschnittliche Untersuchungsperspektive eingenommen werden: Es wären Daten aus der frühen Bildung sowie aus der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen. Über eine längsschnittliche Perspektive wären kumulative Effekte genauer in den Blick zu nehmen. Hier könnten in Zukunft die längsschnittlichen Daten des NEPS ein großes Potenzial darstellen. Zudem sollten weitere Aspekte wie Anstrengungsbereitschaft, rationale Weltsicht, Kulturtradierung etc. über unterschiedliche Religionen analysiert sowie das Erhebungsinstrument zur Erfassung von Religion ausdifferenziert werden (z.B. Huber, 2008; 2009).

Religion spielt bisher in der empirischen Schulforschung kaum eine Rolle. Sie könnte jedoch für die Erklärung von Unterschieden in der Wirksamkeit von Bildungsangeboten – sowohl im Hinblick auf Large-Scale-Assessments als auch mit Blick auf die Erklärung von Effizienzunterschieden in der Wahrnehmung von Bildungsangeboten und die Aufklärung der Determinanten von Schulerfolg – eine (kleine) Rolle spielen. Insofern sollte mit diesem Beitrag für die Aufmerksamkeit auf diese Zusammenhänge geworben werden und auf mögliche Erträge aus Daten des Nationalen Bildungspanels auch für die Religionspädagogik hingewiesen werden.

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Erwachsene, [doi:10.5157/NEPS:SC6:8.0.0](https://doi.org/10.5157/NEPS:SC6:8.0.0). Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. u.a. (2001). *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Becker, S.O. & Woessmann, L. (2009). Was Weber Wrong? A Human Capital Theory of Protestant Economic History. *Quarterly Journal of Economics* 124(2), S. 531–596.
- Becker, S.O. & Woessmann, L. (2010). The Effect of Protestantism on Education before the Industrialization: Evidence from 1816 Prussia. *CESifo Working Paper No 2910*, München.
- Berry, J.M., Segall, H.M. & Kagitiçbasi, C. (1997). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & Maurice, J. v. (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14*.
- BMBSFFJ (2017). *Freiwilliges Engagement junger Menschen*. Sonderauswertung des Vierten Freiwilligen surveys. Berlin.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Engelhardt, K., Loewenich, H. v. & Steinacker, P. (Hg.) (1997). *Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Evangelische Kirche in Deutschland – EKD (1999). *Gestaltung und Kritik zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur im neuen Jahrhundert*. EKD Text Nr. 64. Hannover.
- Evangelische Kirche in Deutschland – EKD (2003). *Maße des Menschlichen. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirchen in Deutschland (EKD)*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Evangelische Kirche in Deutschland – EKD (2009). *Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (2016). *Horizonte weiten – Bildungslandschaften gestalten. Bildungskonzept für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern*. München.
- Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (2018). *Frei und mutig. Ein evangelisches Bildungskonzept*. Berlin.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: Springer.
- Geertz, C. (2012). *Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Helbig, M. & Schneider, T. (2014). *Auf der Suche nach dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande. Religion und Bildungserfolg im regionalen, historischen und internationalen Vergleich*. Wiesbaden: Springer.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie Psychologie; Serie Pädagogische Psychologie, Band 3). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, S. (2008). Kerndimensionen, Zentralität und Inhalt. Ein interdisziplinäres Modell der Religiosität. *Journal für Psychologie* 16 (2008). www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-3-2008-05.html.
- Huber, S. (2009). Religion Monitor 2008: Structuring principles, operational constructs, interpretive strategies. In Bertelsmann-Stiftung (Hg.), *What the World Believes: Analysis and Commentary on the Religion Monitor 2008* (S. 17–51), edited by Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Klemm, K., Hoffmann, L., Stanat, P. & Maaz, K. (2018). *Privatschulen in Deutschland, Trends und Leistungsvergleiche*. Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin.
- Kohler, U. & Kreuter, F. (2012). *Datenanalyse mit Stata: Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung* (4., aktualisierte und überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg, R.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. (2018a). Daten und Dokumentation. <https://www.neps-data.de/de-de/tabid/293/language/de-DE/Default.aspx>.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. (2018b). Projekt Nationales Bildungspanel (NEPS). URL: <https://www.neps-data.de/de-de/projekt%C3%BCbersicht.aspx> [15. August 2018].
- Luther, M. (1520). An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung. In T. Ballauf & K. Schaller, *Eine Geschichte der Bildung und*

Erziehung, Band 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert, 1970. Freiburg: Verlag Karl Alber.

Matthes, J. (Hg.) (2000). *Fremde Heimat Kirche - Erkundungsgänge. Beiträge und Kommentare zur dritten EKD-Untersuchung über Kirchenmitgliedschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Polenz, P. (2000). *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin/New York: de Gruyter

Scheunpflug, A., Franz, J. & Stadler-Altman, U. (2012). Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (S. 99–110). München: Kopäd.

Jana Costa ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Kulturelle Lehrerbildung“ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Annette Scheunpflug ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Cordula Artelt ist Professorin für Empirische Bildungsforschung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Leiterin der Abteilung 1 am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi).