



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

17. Jahrgang 2018, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Religionspädagogik in biografischer Perspektive“

Kenner, M. (2018). Religiöse Bindung und moralische Urteilsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung mit Lernenden beruflicher Schulen. *Theo-Web*, 17(2), 230–247.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0074>



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.

Religiöse Bindung und moralische Urteilsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung mit Lernenden beruflicher Schulen

von
Martin Kenner

Abstract

Der Beitrag geht davon aus, dass der moralischen Urteilsfähigkeit (sensu Kohlberg) eine übergreifende Bedeutung bei der Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Fragen und Anforderungskontexten zukommt. Hintergrund sind aktuelle gesellschaftliche Debatten, in denen auf Basis religiöser Aspekte ein unangemessener Umgang mit Werten und Normen begründet wird. Daraus lässt sich die Frage ableiten, inwiefern eine religionspezifische Bindung tatsächlich Einfluss auf das moralische Denken bei Gerechtigkeitsfragen nimmt oder ob eher religionsübergreifende Vorstellungen vorzufinden sind. Mit einer Gruppe von Lernenden Beruflicher Schulen (N = 444) wird die Frage empirisch untersucht und mögliche Auswirkungen auf den Unterricht aufgezeigt. The following paper is based on the assumption that moral judgement (as described by Kohlberg) plays a comprehensive role when discussing migration-related issues. Current debates see religious aspects as one reason for norm-deviating behaviour. This points to the question of whether religious bounds have an impact on moral judgement or whether, rather, general, cross-religious beliefs prevail. The empirical evidence presented here is based on a sample of (N = 444) students of vocational schools.

Schlagwörter: Migration, Religiöse Bindung, Moralische Urteilsfähigkeit, Empirische Studie

Keywords: Migration, Religious Bound; Sociomoral Reflection, Empirical Study

1 Einleitung

Der Beitrag greift den bei der Tagung „Migration, Religion und Bildung. Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“ angestoßenen Diskurs auf (Haen u.a., 2017) und fokussiert die moralische Urteilsfähigkeit als Ziel von Bildungsprozessen. Der moralischen Urteilsfähigkeit wird eine übergreifende Bedeutung bei der Auseinandersetzung mit migrationsbezogenen Fragen und Anforderungskontexten zugeschrieben: Um beispielsweise in interkulturellen Begegnungen die in einschlägigen Konzepten ausgewiesene „wechselseitige Zufriedenheit“ (Leenen & Grosch, 1998, S. 356) zu erreichen, scheint ein moralisches Denken erforderlich, das deutlich jenseits egozentrischer Kalküle liegt. Im Kern werden vielmehr Fähigkeiten erforderlich, die ein reflektiertes „Abklären und Aushandeln von Werten und Normen“ (Auernheimer, 2002, S. 38) begünstigen.

Betrachtet man unter diesem Blickwinkel die aktuellen öffentlichen Debatten und die darin vorgenommenen wechselseitigen Zuschreibungen, kommen Zweifel auf, inwiefern in der Gesellschaft solche Fähigkeiten in ausreichendem Maße ausgebildet sind. Zudem ist nicht zu übersehen, wie religiöse Aspekte herangezogen und instrumentalisiert werden, um auf Missstände aufmerksam zu machen oder um Abgrenzungen von anderen Gruppen vorzunehmen. Allein die permanent wahrnehmbare Betonung der christlich-abendländischen Wertetradition kann als Indiz für Vorstellungen gewertet werden, dass andere Religionen, insbesondere der Islam, offensichtlich nicht über eine adäquate Wertebasis verfügen.

Solche Zuschreibungen stehen nicht nur im Widerspruch zu Kohlbergs (1969) Überlegungen, von einer universalen, an Gerechtigkeitsvorstellungen orientierten Moral auszugehen. In ähnlicher Weise finden sich auch im Kontext des Diskurses der Weltreligionen explizite Hinweise auf ein religionsübergreifendes moralisches Denken, etwa die prinzipielle Orientierung an der „Goldenen Regel“ (Parlament der Weltreligionen, 1993, S. 8).

Vor dem Hintergrund dieser aufgeworfenen Diskrepanz wird im folgenden Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern die moralische Urteilsfähigkeit tatsächlich von der Bindung an eine Religion abhängig ist und inwiefern Annahmen einer kultur- und religionsübergreifenden Gerechtigkeitsmoral bei Jugendlichen, die an beruflichen Bildungsprozessen partizipieren, bestätigt werden können. Empirisch wird diese Frage am Beispiel einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern beruflicher Schulen untersucht (Kap. 3), einem Lernort, der in besonderem Maße von Kulturvielfalt geprägt ist. In die Analyse einbezogen werden zudem weitere potenzielle Faktoren, die Einfluss auf das moralische Denken nehmen können. Ausführungen zur begrifflichen und konzeptionellen Klärung, sowie zum Stand der Befundlage, gehen der empirischen Untersuchung voraus (Kap. 2). Im Anschluss an die Datenanalyse erfolgt eine Diskussion und Einordnung der Befunde (Kap. 4) mit abschließenden Folgerungen (Kap. 5).

2 Religiöse Bindung und moralische Urteilsfähigkeit

2.1 Moralische Urteilsfähigkeit sensu Kohlberg

Die Theorie von L. Kohlberg zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (z.B. Kohlberg, 1969; Becker, 2011) wurde innerhalb der Erziehungswissenschaft vielfach aufgegriffen und gehört als Bezugstheorie bei der Auseinandersetzung mit wertbezogenen Grundfragen zum festen Bestandteil der Religionsdidaktik (z.B. Englert et al., 2015), Politikdidaktik (z.B. Reinhardt, 1999; 2014), aber auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (z.B. Lempert, 1988; Beck u.a., 1996; 2000). Der große Verbreitungsgrad der Theorie erlaubt es bei der Aufarbeitung, sich auf wichtige Bestandteile zu beschränken.

Den normativen Rahmen der Theorie Kohlbergs, bzw. deren Abgrenzung zu anderen Moraltheorien, bildet das Gerechtigkeitsprinzip (Oser & Althof, 1992, S. 46–48). Die Fähigkeit, in Streitfragen gerechte Lösungen zu entwickeln, setzt dabei voraus, dass eigene und fremde Standpunkte rational reflektiert werden können, um sie in eine Balance (Äquilibration) zu bringen. Deshalb sind vor allem kognitive Fähigkeiten der Beteiligten angesprochen (Lempert, 1988, S. 19). Trotz der Akzentuierung auf Kognitionen ist davon auszugehen, dass auch emotionale Aspekte die Auseinandersetzung beeinflussen (Nunner-Winkler, 1996, S. 55), nicht zuletzt wenn es sich um Wertfragen mit hoher personaler Relevanz handelt. In Anlehnung an die Strukturgenese Piagets wird die moralische Entwicklung sensu Kohlberg in drei aufeinander folgenden Phasen mit jeweils 2 Stufen beschrieben (siehe Abb. 1).

Ebene	Stufe / Orientierung
egozentrisch/ präkonventionell	(1) Lohn-Strafe-Denken; Einbezug physischer Konsequenzen; Relevanz von starken Autoritäten
	(2) Geben und Nehmen als Austauschprinzip; instrumentelle Kalküle
soziozentrisch/ konventionell	(3) Rücksicht gegenüber anderen und der Gruppe (Goldene Regel: Was du nicht willst, das man dir tut, ...)
	(4) Orientierung an Rechten und Pflichten; Bedeutung der Gleichbehandlung vor dem Gesetz
äquilibriert/ postkonventionell	(5) Sozialvertragsdenken; „Vorläufigkeit“ von Recht und Gesetz
	(6) Orientierung an universalen ethischen Prinzipien

Abb. 1: Entwicklungsstufen moralischen Denkens nach Kohlberg (Oser & Althof, 1992, S. 53–55)

Die Entwicklung lässt sich mit gewissen Einschränkungen auf einer Zeitachse verorten: Die egozentrische Phase wird entwicklungspsychologisch der frühen Kindheit zugeordnet, weil die für eine Distanzierung notwendige Abstraktionsfähigkeit nur gering ausgebildet ist. Interessen und Bedürfnisse anderer Menschen werden erstmals in der frühen Jugendphase ernsthaft berücksichtigt, besonders dann, wenn man selbst ein Teil der Gruppe ist. Allerdings geht ein solches Denken mit der Höherbewertung der Gruppe zu Lasten des Einzelnen einher (soziozentrisches Denken). Erst auf der postkonventionellen Ebene sind jene Fähigkeiten vorhanden, die die Ausbalancierung von Einzel- und Gruppeninteressen erlauben (Oser & Althof, 1992, S. 48–52). Die sich vollziehende Entwicklung von der engen, egozentrischen Blickrichtung hin zu einer weiter werdenden, multiperspektivischen Betrachtung kann mit dem von Piaget eingeführten Begriff der kognitiven „Dezentrierung“ umschrieben werden.

Wenn auch nach dieser Theorie eine möglichst hohe Stufe als wünschenswert erachtet werden kann, weil sie einen angemesseneren Umgang mit moralischen Konflikten erwarten lässt, ist damit keine Rechtfertigung für die Verwendung der Stufen als Leistungsmaßstab sozialer Kompetenz gegeben (Lempert, 1988, S. 27), oder wie es Reinhardt formuliert: „Alle Stufen haben ihren Sinn“ (Reinhardt, 2014, S. 336). Die Zurückhaltung an dieser Stelle begründet sich auch dadurch, dass die Entwicklung in der angedachten Richtung von einer Reihe notwendiger Sozialisationsbedingungen abhängig ist, auf die die einzelne Person besonders in den frühen Lebensjahren kaum Einfluss hat (Lempert, 1988, S. 28–36; Beck et al., 1996, S. 194):

- (1) Stabil erfahrene, emotionale Zuwendung und Wertschätzung
- (2) Offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten
- (3) Chance zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen
- (4) Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen
- (5) Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung und für Andere
- (6) Handlungschancen.

Die Untersuchung dieser Einflussfaktoren hat u.a. zur Revidierung einzelner Aspekte der Entwicklungstheorie geführt. Hierzu zählen Kohlbergs Annahmen, dass ein erreichtes Urteilsniveau nicht wieder auf eine niedrigere Stufe zurückfallen kann oder, dass situationsübergreifend auf einem einheitlichen Niveau geurteilt wird. Empirisch lassen sich jedoch sowohl „Regressionen“ als auch moralisches „Segmentieren“ nachweisen (Lempert, 1988, S. 28–36; Beck et al., 1996, S. 194).

2.2 Religiöse Bindung als Ausdruck von Identität

Die religiöse Bindung einer Person kann sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen zeigen, z.B. in der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, oder im gedanklichen und emotionalen Umgang mit existenziellen Lebensfragen. Ferner ist davon auszugehen, dass die Intensität der Bindung von identitätsnahen Merkmalen und Dispositionen einer Person beeinflusst wird. Obgleich damit auch zeitlich überdauernde Persönlichkeitsmerkmale angesprochen sind, scheinen Vorstellungen, die das Konstrukt Identität als einen Zustand des kontinuierlichen Selbsterlebens begreifen, der im Laufe der Sozialisation am Ende des Jugendalters erreicht wird, nicht mehr adäquat zu sein. Vielmehr wird Identität lebenslang als offen, veränderlich und ausdifferenziert betrachtet, wobei religiöse Identität als eine Facette von Identität neben anderen aufgefasst werden kann (Schweitzer, 2005, S. 295–296).

Zur Beschreibung unterschiedlicher Ausprägungen religiöser Bindung greift Schweitzer die von Habermas (1976) eingeführten Identitätsformen und Entwicklungsstadien auf und bezieht die Unterscheidung zwischen natürlicher Identität, Rollenidentität und Ich-Identität auf die religiöse Identität (Schweitzer, 2005, S. 297). Die durch Geburt und Herkunft ganz selbstverständlich entstandene Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft wäre ein Ausdruck natürlicher Identität, während man von Rollenidentität sprechen kann, wenn die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft allein zum bestimmenden Merkmal wird (Schweitzer, 2005, S. 298). Erscheint eine solche enge soziale Bindung an eine kirchliche Gruppierung in traditionellen Gesellschaften noch als naheliegend, könnte sie sich heute für den offenen Umgang mit multikulturellen und interreligiösen Herausforderungen als hinderlich darstellen. Hierzu wäre nach Schweitzer eine religiöse Ich-Identität erforderlich, die sich mit den über die natürliche und soziale Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft vorgegebenen Anregungen reflexiv auseinandersetzen kann und sich diese so zu eigen macht (Schweitzer, 2005, S. 298–299). Die hier angedeutete Vorstellung der Entwicklung hin zu selbstbestimmten, reflexiven Äußerungen von religiöser Identität wird im Ansatz von Oser und Bucher (1987) zur religiösen Urteilsfähigkeit noch dezidiert aufgegriffen. Angelehnt an die Theorien von Piaget und Kohlberg werden 5 Stufen formuliert, die beginnend mit der völligen Abhängigkeit von einer göttlichen Macht (Stufe 1) über die Zunahme von Autonomie der Person (Stufe 2 bis 4) bis zur Integration göttlicher und menschlicher Autonomie (Stufe 5) führen (Oser & Bucher, 1987, S. 135–138). In diesem letzten Stadium ist eine Person auf die Bindung an eine Religionsgemeinschaft nicht mehr angewiesen, um sich als „angenommen“ zu erfahren. Die Voraussetzungen für die Abgrenzung von kirchlichen Gemeinschaften oder die Exklusion von Transzendenz sind jedoch bereits zuvor auf der Stufe 3 gegeben, wenn persönliche Autonomiebedürfnisse mit Ansprüchen kirchlicher Autorität oder bisherigen Glaubenssätzen kollidieren (Oser & Bucher, 1987, S. 137). An dieser Stelle könnte auch eine Verbindung zur weitverbreiteten „Säkularisierungsthese“ geknüpft werden, den nicht zu leugnenden Trend der Abkehr von kirchlichen Gruppierungen in modernen Gesellschaften als unaufhaltsam zu erklären.

Die in diesen Ausführungen bereits angeklungene theoretische Verknüpfung zwischen der religiösen Bindung und der moralischen Urteilsfähigkeit lässt sich pointiert wie folgt zusammenfassen: Die Unterordnung unter eine mächtige religiöse Autorität und die enge Bindung an eine Religionsgemeinschaft lässt eher wenig differenzierte Moralurteile erwarten, während mit der Zunahme eigenständiger reflexiver Möglichkeiten nicht nur ausbalanciertere moralische Urteile vermutet werden können, sondern auch ein Nachlassen der Bindung an eine Religionsgemeinschaft oder der zugeschriebenen Bedeutung von Religion begünstigt wird.

2.3 Forschungsstand

Nachfolgend soll nun zu den beiden interessierenden Konstrukten „Moralische Urteilsfähigkeit“ und „Religiöse Bindung“ ein Einblick in die Befundlage gegeben werden. Zunächst wird auf vorgefundene Ausprägungen eingegangen, denen Ausführungen zu relevanten Einflussfaktoren folgen, welche die Ausprägungen beeinflussen.

2.3.1 Befunde zur moralischen Urteilsfähigkeit

Die Beschreibung der moralischen Urteilsfähigkeit und die Identifizierung von relevanten Einflussfaktoren auf die Urteilsbildung waren Gegenstand zahlreicher Untersuchungen in den Sozialwissenschaften, insbesondere auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, so dass keinesfalls von einem grundsätzlichen Forschungsdesiderat gesprochen werden kann. In den durchgeführten Untersuchungen mit kaufmännischen Auszubildenden wurden moralische Urteilsniveaus ermittelt, die im Bereich der Stufen 1–3 lagen. Postkonventionelles Denken konnte in den Urteilen nicht identifiziert werden (Beck u.a., 1996; 1998; Beck, 2000). Die weitere Differenzierung nach Situationsbereichen (u.a. Beruf, Familie) ergab jedoch, dass die Urteile im beruflichen Kontext deutlich niedriger ausfielen als im privaten Bereich. Im Längsschnitt ließ sich zudem zeigen, dass die Unterschiede offensichtlich auf die Berufsausübung selbst zurückzuführen sind, die von den Auszubildenden ein überwiegend an die Tauschgerechtigkeit (Stufe 2) angepasstes Verhalten einfordert (Beck u.a., 1996; 1998; Beck, 2000).

In einer richtungsweisenden Längsschnittstudie untersuchten Hoff, Lempert und Lappe (1991) die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von jungen Facharbeitern aus dem Metallbereich (Laufzeit: 7 Jahre). Als Hauptergebnis lässt sich festhalten, dass die mit der Berufsausübung verbundenen Anregungen (z.B. Verantwortungsübernahme, Rollenkonflikte) nahezu durchweg zu einer Höherentwicklung geführt haben und sich am Ende der Untersuchung durchgängig ein konventionelles Niveau, partiell auch postkonventionelles Niveau erreicht nachweisen ließ (Hoff, Lempert & Lappe, 1991, S. 204).

Im Rahmen der Einführung des Unterrichtsfachs „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ (LER) in Brandenburg wurde von Gruehn und Schnabel (2001) das moralische Urteilsvermögen von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 8 und 10 erfasst. Erwartungskonform wurde in der Untersuchung herausgefunden, dass das Moralurteil abhängig ist von der Jahrgangsstufe (Moralurteil der 10. Klasse > 8. Klasse), dem Geschlecht (weiblich > männlich) und der besuchten Schulart (Gymnasium > Gesamtschule) (Gruehn & Schnabel, 2001, S. 195; Krettenauer & Becker, 2000, S.18). Insgesamt bestätigt diese Studie die aus anderen Untersuchungen (z.B. Lind, 2002) hervorgegangenen Ergebnisse zur Bedeutung des Alters, der Schulbildung und des Geschlechts auf die Ausprägung der moralischen Urteilsfähigkeit.

2.3.2 Befunde zur individuellen Bedeutungszuschreibung von Religion

Im Rahmen des Beitrags konzentriert sich die Aufarbeitung der Befundlage auf integrierende Bedeutungszuschreibungen einer Person gegenüber der Religion. Vielfältige Daten dazu können u.a. der aktuellen Shell-Studie (Deutsche Shell, 2015) als auch aus dem von der Bertelsmann Stiftung durchgeführten Religionsmonitor (Pollak & Müller, 2013) entnommen werden. In beiden Studien schreiben deutlich weniger als 50% der Befragten der Religion eine Bedeutung zu. Speziell innerhalb der Altersgruppe der 16-30-Jährigen im Westen der BRD, die mit den hier im Mittelpunkt stehenden Schülerinnen und Schülern beruflicher Schulen der Region Stuttgart vergleichbar ist, sagen 42% der Befragten, dass Religion für sie wichtig sei (Pollak & Müller, 2013, S. 13). In den neuen Bundesländern sind es nur 21%, was für starke re-

gionale Einflüsse und die an Regionen gekoppelte Tradierung von Religion spricht. Dass Traditionen selbst einer Veränderung unterzogen sind bzw. die religionsbezogenen Anregungen in früheren Zeiten eine größere Bedeutung in der Sozialisation hatten, zeigt sich daran, dass sich ältere Personen deutlich religionsaffiner äußern. Beispielsweise halten im Westen der BRD 70% der über 60-Jährigen Religion für wichtig, obgleich die Bedeutung einer Religion mit steigendem Alter eher zurückfällt. Man geht deshalb hier von Kohorten- und weniger von Lebenszykluseffekten aus (Pollak & Müller, 2013, S. 13). Weitere Unterschiede werden durch das Geschlecht, den Bildungsstand und die Religionszugehörigkeit hervorgerufen. Bei den jungen Erwachsenen schreiben die weiblichen Befragten der religiösen Bindung eine etwas höhere Bedeutung zu (Deutsche Shell, 2015, S. 263), während die Wichtigkeit mit steigender Schulbildung tendenziell abnimmt (Pollak & Müller, 2013, S. 19). Gegenüber Angehörigen der großen Volkskirchen finden sich bei Personen mit muslimischem und orthodoxem Glauben in beiden Studien deutlich höhere Werte (60–80% zu 30–40%). Der Unterschied wird noch zusätzlich von der Migrationserfahrung konfundiert. Erwartungskonform fällt die Bedeutungszuschreibung bei der Gruppe der konfessionslosen Personen deutlich geringer aus (Zustimmung etwa 10%) (Deutsche Shell, 2015; Pollak & Müller, 2013).

Der „Kohorteneffekt“ bestätigt sich auch in der im Jahr 2012 durchgeführten Mitgliedschaftsuntersuchung der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD). So fühlen sich in den alten Bundesländern nur noch 22% der jüngeren befragten Mitglieder (14–21 Jahre) mit ihrer Kirche verbunden, während der Durchschnitt aller Befragten mit 43% deutlich höher liegt (Rebensdorf, 2017, S. 47–49). Obgleich es nach wie vor einen erkennbaren Anteil von jungen Kirchenmitgliedern gibt, für die Glaube und Religion eine zentrale Bedeutung im Leben besitzen – in der Cluster-Analyse von Rebensdorf beträgt dieser Anteil etwa 25% der unter 30-Jährigen – liefern die Daten nach Rebensdorf wenig Anhaltspunkte, die Säkularisierungsthese in Frage zu stellen. Als Erklärung für diesen Trend wird vor allem auf Sozialisationseffekte aufmerksam gemacht und darauf verwiesen, dass das Nachlassen der kirchlichen Bindung eng mit dem „Traditionsabbruch religiöser Erziehung“ (Rebensdorf, 2017, S. 61) zusammenhängt.

Abschließend soll noch auf Befunde aus einer in Baden-Württemberg durchgeführten Studie eingegangen werden, in der speziell auch Lernende Beruflicher Schulen einbezogen waren (Schweitzer u.a., 2018). Schweitzer verweist dabei auf die Schwierigkeit, mit globalen Fragen zu einer differenzierten Beschreibung von religiösen Einstellungen zu gelangen. So fällt die Zuschreibung, sich als „religiös“ zu bezeichnen, zwar mit 22% sehr gering aus; mit 41% nimmt sich aber ein deutlich größerer Anteil der befragten Personen gleichzeitig als „gläubig“ wahr. Als Ursache für diese Differenz vermutet Schweitzer, dass bei der Frage nach der „Religiosität“ stärker die institutionelle Bindung an eine Kirche angesprochen wird (Schweitzer, 2018, S. 20). Die Ergebnisse der separat analysierten Gruppe von Schülerinnen und Schülern beruflicher Schulen lassen sich wie folgt zusammenfassen (Wissner, 2018, S. 162–167): Insgesamt sind nur wenige Abweichungen gegenüber den herangezogenen Vergleichsgruppen (Lernende Beruflicher und Allgemeinbildender Gymnasien) statistisch signifikant und es lassen sich allenfalls tendenzielle Unterschiede feststellen. Aus den Tendenzen könnte man insgesamt schließen, dass die Lernenden Beruflicher Schulen eine größere Distanz und eine geringere Differenziertheit beim Umgang mit religionsrelevanten Fragen entwickeln. Am auffälligsten werden Unterschiede bei der Frage der Weltentstehung sichtbar, bei denen die Lernenden Beruflicher Schulen deutlich weniger Erklärungen naturwissenschaftlicher Theorien zustimmen, ohne deshalb im Gegenzug einen Schöpfergott stärker zu präferieren. Vermutet wird hier, dass das soziale Kapi-

tal und die dahinterliegende Qualität an Anregungen eine wichtige Rolle spielt. So sprechen Lernende Beruflicher Schulen mit ihren Eltern und im Freundeskreis seltener über religiöse Fragen (Wissner, 2018, S. 166–167).

2.3.3 Befunde zum Zusammenhang zwischen Moralischer Urteilsfähigkeit und Religiosität

Wie eine Metaanalyse von Lupu (2009) zeigt, wurde der Zusammenhang zwischen Religiosität und moralischer Urteilsfähigkeit in zahlreichen empirischen Untersuchungen aufgegriffen (Lupu, 2009, S. 32–36). Der Analyse zu Grunde liegt ein Verständnis von Religiosität, das sich durch eine persönliche Ausprägung von Religion oder eine durch das Individuum bewusst erlebte Religion zeigt (Lupu, 2009, S. 29).

Eine in der Metanalyse erwähnte Studie von Maclean (2004) mit Studierenden bestätigt tendenziell den angenommenen Zusammenhang und ergab, dass extrinsische Religiosität negativ ($r=-.15$) und intrinsische Religiosität positiv ($r=.28$) mit der moralischen Urteilsfähigkeit korreliert. In einer Untersuchung von Duriez (2006) mit Jugendlichen, Studierenden und Erwachsenen wird von Lupu ebenfalls ein positiver Zusammenhang berichtet ($r=.22^{**}$): „Personen, die das religiöse Material wortwörtlich interpretieren, haben eine niedrigere Urteilsfähigkeit als Personen, die dem Material eine symbolische Interpretation geben“ (Lupu, 2009, S. 36). Kein signifikanter Zusammenhang ergab sich aber in dieser Studie, ob jemand religiös war (Inklusion von Transzendenz) oder nicht (Exklusion von Transzendenz). In einer internationalen Studie von Schillinger (2006) mit Studierenden wurde Religiosität nur global erhoben und es zeigten sich kaum Effekte.

Insgesamt fallen nach Lupu die nachgewiesenen Zusammenhänge eher schwach aus und zeigen sich zudem als wenig einheitlich (Lupu, 2009, S. 36).

3 Empirische Untersuchung

3.1 Untersuchungsfragen

Die empirische Untersuchung der Beziehung zwischen den hier interessierenden Konstrukten mit einer Gruppe von Lernenden beruflicher Schulen erfolgt entlang folgender Fragen:

- (1) Welche Ausprägungen liegen hinsichtlich der individuellen Bedeutung von Religion bei Lernenden beruflicher Schulen vor und welchen Einfluss haben insbesondere die Religionszugehörigkeit und der Migrationshintergrund darauf?
- (2) Welches Niveau hinsichtlich der moralischen Urteilsfähigkeit kann bei den Lernenden beruflicher Schulen angenommen werden und inwiefern werden die Einflussfaktoren Alter, Schulbildung, Religionszugehörigkeit und Migrationshintergrund dabei bedeutsam?

Um Aussagen zur Validität der Untersuchung zu erhalten, interessiert bei diesen Fragen, inwiefern mit der spezifischen Untersuchungsgruppe die vorhandene Befundlage repliziert werden kann, beispielsweise ob Lernende mit Migrationshintergrund der Religion eine höhere Bedeutung beimessen oder ob das moralische Urteilsniveau mit höherer Schulbildung ansteigt. Auf dieser Basis wird dann die hier im Mittelpunkt stehende Frage untersucht:

- (3) In welchem Zusammenhang stehen die individuelle Bedeutungszuschreibung von Religion und die moralische Urteilsfähigkeit?

3.2 Instrumente

Das Konstrukt „Religiöse Bindung“ weist wie oben berichtet viele Facetten auf und es erscheinen deshalb für eine angemessene Erfassung unterschiedliche Herangehensweisen bei der Operationalisierung erforderlich (z.B. Glock, 1969; Oser & Gmünden, 1988; Pohl-Patalong, 2017). Die Anlage des Forschungsprojektes lässt eine differenzierte Erfassung jedoch nur bedingt zu und Unterscheidungen entlang dem funktionalen oder substanziellen Religionsbegriff können nicht vorgenommen werden. In einer integrierenden Perspektive wird hier die Bedeutungszuschreibung der Religion in standardisierter Form erfasst und um die Frage ergänzt, ob und zu welcher Religionsgruppe man gehört:

- Wie wichtig ist für Sie Religion? (sehr wichtig ... bis ... unwichtig)
- Welcher Religion gehören Sie an?

Für die Ermittlung der moralischen Urteilsfähigkeit wird auf das von Gibbs u.a. entwickelte Instrument „Socialmoral Reflection Measure“ (SRM) zurückgegriffen (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992), das von Krettenauer und Becker in die deutsche Sprache übersetzt wurde (Krettenauer & Becker, 2000). Im Vergleich zu den vollstandardisierten Befragungsinstrumenten, die – wie auch der SRM – direkt aus dem von Kohlberg entwickelten Dilemma-Interview (MJI) hervorgegangen sind (z. B. Rest, 1979; Lind, 2002), besteht der SRM aus offenen Fragen (siehe Abb. 2). Die Befragten werden dabei aufgefordert, ihre Einschätzungen zur Wichtigkeit des angesprochenen Verhaltens zu begründen, z.B. warum es wichtig/unwichtig ist, die Wahrheit zu sagen.

Bereich	Fragen
(1) Contract & Truth	(1) Wenn Du an ein Versprechen denkst, das Du einem Freund gegeben hast: Wie wichtig ist es, Versprechen gegenüber Freunden zu halten?
	(2) Wie wichtig ist es, Versprechen gegenüber jemandem einzuhalten, den man kaum kennt?
	(3) Wie wichtig ist es im Allgemeinen, die Wahrheit zu sagen?
(2) Affiliation	(4) Angenommen, ein Freund von Dir braucht Deine Hilfe und könnte womöglich sterben und Du bist die einzige Person, die ihn vor dem Tod retten kann. Wie wichtig ist es, das Leben eines Freundes zu retten (ohne das eigene Leben zu riskieren)?
(3) Life	(5) Und wie steht es mit der Rettung des Lebens irgendeiner Person? Wie wichtig ist es, das Leben einer/eines Fremden zu retten (ohne das eigene Leben zu riskieren)?
(4) Property & Law	(6) Wie wichtig ist es, Dinge, die anderen gehören, nicht wegzunehmen?
	(7) Wie wichtig ist es, sich an Gesetze zu halten?
(5) Legal & Justice	(8) Wie wichtig ist es, Gesetzesbrecher ins Gefängnis zu bringen?

Abb. 2: Bereiche und Fragen des SRM-SF-D

Die schriftlich abgefassten Begründungen werden anschließend inhaltsanalytisch einem Kategoriensystem zugeordnet, das vertikal nach moralstufenbezogenen (7 Abstufungen) und horizontal nach inhaltsbezogenen Aspekten (je nach Stufe bis zu 8 Kategorien) differenziert ist. Die Validität des Verfahrens wurde von Gibbs, u.a. sichergestellt (Gibbs, Basinger & Fuller, 1992, S. 38–42) und zur Reliabilität liegen Orientierungswerte aus dem deutschen Sprachraum vor. Die bei Krettenauer und Becker (2000) erzielte Intercoder-Reliabilität von $\kappa=.73$ (Krettenauer & Becker, 2000, S. 34–36) konnte auch in der vorliegenden Untersuchung ($\kappa=.84$) eingehalten werden. Nach der Kategorisierung aller acht Antworten wird ein arithmetischer Gesamtwert (Score) ermittelt, dem sich die Überführung in den (ordinalen) Stufenwert anschließt. Der Vorteil dieses Instruments liegt neben der zeitlichen Effizienz (ca. 30

Minuten pro Proband gegenüber mehreren Stunden beim MJI) in der offenen Form der Befragung, die das unvoreingenommene moralische Nachdenken der befragten Personen begünstigt. Als Nachteil des Verfahrens kann gesehen werden, dass nur eine globale Stufenverortung des moralischen Vermögens vorgenommen wird und sich moralische „Segmentierungen“ nicht differenziert berücksichtigen lassen. Für die vorliegende Untersuchung war diese Einschränkung jedoch nicht maßgeblich.

3.3 Stichprobe

Die Stichprobe (N = 444) setzt sich aus Untersuchungen zusammen, die 2002, 2008 und 2016 mit Schülerinnen und Schülern Beruflicher Schulen in der Region Stuttgart durchgeführt wurden (zum Projekthintergrund Kenner, 2007). Vorabanalysen zum Einfluss des Erhebungszeitpunktes erbrachten keine signifikanten Einflüsse, so dass der Erhebungszeitpunkt im Folgenden vernachlässigt werden kann.

Die Voraussetzungen der Lernenden an Beruflicher Schulen weisen eine hohe Heterogenität auf, die sich auch in der Untersuchungsgruppe zeigt. In der nachfolgenden Abb. 3 wird eine Unterscheidung zwischen der dem Übergangssystem zugeschriebenen Berufsfachschule (1 und 2jährige BFS in Vollzeit) und der Berufsschule (BS; Auszubildende des Dualen Systems) vorgenommen.

Merkmale	Schulart	Berufsfachschule (BFS/Vollzeit)	Berufsschule (BS/Duales System)	GES
Stichprobengröße/Fallzahl		N = 244	N = 200	N = 444
Alter (SD)		17.8 (4.9)	19.2 (6.4)	18.1 (±5.7)
Geschlecht:	Männlich	100%	69.5%	86.3%
	Weiblich	0%	30.5%	13.7%
Schulabschluss:				
	Hauptschulabschluss	70.0%	15.0%	45.0%
	Mittlere Reife	29.2%	71.0%	48.2%
	FHSR/Abitur	0.8%	14.0%	6.8%
Migrationshintergrund		44.9%	23.6%	35.3%
Religionszugehörigkeit:				
	Evang.	40.1%	37.5%	38.9%
	Römisch-kath.	21.2%	40.0%	29.5%
	Muslim.	17.4%	6.5%	12.5%
	Christlich-orthod.	4.9%	0.5%	2.9%
	Konfessionslos/Atheist.	9.3%	12.5%	10.7%
	Sonst.	5.3%	2.0%	3.8%

Abb. 3: Stichprobenmerkmale – differenziert nach Schulart

Die einbezogenen Schülerinnen und Schüler haben im Durchschnitt gerade das Erwachsenenalter erreicht, wobei die BFS-Gruppe etwas jünger ist. Der fehlende weibliche Anteil in der BFS-Gruppe kann mit der gewerblich-technischen Ausrichtung der einbezogenen Schulen erklärt werden (systematischer Einfluss), in der BS-Gruppe liegt er durch die Berücksichtigung von Assistentenberufen (z.B. chemisch-technisch) bei ca. 30%. Bezogen auf den Schulabschluss rekrutieren sich die Lernenden der BFS überwiegend aus der Hauptschule, während in der BS-Gruppe die Mittlere Reife dominiert. Der Schulabschluss (Sek1) und der Migrationshintergrund gelten nach vielen Untersuchungen als Selektionsfaktoren beim Zugang in eine duale Ausbildung (z.B.

Granato u.a., 2006; Reissig u.a., 2009), was auch an dieser Stichprobe erkennbar wird: Der Migrationshintergrund in der BS-Gruppe ist mit ca. 24% deutlich geringer, als in der BFS-Gruppe (ca. 45%). Die in diesem Beitrag interessierende Religionszugehörigkeit ist in der BFS vielfältiger ausgeprägt und insbesondere Schüler muslimischen Glaubens stellen mit über 17% eine größere Gruppe dar. Nicht unerwartet ist jedoch, dass in beiden Schularten die überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler den beiden großen Volkskirchen angehören (in der Gesamtgruppe etwa 68%). Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die sich als konfessionslos oder als atheistisch bezeichneten, liegt im Bereich von etwa 10%.

Insgesamt ergibt sich keine homogene Aufteilung der Stichprobenmerkmale in Abhängigkeit der Schulart und zudem sind die Anteile bei einzelnen Merkmalen nur sehr gering repräsentiert (z.B. Personen mit FHSR/Abitur oder christlich-orthodoxer Religionszugehörigkeit). Bei der weiteren Analyse müssen diese Bedingungen berücksichtigt werden.

3.4 Deskriptive Befunde

3.4.1 Ausprägungen zu den Zielvariablen „Bedeutung der Religion“ und „Moralische Urteilsfähigkeit“

Um eine erste Orientierung über die Befundlage zu erhalten, sollen zunächst die Ausprägungen der beiden hier interessierenden Zielvariablen berichtet werden. In der nachfolgenden Abb. 4 sind die Häufigkeiten für die Variable „Bedeutung der Religion“ aufgeführt und es ist zu erkennen, dass jene Anteile an Nennungen geringer sind, die der Religion eine wichtige Bedeutung zuschreiben (< 40%).

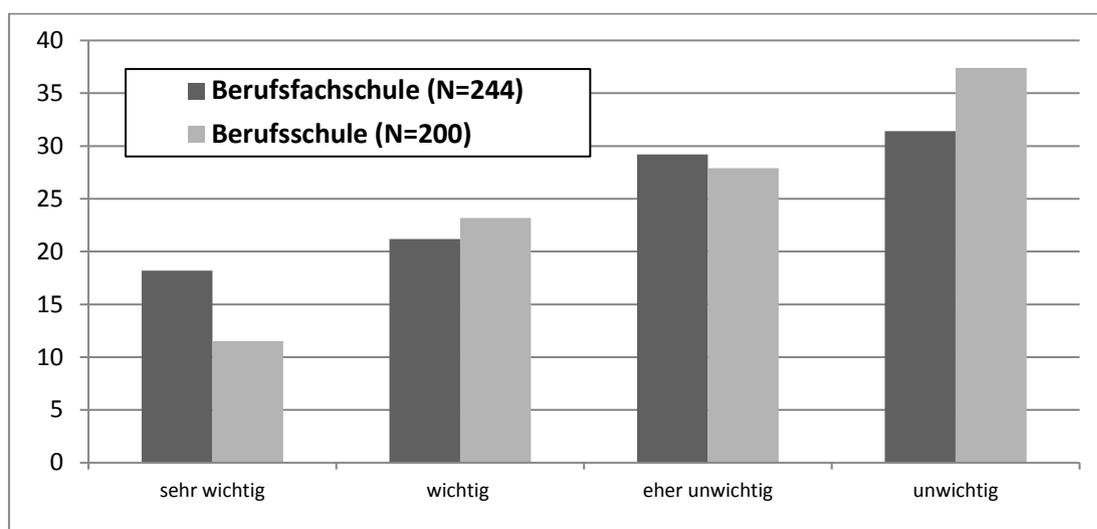


Abb. 4: Bedeutungszuschreibung Religion (Häufigkeiten in %); Vergleich BFS-BS (n.s.)

Dies gilt für beide Schularten, wobei der Anteil an positiven Zuschreibungen in der Berufsfachschule etwas höher liegt (n.s.). Verglichen mit den oben berichteten Befunden liegen die Ausprägungen in einer vergleichbaren Größenordnung.

Die Verteilung der Variable „Moralischen Urteilsfähigkeit“ (siehe Abb. 5) zeigt, dass die einbezogenen Lernenden überwiegend im Bereich der Stufen 2 bis 3 zu verorten sind. Zugehörigkeiten zur Stufe 1 (unilateral and physicalistic) konnten nicht identifiziert werden und Fähigkeiten, die der Stufe 4 (systemic and standard) entsprächen, treten nur vereinzelt auf. Die vorgefundene Verortung erscheint bezogen auf die Gruppe von jungen Erwachsenen durchaus erwartungskonform und bestätigt die oben berichteten Studien (siehe 2.3). Während die BS-Gruppe überwiegend konventionelles Niveau erreicht hat (Stufe

3: mutual and prosocial), befindet sich die BFS-Gruppe nach der erhobenen Datenlage mehrheitlich im Übergang zwischen vorkonventionellem und konventionellem Denken, d.h. die Urteile dieser Lernenden sind häufig von instrumentellen Überlegungen (Stufe 2: exchange and instrumental) begleitet.

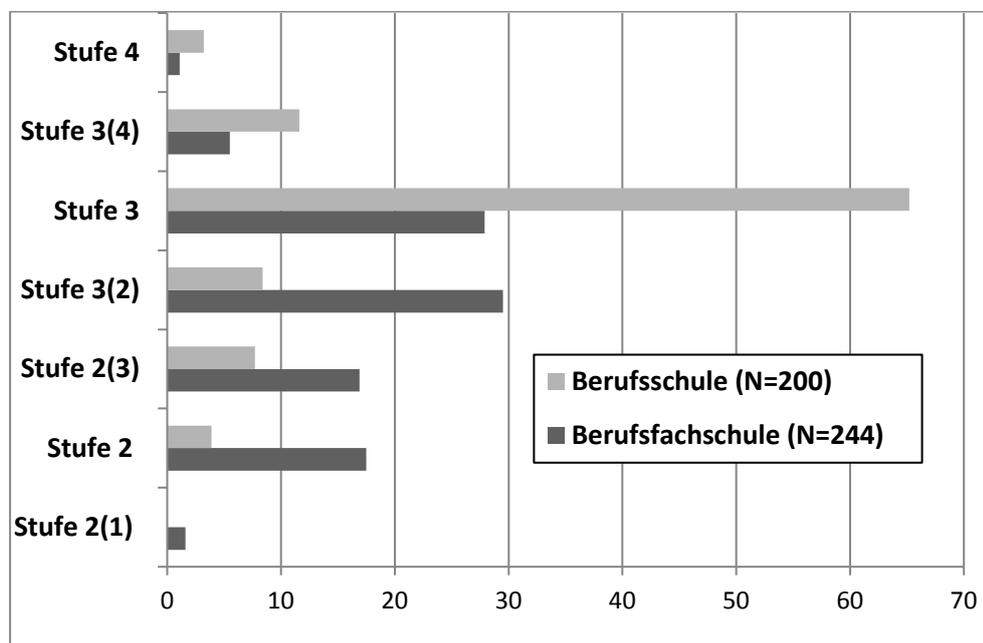


Abb. 5: Moralische Urteilsfähigkeit (Häufigkeiten in %); Vergleich BFS-BS (Tau-b=.38**)

Zwischen der Schulart und dem moralischen Urteilsniveau lässt sich ein mittlerer, hochsignifikanter Zusammenhang (Tau-b=.38**) nachweisen, der auf die Einflüsse der unterschiedlich ausgeprägten Stichprobenmerkmale der jeweiligen Gruppen hinweist (siehe Abb. 3).

3.4.2 Einflussfaktoren und Zusammenhänge

In einem zweiten Schritt soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren die oben berichteten Ausprägungen beeinflussen. In der nachfolgenden Abb. 6 sind die beiden Zielgrößen (AVs) in den Spalten, die potentiellen Einflussfaktoren (UVs) in den Zeilen dargestellt. Der Einfluss der Faktoren wird mit einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVA) an der Gesamtstichprobe untersucht.

Zu den Einflussfaktoren auf die Variable „Bedeutung der Religion“ (Skala von 1–4; von 1=wichtig bis 4=unwichtig; Skalenmitte: 2.5) lassen sich folgende Aussagen treffen: Neben dem oben bereits berichteten nicht signifikanten Einfluss der Variable „Schulart“ können auch für die Variablen „Geschlecht“ und „Schulabschluss“ keine signifikanten Einflüsse nachgewiesen werden. Gleichwohl sind geringe Unterschiede erkennbar, die ebenfalls mit der Befundlage übereinstimmen (z.B. männlich < weiblich). Die Bedeutungszuschreibung der Religion nimmt dagegen signifikant mit dem Alter und der Schulbildung ab, was ebenfalls mit der Befundlage korrespondiert. Zudem sind erwartungskonform hochsignifikante Unterschiede bei den Variablen „Migrationshintergrund“ und „Religionszugehörigkeit“ feststellbar. Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schreiben der Religion im Durchschnitt eine höhere Bedeutung zu und bei der Religionszugehörigkeit fallen insbesondere die stark positiven Werte der Befragten mit muslimischer und christlich-orthodoxer Religionszugehörigkeit auf.

Zielgrößen (AV)	Bedeutung der	Moralische
-----------------	---------------	------------

Einflussgrößen (UV)	Religion		Urteilsfähigkeit	
	Mittelwert (SD)	p	Mittlere Stufe / Score	p
Schulart: Berufsfachschule Berufsschule	2.74 (±1.1) 2.91(±1.0)	n.s.	3(2) / 2.58 3 / 2.96	**
Alter: 15-16 Jahre 17 Jahre 18-19 Jahre ≥20Jahre	2.68 (±1.1) 2.65 (±1.1) 2.85 (±1.1) 3.19 (±0.87)	**	3(2) / 2.51 3 / 2.82 3 / 2.76 3 / 2.91	**
Geschlecht: Männlich Weiblich	2.83 (±1.1) 2.77(±1.0)	n.s.	3(2) / 2.71 3 / 3.02	**
Schulabschluss: Hauptschulabschluss Mittlere Reife FHSR/Abitur	2.72 (±1.1) 2.88(±1.0) 3.11 (±0.8)	n.s.	3(2) / 2.52 3 / 2.89 3 / 3.07	**
Migrationshintergrund Ohne Migrationshintergrund Mit Migrationshintergrund	3.15 (±0.9) 2.22(±1.1)	**	3 / 2.83 3(2) / 2.62	**
Religionszugehörigkeit: Evang. Römisch-kath. Muslim. Christlich-orthod. Konfessionslos/atheist. Sonst.	3.06 (±0.9) 2.90(±0.9) 1.65 (±0.9) 1.75 (±0.9) 3.65(±0.8) 2.12 (±0.9)	**	3 / 2.77 3 / 2.83 3(2) / 2.63 2(3) / 2.46 3 / 2.77 3(2) / 2.67	*
GESAMT	2.81 (±1.1)		3 / 2.76	
Bedeutung der Religion	-		n.s.	

Abb. 6: Einflüsse auf die Zielvariablen (Mittelwertvergleich / ANOVA; *p<.05; **p<.01)

Ebenfalls erwartungskonform fallen die Bedeutungszuschreibungen der Gruppe „Sonstige Religionszugehörigkeit“ hoch aus, da sich die Person oder deren Familie vermutlich bewusst für eine bestimmte Religion entschieden hat. Entgegengesetzt, aber gleichfalls erwartungskonform sind die sehr geringen Bedeutungszuschreibungen jener Personen, die sich als konfessionslos oder atheistisch ausgegeben haben.

Die Varianzanalysen mit der Variablen „Moralische Urteilsfähigkeit“ werden mit den „Score“-Werten (Mittelwert der acht Stufenzuordnungen) durchgeführt. Der Score (Intervallskala) wird anschließend in eine Moralstufe (Ordinalskala) übergeführt.

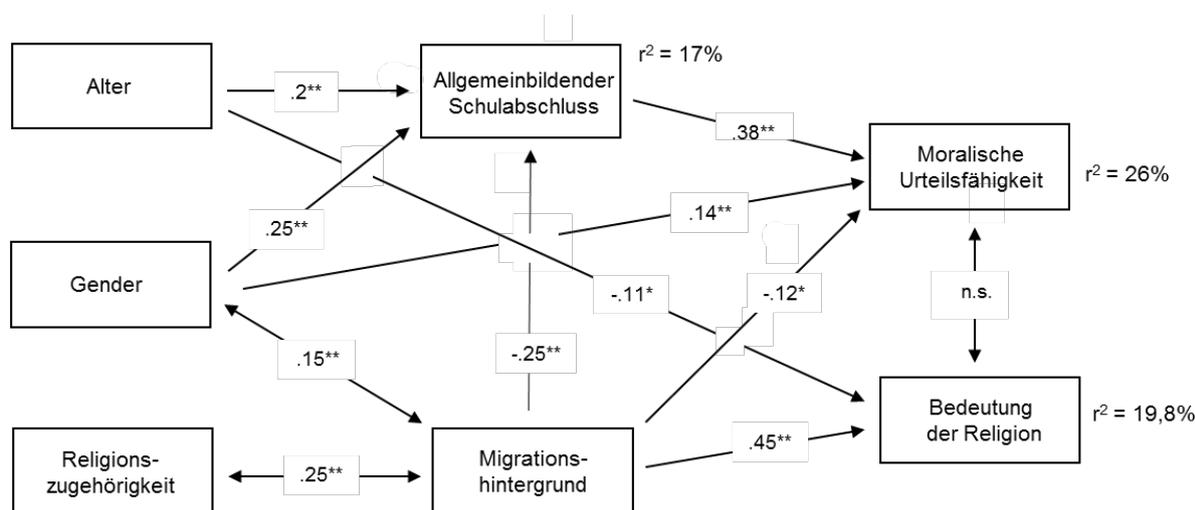
In Abb. 6 sind in der letzten Spalte die Ergebnisse der Analyse aufgeführt. Bis auf die Variable „Religionszugehörigkeit“ können bei allen Faktoren hochsignifikante Einflüsse nachgewiesen werden. Das moralische Urteilsniveau der Schülerinnen ist höher ausgebildet als bei den Schülern und steigt zudem mit dem Bildungsabschluss an. Beide Zusammenhänge bestätigen die vorliegende Befundlage (s.o.). Ferner weisen Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung ein geringeres moralisches Urteilsniveau auf (hochsignifikant). Möglicherweise wird dieser Befund jedoch durch die einfaktorielle Analyse (bivariat) begünstigt und in den noch folgenden (multivariaten) Modellanalysen ist deshalb zu prüfen, inwiefern sich diese Ergebnisse bestätigen bzw. welche Variablen diesen Zusammenhang moderieren. Ähnliches gilt für den

Einfluss der Religionszugehörigkeit, der zumindest zu signifikanten Unterschieden führt. Ergänzende Kontrastanalysen zeigen hochsignifikante Unterschiede insbesondere zwischen den Gruppen mit katholischer und christlich-orthodoxen bzw. islamischer Zugehörigkeit. Speziell zu diesen Ergebnissen können ebenfalls Anschlüsse an die Befundlage gefunden werden, jedoch erscheint der Geltungsbereich durch die kleinen Stichproben (speziell bei der christlich-orthodoxen Gruppe) eingeschränkt.

Die in der letzten Zeile (Abb. 6) dargestellte Prüfung des wechselseitigen Einflusses zwischen der Bedeutungszuschreibung der Religion und der moralischen Urteilsfähigkeit führt zu keinem signifikanten Zusammenhang.

3.5 Modell zur Beschreibung der Einflüsse und Zusammenhänge

Zum Abschluss der statistischen Analysen werden nun mit Hilfe einer Modellrechnung (Pfadanalyse; Rechenprogramm: MPlus) alle als relevant erachteten Variablen in einem Gesamtzusammenhang dargestellt. Die multivariate Analyse hat den Vorteil, dass wechselseitige Beeinflussungen der Variablen berücksichtigt und Einflüssen von Drittvariablen kontrolliert werden. In der nachfolgenden Abb. 8 ist die Modellrechnung für die einbezogenen Lernenden beider Schularten zusammenfassend dargestellt.



Modell Fit: CFI = 1.0; RMSEA = 0; SRMR = 0

Abb.7: Moralische Urteilsfähigkeit und Bedeutung der Religion (N=442; * $p < .05$; ** $p < .01$)

Mit dem Modell können erkennbare Anteile der Varianz der beiden Zielvariablen „Bedeutung der Religion“ und „Moralische Urteilsfähigkeit“ durch die Einflussfaktoren aufgeklärt werden. Bestätigt wird zudem die oben bereits festgestellte Unabhängigkeit der beiden Zielvariablen (siehe Abb. 7), d.h. das moralische Denken scheint nicht direkt davon beeinflusst, welcher Religion man angehört oder wie wichtig die Religion erachtet wird. Umgekehrt bleibt das moralische Denken ohne Einfluss auf die Bedeutungszuschreibung der Religion.

Nach der oben durchgeführten einfaktoriellen Analyse messen die Lernenden mit muslimischer und griechisch-orthodoxer Religionszugehörigkeit der Religion die größte Bedeutung bei. Im Gesamtzusammenhang zeigt sich nun aber, dass solche Einflüsse vom Migrationshintergrund überlagert sind ($\beta = .45$; vollständige Mediation). Während die befragten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer religiösen Zugehörigkeit die Bedeutung der Religion durch-

schnittlich positiv einschätzen (Hinweis: Die Skala in Abb. 7 wurde zur Vereinfachung umcodiert), trifft bei den deutschen Schülerinnen und Schülern genau das Gegenteil zu. Eine hier nicht aufgeführte Detailanalyse zeigt, dass dieser Effekt besonders bei Angehörigen der katholischen Religion zum Ausdruck kommt. Erwartungskonform mit den bivariaten Analysen wird mit steigendem Alter der Religion weniger Bedeutung beigemessen ($\beta = -.11$), während der Schulabschluss wie oben berichtet ohne Einfluss bleibt.

Zur Aufklärung der Varianz der moralischen Urteilsfähigkeit ($r^2 = 26\%$) leistet theoriekonform der Schulabschluss den größten Beitrag ($\beta = .38$), während das Lebensalter indirekt über den Schulabschluss ($\beta = .2$) wirksam wird. Was den Migrationshintergrund betrifft, bestätigt sich der oben bereits festgestellte Einfluss durch einen schwachen Einfluss ($\beta = -.12$). Indirekt wirken sich die Religionszugehörigkeit und der Migrationshintergrund zudem über den Bildungsabschluss ($\beta = .25$) auf die moralische Urteilsfähigkeit aus. Auch die Einflüsse des Geschlechts werden im Gesamtmodell sichtbar, wobei diese von Stichprobenverzerrungen begünstigt werden, was sich auch in den Zusammenhängen zum Bildungsabschluss und zum Migrationshintergrund zeigt.

4 Diskussion und Einordnung der Befunde

Die Diskussion und Einordnung der herausgefundenen Ergebnisse orientiert sich an den oben formulierten Untersuchungsfragen (siehe 3.1)

(1) Ausprägungen zur individuellen Bedeutungszuschreibung von Religion

In Einklang mit bereits vorliegenden Befunden ist auch an beruflichen Schulen mehrheitlich damit zu rechnen, dass der Religion eher eine geringe Bedeutung zugeordnet wird. Der Einfluss der Religionszugehörigkeit auf diese Bedeutungszuschreibung wird dabei deutlich vom Migrationshintergrund überlagert. Im Rückgriff auf Erkenntnisse der interkulturellen Pädagogik drängen sich dafür vor allem zwei Erklärungen auf. Einerseits spielt Religion in den Herkunftsländern der Migranten noch eine größere Rolle, als dies in Deutschland aktuell der Fall ist und andererseits wird die Bedeutung, die über die Sozialisation erworbenen psychischen Dispositionen, für den Einzelnen gerade unter fremden Kontextbedingungen offensichtlich bzw. das Zurechtfinden in der neuen Umgebung ist ohne Anknüpfung an kulturelle Traditionen kaum denkbar (Auernheimer, 1996, S. 113–114.). Hier unterscheiden sich die in Deutschland lebenden Katholiken aus Kroatien oder Muslime aus Anatolien nicht von jenen deutschen Auswanderern, die im 19. Jahrhundert nach Amerika aufbrachen und dort verstärkt an ihren Wurzeln festhielten.

(2) Entwicklungsstand (Niveau) der moralischen Urteilsfähigkeit

Auch die herausgefundenen Befunde zur moralischen Urteilsfähigkeit liegen in einem erwartungskonformen Bereich. So argumentieren die Lernenden der Berufsfachschule eher noch im Übergangsbereich zwischen vorkonventionellem und konventionellem Denken (Stufe 2–3), während in der Berufsschule überwiegend das konventionelle Niveau (Stufe 3) erreicht wird. Das moralische Denken liegt demnach deutlich jenseits eines Niveaus, das die einseitige Akzeptanz von mächtigen, transzendenten Autoritäten (Stufe 1) begünstigen würde. Die Daten liefern aber auch Hinweise für mögliche Weiterentwicklungen, z.B. die Festigung prosozialen Denkens in den Schularten des Übergangssystems. Mit dem Schulabschluss und dem Lebensalter kommen als wichtige Erklärungen Faktoren zur Geltung, die mit der kognitiven Entwicklung hoch zusammenhängen. Auch Einflüsse, die durch die Religionszugehörigkeit und den

Migrationshintergrund entstehen, wirken überwiegend über die Schulbildung auf die moralische Urteilsfähigkeit ein und nur in Subgruppenanalysen lassen sich schwache direkte Zusammenhänge dieser Variablen nachweisen. Vermutet werden kann, dass religionsbezogene Einflüsse noch geringer wären, wenn es keine migrationsbezogenen Unterschiede bei der Schulbildung gäbe.

(3) Zusammenhang zwischen der individuellen Bedeutungszuschreibung von Religion und der moralischen Urteilsfähigkeit

Was den in diesem Beitrag zentral untersuchten Zusammenhang zwischen der individuellen Bedeutungszuschreibung von Religion und dem moralischen Denken betrifft, zeigen sich in allen Analysen keine signifikanten Zusammenhänge, d.h. die Daten unterstützen die Annahme, dass moralisches Denken nicht von der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Religion abhängig ist oder davon, ob man der Religion eine hohe Bedeutung beimisst oder nicht. Der fehlende Zusammenhang zwischen beiden Variablen weist eher darauf hin, dass die Lernenden kaum mit religionspezifischen Werthaltungen auf Gerechtigkeitsfragen antworten. In den ausgewerteten Antworten der über 3000 offenen Fragen des SMR-SF-D (siehe Abb. 2) war die Argumentation nur in 10 Fällen mit religiösen Aspekten angereichert (5xGott; 3x10-Gebote; je 1xKoran und Bibel). Daraus lässt sich vermuten, dass auch bei den befragten Personen, die der Religion eine große Bedeutung beimessen, im Zuge ihrer Sozialisation religionsübergreifende moralische Anregungen eine wichtigere Rolle gespielt haben, als explizit religionspezifische. Umgekehrt zeigt sich an dieser Untersuchungsgruppe, dass ein höheres moralisches Denken nicht im Zusammenhang mit einer geringeren Bedeutungszuschreibung der Religion einhergeht, was theoretisch durchaus denkbar wäre (s.o.). Möglicherweise wird dieser Effekt erst auf einem höheren moralischen Urteilsniveau und bei höherer Schulbildung sichtbar.

5 Limitationen und abschließende pädagogische Folgerungen

Bei der Bearbeitung der Fragestellungen wurde bereits partiell auf Einschränkungen hingewiesen, die sich auf den Geltungsbereich der herausgefundenen Befunde auswirken. Dies betrifft vor allem Effekte, die durch die Stichprobe hervorgerufen werden. Neben Verzerrungen durch inhomogene Verteilungen (z.B. Geschlecht) wäre hier zu erwähnen, dass das Potenzial an Varianz bei zentralen Variablen wie dem Schulabschluss oder der moralischen Urteilsfähigkeit nicht voll ausgeschöpft werden konnte. Für künftige Prüfungen, der hier aufgegriffenen theoretischen Zusammenhänge, wäre deshalb eine Erweiterung der Stichprobensammensetzung sinnvoll. Einschränkungen ergeben sich ferner durch die Art und Weise, wie das Konstrukt „Religiöse Bindung“ operationalisiert wurde. Durch die vorgegebene Anlage des Forschungsprojektes zum „Interkulturellen Lernen an beruflichen Schulen“ (Kenner, 2007), in der die „religiöse Bindung“ keine zentrale Rolle einnimmt, muss hier auf Indikatoren zurückgegriffen werden, die angesichts der komplexen Zusammensetzung von „Religiosität“ allenfalls minimale Anforderungen erfüllen und deshalb kritisch (Pirner, 2006) betrachtet werden können. In künftigen Untersuchungen sollten deshalb differenziertere Zugänge bei der Operationalisierung gewählt werden.

Trotz der genannten Einschränkungen erscheinen die herausgefundenen Ergebnisse belastbar und es lassen sich darin substanzielle Hinweise finden. So liefern die Daten keinen Anlass, Unterschiede im moralischen Denken in Abhängigkeit von der Religionszugehörigkeit zu unterstellen oder Angehörigen bestimmter Religionen moralische Standards, verursacht durch eine religiöse Engführung, abzusprechen. Möglich-

erweise werden solche abwertenden Zuschreibungen durch extreme Einzelfälle begünstigt, für eine Verallgemeinerung sprechen die Daten jedoch nicht.

Die einbezogenen Lernenden bringen vielmehr moralische Orientierungen mit, die wenig auf expliziten religiösen Leitsätzen beruhen. Moralische Anregungen im Unterricht an beruflichen Schulen zu Gerechtigkeitsfragen müssen demnach nicht Gefahr laufen wegen engen religiösen Überzeugungen unverstanden zu bleiben. Vielmehr kann angenommen werden, dass sich Bildungsprozesse durch das moralische Anregungsniveau und die Unterschiedlichkeit der Argumentationen in Gang setzen lassen. Das in der Chicagoer Erklärung (Weltethos) explizit präferierte Niveau der „Goldenen Regel“, konkreter: Ein auf Wechselseitigkeit ausgerichtetes, prosoziales Denken (Kohlbergstufe 3), erscheint dabei eine realistische Orientierung und partiell postkonventionelle Anregungen wären keine Überforderung.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2002). Interkulturelle Bildung in ihrer politischen Dimension. In E. Jung & T. Retzmann (Hrsg.), *Interkulturalität und Zivilgesellschaft in der arbeits- und berufsbezogenen politischen Bildung* (S. 31–46). Bielefeld: Bertelsmann.
- Beck, K., Brütting, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier G., Schirmer, U. & Schmid, S. N. (1996). Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – empirische Befunde und praktische Probleme. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 13, S. 187–206.
- Beck, K., Bienengräber, T., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke, Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawik, K. & Zirkel A. (1998). Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 15, S. 188–210.
- Beck, K. (2000). Die Moral von Kaufleuten. Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(3), S. 349–373.
- Becker, G. (2011). *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bertecker, G. (2011). *Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Deutsche Shell (2015). *17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015 eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2015). *Ethisches Lernen. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP, Bd. 31)*. Neukirchen: Neukirchener Theologie.

- Gibbs, J. C., Basinger, K. S. & Fuller, D. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Socialmoral Reflection*. Hillsdale (New Jersey) US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Glock, C. Y. (1969). Über die Dimensionen der Religiosität. In J. Matthes (Hrsg.), *Kirche und Gesellschaft*. Hamburg: Reinbek.
- Granato, M., Ulrich, J. & Eberhard, V. (2006). *Mangelware Lehrstelle – Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland* (Berichte zur beruflichen Bildung 279). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gruehn, S. & Schnabel, K. (2001). Schulleistungen im moralisch-wertenden Bereich. Das Beispiel Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 187–201). Weinheim: Beltz.
- Haen, S., Käbisch, D., Simojoki, H. & Zimmermann, M. (2017). Einführung in den Thementeil: „Migration – Religion – Bildung. Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“. Dokumentation der Jahrestagung 2017 der „Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik“. *Theo-Web*, 16 (2), S. 10–14.
- Hinsch, W. (2013). *Glaube und Legitimität in liberalen Demokratien*. Bonn: Bpb. URL: <http://www.bpb.de/apuz/162379/glaube-und-legitimitaet-in-liberalen-demokratien> [Zugriff: 19.01.2018].
- Hoff, E.-H., Lempert, W., & Lappe, L. (1991). *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern: Huber.
- Kenner, M. (2007). *Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule/Metall*. Aachen: Shaker.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitiv-developmental approach to socialisation. In D. Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialisation theory and research* (S. 347–480). Chicago: Rand McNelly.
- Krettenauer, T. & Becker, G. (2000). *Entwicklungsniveaus sozio-moralischen Denkens. Deutschsprachige Version Sociomoral Reflection Measure (SRM-SF-D)*. Unveröffentlichtes Skript der Humboldt-Universität zu Berlin und der Freien Universität Berlin.
- Leenen, W.-R. & Grosch, H. (1998): Glossar. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung* (S. 356). Bonn: bpb.
- Lempert, W. (1988). *Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflußbarkeit in der Sekundarstufe II*. Essen: Neue deutsche Schule.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung* (2. Aufl.). Berlin: Logos.
- Lupu, I. (2009). *Moral, Lernumwelt und Religiösität. Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit bei Studierenden in Rumänien in Abhängigkeit von Verantwortungsübernahme und Religiösität*. Dissertation Universität Konstanz.
- Nunner-Winkler, G. (1996). Moralische Entwicklung und die These von den zwei Moral. In W. Stark u.a. (Hrsg.), *Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft* (S. 53–62). Ev. Akademie Bad Boll.
- Oser, F. & Bucher, A. (1987). Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm. *Unterrichtswissenschaft*, 15(2), S. 132–156.

- Oser, F. & Gmünder, P. (1988). *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz* (2. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Parlament der Weltreligionen (1993). *Erklärung zum Weltethos*. Chicago. URL: http://www.weltethos.org/1-pdf/10-stiftung/declaration/declaration_german.pdf [Zugriff: 19.01.2018].
- Pirner, M. (2006). Religiosität als Gegenstand empirischer Forschung. In H.-F. Angel u.a. (Hrsg.), *Religiosität: Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen* (S. 30–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pohl-Patalong, U. (2017). *Wer glaubt schon an Gott? Religion wissenschaftlich untersucht*. Vortrag im Gymnasium Kronshagen am 16. Feb 2017. URL: <https://www.theol.uni-kiel.de/de/professuren/pt-pohl-patalong/team/patalong/dateien-vortraege/empirische-religionsforschung-fuerschueler-innen> [Zugriff: 19.01.2018].
- Pollak, D. & Müller, O. (2013). *Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*. Bertelsmann-Stiftung. URL: <https://bit.ly/2E25Mxs> [Zugriff: 28.11.2018].
- Rebensdorf, H. (2017). Die Generation U30 – wie hält sie's mit der Religion? In B. Schröder & J. Hermelink & S. Leonard (Hrsg.), *Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD* (S. 45-74). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinhardt, S. (1999). *Werte-Bildung und politische Bildung*. Opladen: Springer.
- Reinhardt, S. (2014). Moralisches Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 329–340). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Reißig, B., Gaupp, N. & Lex, T. (2009). *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Das DJI Übergangspanel*. Bonn, Berlin: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schweitzer, F. (2005). Religiöse Identitätsbildung. In P. Schreiner, U. Sieg & V. Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 294–303). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. & Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018), *Jugend, Glaube, Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Wissner, G. (2018). Spezielle Gruppen. In F. Schweitzer, G. Wissner, A. Bohner, R. Nowack, M. Gronover & R. Boschki (Hrsg.), *Jugend, Glaube, Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht* (S. 146–167). Münster: Waxmann.

Dr. Martin Kenner, Akad. Oberrat, Lehrstuhl Berufspädagogik, Universität Stuttgart.