



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik 22. Jahrgang 2023, Heft 2

Thema: Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog

Hock, Johanna & Käbisch, David (2023). Religiöse Facetten des kulturellen Kapitals. Religiöse Bildung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD. *Theo-Web*, 22 (2), 310-330

<https://doi.org/10.23770/tw0316>



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 Facetten des kulturellen Kapitals. Religiöse Bildung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD

von

Johanna Hock & David Käbisch

Abstract

Dieser Beitrag zielt vor dem Hintergrund von Bourdieus Kapitaltheorie auf die Beantwortung der Frage, welche Faktoren sich ungleichheitsstiftend auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts auswirken. Die Berechnung eines multiplen linearen Regressionsmodells zeigt, dass ein „religiöses Kapital“ im Sinne von Konfessionszugehörigkeit, kindlicher Erfahrung mit Religion sowie kirchlicher Religiosität ein signifikanter Einflussfaktor ist. Gewicht gewinnen die Ergebnisse vor dem Sachverhalt, dass nicht allein konfessionsgebundene Schüler:innen den Religionsunterricht besuchen, sondern vielmehr die Zahl an nicht-religiös sozialisierten Kindern und an Konfessionslosen kontinuierlich steigt.

This paper aims to address the question of contributing factors to educational inequality in the perceived effectiveness of religious education, drawing on Bourdieu's theory of capital. A multiple linear regression model was calculated to examine the influence of 'religious capital', comprising religious affiliation, childhood experiences with religion, and church religiosity. The results highlight the significant impact of religious capital on the perceived effectiveness of religious education. Notably, the findings gain relevance given the context that not only students affiliated with a specific religion attend religious education, but also the number of non-religiously socialized children and those with no religious affiliation is steadily increasing.

Schlagwörter: Religionsunterricht, Bildungsungleichheit, Konfessionslosigkeit, religiöses Kapital, Bourdieu

Keywords: Religious education, educational inequality, non-religious affiliation, religious capital, Bourdieu

Die Frage der Bildungsgerechtigkeit spielt in allen modernen und demokratischen Gesellschaften eine zentrale Rolle. In Deutschland hat sie insbesondere im Rahmen der PISA-Studien bildungspolitische und allgemeine Aufmerksamkeit erlangt. Der internationale Vergleich rückte die mangelnde Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems, aber auch dessen mangelnde Integrationsfähigkeit und Heterogenitätssensibilität ins öffentliche Bewusstsein. Dabei geht es nicht nur um

gleiche Bildungschancen für Kinder und Jugendliche unabhängig von individuellen Faktoren wie Gender, ethnischer Herkunft, sozialer Prägung oder religiöser Orientierung. Es geht auch darum, wie alle Schüler:innen ihre individuellen Wissensbestände, Fertigkeiten und Qualifikationen so zur Geltung bringen können, dass sie sich selbst nicht als defizitär, sondern als Bereicherung der Gesellschaft erfahren. An Aktualität gewinnt dieser Sachverhalt weiterhin angesichts des Zuzugs von Menschen aus mehrheitlich muslimischen oder orthodoxen Ländern in Folge des sog. Syrien- und Ukrainekrieges. Auch hier ist danach zu fragen, wie Geflüchtete ihre individuellen Wissensbestände, Fertigkeiten und Qualifikationen so zur Geltung bringen können, dass sie sich selbst nicht als defizitär erfahren, sondern ihr Potenzial nutzen können (vgl. Käbis, 2018).

Ausgehend von dieser Problembeschreibung fragt der folgende Beitrag am Beispiel des schulischen Religionsunterrichts nach dem Verhältnis von Bildungsungleichheit und Religion. Im Zentrum steht dabei der Einfluss ausgewählter Faktoren auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts. Der aus der Bildungssoziologie bekannte Begriff des kulturellen Kapitals eröffnet in diesem Zusammenhang die weiterführende Möglichkeit, die Frage nach der wahrgenommenen Wirksamkeit mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit in Beziehung zu setzen. Der Begriff hat spätestens seit der sog. Migrationskrise im Jahr 2015 an besonderer Bedeutung gewonnen und ist auf *alle* Kinder und Jugendliche anwendbar. Auf der Basis der im Herbst 2022 erhobenen Daten der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU) kann in diesem Zusammenhang gezeigt werden, dass vor allem nicht-religiös sozialisierten Kindern und Jugendlichen sowie Konfessionslosen ein Nachteil im Religionsunterricht entsteht, wenn Religion kein Teil ihrer Sozialisation und Allgemeinbildung ist. Wie alle Menschen müssen jedoch auch diese in der Lage sein, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern handlungs- und urteilsfähig zu sein, auch auf dem Feld (inter-)religiöser Begegnungen in der Migrationsgesellschaft (vgl. Käbis, 2014). Die in diesem Beitrag untersuchte Frage nach dem Verhältnis zwischen kulturellem Kapital und religiöser Sozialisation bzw. Bildung ist damit auch für diese Gruppe relevant.

1 Kulturelles Kapital und religiöse Bildung

Mit dem Begriff des kulturellen Kapitals greift der folgende Beitrag einen Leitbegriff der soziologischen Bildungsforschung auf, der in einer gewissen Spannung zum theologischen und pädagogischen Postulat der Zweckfreiheit des Glaubens und der Bildung steht.

Bildung als „die höchste und proportionierlichste Anregung aller Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1792/1980, S. 64), als „Schauen des Geistes in sich selbst“ (Schleiermacher, 1800/1988, S. 13) oder als „entbundene Selbsttätigkeit“ (Heydorn, 1970, S. 9) ist ein Grundrecht, das nicht für kapitalistische Verwertungsinteressen

verzweckt werden darf. Gleichwohl ist Bildung ein Grundrecht, das sowohl zur Selbstermächtigung als auch zur gesellschaftlichen Partizipation befähigen soll. In dieser Doppelfunktion kann Bildung als „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinson, 1969/1973, S. 13) beschrieben werden. Wenn Bildung metaphorisch oder gar wörtlich als eine solche Ausstattung definiert wird, muss diese Ausstattung angesichts internationaler Schulleistungsstudien jedoch als ungleich kritisiert werden.

Vor diesem Hintergrund wird Bildung als Ausstattung zum Verhalten in der Welt und die Ungleichheit dieser Ausstattung auch in der Religionspädagogik verstärkt diskutiert (u.a. Grümme, 2014; Grümme & Schlag, 2016; Grümme, 2017). In theologischer Perspektive ist dies folgerichtig, da Bildung in einem integralen Zusammenhang zu der Kultivierung der jedem Menschen zugesagten Gottesebenenbildlichkeit (Gen 1) steht. Vor diesem Hintergrund kann die Maxime allein darin bestehen, jedem diese Bildung respektive Ausstattung zu ermöglichen – ganz unabhängig von individuellen Voraussetzungen (ebd., S. 251 – 252).

Die Forderung, dass religiöse Bildung und damit auch der schulische Religionsunterricht einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten sollte, ist nicht neu. Entsprechende Forschungsarbeiten beziehen sich in diesem Zusammenhang u.a. auf den Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang (Lütze, 2011), den Zusammenhang von Kinderarmut und Religionsunterricht unter den Vorzeichen einer armutssensiblen Religionspädagogik (Uppenkamp, 2021) oder den Religionsunterricht als Beitrag zur Inklusionspädagogik in schulischen Kontexten (Witten, 2021). Auch neuere Untersuchungen zum Religionsunterricht in der Wahrnehmung von Schüler:innen haben weiterführende Einsichten zu diesem Thema hervorgebracht. Hervorgehoben sei in diesem Zusammenhang die auch in diesem Artikel leitende Prämisse, dass die Frage der religiösen Bildungsgerechtigkeit auch auf konfessionslose Schüler:innen zu beziehen ist (Schwarz, 2019, S. 500).

Das empirische Desiderat, das vor diesem Hintergrund für den Nachweis von Benachteiligungsprozessen bestimmter Lernender im Religionsunterricht und den zugrundeliegenden Faktoren besteht, ist umso schwerwiegender (Unser, 2016, S. 80; Altmeyer & Grümme, 2018, S. 263). Gerade dieses Wissen ist von Bedeutung, um ungleichheitsverstärkende Aspekte zu identifizieren und ausgleichen oder zumindest bearbeiten zu können. Erziehungswissenschaftliche Studien bieten sich im Zuge dessen lediglich bedingt an, bewegt sich der Religionsunterricht doch in der Spannung, „ein Fach wie alle anderen Fächer der Schule zu sein und zugleich anders als alle anderen Fächer“ (Schweitzer, 2020, S. 56). Vielmehr ist eine eigenständige Forschung zur Bildungsungleichheit im Religionsunterricht von Nöten, die die spezifischen Bedingungen religiösen Lernens berücksichtigt.

Der folgende Artikel, der auf einer Auswertung der Daten der KMU VI basiert, versteht sich als ein eigenständiger Beitrag zu dieser Forschungsaufgabe. Für diese hat sich in

der interdisziplinären Religions- und Bildungsforschung in den vergangenen Jahren auch der Begriff des transnationalen Humankapitals etabliert. Nicht immer ist dabei deutlich, was das kulturelle Kapital vom transnationalen Humankapital unterscheidet. Auch wenn eine präzise Verhältnisbestimmung über den Fokus dieses Beitrags hinausgeht, kann gesagt werden, dass Transnationalität ein Merkmal der meisten religiösen Gemeinschaften ist (römisch-katholische Kirche, Judentum, Islam etc.) und eine wichtige Facette des kulturellen Kapitals darstellt, die vor allem im Kontext der Migrationspädagogik weiter an Bedeutung gewinnen dürfte. Im Anschluss an die Arbeiten von Pierre Bourdieu (1983 i.F.v. 2012) verstehen Jürgen Gerhards, Silke Hans und Sören Carlson (2014) darunter „*personenbezogenes Wissen und Fertigkeiten von Menschen, die es diesen erlauben, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern*“ handlungsfähig und erfolgreich zu sein:

„Der Begriff grenzt sich ab gegenüber anderen Kapitalien, die nicht personenbezogen sind (z.B. Maschinen oder Grundstücke). Transnationales Humankapital bezeichnet eine spezielle Form des Humankapitals, und zwar diejenigen Wissensbestände, Fertigkeiten und Qualifikationen, die eine Person in die Lage versetzen, *jenseits* des eigenen Nationalstaates in unterschiedlichen Feldern agieren zu können. Die Bedeutsamkeit von transnationalem Humankapital entsteht dadurch, dass außerhalb eines Nationalstaates andere Strukturen und Kulturen bestehen, z.B. andere Sprachen, andere Rechtssysteme, andere Formen der informellen Kommunikation.“ (Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S. 10)

Die soziologische Bildungsforschung widmet sich mit dem Leitbegriff des Humankapitals „den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die transnationale Kompetenzen zunehmend erforderlich werden lassen, und den Institutionen, die sich auf deren Vermittlung spezialisiert haben“; darüber hinaus steht hier die Frage im Mittelpunkt, inwieweit transnationale Fertigkeiten ein Elitephänomen sind, da diese „ungleich verteilt sind und insofern auch Ausdruck einer neuen sozialen Ungleichheit sein können“; und schließlich geht es „um die Verwertung von transnationalem Humankapital“ und die Frage, ob sich „der Erwerb von transnationalen Kompetenzen für die Individuen lohnt und im Lebensverlauf in irgendeiner Weise ‚auszahlt‘“ (Gerhards, Hans & Carlson, 2014, S. 7-8).

2 Bourdieus Kapitaltheorie als Erklärungsfolie für Bildungsungleichheit im Religionsunterricht

Das „Erklärungspotenzial der bourdieuschen Überlegungen“ (Kramer & Helsper, 2010, S. 105) bietet auch ein halbes Jahrhundert nach ihrer Erstveröffentlichung

aussichtsreiche Perspektiven, um soziale Ungleichheiten im Bildungssystem zu analysieren und komplexe Zusammenhänge zu eruieren. Für diesen Beitrag gilt dies insbesondere für die bourdieuschen Überlegungen zum Kapital- und Habitusbegriff. Diese sind nicht nur dazu geeignet, nach der Bedeutung transnationalem Humankapitals in der Migrationsgesellschaft zu fragen (Gerhards, Hans & Carlson, 2014; Käbisch, 2018). Auch die in diesem Beitrag verhandelte Frage nach Bildungsungleichheit im Religionsunterricht kann durch seine Theorie an soziologischer Tiefenschärfe gewinnen.

Bourdieu betrachtet Kapital als Ressource, die den sozialen Status und die soziale Position einer Person in der Gesellschaft bestimmt. Im Zuge dessen ist Kapital eine Akkumulation von Ressourcen, die in objektiver oder symbolischer Form vorliegen und genutzt werden können (Bourdieu, 2012, S. 229). Hervorzuheben ist, dass damit einer Verabsolutierung des ökonomischen Status im Sinne der marxistischen Klassentheorie widersprochen wird und stattdessen ein multidimensionaler Kapitalbegriff verwendet wird (ebd., S. 230). Für Bildungsungleichheit und diesen Beitrag ist insbesondere die Dimension des kulturellen Kapitals von Bedeutung. Sie bildet ein komplexes Konstrukt, das durch die Sozialisation im klassenspezifisch agierenden Familienkreis verliehen wird und in drei verschiedenen Formen existiert – dem inkorporierten, dem objektivierten und dem institutionalisierten Kulturkapital (ebd., S. 231). Während die objektiviert und institutionalisierte Ausprägung Kunst- und Kulturgegenstände sowie schulische Titel umfasst, meint das inkorporierte Kulturkapital eine dauerhafte Disposition des Organismus. Diese Disposition ist durch bestimmte Werte und Verhaltensweisen charakterisiert, die infolge der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse erworben werden. An Anschaulichkeit gewinnt das inkorporierte Kapitel an selbstverständlichen Museumsbesuchen und in diesem Zusammenhang erworbene Verhaltensweisen des gesellschaftlich erwünschten Umgangs mit Kunst (Treibel, 2006, S. 230), aber auch Vorleserituale und in diesem Zusammenhang erworbene Lesefähigkeit stellen ein Beispiel für inkorporiertes Kulturkapital dar. Insbesondere Letzteres entspricht der Interpretation dieser Kapitalform als „Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form von dauerhaften Dispositionen“ (Rudolph, 2019, S. 97), wie sie in Anlehnung an den Kompetenzbegriff in jüngeren Arbeiten genutzt wird (u.a. Unser, 2016, S. 83; Frohn, 2022). Der Erwerb dieses kulturellen Kapitals ist nicht bewusst intendiert, er ist keine „ausdrücklich geplante Erziehungsmaßnahme“ (Bourdieu, 2012, S. 233). Vielmehr ist er ein Nebenprodukt aus Erfahrungen des klassenspezifischen Lebensstils, in den das Kind hineinsozialisiert wird und mit dem es aufwächst. Auf diese Weise werden klassenspezifische Erfahrungen in einem Maße verinnerlicht beziehungsweise habituiert, dass sie als natürliche Anlage wahrgenommen werden. In Bourdieus Worten: Klassenspezifische Erfahrungen werden zu einem Besitztum, „das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden“ (ebd.). Dieses „Sein“ bestimmt sodann die Wahrnehmungsschemata, Denkmuster und ästhetischen Maßstäbe.

In ihrer Wechselwirkung ermöglichen beide Begriffe die Beschreibung einer sogenannten „Passungskrise“ zwischen vorausgesetztem kulturellem Kapital auf Seiten der Schule und vorhandenem kulturellem Kapital auf Seiten der Schüler:innen: Jedes Bildungssystem, jeder Unterricht und jede Lehrkraft unterstellt implizit bestimmte Grundkenntnisse, Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten. Entsprechen die Grundkenntnisse, Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten dieser Unterstellung, ist das Bildungsangebot für die Schüler:innen zugänglich. Entsprechen sie ihr nicht, bleibt das Bildungsangebot versperrt (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 126).

Im Zuge dessen scheint die „kulturelle Passung“ (Kramer & Helsper, 2010, S. 108; Kramer, 2011, S. 173) je nach Schulfach spezifiziert und präzisiert werden zu müssen, denn schließlich bewegt sich nicht allein der Religionsunterricht in der Spannung, ein Teil des Fächerkanons zu sein und doch nicht in diesem Fächerkanon aufzugehen (vgl. Schweitzer, 2020, S. 56). So ist anzunehmen, dass für das Fach Deutsch neben einer ausgeprägten Lautbewusstheit und Lesefähigkeit ein Umgang mit klassischer Literatur implizit vorausgesetzt wird. Für die Fächer Kunst und Musik gilt dies in ähnlicher Weise, wenn eine ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit sowie -bereitschaft als gegeben angesehen wird.

Für den Religionsunterricht kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die implizit vorausgesetzte Bildung in der bereits erfolgten „Verinnerlichung bestimmter religiöser Vorstellungen, Sprachspiele, Traditionselemente“ besteht – in einem religiösen Kapital (Unser, 2016, S. 92). Gestützt wird diese Vermutung von einzelnen qualitativen (Vieregge, 2013; 2017; Strhan & Shillitoe, 2022) und quantitativen Untersuchungen (Unser, 2016), die den Nachweis einer Benachteiligung aufgrund abweichender Gottesbilder oder nicht-religiöser Glaubensinhalte erbringen. So kann in quantitativer Hinsicht nachgewiesen werden, dass der Religionsunterricht Schüler:innen mit einer ablehnenden Haltung gegenüber einem personalen Gottesbild in ihrer aktiven Mitarbeit hemmt. Schüler:innen mit einem biblisch-immanenten Gottesbild weisen dagegen eine höhere Mitarbeit auf (Unser, 2016, S. 89–90). Die qualitative Studie eröffnet ferner die Einsicht, dass nicht-religiöse Kinder ein Gefühl der Exklusion erleben und weder einen Zugang zur ihrer persönlichen Welterschließungsperspektive noch zur existenziellen Dimension von Religion finden (Strhan & Shillitoe, 2022, S. 264–267). Beide Ergebnisse eint, dass sie eine Passungskrise zwischen vorausgesetztem religiösem Kapital auf Seiten des Religionsunterrichts und vorhandenem religiösem Kapital auf Seiten der Schüler:innen beschreiben. Beide Ergebnisse legen nahe, dass nicht vorhandene „Verinnerlichung bestimmter religiöser Vorstellungen, Sprachspiele, Traditionselemente“ (Unser, 2016, S. 92) unterrichtliche Partizipation vermindert. Beide Ergebnisse lassen sich in Anlehnung an Bourdieu auf eine Sozialisation im wenig bis nicht-religiösen Umfeld zurückführen, in dem Erfahrungen mit Religion nicht zugänglich waren oder nicht verinnerlicht wurden. Besonderes Gewicht gewinnt dieser Sachverhalt angesichts

der zunehmenden Konfessionslosigkeit und abnehmenden religiösen Sozialisation. Vor diesem Hintergrund ergeben sich drei Hypothesen, die nachfolgend geprüft werden:

1. Die Konfessionsgebundenheit beeinflusst die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts.
2. Das religiöse Kapital in Form von religiösen Erfahrungen beeinflusst die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts
3. Das religiöse Kapital in Form von kirchlicher Religiosität beeinflusst die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts

3 Zur Methode der Untersuchung

Um die Frage nach ungleichheitsstiftenden Faktoren hinsichtlich der wahrgenommenen Wirksamkeit des Religionsunterrichts zu beantworten und die damit zusammenhängenden Hypothesen zu prüfen, wird zunächst die Datengrundlage der vorliegenden Untersuchung beschrieben und die verwendeten Messinstrumente erläutert. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert.

3.1 Datengrundlage

Die Datengrundlage dieser Untersuchung bildet die Zufallsstichprobe der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung. Eine Verzerrung der Repräsentativität zugunsten religiösen oder kirchlich-interessierten Personen wurde vermieden, indem „Gesellschaft und Werte“ als Thema der Umfrage vorgegeben wurde und die Evangelische Kirche Deutschland als Auftraggeber verschwiegen wurde (zur Datenerhebung und ihrer Repräsentativität im Detail Wunder, 2024; EKD, 2023, S. 8-13). In diesem Rahmen wurden per Zufallsstichprobe 5282 Personen befragt. Aus dieser Gesamtstichprobe wird für diese Untersuchung die jüngste Alterskohorte der 14 bis 23-Jährigen isoliert, um Zeiteffekte in der Wahrnehmung des Religionsunterrichts und der kindlichen Erfahrung mit Religion zu vermeiden. Von dieser Teilstichprobe fließen 480¹⁾ Befragte in die nachfolgende Analyse ein. Davon gehören 163 keiner Konfession an, 317 sind einer Religion zugehörig. Das Geschlechterverhältnis ist mit 211 männlichen und 269 weiblichen Befragten im Verhältnis ausgeglichen.

1)

Zwei Fälle wurden als Ausreißer identifiziert und aus der weiteren Analyse ausgeschlossen, da sie die vorab festgelegten Kriterien bezüglich standardisierten und studentisierten Residuen nicht erfüllen. So weisen ihre standardisierten Residuen und studentisierten Residuen einen Wert größer als 3.0 auf. Die standardisierten Residuen für diese Fälle betragen 3.038 und 3.017. Die studentisierten Residuen für diese Fälle betragen 3.093 und 3.056.

3.2 Instrumente

Die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts bildet die abhängige Variable dieser Untersuchung. Die subjektive Wirksamkeit des Religionsunterrichts wird mit einer fünfteiligen Skala gemessen, die den Ertrag des Religionsunterrichts für das eigene Leben, das Interesse an religiösen Fragen, die Orientierungsfähigkeit, die Zufriedenheit mit dem Unterricht und Veränderungen der religiösen Überzeugungen subsumiert (Cronbachs's Alpha = .852)²⁾. Diese Operationalisierung schließt in theoretischer Hinsicht an den Bildungsanspruch des Religionsunterrichts (Adam & Lachmann, 2012, S. 144-149; Benner, 2014, S. 15-24) und den Bildungsbegriff von Tenorth (u.a. 2016, S. 56-59) an, da die Sicherung der Voraussetzungen für gesellschaftliche Partizipation, Orientierungsfähigkeit und Selbstkonstruktion der Identität fokussiert wird. Die Skala wurde im Rahmen einer Hauptkomponentenanalyse und mittels der Regressionsmethode zu einem Faktorwert mit 63 Prozent Varianzaufklärung verrechnet³⁾. Dies gewährleistet, dass die einzelnen Variablen nicht zu gleichen Anteilen, sondern nach ihrer Gewichtung für den Faktor des Bildungsanspruchs einberechnet werden. Die größte Ladung weist mit .883 die Lebensdienlichkeit gefolgt von der Interessensförderung und der Orientierungsförderung auf. Die Veränderung der religiösen Überzeugung weist mit .633 die kleinste Korrelation mit dem Faktorwert auf. Vor dem Hintergrund, dass eine Überzeugungsveränderung im religiösen Sinne lediglich einen Nebeneffekt des Religionsunterrichts darstellen kann, entspricht dies theoretischen Überzeugungen (Hock, Käbisch, Kießling & Wunder, 2024; vgl. dazu bereits Hock 2023, Ilg 2023 und Kießling 2023).

Die unabhängigen Variablen, die das tatsächliche religiöse Kapital respektive Möglichkeiten zur Akkumulation religiösen Kapitals abbilden sollen, bestehen in der Konfessionszugehörigkeit, den religiösen Erfahrungen in der Kindheit sowie der aktuellen kirchlichen Religiosität. Die Konfessionszugehörigkeit wurde mit der Frage „Was ist ihre Religionszugehörigkeit?“ erfragt, wobei neben der Konfessionslosigkeit und

2)

Im Einzelnen lauteten die Formulierungen wie folgt: Mein Religionsunterricht war gut, ich habe ihn gerne besucht; Mein Religionsunterricht hat mir für mein eigenes Leben etwas gebracht; Der Religionsunterricht hat mein Interesse an religiösen Fragen gefördert; Der Religionsunterricht hat meine religiösen Überzeugungen verändert; Der Religionsunterricht hat mir geholfen, mich bei Fragen des Lebens zu orientieren und bestimmte Entscheidungen zu treffen. Zur deskriptiven Auswertung dieser Items sei auf Hock, Käbisch, Kiessling und Wunder (2024) verwiesen.

3)

Die Voraussetzungen für eine Hauptkomponentenanalyse sind mit einem KMO-Test von .827 und einem hochsignifikanten Bartlett-Test ($p < .001$) gegeben. Die Faktorenlösung ist sowohl durch Überprüfung des Kaiser-Kriteriums als auch des Scree-Plots eindeutig einfaktoriell.

einer Zugehörigkeit zur römisch-katholischen oder evangelischen Kirche auch Freikirchen, andere christliche Gemeinschaften und der Islam zur Auswahl standen. Diese ursprünglich nominal skalierte Variable wurden in dieser Untersuchung dummy-codiert, sodass Konfessionslosigkeit einer Null und Konfessionszugehörigkeit einer Eins entspricht.

Während der Begriff der Konfessionsgebundenheit (verstanden als formale, d.h. kirchensteuerpflichtige Mitgliedschaft in einer Kirche) eindeutig definiert ist, ist der Begriff der religiösen Erfahrung mehrdeutig und facettenreich. Aufgrund der Mehrdimensionalität von Religion ist die Mehrdeutigkeit und der Facettenreichtum des Begriffs religiöser Erfahrung auch unvermeidbar. Folgerichtig steht der Begriff der Erfahrung in der religionspädagogischen Theoriebildung

„entweder für eine Form der subjektiven Wissenskonstruktion (und damit für die intellektuelle Dimension von Religion), für die Partizipation an einer bestimmten religiösen Praxis wie die Teilnahme an einem Sonntagsgottesdienst (rituelle Dimension), für eine problemorientierte Ausrichtung der Unterrichtsinhalte wie bei der Friedensfrage (ethische Dimension), für bestimmte Werterlebnisse (ideologische Dimension) oder für bestimmte Gefühle wie dem Mitgefühl, um dessen Bedeutung gegenüber rein kognitiven oder handlungsorientierten Ansätzen zu unterstreichen (experimentelle Dimension)“ (Käbisch, 2008, S. 309 f.).

In diesem Beitrag untersuchen wir mit dem Begriff religiöser Erfahrung die Partizipation an kirchlichen Angeboten, wie sie in der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD erfasst wurde. Die Erfahrungen mit Religion respektive die Möglichkeiten zur Akkumulation religiösen Kapitals werden dem folgend mit fünf Items gemessen, die vor allem die rituelle Dimension von Religion in den Blick nehmen. Die Items fokussieren sowohl die familiäre Primärsozialisation als auch die institutionelle Sekundärsozialisation und wurden faktorenanalytisch validiert⁴⁾. Der Einbezug der Sekundärsozialisation entspricht der Erkenntnis, dass religiöse Sozialisation nicht allein „*familiale* Sozialisation“ (Pollack, Pickel & Spieß, 2015, S. 136, H.i.O.), sondern auch *institutionelle* Sozialisation ist (vgl. Ilg, Ahrens, Hock, Jacobi, Käbisch, Kießling, Pollack & Wunder, 2024). Die Items fragen im Einzelnen nach der Rolle von Religion in der Familie, der Gebetspraxis, dem Besuchen eines kirchlichen Kindergartens und der Partizipation an Kindergottesdiensten sowie kirchlicher Jugendarbeit (Cronbach's Alpha

4)

Die Voraussetzungen für eine Hauptkomponentenanalyse sind mit einem KMO-Test von .800 und einem hochsignifikanten Bartlett-Test ($p < .001$) gegeben. Die Faktorenlösung ist sowohl durch Überprüfung des Kaiser-Kriteriums als auch des Scree-Plots eindeutig einfaktoriell.

= .815). Dies trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass religiöse Partizipation nicht allein auf Gottesdienstbesuche reduziert werden kann. Sie wurden zu einem Summenscore verrechnet, der auf den Wertebereich Null bis Eins standardisiert wurde.

Die kirchliche Religiosität, die gleichermaßen Abbild des verinnerlichten religiösen Kapitals wie der Möglichkeit zur Akkumulation dieses Kapitals in der Jugend darstellt, wird ebenfalls mit fünf Items gemessen. Die fünf Items fokussieren den grundsätzlichen Glauben an Gott, den Glauben an die Offenbarung Gottes in Jesus Christus, die subjektive Religiosität, die Gebetspraxis sowie die Kirchganghäufigkeit (Cronbachs's Alpha = .889). Alle fünf Variablen laden besonders hoch auf einen Faktor, sodass sie zu einem Summenscore zusammengefasst wurden, der auf den Wertebereich Null bis Eins standardisiert wurde⁵⁾.

4 Bildungsungleichheit und religiöses Kapital: Empirische Befunde

Um die drei formulierten Hypothesen zum Einfluss des religiösen Kapitals auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts zu prüfen, wird ein multiples lineares Regressionsmodell⁶⁾ berechnet. Die Berechnung erfolgt blockweise. Die Wahl dieser inferenzstatistischen Methode ermöglicht es, den Einfluss von unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable zu schätzen. In diesem Beitrag bestehen die unabhängigen Variablen in der Konfessionszugehörigkeit, der kindlichen Erfahrung mit Religion und der kirchlichen Religiosität. Die abhängige Variable bildet die subjektive Wirksamkeit des Religionsunterrichts. Für die Beurteilung des Einflusses sind insbesondere der Beta-Koeffizient und das korrigierte R^2 von Bedeutung⁷⁾. Des Weiteren

5)

Die Voraussetzungen für eine Hauptkomponentenanalyse sind mit einem KMO-Test von .880 und einem hochsignifikanten Bartlett-Test ($p < .001$) gegeben.

6)

Die Voraussetzungen für eine multiple lineare Regressionsanalyse sind erfüllt. Es liegt eine lineare Beziehung zwischen den Variablen vor, die mithilfe von Scatterplots zu den unstandardisiert vorhergesagten Werten und den studentisierten Residuen sowie den partiellen Regressionsdiagrammen überprüft wurde. Multikollinearität liegt unter Berücksichtigung der VIF-Werte und der Korrelationen zwischen den Variablen ($< .7$) nicht vor. Homoskedastizität der Residuen ist eine weitere Voraussetzung der multiplen linearen Regression, die nach der visuellen Inspektion des Scatterplots der unstandardisiert vorhergesagten Werte und der studentisierten Residuen ebenfalls gegeben ist. Die Normalverteilungsannahme der Residuen wurde anhand des Histogramms und des P-P-Plots verifiziert. Der Shapiro-Wilk-Test wurde nicht herangezogen, da analytische Tests auf Normalverteilungen mit zunehmender Stichprobengröße in einem kritischen Maße sensibel werden (Field, 2019, S. 248-249).

ist von Interesse, ob der Beta-Koeffizient, das Regressionsmodell und die Veränderungen im korrigierten R² signifikant ($p < .05$) sind. Ist dies der Fall, ist die Fehlerwahrscheinlichkeit in einem Maße gering, dass die Hypothesen angenommen und auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden können.

Model Summary

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Change Statistics | |
|-------|------|----------|-------------------|-------------------|---------------|
| | | | | R Square Change | Sig. F Change |
| 1 | .344 | .118 | .116 | .118 | <.001 |
| 2 | .428 | .183 | .179 | .065 | <.001 |
| 3 | .453 | .205 | .200 | .023 | <.001 |

Tabelle 1 - Blockweise Modellzusammenfassung des multiplen linearen Regressionsmodells

Coefficients

| Model | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | | Sig. |
|-------|--|-----------------------------|------------|---------------------------|--------|-------|
| | | B | Std. Error | Beta | t | |
| 1 | (Constant) | -.488 | .073 | | -6.673 | <.001 |
| | Konfessionszugehörigkeit | .721 | .090 | .344 | 8.005 | <.001 |
| 2 | (Constant) | -.734 | .081 | | -9.053 | <.001 |
| | Konfessionszugehörigkeit | .454 | .097 | .217 | 4.684 | <.001 |
| | Erfahrung mit Religion in der Kindheit | .982 | .160 | .284 | 6.139 | <.001 |
| 3 | (Constant) | -.690 | .081 | | -8.532 | <.001 |
| | Konfessionszugehörigkeit | .308 | .104 | .147 | 2.967 | .003 |
| | Erfahrung mit Religion in der Kindheit | .706 | .175 | .204 | 4.036 | <.001 |
| | Kirchliche Religiosität | .670 | .182 | .197 | 3.675 | <.001 |

Tabelle 2 - Koeffizienten des blockweisen multiplen linearen Regressionsmodells

7)

Der Beta-Koeffizient ist ein standardisierter Regressionskoeffizient (Wertebereich zwischen -1 und 1) und gibt an, um wie viel die abhängige Variable im Erwartungswert steigt, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit steigt. Mit ihm lässt sich folglich die Wirkrichtung der unabhängigen Variable und seine Einflussstärke im Vergleich zu den anderen unabhängigen Variablen bestimmen. Das korrigierte R² ist ein Maß dafür, inwieweit die abhängige Variable beziehungsweise die Gesamtvariation der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen im Modell erklärt werden kann. Das korrigierte R² liegt zwischen 0 und 1, wobei 0 bedeutet, dass das Modell keine Variation erklärt. 1 bedeutet, dass das Modell die gesamte Variation erklärt.

Modell I⁸⁾ enthält die Konfessionszugehörigkeit als erklärenden Faktor. Die Konfessionszugehörigkeit ist mit einem signifikanten Beta-Koeffizienten von .344 ($p < .001$) assoziiert. Dies deutet darauf hin, dass sich der erwartete Wert der abhängigen Variable um .344 Standardabweichungen ändert, wenn sich die Konfessionszugehörigkeit um eine Standardabweichung ändert. Liegt eine Konfessionszugehörigkeit vor – unabhängig davon, ob katholisch oder evangelisch – beeinflusst dies die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts folglich positiv. Im Umkehrschluss bewerten konfessionslose Jugendliche die Wirksamkeit des Religionsunterrichts weniger häufig positiv. Das lineare Regressionsmodell hat insgesamt eine mittlere Vorhersagekraft mit einem korrigierten R^2 von .116, sodass allein anhand der Konfessionszugehörigkeit 12 Prozent der Varianz respektive Streuung in der wahrgenommenen Wirksamkeit des Religionsunterrichts erklärt werden können.

Modell II⁹⁾ beinhaltet zusätzlich zur Konfessionszugehörigkeit die Erfahrungen mit Religion in der Kindheit. Der Beta-Koeffizient von .284 indiziert, dass die religiöse Primär- und Sekundärsozialisation einen signifikant ($p < .001$) positiven Einfluss auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts hat: Jugendliche, die Gelegenheit zur Akkumulation von religiösem Kapital in der Kindheit hatten, bewerten den Religionsunterricht häufiger positiv. Dieser Faktor steigert das korrigierte R^2 um .065 auf .179, sodass gemeinsam mit der Konfessionszugehörigkeit 18 Prozent der Varianz in der Wahrnehmung des Religionsunterrichts erklärt werden können. Diese Steigerung des korrigierten R^2 ist signifikant ($p < .001$). Die Aufnahme der Erfahrungen mit Religion in der Kindheit führt gleichzeitig dazu, dass der Beta-Koeffizient der Konfessionszugehörigkeit sinkt. Dies hängt damit zusammen, dass sich die Faktoren gegenseitig kontrollieren beziehungsweise der Einfluss der Konfessionszugehörigkeit um die Erfahrungen mit Religion bereinigt wird: Ein Teil des Einflusses, den die Konfessionszugehörigkeit ausübt, kann dem folgend auf die Erfahrungen mit Religion zurückgeführt werden.

In Modell III¹⁰⁾ wird zuletzt die kirchliche Religiosität als Faktor ergänzt. Mit einem Beta-Koeffizienten von .197 übt dieser Teilaspekt religiösen Kapitals einen positiven Einfluss auf die wirksamkeitsbezogene Beurteilung des Religionsunterrichts aus. Mit Aufnahme

8)

Modell I sagt statistisch signifikant die wahrgenommene Wirksamkeit voraus, $F(1, 478) = 64.076$, $p < .001$.

9)

Modell II sagt statistisch signifikant die wahrgenommene Wirksamkeit voraus, $F(2, 477) = 53.340$, $p < .001$.

10)

Modell III sagt statistisch signifikant die wahrgenommene Wirksamkeit voraus, $F(3, 476) = 40.994$, $p < .001$.

dieses Faktors steigt das korrigierte R^2 um .023 weiter an ($p < .001$), sodass das gesamte multiple lineare Regressionsmodell ein korrigiertes R^2 von .200 aufweist. Dies entspricht einer Varianzaufklärung von 20 Prozent, die auf das religiöse Kapital im Sinne von Konfessionszugehörigkeit, kindlicher Erfahrung mit Religion und kirchlicher Religiosität zurückgeführt werden kann. Auch durch diese Erweiterung des Modells ergeben sich Änderungen in den Beta-Koeffizienten für die Faktoren Konfessionszugehörigkeit und Erfahrung mit Religion in der Kindheit. Beide sinken leicht ab, da sie durch die Variable der kirchlichen Religiosität kontrolliert respektive bereinigt werden. Dies bedeutet, dass ein Teil des ursprünglichen Zusammenhangs, den die Konfessionszugehörigkeit und die Erfahrung mit Religion in der Kindheit mit der wahrgenommenen Wirksamkeit des Religionsunterrichts hatten, tatsächlich auf die gemeinsame Variation mit kirchlicher Religiosität zurückzuführen ist.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen, dass die oben formulierten Hypothesen angenommen und folglich auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden können. So üben die Konfessionszugehörigkeit (Annahme von Hypothese 1), die religiösen Erfahrungen in der Kindheit (Annahme von Hypothese 2) sowie die kirchliche Religiosität (Annahme von Hypothese 3) einen signifikant positiven Einfluss auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts aus. Den stärksten Einfluss weist im Zuge dessen die Erfahrung mit Religion in der Kindheit ($\beta = .204$) gefolgt von der kirchlichen Religiosität ($\beta = .197$) auf. Den geringsten Einfluss hat die Konfessionszugehörigkeit ($\beta = .147$). Gleichsam ist hervorzuheben, dass der Faktor der Konfessionszugehörigkeit einer starken Bereinigung durch die anderen beiden Faktoren unterliegt. Die starke Bereinigung deutet darauf hin, dass ein Teil des beobachteten Zusammenhangs zwischen der Konfessionszugehörigkeit und der wahrgenommenen Wirksamkeit des Religionsunterrichts auf die gemeinsame Variation mit den anderen beiden Faktoren zurückzuführen ist. Vor diesem Hintergrund kann die Konfessionszugehörigkeit als „Schirmvariable“ bezeichnet werden, die in einem starken Zusammenhang zu anderen Faktoren des religiösen Kapitals steht.

5 Diskussion

Der Religionsunterricht soll seinem Anspruch nach einen konstitutiven, inkommensurablen Beitrag zur Allgemeinbildung und einen konstitutiven, inkommensurablen Beitrag zur „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinsohn, 1969, S. 13) leisten. Daher steht in der folgenden Diskussion die Frage im Zentrum, inwieweit dieser Anspruch in der Wahrnehmung der Probanden der KMU VI auch eingelöst wird.

Die ausgewerteten Daten der KMU VI zeigen, dass die „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinsohn, 1969, S. 13) gemessen an der wahrgenommenen Wirksamkeit des Religionsunterrichts ungleich verteilt ist. Als relevant erweisen sich in diesem

Zusammenhang die Faktoren der Konfessionszugehörigkeit, der Erfahrung mit Religion in der Kindheit sowie der kirchlichen Religiosität.

Die Erfahrung mit Religion im Rahmen der Primär- und Sekundärsozialisation übt im Zuge dessen den größten Einfluss auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts aus. Mit Bourdieu (2012, S. 234-235) ließe sich dieser Sachverhalt auf die Möglichkeit zur Akkumulation von kulturellem beziehungsweise religiösem Kapital zurückführen. Zeichnen sich die Sozialisationsbedingungen durch Präsenz von Religion in der Familie oder auch die Partizipation an Kindergottesdiensten und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit aus, werden Erfahrungen mit der christlichen Tradition gemacht, die zur „Verinnerlichung bestimmter religiöser Vorstellungen, Sprachspiele, Traditionselemente“ (Unser, 2016, S. 92) führen können. Ist Religion kein Bestandteil des Lebensstils, in den das Kind hineinsozialisiert wird und mit dem es aufwächst, ist die Verinnerlichung von religiösem Kapital demgegenüber unwahrscheinlich. Dass sich dieser Sachverhalt auf die subjektive Wirksamkeit des Religionsunterrichts auswirkt, wird auch von Kießling, Günter und Pruchniewicz (2018, S. 41) nachgewiesen: Je stärker die religiöse Primärsozialisation ausfiel, desto größer sind die zugeschriebene Relevanz, Beliebtheit und Lerneffekte. Dies spricht für eine sogenannte „Passungskrise“ zwischen vorausgesetztem religiösem Kapital auf Seiten der Schule und vorhandenem religiösem Kapital auf Seiten der Schüler:innen. Die Grundkenntnisse, Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten, die der Religionsunterricht implizit annimmt, scheinen die von religiös sozialisierten Kindern zu sein.

Ähnlich verhält es sich mit der kirchlichen Religiosität, die den zweitgrößten Einflussfaktor darstellt. Vor der bourdieuschen Interpretationsfolie könnte sie als bereits erfolgte Verinnerlichung religiösen Kapitals betrachtet werden, insbesondere da unter ihr der Glaube an Gott und der Offenbarung Gottes in Jesus Christus gefasst wurde. Gestützt wird diese Vermutung durch Hanisch (1996, S. 228-229), der einen engen Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und Gottesbild konstatiert. Unter Berücksichtigung dessen kann die Vermutung formuliert werden, dass eine kirchliche Religiosität die „kulturelle Passung“ zwischen Religionsunterricht und Lernendem begünstigt. Diese Annahme entspricht ebenfalls den Ergebnissen von Unser (2016, S. 89-90) zu Gottesbildern, der eine Privilegierung von Jugendlichen mit einem biblisch-immanenten Gottesbild nachweist, während die Ablehnung eines personalen Gottesbildes mit einer Benachteiligung zusammenhängt.

Auch die Ergebnisse zum Einfluss der Konfessionszugehörigkeit reihen sich in den diskutierten Sachverhalt der „Passungskrise“ zwischen implizit vorausgesetztem und vorhandenem religiösem Kapital einer bestimmten Schülerschaft ein. Hervorzuheben ist, dass die Konfessionslosigkeit selbst den kleinsten Einfluss auf die wahrgenommene Wirksamkeit aufweist, dies jedoch mit der Bereinigung durch die beiden anderen Faktoren zu erklären ist. Dem liegt ein starker Zusammenhang zwischen

Konfessionslosigkeit und Erfahrungen mit Religion in der Kindheit sowie kirchlicher Religiosität zugrunde, den bereits Hanisch (1996) konstatierte. Angesichts dieses Zusammenhangs kann zur Diskussion die qualitative Untersuchung von Strhan und Shillitoe (2022) herangezogen werden. Sie stützen den negativen Einfluss eines fehlenden religiösen Kapitals, indem sie ein Gefühl der Exklusion bei nicht-religiösen Kindern sowie verwehrte Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der persönlichen Welterschließungsperspektive konstatieren (ebd., 264–267). Ferner scheinen die befragten Kinder im Religionsunterricht keinen Zugang zur existenziellen Dimension von Religion zu finden.

Grundsätzlich gilt es, die vorliegenden empirischen Ergebnisse und Schlussfolgerungen weiter zu schärfen und zu vertiefen. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund evident, dass in dieser Untersuchung nicht die tatsächliche Wirksamkeit des Religionsunterrichts erhoben wurde, sondern die Wahrnehmung der Proband:innen. Damit wirken zwangsläufig zeitbezogene, wahrnehmungsbezogene und einstellungsbezogene Effekte auf die Ergebnisse ein, die lediglich in einem geringen Maße kontrolliert werden können. Vor diesem Hintergrund sind Untersuchungen notwendig, die die tatsächlichen Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln messen, um die Wirksamkeit des Religionsunterrichts in einem umfassenderen Maße empirisch evaluieren zu können (vgl. Hock, Käbisch, Kießling & Wunder, 2024). Des Weiteren sind die Ergebnisse in der Hinsicht limitiert, dass das religiöse Kapital im Sinne eines religiösen Verständnisses und Ausdrucksweise nicht direkt gemessen wurde, sondern primär die Möglichkeiten zur Akkumulation dieser Kapitalsorte erfasst wurden. Schließlich sind Untersuchungen notwendig, die ungleichheitsstiftende Prozesse im Zusammenhang mit religiösem Kapital während des Religionsunterrichts untersuchen.

6 Zusammenfassung und religionspädagogische Konsequenzen als Ausblick

Auf der Basis der Stichprobe der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD möchte diese Untersuchung einen Beitrag zum Verhältnis von Bildungsungleichheit und kulturellem Kapital leisten. Im Zentrum stand dafür die Frage, welche Faktoren sich ungleichheitsstiftend auf die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts auswirken. Ausgehend von der Bedeutung transnationalem Humankapitals und den Grundannahmen von Pierre Bourdieus Kapitaltheorie (1983 i.F.v. 2012) konnte ein Problemhorizont entfaltet werden, der gleichermaßen das Design der Untersuchung bestimmte und als Interpretationsfolie diente. Im Hinblick auf die Spezifika religiösen Lernens wurde die Kapitaltheorie konkretisiert und als Grundlage zur Hypothesenformulierung genutzt. Die drei Hypothesen konnten bestätigt und ausdifferenziert werden. Zusammenfassend lässt sich dazu sagen, dass sowohl die formale Konfessionsgebundenheit der befragten Personen als auch deren kulturelles

Kapital (in Form von religiösen Erfahrungen und kirchlicher Religiosität) die wahrgenommene Wirksamkeit des Religionsunterrichts positiv beeinflussen.

Trotz der diskutierten Einschränkungen erhärten die Ergebnisse die Vermutung von Unser (2016) und Grümme (2018), dass „im Religionsunterricht, vielleicht so etwas wie ein religiöses Kapital – eine Verinnerlichung bestimmter religiöser Vorstellungen, Sprechspiele, Traditionen‘ – stillschweigend zugleich gefordert und gefördert wird“ (Grümme, 2018, S. 261). Dies schließt an die These Bourdieus und Passerons (vgl. 1971) an, dass das schulische Bildungsangebot im Allgemeinen „nur denen wirklich zugänglich ist, welche die implizit vorausgesetzte Bildung bereits besitzen“ (ebd. S. 126). Gleichsam ist der Religionsunterricht dem theologisch sowie bildungstheoretisch begründeten Anspruch verpflichtet, jeder Schülerin und jedem Schüler ganz unabhängig von ihren Voraussetzungen Bildung oder vielmehr Ausstattung zum Verhalten in der Welt zu ermöglichen. Um dieser Maxime zu folgen, ist eine Sensibilität gegenüber differierenden Ausgangsbedingungen von Nöten (ebd., S. 84-85; religionspädagogisch Schweitzer, 2011, S. 33-34).

Auch wenn sich aus empirischen Forschungsergebnissen keine direkten religionspädagogischen Handlungsempfehlungen ableiten lassen, können abschließend Konsequenzen für den schulischen Religionsunterricht und seinen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit skizziert werden:

1. Die religiöse Bildung von Kindern und Jugendlichen sollte nicht von der Einkommens- und Interessenlage der Herkunftsfamilien abhängig sein. Für den Religionsunterricht gilt daher, was sich auch für den Musik-, Literatur-, Sprach- und Sportunterricht sagen lässt: Diese und andere Fächer im Fächerkanon allgemeinbildender Schulen sind ein wirksames Instrument dagegen, dass die religiöse, musikalische, literarische, sprachliche und körperbezogene Bildung von Kindern und Jugendlichen und entsprechende Aktivitäten (in Kirchengemeinden, Musikschulen, Lesezirkeln, Sprachreisen, Sportvereinen etc.) nicht allein von den finanziellen Ressourcen, der Bildungsnähe oder der Konfessionsbindung der Eltern abhängen.
2. Der schulische Religionsunterricht leistet auch einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit für Kinder- und Jugendliche, die entweder in einer religiösen Minderheitensituation leben und/oder als Migranten nach Deutschland gekommen sind. Ganz gleich, ob es sich dabei um jüdische, christliche, muslimische oder anders religiöse Schüler:innen handelt: Sie haben unterschiedslos ein Recht darauf, dass alle Facetten ihres kulturellen Kapitals in der Schule zur Sprache und zur Entfaltung kommen können. Für das religiöse Kapital (in Form religiöser Vorstellungen, Sprechspiele, Traditionen nach Grümme, 2018, S. 261) ist der schulische Religionsunterricht der angemessene Ort im Fächerkanon allgemeinbildender Schulen.

3. Fragen der Bildungsgerechtigkeit sind schließlich auch für konfessionslose Kinder und Jugendliche relevant. Die Stichprobe der sechsten KMU führt erneut vor Augen, dass die Partizipation an kirchlichen Angeboten und damit verbundene Erfahrungen stark von der Konfessionsbindung der Eltern abhängen. Konfessionslosen Schüler:innen werden daher Bildungschancen vorenthalten, was u.a. dem in der UN-Kinderrechtskonvention garantierten „Recht des Kindes auf Religion“ (Schweitzer, 2013) widerspricht. Ohne den schulischen Religionsunterricht überfrachten zu wollen, erscheint er im Licht der KMU-Daten als ein wirksames Mittel gegen diese spezifische, bisher kaum beachtete Form der Bildungsungerechtigkeit.

Auch wenn die zuletzt formulierten Konsequenzen weit über das empirische Erkenntnisinteresse der KMU und das methodische Design des vorliegenden Beitrags hinausweisen, wird deutlich, dass der Religionsunterricht mehr als ein entbehrliches Wahlangebot an Schulen ist: Er kann ein Garant für mehr Bildungsgerechtigkeit sein, indem er die religiösen Facetten des kulturellen Kapitals der daran teilnehmenden Schüler:innen berücksichtigt, zur Sprache bringt und damit fördert.

Neben dieser bildungstheoretischen Argumentation sind die in diesem Beitrag dargelegten Ergebnisse auch für die strategische Kirchen- und Gemeindeentwicklung relevant. Angesichts der in der KMU VI diagnostizierten „Milieuerengung“ kirchlicher Angebote und der damit einhergehenden Tendenz, dass „sozial Benachteiligte und Marginalisierte auch in der Kirche tendenziell keine Heimat mehr sehen“ (EKD, 2023, S. 84), muss für alle kirchlichen Bildungsangebote vermieden werden, dass die „Milieuerengung“ reproduziert und damit verstärkt wird. Kurzum: Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht bietet der schulische Religionsunterricht die unabwiesbare Chance, junge Menschen zu erreichen, die von sich aus nicht am Leben einer Kirchgemeinde (und ihrer Bildungsangebote) partizipieren.

Literaturverzeichnis

- Adam, G. & Lachmann, R. (2012). Begründung des schulischen Religionsunterrichts. In M. Rothgangel et al. (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (144-159). Göttingen: V&R.
- Altmeyer, S. & Grümme, B. (2018). Unentdeckte Potenziale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik. In A. Kreutzer & H.-J. Sander (Hrsg.), *Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie* (248-267). Freiburg i.Br.: Herder.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Schöningh.
- Bourdieu, P. (1983/2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In

- U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229-242). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- EKD (2023). *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft. Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. Herausgegeben von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt [online unter www.kmu.ekd.de].
- Field, A. (2019). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: Sage.
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2014). Transnationales Humankapital. Einleitende Bemerkungen zu Kontextbedingungen, Erwerb und Verwertbarkeit von transnationalen Kompetenzen. In J. Gerhards, S. Hans & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 7-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Grümme, B. (2014). *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Grümme, B. & Schlag, T. (Hrsg.) (2016). *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hanisch, H. (1996). *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nichtreligiös Erzeugenen im Alter von 7 bis 16 Jahren*. Stuttgart: Ev. Verlagsanstalt.
- Heydorn, H.-J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Hock, J. (2023). Der Religionsunterricht im Spiegel der KMU - Die Daten im Überblick. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 75 (2023) (S. 466-475). Berlin: De Gruyter.
- Hock, J., Käbisch, D., Kießling, K. & Wunder, E. (erscheint 2024). Der schulische Religionsunterricht im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung: Wahrnehmungen - Wirkungen - Wünsche. In Kirchenamt der EKD (Hrsg.), *Auswertungsband der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Humboldt, W. v. (1980). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen [1792]. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Humboldt. Werke in fünf Bänden* (Bd. I, 3. Aufl., S. 56-233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ilg, W. (2023). *Die sechste Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung: Zentrale Erkenntnisse*

- und Herausforderungen für Religionspädagogik und Gemeindepädagogik. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 75 (2023) (S. 370-386). Berlin: De Gruyter.
- Ilg, W., Ahrens, P.-A., Hock, J., Jacobi, C., Käbisch, D., Kießling, K., Pollack, D. & Wunder, E. (2024). Religiöse Sozialisation in der Kindheit und deren Auswirkungen. In Kirchenamt der EKD (Hrsg.), *Auswertungsband der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Käbisch, D. (2018). Religiöse Bildung als „transnationales Humankapital“? Soziologische, historische und religionspädagogische Aspekte. In H. Simojoki, A. Scheunpflug, M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 51-68). Münster: Waxmann.
- Käbisch, D. (2014). *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung* (PThGG 14). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Käbisch, D. (2009). *Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive* (PThGG 6). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kießling, K., Günter, A. & Pruchniewicz, S. (2018). *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten - Einsichten - Aussichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kießling, K. (2023). Religionspädagogischer Silberstreif am düsteren kirchlichen Horizont? Die sechste Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung aus katholischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 75 (2023) (S.387-400). Berlin: De Gruyter.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Lütze, F. M. (2011). *Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pollack, D., Pickel, G. & Spieß, T. (2015). Religiöse Sozialisation und soziale Prägungen und Einflüsse. In H. Bedford-Strohm & V.Jung (Hrsg.), *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Robinson, S. B. (1969/1973). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit. Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schleiermacher, F. (1988). Monologen. Eine Neujahrgabe. In G. Meckenstock (Hrsg.), *Schriften aus der Berliner Zeit 1800-1802* (KGA I/3) (S. 1-61). Berlin/New York: De Gruyter.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke - theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2011). *Menschenwürde und evangelische Bildung*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Schweitzer, F. (2013). *Das Recht des Kindes auf Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: V&R.
- Strhan, A. & Shillitoe, R. (2022). The Experiences of Non-Religious Children in Religious Education. *Journal of Religious Education*, 70, S. 261-272.
- Tenorth, H.-E. (2016). Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenz - ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(31), S. 45-72.
- Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS.
- Uppenkamp, V. (2021). *Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Unser, A. (2016). Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht. In B. Grümme & T. Schlag (Hrsg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozioethische Orientierungen* (S. 80-95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vierегge, D. (2013). *Die Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Vierегge, D. (2017). Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Ergebnisse einer empirischen Studie. *ÖRF*, 25(1), (S. 64-73).
- Witten, U. (2021). *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wunder, E. (erscheint 2024). Methodische Grundlagen der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung. In Kirchenamt der EKD (Hrsg.), *Auswertungsband der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Johanna Hock, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Religionspädagogik

und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts, Goethe Universität Frankfurt am Main.

Prof. Dr. David Käbisch, Professor für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts, Goethe Universität Frankfurt am Main.