

SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern Ausgewählte Ergebnisse

von

Susanne Schwarz und Adriane Dörnhöfer

Susanne Schwarz

Abstract

In dem Artikel werden ausgewählte Ergebnisse einer im Jahr 2013 durchgeführten Fragebogenstudie unter TeilnehmerInnen am evangelischen Religionsunterricht im Freistaat Bayern vorgestellt. Die 9./10. KlässlerInnen aus Mittel- und Realschulen wurden zu ihren Perspektiven auf das Fach, zu den religiös-kirchlichen Tradierungswegen wie Orientierungen befragt. Anhand der SchülerInnenperspektiven können Akzeptanz und Relevanz des Faches erschlossen und Aspekte religiös-kirchlicher Sozialisation und Orientierung kennen gelernt werden.

Schlagwörter: Empirische Religionspädagogik, Religionsunterricht in Bayern, SchülerInnenperspektiven, Umfrage

Ausgangspunkte

Empirische Studien zur Perspektive von SchülerInnen auf ihren Religionsunterricht entstehen oft im Zusammenhang mit Besonderheiten des Faches, wie der (Wieder-)Einführung in den östlichen Bundesländern (Hanisch/Pollack, 1997, Hanisch 2005; Wermke, 2006, Domsgen & Lütze 2010), konzeptionellen Neuheiten, wie dem Hamburger Modell (Hassanein, 2013; Avest et al., 2009, Knauth et al., 2000), oder dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (Kuld et al., 2009). Das mag einer der Gründe dafür sein, dass es in Bayern bislang keine aktuelle wie umfassende Studie zu den Perspektiven der SchülerInnen auf das kaum befragte, weil selbstverständliche Fach Religion gibt.¹ Da jedoch weder demographische noch kirchensoziologische Trends vor den bayerischen Landesgrenzen Halt machen und die Wahrnehmung des Faches beeinflussen, noch fundierte Aussagen über die Voraussetzungen und Erwartungen der SchülerInnen zum Religionsunterricht ohne eine empirische Basis auskommen, widmet sich die vorliegende Studie diesem Desiderat für den Religionsunterricht der Abschlussklassen an nichtgymnasialen Sekundarschulen.

Forschungsprojekt

Von der Anlage und von den Zielen her handelt es sich um eine quantitativ-explorativ ausgerichtete Überblicksstudie zur Unterrichtsrezeption (Heil, 2003, S. 18), mit der die aktuellen Perspektiven der SchülerInnen auf den Religionsunterricht sowie Aspekte ihrer religiös-kirchlichen Sozialisation und Orientierung erhoben wurden.

Die Fragebogenstudie wurde im Frühjahr 2013 von den beiden Autorinnen konzipiert und durchgeführt. An ihr nahmen 2112 SchülerInnen online oder offline teil. Der relativ umfangreiche Fragebogen (12 Seiten, 39 Fragen) besteht aus drei Teilen: Mit dem ersten Teil werden die Perspektiven der SchülerInnen auf das Fach, mit dem zweiten ihre Perspektiven auf das jahrgangsübergreifende Lernen erhoben, – insofern sie dieses erlebt haben oder erleben – und im dritten Teil stehen Fragen zur religiös-kirchlichen Orientierung und Sozialisation im Zentrum. Aufgrund einer ähnlichen er-

¹ Die aktuellsten Studien stammen aus dem Jahr 1994 von Ritter, in der der Religionsunterricht in Bayern wesentlich positiv beurteilt wird und von 2001 (Emnid), wobei diese retrospektiv wie deutschlandweit angelegt und nicht als Studie zur Rezeption des Religionsunterrichts gedacht ist.

kenntnisleitenden Fragestellung lehnt sich der Fragebogen zum Teil an Regionalstudien aus Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt an (Hanisch, 2005; Wermke, 2006; Domsgen & Lütze, 2010), damit ist außerdem die Chance für einen Vergleich gegeben. Eine Reihe von Fragestellungen wurde dabei mit Blick auf den bayerischen Kontext modifiziert oder neu aufgenommen. Entsprechend der für den Religionsunterricht relevanten und für den bayerischen Freistaat charakteristischen regionalen Konfessionsverhältnisse wie der Stadt-Landstruktur wurde die Stichprobe so zusammengesetzt, dass diese Gegebenheiten in ihr abgebildet sind. Relevant für das Bundesland ist außerdem eine relativ starke Tradition des dreigliedrigen Schulwesens, während religionsdidaktisch die Frage offen ist, ob es eine schulformspezifische Religionsdidaktik braucht und wie sie auszusehen hätte (u.a. Lütze, 2011; Pfister, 2015). Um auch über diese Frage mehr Aufschluss zu erhalten, sind die Abschlussklassen 9/10 der empirisch oft wenig bedachten Schulformen Mittel- und Realschule ausgewählt worden. Neben der mehrjährigen Erfahrung mit dem Religionsunterricht bringen SchülerInnen in diesem Alter auch die kognitiven Voraussetzungen mit, um diese reflektieren zu können.

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe

	München (Mü)	Nürnberg (Nü)	Regensburg ²	Oberbayern (Ob)	Ober-, Mittelfranken (Fr)	Oberpfalz		
Region %	16	12,4	1,2	19,2	48,6	2,6		
Alter %	12	13	14	15	16	17	18	19
	0,4	0,8	11,8	38,2	34,7	11,4	1,9	1
Schulart % Klasse %	MS: 47,4 RS: 52,6		Klasse 9: 41% Klasse 10: 49,9%					
Geschlecht %	männlich: 51,1 weiblich: 48,9							
Religionen %	evang.: 90,4 keine: 4,5 andere: 2,4 kath.: 1,4 muslim.: 0,6 jüd.: 0,6							

Leitend waren folgende Forschungsfragen:

- A) Wie nehmen die SchülerInnen die Binnenelemente und den Religionsunterricht insgesamt wahr?
- B) Wie sehen, deuten und bewerten die SchülerInnen das jahrgangsübergreifende Lernen?
- C) Welche religiös-kirchlichen Tradierungswege bringen die SchülerInnen mit?
- D) Wie sind die SchülerInnen religiös-kirchlich orientiert?
- E) Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den Fragebereichen und den Faktoren Alter, Geschlecht, Schulart, Region, Gottesglaube?
- F) Unterscheiden sich die Perspektiven der Teilnehmenden am evangelischen Religionsunterricht in Bayern von denen in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, und wenn ja, worin?

Darstellung und Auswahl

Für die folgende Darstellung werden zentrale Ergebnisse zu den Forschungsfragen A, C, D, E ausgewählt, dargestellt und interpretiert.³ Im Fokus stehen die Ergebnisse;

² In die statistischen Zusammenhangsanalysen nicht mit einbezogen wurden die SchülerInnen aus Regensburg, der Oberpfalz sowie die 12, 13, 18 und 19-Jährigen, weil die Fallzahlen zu gering sind und die Regionen nicht zur intendierten Stichprobe gehören (sie hatten auf Anfrage teilgenommen und werden in die Gesamtergebnisse einbezogen).

³ Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt häufig direkt im Anschluss an die Ergebnisdarstellung; das ist dem knappen Raum geschuldet und resultiert nicht aus einer Verwechslung der Ebenen.

auf die Erörterung theoretischer Vorannahmen, statistischer Verfahren und Kontextualisierungen wird an anderer Stelle ausführlich eingegangen.⁴

Zuerst werden die Fragen nach der Besuchsmotivation, Akzeptanz und Relevanz des Faches aus Sicht der SchülerInnen ausgewertet, bevor auf ihre Wahrnehmung des Binnengeschehens eingegangen wird. Schließlich interessieren Aspekte ihrer religiösen Orientierung und ihrer „mitgebrachten“ religiösen Tradierungswege.

Die statistische Berücksichtigung der sozialen (Geschlecht, Alter, Gottesglaube) und strukturellen (Region, Schulart) Merkmale trägt zur Profilierung wie Kontextualisierung der SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht bei.

1. Motivationsdimension

Um die Akzeptanz des Faches aus SchülerInnensicht kennen zu lernen, ist es notwendig, ihre Motivation für den Besuch des Religionsunterrichts und die dafür zur Geltung gebrachten Gründe zu erheben.

1.1. Besuchsmotivation:⁵

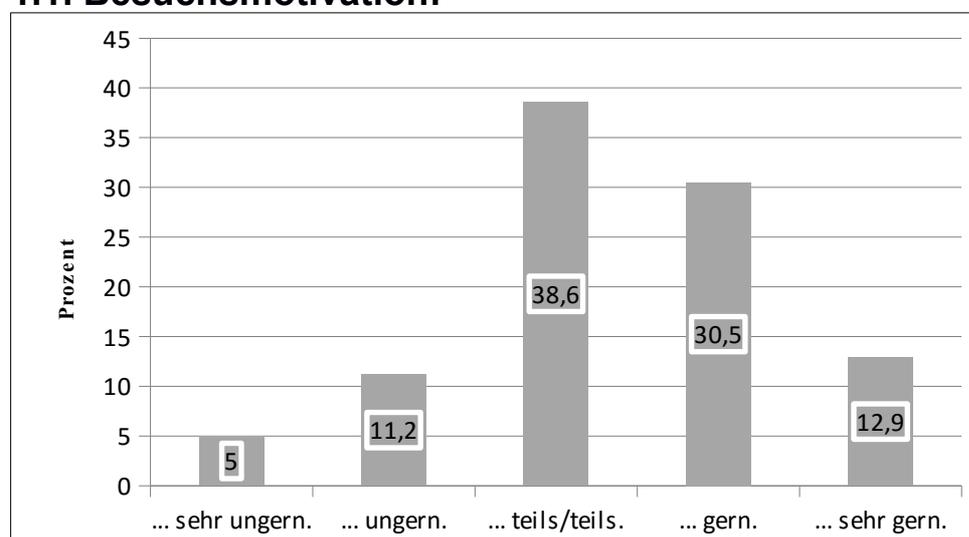


Abb. 1: Besuchsmotivation: Den Religionsunterricht besuchst du ...?

Mehr als 43% der SchülerInnen besuchen den Religionsunterricht *gern* oder *sehr gern* ($MW = 3,36$, $SD = 1,014$; Abb. 1). Das sind mit 27,2% deutlich mehr als jene 16,2%, die ihn *ungern* oder *sehr ungern* besuchen. Die höchste Zustimmung erhält die Antwort *teils/teils* mit 38,6%.⁶ Dieses Ergebnis gilt unabhängig von Alter, Geschlecht, Schulart und Region der SchülerInnen.

Nicht unabhängig ist die Besuchsmotivation davon, welchen persönlichen Bezug Lernende zum Gottesglauben⁷ haben und von der Relevanz der Lehrkraft für ihre Einstellung zum Fach (Tab. 2):⁸

⁴ Zu weiteren Ergebnissen (theoretische Einbettung, differenzierte Einzelanalysen, altersgemischtes Lernen, bundeslandübergreifender Vergleich) wird auf die bevorstehende Publikation verwiesen: Schwarz, S.: *SchülerInnenperspektiven auf den bayerischen Religionsunterricht*. Geplant sind außerdem weitere Publikationen der Autorinnen zur Studie.

⁵ Gemeint ist nicht die Entscheidung (Teilnahmemotivation) für den Besuch des Faches überhaupt, sondern die motivationale Disposition für den allwöchentlichen Besuch.

⁶ Bucher (³2001, S. 58.) kommt in seiner Studie zu einem ähnlichen Ergebnis.

⁷ Frage: Glaubst du an Gott? Ja (j) ... manchmal (m) ... nein (n); vgl. Kapitel 5.

⁸ Frage: Wie wichtig ist die Lehrkraft für deine Einstellung zum Fach? Völlig unwichtig (1) absolut wichtig (6); vgl. Kapitel 4.3.

Tab. 2: Zusammenhänge mit der Besuchsmotivation

Besuchsmotivation	Stärke des Zusammenhangs, Signifikanz
Schulart	n.s.
Region	n.s.
Alter	n.s.
Geschlecht	n.s.
Gottesglaube	$r_s = .28^{***9}$
ReligionslehrerIn	$r_s = .31^{***}$

Unter jenen SchülerInnen, die *sehr gern* oder *gern* in den Religionsunterricht gehen (j: 56,2%/m: 41,6%/n: 26,6%), befinden sich deutlich mehr SchülerInnen, die den Glauben bejahen, während in den Gruppen derer, die *ungern* und *sehr ungern* in den Religionsunterricht gehen, mehr SchülerInnen sind, die den Gottesglauben für sich ablehnen (n: 31,2%/m: 16,6%/j: 8,9%). Während die Glaubensbejahenden ihren höchsten Anteil in der Gruppe, die *gern* gehen, haben, sind die Manchmal-Glaubenden und die Gruppe der Glaubensablehnenden häufiger *teils/teils* zum Besuch des Religionsunterrichts motiviert.

Die Besuchsmotivation steht in einem hochsignifikanten und starken Zusammenhang mit der Relevanz der Religionslehrkraft für die Einstellung zum Fach, der proportional mit der Besuchsmotivation verknüpft ist: Je lieber jemand das Fach besucht, umso relevanter ist die Lehrkraft für die Einstellung zum Fach und vice versa. Das heißt: Eine positive Besuchsmotivation ist eng mit der Lehrkraft verbunden, für eine negative Besuchsmotivation müssen weitere Gründe eine wichtige Rolle spielen.

1.2. Gründe für die Besuchsmotivation

Näheren Aufschluss über die Besuchsmotivation geben die dafür zur Geltung gebrachten Gründe. Die SchülerInnen konnten aus 16¹⁰ auswählen und eigene ergänzen.

Tab. 3: Besuchsmotive, Häufigkeit und Zusammenhänge mit der Besuchsmotivation

In den Religionsunterricht gehst du ..., weil ...	N	%	r_s^{11}
Man sich ausruhen kann	837	39,4	.09***
Es leicht zu lernen ist	761	33,5	.22***
Die/der Religionslehrer/in Humor hat	712	31,6	.37***
Es langweilig ist	673	30,5	-.57***
Deine Freunde auch da sind	648	30,5	.13***
Es Spaß macht	614	28,9	.47***
Du zum Nachdenken angeregt wirst	568	26,7	.27***
auch eigene Probleme besprochen werden	488	22,9	.19***
Die/der Religionslehrer/in fachlich super ist	460	21,6	.36***
Du dich aktiv einbringen kannst	428	20,1	.32***
Es um Gott geht	354	16,6	.07**
Christliche Themen dich nicht interessieren	354	16,6	-.37***
Du viel Neues erfährst	344	16,2	.22***
Die Themen nichts mit dir zu tun haben	306	14,4	-.36***
Religiöse Themen dich interessieren	288	13,5	.22***
Du dein Leben und Umfeld durch Reli besser verstehst	249	11,7	.20***
Die Themen etwas mit dir zu tun haben	196	9,2	.12***
Es zu laut ist	161	7,6	-.15***

⁹ Abkürzungen: * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$.

¹⁰ Diese wurden aus Merkmalen eines guten Religionsunterrichts nach Bucher (³2001) sowie aus Ergebnissen der Pretests entwickelt.

¹¹ Zur Bestimmung der Korrelationsmaße für ordinalskalierte und nominalskalierte, dichotome Variablen wurde der Spearman'sche Korrelationskoeffizient (r_s) verwendet (Bühl, ¹³2012, S. 302-303.), für die Bestimmung der Zusammenhangsstärke von polytomen, nominalskalierten (Region) mit ordinalskalierten oder nominalskalierten Variablen Cramers V, wobei die Interpretation der jeweiligen Stärken orientiert ist am Vorgehen in vergleichbaren religionspädagogischen Studien (vgl. Lück, 2003, S. 30, im Anschluss an Lück auch Domsgen & Lütze, 2010, S. 50). Um eine α -Fehler-Kumulierung aufgrund der vielen Signifikanztests zu begrenzen, wurde eine α -Adjustierung vorgenommen. Zur Anwendung kam dabei das Verfahren nach Holm-Grünspan, um die statistische Power nicht zu sehr zu begrenzen (Vgl. Rost, ³2013, S. 251-259.).

In der Tabelle (Tab. 3) sehen wir die gewählten Motive, angeordnet nach der Häufigkeit mit der Zusammenhangsstärke von Motiv und Besuchsmotivation. Außer das Motiv: *weil es um Gott geht* sind alle hochsignifikant mit der Besuchsmotivation verbunden.

Am häufigsten wird die Besuchsmotivation mit dem *Ausruhmotiv* begründet, das knapp 40% der SchülerInnen angeben. Da der Zusammenhang mit der Besuchsmotivation sehr schwach positiv ist, muss angenommen werden, dass ca. zwei Fünftel der SchülerInnen sich über unterschiedliche Besuchsmotivationen hinweg im Religionsunterricht ausruhen.¹² Jeder dritte Lernende gibt als Grund *leichte Lernbarkeit* an, was mäßig stark mit einer positiven Besuchsmotivation verbunden ist.¹³ Auf Platz drei folgt das personenbezogene Motiv *Humor der Religionslehrkraft*, das für eine positive Beziehungsqualität zu den SchülerInnen und/oder für die Unterrichtsatmosphäre steht. Stärker als die beiden häufiger gewählten Motive ist dieses mit einer positiven Besuchsmotivation verknüpft.

Den engsten Zusammenhang mit der Besuchsmotivation bilden allerdings die zwei entgegengesetzten Lernemotionen *Langeweile* und *Spaß*. So ist zwar die *Langeweile* das am vierthäufigsten gewählte Motiv; mit Abstand ist sie aber das am engsten mit der Besuchsmotivation verbundene; d.h., wer *Langeweile* erlebt, gibt mit sehr großer Wahrscheinlichkeit an, dass er/sie *eher ungerne* in den Religionsunterricht geht. Demgegenüber bestätigt sich mit der engen Verbindung von *Spaß* und positiver Besuchsmotivation die Relevanz des von Bucher ausgemachten Merkmals eines guten Religionsunterrichts.¹⁴

Ohne jetzt im Einzelnen auf alle weiteren Motive einzugehen, sei nur noch das Item *weil es zu laut ist* aufgegriffen. Insgesamt ist es der am seltensten angekreuzte Grund: Von gravierenden Disziplinschwierigkeiten scheint der Religionsunterricht in diesen Klassenstufen und Schularten in Bayern demnach nicht betroffen zu sein.

Nicht unabhängig ist die Motivwahl von den Faktoren Alter, Geschlecht, Schulart, Region und Gottesglaube. So kreuzen die älteren SchülerInnen häufiger an, dass sie *kein Interesse an christlichen Themen haben* ($r_s = .08^{***}$; 14: 13,7%; 13,6%; 18,3%; 17: 22,6%), dass sie *sich aktiv einbringen können* ($r_s = .08^{***}$; 14: 15,5%; 16,7%; 24%; 17: 21,7%) und dass sie *zum Nachdenken angeregt* werden ($r_s = .06^*$; 14: 25,3%; 24%; 29,8%; 17: 30,5%). Möglicherweise spiegelt sich darin die größere Rolle von Diskussionen im Religionsunterricht, an denen sich die SchülerInnen beteiligen können und in denen aktuelle Themen besprochen werden.

Zwischen den Geschlechtern besteht der größte Unterschied in der Wahl des *Ausruhmotivs*.¹⁵ Während die Jungen mit 10% Unterschied ($r_s = .13^{***}$; ♂ 48,5%; ♀ 39,6%) häufiger angeben, sich *auszuruhen*, betont mehr als jedes vierte Mädchen, dass auch *eigene Probleme angesprochen werden* ($r_s = .08^{**}$; ♀ 26,1%; ♂ 19,5%), wobei dieses nur von knapp jedem fünften Jungen gewählt wird. Überspitzt und spekulativ könnte man interpretieren, dass die Mädchen für die Entspannung der Jungen sorgen ... Eventuell schätzen die Mädchen problemorientierte Zugänge wie Themati-

¹² Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Bucher (2000) und Wermke (2006). Was nicht bekannt ist und deshalb nur begrenzt interpretiert werden kann, ist, wie hoch die Ausruhmqualität anderer Fächer im Vergleich dazu ist. Umstritten ist (Wermke, 2006, S. 71), ob der Erholungsfaktor zur Beliebtheit des Faches beiträgt oder, so Bucher, die Beliebtheit, Effizienz wie Qualität vermindert und die Abmeldungsbereitschaft und Disziplinstörungen erhöht (Bucher, 2000, S. 73–74.).

¹³ Vgl. auch Köcher, 1989, S. 37 u.ö.

¹⁴ Vgl. Bucher, 2001, S. 27–28.

¹⁵ Vgl. dazu auch die Thüringer Ergebnisse und die Einschätzung von Wermke, 2006, S. 71: „Zur Entspannung von anderen Fächern nutzen die Jungen den Religionsunterricht häufiger als Mädchen: 43,2% der Jungen und 33,9% der Mädchen geben an, sich immer oder oft im Religionsunterricht zu erholen.“

ken,¹⁶ während den Jungen dieses entweder nicht wichtig ist, sie das nicht unbedingt wollen oder dies für die Einschätzung ihrer Besuchsmotivation unerheblich ist. Die Mädchen geben außerdem häufiger an, dass *du dein Leben und Umfeld durch Reli besser verstehst* ($r_s = .09^{**}$; ♂ 9,1%, ♀ 14,8%). Betonen die Mädchen stärker den Anregungs-, heben die Jungen eher den Ausruhmmodus hervor. Keinen Aufschluss geben die Daten über den Grund für die unterschiedlichen Wahrnehmungen.

Schulartspezifische Zusammenhänge zeigen sich an drei Motiven, die von den MittelschülerInnen etwas häufiger angekreuzt werden: dass es *leicht zu lernen* ist ($r_s = .09^{***}$; MS 40%; RS 31,9%), *weil es um Gott geht* ($r_s = .06^{**}$; MS 19%; RS 14,3%) und dass man *viel Neues* ($r_s = .06^{**}$; MS 18,6%; RS 14,1%) erfährt. 40% der MittelschülerInnen betonen die leichte Lernbarkeit für die wahrgenommene Erlebnisqualität des Religionsunterrichts. Sie verknüpfen diese zudem nicht nur häufiger mit positiver Erlebnisqualität: 75% jener, die dieses Motiv gewählt haben, geben auch an, dass der Religionsunterricht für sie ein *wichtiges Fach* ist. Das sind 14% mehr als aus der Realschule. Möglicherweise verbinden die MittelschülerInnen die *leichte Lernbarkeit* stärker mit positiver Erlebnisqualität und Relevanz, weil sowohl Erfolgserlebnisse wie auch lebensrelevantere Zugänge wahrgenommen werden. Wer das Behandelte jedoch als *schwer* oder *zu schwer* erlebt, gibt eher an, dass der Religionsunterricht ein *unwichtiges Fach*¹⁷ sei.

Regional gibt es in der Häufigkeit des erlebten *Humors der Religionslehrkräfte* (CV = .09^{***}; Mü: 34,2%, Nü: 31,8%, Ob: 41,8%, Fr: 30,3%) und der Lernemotion *Spaß* (CV = .08^{**}; Mü: 29,6%, Nü: 28,8%, Ob: 35,4%, Fr: 25,8%) mindestens sehr signifikante, in der Effektstärke schwache Zusammenhänge. Anhand der Prozentangaben lässt sich ohne weiteres entnehmen, dass vor allem die oberbayerischen SchülerInnen beide Items häufiger angekreuzt haben. Ob die darin artikulierten positive Beziehungsqualität und Unterrichtsatmosphäre möglicherweise mit kleineren Klassen im ländlicheren Raum im Zusammenhang steht, kann hier nicht überprüft, aber vermutet werden.

Die stärksten Zusammenhänge bestehen zwischen dem Verhältnis zum Gottesglauben und fast allen Gründen. Allein *dass die Freunde auch da sind, es zu laut ist und man sich ausruhen kann* wird über unterschiedliche religiöse Orientierungen der Teilnehmenden hinweg ähnlich wahrgenommen. Am stärksten verbunden ist der Faktor Gottesglaube mit jenen Motiven, die einen Bezug zu den Inhalten des Faches implizieren: das *nicht vorhandene Interesse an den christlichen Themen*, dass die behandelnden *Themen mit den SchülerInnen selbst nichts zu tun haben* und zum dritten die *Langeweile*, die von jedem fünften *Glaubenden*, von jedem dritten *Manchmal-Glaubenden* und von jedem zweiten *Nicht-Glaubenden* erlebt wird.

Genaueren Aufschluss über den Zusammenhang zwischen Motivationshöhe und Motiv bietet folgende tabellarische Aufschlüsselung (Tab. 4):

¹⁶ Am Beispiel von problemorientierten Themen wird das durch eigene (Kap. 4.1.) und Befunde u.a. aus Thüringen (Wermke, 2006, S. 52–60) und Sachsen-Anhalt (Domsgen & Lütze, 2010, S. 142) untermauert.

¹⁷ Vgl. Kapitel 3.

Tab. 4: Besuchsmotivation und Gründe

Motive/Besuchsmotivation %		sehr ungern	ungern	teils teils	gern	sehr gern
Lernemotion	Langeweile	86,1	75	43,5	3,7	4
	Spaß	9,3	5,4	12,5	43	73
Thematischer Bezug	Interesse an RU-Themen	4,6	7,1	7,9	17,5	30,6
	Viel Neues	3,7	2,9	11,6	23,8	26,6
	Gott	25	15	12,3	17,5	25,5
	Themen haben nichts mit mir zu tun	55,6	35	16,3	2,9	2,5
	Kein Interesse an christlichen Themen	59,3	39,2	19,8	3,0	3,6
	Religiöse Themen interessieren	4,6	7,1	7,8	17,5	30,6
	Besseres Verständnis für Leben/Umfeld	3,7	2,1	8,7	14,6	24,8
Personal	RU-Lehrkraft hat Humor	10,2	6,7	23,6	48,5	60,4
	RU-Lehrkraft ist fachlich super	2,8	4,6	10,9	33,1	48,2
	Deine Freunde sind da	12	10,8	33,7	35,7	32,7
Partizipation	Aktiv einbringen	3,7	4,2	12,2	28,8	43,9
	Anregung zum Nachdenken	3,7	8,8	21,3	36,6	44,6
	Eigene Probleme angesprochen	6,5	9,2	20,1	30	33,5
„Chill-Faktor“	Leicht lernbar	7,4	12,5	35,7	44,8	46,4
	Man kann sich ausruhen	15,7	21,7	45,8	40,9	40,6
Disziplin	Es ist zu laut	12	14,2	10,3	2,6	4

Knapp drei Viertel derer, die *sehr gern* in den Religionsunterricht gehen, verbindet das Fach mit der Lernemotion *Spaß*. Von diesen geben auch 60% an, dass die Lehrkraft *Humor* hat, 50% davon erleben die Lehrkraft als *fachlich kompetent*. Wer die Lehrkraft als humorvoll erlebt, gibt auch eher an, dass sie fachlich kompetent ist als umgekehrt (42,6% zu 10,9%).

Eine besondere Rolle spielt der Grund *weil es um Gott geht*, weil er der einzige ist, der von den einander gegenüberliegenden Motivationen am häufigsten angekreuzt wird und in der *Teils/Teils*-Gruppe die geringste Zustimmung erhält. An diesem Wahlverhalten zeigt sich, wie stark der für das Fach zentrale inhaltliche Bezug auf Gott unter den Teilnehmenden polarisiert.

Die Motivationsdimension lässt sich knapp wie folgt zusammenfassen: Ein Großteil der SchülerInnen geht mindestens teilweise gern in den Religionsunterricht, wobei die begründete Einschätzung des Unterrichts mit diesem selbst, aber auch mit den Faktoren Alter, Geschlecht, Schulart, Region, Gottesglaube, Lerngruppe und Lehrkraft verbunden ist. Durch den Vergleich zwischen den Motivationsgruppen lassen sich Indikatoren für die Höhe der Besuchsmotivation bestimmen:¹⁸ Die SchülerInnen gehen *gern* oder *sehr gern* in den Religionsunterricht, weil sie den Besuch verbinden

- erstens mit einer positiven Lernemotion/empfundener Erlebnisqualität
- zweitens mit den Eigenschaften der bzw. Beziehung zur Religionslehrkraft und/oder der Unterrichtsatmosphäre
- zum Dritten mit der wahrgenommenen Aktivierung/bzw. Disposition zum Aktivsein bei den SchülerInnen
- zum Vierten mit dem persönlichen Interesse an den Inhalten.

Für eine negative Besuchsmotivation werden vor allem jene Gründe in Anschlag gebracht, mit denen eine persönlich empfundene und/oder erlebte Irrelevanz ausgedrückt wird.

Dazu zählen:

¹⁸ Der Zusammenhang der einzelnen „Indikatoren“ ist damit nicht ausgeschlossen.

- zuerst die negative Lernemotion Langweile [man hat entweder nichts zu tun oder will das, was zu tun ist, nicht tun (Lohrmann, 2008, S. 17)]
- zweitens das nicht vorhandene Interesse an religionspezifischen Themen
- drittens der Eindruck und/oder die Einstellung, dass die behandelten Themen nichts mit ihnen zu tun haben
- sowie (selten) Disziplinschwierigkeiten.

2. Lerndimension

Mit der Lerndimension ist eine besonders sensible Dimension des Faches angesprochen. Zum einen muss sich das Fach immer wieder zum Vorwurf verhalten, eines ohne besonderen Anspruch (z.B. Köcher, 1989) zu sein, zum anderen ist es gerade aufgrund der Domänenspezifik nicht einfach, Lernerträge empirisch auszuweisen (z.B. Möller, 2014; Ritzer, 2010; Nikolova et al., 2007). Im Folgenden wird ein solcher Ertrag nicht zu messen versucht, sondern die Sicht der SchülerInnen zur Lernanforderung und zum Lernertrag erhoben.

2.1. Anforderung

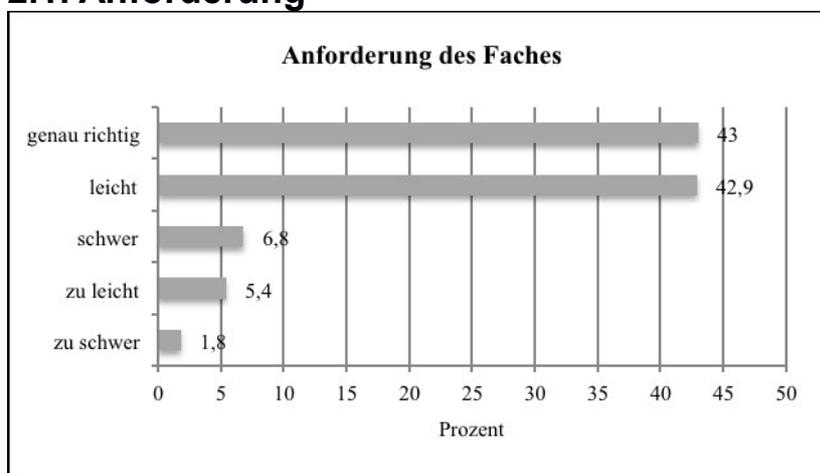


Abb. 2: Was du im Religionsunterricht behandelst, ist für dich

Insgesamt sind *genau richtig* (43%) und *leicht* (42,9%) fast gleichauf (Abb. 2). Mit beiden Ausprägungen wird das Anforderungsempfinden von 85,9% der SchülerInnen abgedeckt. Das Anforderungsniveau wird unabhängig vom Alter, dem Geschlecht, der Schulart und der Region ähnlich erlebt.

Einen signifikanten, sehr schwach ausgeprägten Zusammenhang ($r_s = .05^*$) gibt es zwischen den SchülerInnen mit unterschiedlicher religiöser Orientierung. Ist der Inhalt des Faches für SchülerInnen, die den Gottesglauben für sich ablehnen, schwerer zu verstehen als für die anderen SchülerInnen? Nein, denn mehr als die Hälfte der Lernenden, die den Gottesglauben für sich ablehnen, stufen das Behandelte mit 54,8% als *leicht* oder *zu leicht* ein; in der Manchmal-Gruppe sind es 47,6%, in der Ja-Gruppe 46%. Allerdings sind innerhalb der Nein-Gruppe mit 11,3% auch etwas mehr, die das Behandelte als *schwer* oder *zu schwer* erleben. In der Manchmal-Gruppe

sind es 7,9%, in der Ja-Gruppe 7,4%. In der Nein-Gruppe ist die Einschätzung damit etwas polarer und kritischer als in den anderen zwei Gruppen.

2.2. Kompetenzerwerb¹⁹ aus Sicht der SchülerInnen

Wie schätzen die Lernenden ihren Kompetenzzuwachs nach 9-10 Jahren evangelischem Religionsunterricht konkret ein? Um die Inhalte des möglichen Lerneffektes bzw. Kompetenzzuwachs zu operationalisieren, wurden Items in Anlehnung an die Leitlinien²⁰ und das Fachprofil²¹ entwickelt, zu denen die Lernenden sich positionierten (Tab. 5).

Tab. 5: Erreichte Ziele/Kompetenzen

Du hast jetzt mindestens 9 oder 10 Jahre Reli gehabt. Deshalb interessiert uns, was du im Religionsunterricht gelernt hast. Gelernt habe ich ... (1 – trifft überhaupt nicht zu ... 6 – trifft völlig zu)	MW	SD	4,5,6 %
Ich kann Verantwortung für mich übernehmen.	5,09	1,268	89,5
Ich kann mich für andere einsetzen.	4,91	1,314	87,6
Ich weiß, wie man Konflikte lösen und gut mit anderen zusammen leben kann.	4,81	1,292	87,3
Ich habe gelernt, mich und andere als unterschiedliche Menschen, auch mit Fehlern, zu akzeptieren.	4,92	1,388	86
Ich habe mehr über das Christentum erfahren.	4,67	1,333	82,7
Ich weiß einiges über andere Religionen.	4,55	1,371	80,8
Ich verstehe, was die Kirche für Menschen bedeutet.	4,24	1,446	74,6
Ich habe eine eigene Position zum christlichen Glauben gewonnen.	3,98	1,712	63,6
Ich kann mich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten.	3,89	1,616	63
Ich kann erklären, was evangelisch sein bedeutet.	3,67	1,560	61,1
Ich verstehe, wie man aus dem christlichen Glauben heraus sein Leben gestalten könnte.	3,50	1,647	57,3

Ungefähr die Hälfte der SchülerInnen gibt bei fast allen Zielen an, diese mindestens eher erreicht zu haben. Unschwer zu erkennen ist, dass die *ethisch-persönlichkeitsorientierten Ziele* sehr stark als erreicht eingeschätzt werden. An zweiter Stelle rangieren jene Ziele, die auf einen *Kenntnisserwerb über das Christentum* oder *über andere Religionen* hinweisen. Mit den vier Zielen, die den geringsten Erreicht-Mittelwert haben, sind Kompetenzen angesprochen, die zum einen auf eine *persönliche Verhältnisbestimmung zur christlichen Religion* und zum anderen auf die *konfessionsbezogene sprachliche Auskunftsfähigkeit* abheben. Hinsichtlich des zuerst Genannten lässt sich außerdem erkennen, dass die Zustimmung der SchülerInnen abnimmt, je „persönlicher“ der Inhalt des Zieles zu sein scheint: Geht es beim ersten (*Ich habe eine persönliche Position zum christlichen Glauben gewonnen*) um die persönliche Positionierung zum Glauben, so kann das nächste (*Ich kann mich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten*) als konkrete Kommunikationssituation gedeutet werden, während das dritte (*Ich verstehe, wie man aus dem christlichen Glauben heraus sein Leben gestalten könnte*) einen Bezug zur Lebensgestaltung impliziert.

Die Analysen mit den Faktoren Alter, Geschlecht, Schulart, Region und Gottesglaube ergeben, dass z.B. ältere SchülerInnen für sich stärker in Anspruch nehmen, sich *mit*

¹⁹ Die 2013 gültigen Lehrpläne sind noch nicht auf Kompetenzen umgestellt; da es hier allerdings um den „Output“ aus SchülerInnensicht geht, sind die Ziele kompetenzorientiert formuliert und tauchen beide Begriffe parallel auf.

²⁰ http://www.rpz-heilsbronn.de/fileadmin/user_upload/daten/praxis/amtliche_verlautbarungen/leitlinien_ev_ru.pdf [Zugriff: 12.1.2016].

²¹ Mittelschule: https://www.isb.bayern.de/download/13255/01lp_er_fp_r.pdf; Realschule: <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/realschule-r6/fachprofil-ebene-2/evangelische-religionslehre/271/> [Zugriff: 12.1.2016].

Menschen anderer Religionen über den Glauben unterhalten ($r_s = .06^*$, 14: 3,83; 3,84; 3,90; 17: 4,18) und *für sich Verantwortung übernehmen zu können* ($r_s = .07^{**}$; 14: 5,09; 5,04; 5,20; 17: 5,26). Darin spiegeln sich Lehrplanschwerpunkte und altersbezogene entwicklungspsychologische Aufgaben.

Auch zwischen den Geschlechtern gibt es Unterschiede: Alle ethisch-persönlichkeitsorientierten Lernzielen werden von den Mädchen als stärker erreicht eingeschätzt: *Ich habe gelernt, mich und andere als Menschen, auch mit Fehlern, zu akzeptieren*. (5,09 zu 4,73; $r_s = .14^{***}$), *Ich kann mich für andere einsetzen* (5,04 zu 4,78; $r_s = .11^{***}$) und *Ich kann Verantwortung für mich übernehmen* (5,19 zu 5,07; $r_s = .07^*$). Die Mädchen nehmen demnach stärker pro-soziale und Kompetenzen zur Selbstkritik für sich in Anspruch; anzunehmen ist deshalb, dass Rollen- und Selbstbilder in die Kompetenzeinschätzungen hineinspielen.

Regional zeigt sich, dass das Ziel *Konflikte lösen und gut mit anderen zusammen leben zu können* ($CV = .09^*$) stärker von den Nürnberger (5,01) und oberbayerischen SchülerInnen als erreicht eingeschätzt wird (Ob: 4,99; Fr: 4,76; Mü: 4,76). Die Kompetenz, *sich mit anderen über Religion unterhalten zu können* ($CV = .08^{**}$) wird von den oberbayerischen SchülerInnen ebenfalls stärker als erreicht eingeschätzt (Ob: 4,18, Mü: 3,82, Nü: 3,89, Fr: 3,78).

Zwischen den Schularten wird am Ziel *Ich weiß einiges über andere Religionen* ($r_s = .11^{***}$ 4,02 zu 3,90) der Einfluss von Lehrplanschwerpunkten auf die Kompetenzeinschätzung erkennbar, wenn eher die RealschülerInnen diese Ziele als persönlich erreichte einstufen und MittelschülerInnen die Kompetenz zur Selbstkritik: *ich habe gelernt, mich und andere als unterschiedliche Menschen, auch mit Fehlern, zu akzeptieren* häufiger als „erreichte“ angeben ($r_s = .07^*$ 5,05 zu 4,91).²²

Deutlich verbunden sind die Kompetenzeinschätzungen mit der religiösen Orientierung: Die Zustimmung, bestimmte Ziele erreicht zu haben, nimmt von der Ja- zur Nein-Gruppe hin ab, wenngleich die Reihung sich nicht wesentlich vom Gesamtergebnis unterscheidet. Interessanterweise ist innerhalb der Ja-Gruppe das am wenigsten erreichte Ziel jenes, erklären zu können, was *evangelisch sein*, bedeutet. Auch in dieser Gruppe drückt sich demnach eine konfessionsbezogene Begriffunsicherheit aus. Sowohl innerhalb der Manchmal- wie auch der Nein-Gruppe ist das Ziel *Ich verstehe, wie man aus dem christlichen Glauben heraus sein Leben gestalten könnte* das mit dem niedrigsten Mittelwert.

Zwischenfazit

Für die Lerndimension kann festgehalten werden, dass die Gefahr einer kognitiven Überforderung im Religionsunterricht nicht besteht.²³ Mehr als die Hälfte der SchülerInnen hat den Eindruck, die religiös konnotierten Ziele, mehr als drei Viertel die ethisch-persönlichkeitsorientierten Ziele mindestens eher erreicht zu haben; das kann als selbstbewusste Einschätzung gewertet werden, für die Interpretation ist hier allerdings das wahrgenommene Anforderungsniveau mitzubedenken.

Deutlich zeigt sich, dass die SchülerInnen zwischen Wissenserwerb und praktischer Umsetzung differenzieren, wenn sie z.B. die *konfessionsbezogene Auskunftsfähigkeit* oder die *interreligiöse Kommunikationsfähigkeit* als weniger erreicht einstufen als den Informationserwerb. Nicht eindeutig interpretierbar ist, wie sehr die Lernenden die Kompetenzgewinnung, vor allem der ethischen Lernziele, an den Religionsunterricht rückbinden. Eine Verbindung wird z.B. beim Ziel *andere Religionen* als Lehrplaneffekt augenfällig oder da, wo zwischen Wissen und Anwendung unterschieden

²² Vgl. Mittelschule: <https://www.isb.bayern.de/mittelschule/lehrplan/mittelschule/fachprofil/evangelische-religionslehre/1355/>; Realschule: <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/realschule-r6/fachprofil-ebene-2/evangelische-religionslehre/271/>.

²³ Ähnlicher Befund u.a. bei Ritzer, 2010, S. 144.

wird. Im Vorgriff auf die Relevanzeinschätzung der Ziele ist zu ergänzen, dass die geringere Relevanzeinschätzung mindestens für die Rückbindung der religiös konnotierten Ziele an den Religionsunterricht spricht.²⁴ Mit hinein in die Kompetenzeinschätzung spielen neben den Lehrplaneffekten auch das Selbstbild wie die religiöse Selbstverortung der SchülerInnen.

3. Relevanzdimension

Da Akzeptanzbefunde noch zu wenig über die Relevanz des Faches aussagen, interessiert unter dem Begriff der Relevanzdimension, ob das Fach insgesamt, die Note als Merkmal eines ordentlichen Unterrichtsfaches und die Ziele als Charakteristika des Fachprofils für die SchülerInnen wichtig sind.

3.1. Fachrelevanz: Evangelischer Religionsunterricht – ein wichtiges Fach?

Für knapp 60% der SchülerInnen ist der Religionsunterricht ein *wichtiges Fach*, für 40,4% der SchülerInnen ist dieses Fach nicht wichtig.

Tab. 6: Relevanz des Faches und Zusammenhänge mit den Faktoren

Faktoren	RU = wichtiges Fach %			
Geschlecht $r_s = .06^*$	w 65,1	m 58,9		
Schulart $r_s = .08^{***}$	MS 63,8	RS 56		
Gottesglaube $r_s = .43^{***}$	j 80,6	m 56,2		n 27,4
Region CV = .08*	Mü 50,9	Nü 61,3	Ob 60,3	Fr 61,1
Alter	n.s.			

Während für das Alter keine signifikanten Zusammenhänge festzuhalten sind, zeigen sich mit den Faktoren Geschlecht, Schulart, Region und Gottesglaube Bewertungstendenzen, die in der ganzen Studie wiederzufinden sind: So geben tendenziell mehr *Mädchen*,²⁵ *MittelschülerInnen*²⁶ und vor allem *Gottes-Gläubige*²⁷ an, dass es sich um ein wichtiges Fach handelt (Tab. 6). Regional fällt vor allem München durch etwas negativere Bewertungen auf.

Stark verbunden ist die Fachrelevanz mit dem Erleben des Religionsunterrichts ($r_s = .44$): Wer eher gern in den Religionsunterricht geht, attestiert dem Fach auch eher Relevanz, oder: Wer dem Fach Relevanz zuspricht, geht auch lieber in den Unterricht.

3.2. Notenrelevanz

Die Note gehört zu den Merkmalen eines ordentlichen Lehrfaches, das für den Religionsunterricht nicht unumstritten war und ist (Zimmermann, 2015). Wie wichtig ist eine gute Note für die SchülerInnen? Für 62,9% der SchülerInnen ist die Note mindestens *wichtig* (Tab. 7).

Tab. 7: Notenrelevanz und Zusammenhänge mit den Faktoren

Eine gute Note im Religionsunterricht zu bekommen, ist für dich... 1 (sehr unwichtig) ... 5 (sehr wichtig)	N	%	Zusammenhänge/MW	
sehr unwichtig	71	3,4	Alter: n.s.	
unwichtig	158	7,5	Geschlecht: $r_s = .20^{***}$	m 3,48/w 3,87
teils/teils	547	26,1	Schulart: $r_s = .06^{***}$	MS 3,74/RS 3,64
wichtig	905	43,2	Region: CV = .06*	Mü 3,58/Nü 3,83/Ob 3,66/Fr 3,69

²⁴ Vgl. Kapitel 3.

²⁵ Zu ähnlichen Befunden kamen u.a. Köcher (1989), Bucher (1996), Bucher (³2001), Hanisch (2005), Wermke (2006).

²⁶ Der Befund unterscheidet sich von anderen Studien, wie z.B. Köcher (1989).

²⁷ Zu ähnlichen Befunden kamen u.a. Havers (1972), Köcher (1989), Domsgen & Lütze (2010).

sehr wichtig	413	19,7	Gottesglaube: $r_s = .28^{***}$	j 3,96 m 3,62 n 3,26
Gesamt	2094	100		

Notenrelevanz und Fachrelevanz sind proportional miteinander verbunden: Ist die Note wichtig, so ist auch das Fach wichtig und vice versa. Die faktorenbezogenen Bewertungstendenzen hinsichtlich der Fachrelevanz zeigen sich auch in der Einschätzung der Notenrelevanz, wenn Mädchen, MittelschülerInnen und Gottesgläubige der Fachnote mehr Relevanz zusprechen und in regionaler Hinsicht München den niedrigsten Mittelwert hat (Tab. 7).

3.3. Relevanz der Kompetenzen aus SchülerInnensicht

Sich zur Relevanz eines Faches zu verhalten, bedeutet auch, sich zu den inhaltsbezogenen Zielen ins Verhältnis zu setzen. Um ihre Einschätzung der Zielrelevanz wurden die Lernenden gebeten.

Tab. 8: Ziel/Kompetenzrelevanz

... Uns ist außerdem wichtig, welche Ziele vom Religionsunterricht du für wichtig oder für unwichtig hältst. Das ist für mich völlig unwichtig (1) ... absolut wichtig (6)	MW	SD	4,5,6 %
Ich kann Verantwortung für mich übernehmen.	5,09	1,369	88,0
Ich habe gelernt, mich und andere als unterschiedliche Menschen, auch mit Fehlern, zu akzeptieren.	5,03	1,404	87,7
Ich kann mich für andere einsetzen.	5,03	1,355	88,5
Ich weiß, wie man Konflikte lösen und gut mit anderen zusammen leben kann.	4,98	1,350	87,3
Ich weiß einiges über andere Religionen.	3,94	1,597	64,3
Ich habe eine eigene Position zum christlichen Glauben gewonnen.	3,89	1,737	61,7
Ich habe mehr über das Christentum erfahren.	3,84	1,563	63,7
Ich kann mich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten.	3,56	1,664	54,3
Ich verstehe, was die Kirche für Menschen bedeutet.	3,47	1,577	54,3
Ich kann erklären, was evangelisch sein bedeutet.	3,47	1,623	52,9
Ich verstehe, wie man aus dem christlichen Glauben heraus sein Leben gestalten könnte.	3,23	1,640	45,2

Die mit dem Religionsunterricht verbundenen Zielvorstellungen werden bis auf eines von mehr als der Hälfte der SchülerInnen für mindestens *eher wichtig* gehalten (Tab. 8). Alle *ethisch-persönlichkeitsorientierten Ziele* befinden sich mit erheblichem Abstand auf den ersten vier Relevanzplätzen. Sie werden von deutlich über 80% der SchülerInnen für mindestens *eher wichtig*, von mehr als der Hälfte für *absolut wichtig* gehalten. Etwa zwei Drittel halten das religionskundliche Ziel für mindestens *eher wichtig*. An dritter Stelle folgen die christlich konnotierten Ziele und jenes, das auf die *Kompetenz zum interreligiösen Dialog* abhebt. Besonders relevant sind für die SchülerInnen die *Befähigung zur Mündigkeit* und der Erwerb von *Grundwissen über das Christentum*, weniger bedeutsam ist die *Rolle der Kirche*. *Evangelisch sein* erklären zu können, erschließt sich für eine Hälfte der SchülerInnen nicht als relevant. Zu wissen, *wie man als Christ/Christin leben könnte*, ist für mehr als die Hälfte der SchülerInnen eher unwichtig und gehört für sie weniger zu den mit dem Religionsunterricht verbundenen Intentionen.²⁸

Erreichte und relevante Zielzuschreibungen hängen hochsignifikant zusammen. Während die meisten *ethisch-persönlichkeitsorientierten Ziele* nicht nur für eher erreicht, sondern noch einmal stärker für relevant gehalten werden, stellt sich das Erreicht- und Relevanzverhältnis bei den *christlich-religiös* konnotierten Zielen umgekehrt dar: Wenngleich die Erreicht-Raten ebenfalls relativ hoch sind, ist der Mittelwert dieser Ziele im Kontext der Relevanzfrage je geringer.

Nicht unabhängig sind die Einschätzungen von den Faktoren Alter, Geschlecht, Schulart, Region und Gottesglaube. Die mit dem Alter mindestens hochsignifikant verbundenen Ziele lassen typische entwicklungspsychologische Veränderungen er-

²⁸ Konträr zu: Grethlein, 2005.

kennen. So schätzen die Jüngeren die eher religiös konnotierten Ziele, wie die *Relevanz der Kirche für die Menschen* ($r_s = .08^{***}$ 14: 3,68; 3,55; 3,48; 17: 3,14), *mehr über das Christentum erfahren zu haben* ($r_s = .07^{**}$ 14: 4,06; 3,92; 3,87; 17: 3,53) und *wie man sein Leben aus dem christlichen Glauben heraus gestalten könnte* ($r_s = .08^{***}$ 14: 3,36; 3,34; 3,19; 17: 2,91) für wichtiger ein. Den Älteren kommt es mehr auf das Ziel an, *Verantwortung übernehmen zu können* ($r_s = .06^{**}$ 14: 5,00; 5,09; 5,20; 17: 5,28).

Zwischen den Geschlechtern zeigt sich, dass die Jungen die Relevanz aller Ziele zurückhaltender bewerten; hochsignifikant wie mäßig stark sind die Zusammenhänge mit den ethisch-persönlichkeitsorientierten Zielen. Alle werden von den Mädchen in ihrer Relevanz deutlich höher bewertet: *Verantwortung*: 5,40 zu 5,10 ($r_s = .13^{***}$); *Akzeptanz mit Fehlern*: 5,30 zu 4,82 ($r_s = .17^{***}$); *Konflikte lösen*: 5,23 zu 4,78 ($r_s = .16^{***}$); *Einsatz für andere*: 5,26 zu 4,84 ($r_s = .15^{***}$). In diesen Ergebnissen drücken sich Unterschiede in der fachbezogenen Relevanzzuschreibung, aber auch Unterschiede in der fachbezogenen Erwartungshaltung aus.

Regional sprechen die Nürnberger und die oberbayerischen SchülerInnen den ethisch-persönlichkeitsorientierten Zielen *Akzeptanz mit Fehlern* ($CV = .10^{**}$ Mü: 4,96; Nü: 5,27; Ob: 5,30; Fr: 4,94) und *Konflikte lösen* ($CV = .11^{***}$ Mü: 4,75; Nü: 5,39; Ob: 5,21; Fr: 4,93) zu *können* höhere Relevanz zu. Die Münchner und oberbayerischen SchülerInnen finden es etwas wichtiger, *mehr über andere Religionen zu wissen* ($CV = .08^{**}$ Mü: 4,14; Nü: 3,89; Ob: 4,16; Fr: 3,80). Alle Ziele außer das religionskundliche werden von den Münchner SchülerInnen im regionalen Vergleich für weniger relevant gehalten.

Schulartbezogen zeigt sich, dass die MittelschülerInnen der *Bedeutung der Kirche für Menschen* ($r_s = .06^{**}$; MS: 3,58; RS: 3,39) und darum zu wissen, *wie man aus dem christlichen Glauben heraus das Leben gestalten könnte* ($r_s = .05^*$ MS: 3,32; RS: 3,14) für etwas wichtiger halten. Verbunden sein könnten die Zielpräferenzen mit dem religionsdidaktischen Profil. An den Realschulen ist der Religionsunterricht etwas stärker auf Dezentralisierung und Selbsttätigkeit angelegt²⁹ und wird dort häufiger von staatlichen Lehrkräften, an den Mittelschulen häufiger von kirchlichen Lehrkräften erteilt. Eine indizienbezogene These lautet deshalb, dass der Religionsunterricht an der Realschule etwas religions- und christentumskundlicher, an der Mittelschule etwas liturgisch-performativer gestaltet sein könnte.

Die Verhältnisbestimmung zu den Lernzielen des Faches ist nachvollziehbar mit den religiösen Orientierungen der SchülerInnen verknüpft. So gibt es zwischen Zielrelevanz und religiöser Orientierung hochsignifikante wie starke Zusammenhänge mit den *christlich-religiös konnotierten* und schwache Zusammenhänge mit den *ethisch-persönlichkeitsorientierten* Zielen der *Fehlerakzeptanz* und des *Einsatzes für andere*. *Verantwortung übernehmen* und *Konflikte lösen zu können* halten die SchülerInnen unabhängig von ihrer religiösen Orientierung für ähnlich relevant.

In welchem Zusammenhang aber stehen Zielrelevanz und Fachrelevanz? Über eine Faktorenanalyse wurden die Ziele in die zwei Faktoren *christlich-religiöse* und *ethisch-persönlichkeitsorientierte* Ziele reduziert und mit der Fachrelevanz korreliert. Dabei zeigt sich, dass die *christlich-religiös* konnotierten Ziele hochsignifikant und stark mit der Fachrelevanz zusammen hängen ($r_s = .46^{***}$), während der Zusammenhang von Fachrelevanz und ethisch-persönlichkeitsorientierten Zielen nicht signifikant ist. Wer die *christlich-religiös* konnotierten Ziele für relevant hält, spricht auch dem Fach Religion eher Relevanz zu und vice versa. Wer die *ethisch-persönlichkeitsorientierten* Ziele für relevant hält, gibt nicht zwingend an, dass Religion ein wichtiges Fach ist.

²⁹ Vgl. Kapitel 4.2.

Zwischenfazit

Insgesamt sind es weitgehend über die Hälfte der SchülerInnen, die der guten Fachnote, den Zielen und dem Fach selbst attestieren (mind. eher) wichtig zu sein. Über alle Relevanzdimensionen hinweg zeigt sich, dass Jüngere, Mädchen, MittelschülerInnen und nicht in München zur Schule gehende SchülerInnen den mit dem Fach verbundenen Aspekten und dem Fach an sich etwas höhere Relevanz zusprechen.

Die Fachnote wird von den SchülerInnen als wichtiges Fachelement wahrgenommen. Im Zusammenhang zu sehen ist dies sicher auch mit der häufig angegebenen leichten Lernbarkeit und dem als relativ niedrig erlebten Anforderungsniveau, wodurch für einige SchülerInnen vermutlich auch eine Verbesserung des Zeugnisdurchschnitts und/oder des Selbstwertkonzeptes möglich ist.

Die Mehrheit der ReligionsschülerInnen stimmt Zielen zu, die auf lebensphasenbezogene Handlungskompetenz in Beziehungen und in der Gestaltung des eigenen Lebens bezogen sind. Über die Hälfte der SchülerInnen spricht fast allen explizit religiös konnotierten Zielen zu, mindestens wichtig zu sein. Zwischen den Faktoren und den Zielpräferenzen zeigen sich Zusammenhänge aufgrund struktureller Rahmenbedingungen (Lehrplan – Alter, Schulart), der Entwicklungsstufe der SchülerInnen (Alter), den schulformspezifischen Religionsdidaktiken (Lehrpersonal; Region), dem Selbstkonzept (Geschlecht, religiöse Orientierung) und dem konfessionsspezifischen Umfeld (Region). Die Zielpräferenzen sind ergo nie nur Aussagen über ein Fach an sich, sondern immer auch kontextgebundene Selbst-Aussagen.

Auffällig ist der Zusammenhang von Ziel- und Fachrelevanz. Es zeigt sich, dass die SchülerInnen mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen das Fach besuchen. Zwar treffen sich die Erwartungen der meisten bei den ethisch-persönlichkeitsorientierten Zielen, allerdings würde eine allein ethisch-persönlichkeitsbezogene Orientierung des Faches zum Akzeptanzgewinn wenig beitragen. Deutlich hat sich gezeigt, wie stark die religiöse Orientierung mit den religiös-christlichen Inhalten und der Fachrelevanz zusammenhängen, was eher für einen Verstärkungseffekt des Religionsunterrichts spricht. Um unterschiedlichen Erwartungen gerecht zu werden, gleichzeitig aber das Profil und die damit verbundene Relevanz des Faches zu stärken, ist – so banal wie relevant – Lebensrelevanz und -bezug von Themen ebenso bedeutsam wie die Verortung im erkennbar christlich-religiösen Horizont.

Adriane Dörnhöfer

4. Binnengeschehen im Religionsunterricht

Bereits aufgezeigt wurden Faktoren wie Besuchsmotivation und deren Begründungen sowie die Notenrelevanz und die SchülerInnenperspektiven auf mit dem Religionsunterricht verbundene Zielperspektiven bzw. Kompetenzen, die mit der Relevanz und Stellung des Faches zusammenhängen. Nun wird auf die Perspektiven der SchülerInnen auf das gegenwärtige und erlebte Binnengeschehen im evangelischen Religionsunterricht eingegangen. Dabei werden konkret die inhaltliche Dimension, die methodisch-mediale Dimension sowie personale Faktoren des Religionsunterrichts betrachtet. Die Ergebnisse folgender Fragestellungen sollen hierzu vorgestellt werden: Wie relevant sind nach Einschätzung der SchülerInnen (zentrale) im Religionsunterricht behandelte Themenfelder? Welche Methoden erleben SchülerInnen oft, welche selten? Welche wünschen sie sich weniger, welche öfter? Welche Bedeutung wird der Religionslehrkraft für die Einstellung zum Religionsunterricht zugesprochen und welche Kompetenzen und Eigenschaften schätzen die SchülerInnen an einer Religionslehrkraft?

4.1. Themen des Religionsunterrichts

Um mehr über die SchülerInnenperspektiven auf die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts zu erfahren, konnten die SchülerInnen 22 Themenfelder im Hinblick auf ihre Relevanz bewerten. Diese wurden insbesondere auf der Grundlage der im Jahr 2013 gültigen Lehrpläne für bayerische Mittel- und Realschulen und um der Vergleichbarkeit willen in Anlehnung an andere Studien³⁰ ausgewählt. Die SchülerInnen wurden gebeten, anzukreuzen, welche Relevanz sie den einzelnen Themen beimessen. Welche Themenkomplexe erachten die SchülerInnen als besonders wichtig, welche als unwichtig?

Tab. 9: Themen des Religionsunterrichts – Häufigkeiten, *MW*, *SD*

Wie wichtig sind für dich persönlich die folgenden Themen im Religionsunterricht?	völlig unwichtig/unwichtig	weniger wichtig	eher wichtig	wichtig/sehr wichtig	<i>MW</i> (1=völlig unwichtig bis 6= sehr wichtig)	<i>SD</i>
Freundschaft	7,5%	9,2%	27,1%	56,2%	4,56	1,308
Gerechtigkeit in der Welt	9,9%	10,3%	23,1%	56,6%	4,51	1,405
Liebe/Partnerschaft	13,3%	13,1%	20,2%	53,5%	4,35	1,496
Probleme wie Alkohol, Drogen u.a.	15,9%	13,4%	20,6%	30,1%	4,23	1,540
Sterben, Tod, Auferstehung	14,1%	15,7%	24,1%	46,1%	4,16	1,470
mit Konflikten umgehen	13,0%	16,2%	26,7%	44,1%	4,11	1,368
wie ich Verantwortung übernehme	16,2%	15,6%	26,6%	41,5%	4,02	1,462
Zusammenleben in Schule und Gesellschaft	16,3%	17,4%	26,0%	30,4%	3,99	1,463
Gott	20,2%	17,6%	20,2%	42,3%	3,94	1,629
Jesus Christus	18,8%	16,4%	24,6%	40,1%	3,94	1,567
kirchliche Feste (z.B. Ostern)	37,3%	26,3%	24,5%	21,9%	3,57	1,442
Zweifel am Glauben	22,7%	25,4%	24,9%	27,0%	3,57	1,445
andere Religionen (z.B. Judentum, Islam)	27,9%	21,8%	20,2%	30,1%	3,48	1,588
andere Menschen und ihre Erfahrungen mit Gott	25,0%	24,6%	25,2%	25,2%	3,47	1,454

³⁰ Vgl. Domsgen & Lütze, 2010, S. 135–155; Hanisch, 2005, S. 185–240; Wermke, 2006, S. 52–60.

Sekten/Okkultismus	30,1%	20,6%	21,4%	26,9%	3,42	1,581
Martin Luther/Reformation	28,4%	21,9%	24,4%	25,4%	3,40	1,531
Kirche	27,4%	27,3%	23,5%	21,8%	3,31	1,434
Schöpfung	29,2%	25,2%	24,2%	21,4%	3,31	1,467
Gleichnisse	29,4%	29,9%	22,8%	17,9%	3,21	1,392
biblische Geschichten	31,1%	27,7%	23,7%	17,6%	3,17	1,403
Personen aus der Bibel (z.B. Abraham, David, Paulus)	40,0%	28,7%	18,4%	12,9%	2,88	1,366
Wundergeschichten	37,6%	32,3%	17,6%	12,6%	2,88	1,379

Die obige Tabelle (Tab. 9) zeigt, welche Themen von den SchülerInnen als relevant eingestuft wurden. Ethische und lebensweltlich orientierte Themen wie *Freundschaft* (56,2%), *Gerechtigkeit in der Welt* (56,6%), *Liebe/Partnerschaft* (53,5%) und *Probleme wie Alkohol, Drogen* (40,4%) etc. werden mit erkennbarem Abstand zu anderen Themen als wichtig oder sehr wichtig eingestuft.³¹ Diese deutliche Präferenz liegt vermutlich daran, dass SchülerInnen diese Themen als für ihre aktuelle Lebenssituation besonders relevant deuten. Themen mit explizit biblischem Bezug (*Wundergeschichten* (37,6%), *Personen aus der Bibel* (40%), *Biblische Geschichten* (31,2%) und *Gleichnisse* (29,4%)) werden von SchülerInnen am deutlichsten als völlig unwichtig bzw. unwichtig erachtet. Bei den Topoi *Schöpfung*, *Gleichnisse* und *biblische Geschichten* wählen etwa 50% der SchülerInnen die Mitte der Skala. Prozentual relativ ausgeglichen beurteilen SchülerInnen diese Themen als bedeutsam und nicht bedeutsam.

Von den Mädchen werden alle Themen als relevanter eingestuft als von den Jungen. Vor allem die Themen *Liebe/Partnerschaft* ($r_s = .16^{***}$; m: 18,0%/46,0%³²; w: 7,6%/59,6%), *Freundschaft* ($r_s = .21^{***}$; m: 10,1%/49,2%; w: 2,4%/67,9%), *andere Menschen und ihre Erfahrungen mit Gott* ($r_s = .19^{***}$; m: 29,1%/20,5%; w: 15,4%/31,0%) und *andere Religionen* ($r_s = .16^{***}$; m: 34,4%/27,4%; w: 20,3%/35,2%) werden von den weiblichen Schülerinnen als wichtiger bewertet. Die MittelschülerInnen erachten theologisch-biblische Themen wie *Gott* ($r_s = -.06^{**}$; MS: 18,0%/45,6%; RS: 21,1%/39,2%), *Jesus Christus* ($r_s = -.06^*$; MS: 16,8%/43,4%; RS: 19,8%/37,3%), *Schöpfung* ($r_s = -.08^{***}$; MS: 25,6%/23,5%; RS: 31,6%/19,1%), *Gleichnisse* ($r_s = -.07^{**}$; MS: 26,3%/20,0%; RS: 31,8%/15,3%) und *biblische Geschichten* ($r_s = -.07^{**}$; MS: 27,9%/20,0%; RS: 33,0%/15,1%) als wichtiger als SchülerInnen der Realschule. Bei den RealschülerInnen hingegen werden die beiden Themen *Sekten/Okkultismus* ($r_s = .12^{***}$; MS: 31,1%/23,5%; RS: 26,1%/33,4%) und *andere Religionen* ($r_s = .06^*$; MS: 29,4%/29,5%; RS: 24,1%/32,0%) als wichtiger angesehen als von den Mittelschüle-

³¹ In Sachsen-Anhalt werden die Themen Freundschaft/Liebe mit 65,1% und Probleme wie Alkohol und Drogen mit 47,9% als wichtig oder sehr wichtig von den SchülerInnen eingestuft. Das mit Abstand wichtigste Thema ist für die SchülerInnen in Sachsen-Anhalt das Thema Freundschaft/Liebe. Vgl. dazu Domsgen & Lütze, 2010, S. 137. Ähnliches zeigt sich in Thüringen. Auch hier wird den problem- und lebensweltlich orientierten Themen wie Freundschaft/Liebe und Probleme wie Alkohol und Drogen eine ähnliche Gewichtung von den SchülerInnen beigemessen. Das Thema Freundschaft/Liebe wird von mehr als der Hälfte der Befragten (53,8%) für wichtig gehalten und Probleme wie Alkohol und Drogen mit 47,1% unter allen Themen als besonders wichtig eingestuft. Vgl. Wermke, 2006, S. 55f.

³² Zur Erläuterung: m: 18,0%/46,0% bedeutet m = männlich; die erstgenannte Prozentzahl beschreibt diejenigen (männlichen) Schüler, die das Thema als unwichtig oder völlig unwichtig (hier: 18,0%) einschätzen, der zweite Prozentwert benennt die (männlichen) Schüler, die das Thema für wichtig oder völlig wichtig halten. Analoges gilt für die Beschreibung der weiblichen Schülerinnen (w = weiblich).

rInnen. Vermutlich bildet sich hier der jeweilige schulartspezifische Lehrplan ein Stück weit ab.

Themen wie *Gott*, *Jesus Christus* und *kirchliche Feste* werden von mehr als der Hälfte der SchülerInnen als eher wichtig, wichtig oder sehr wichtig erachtet.³³ Exemplarisch sei hier das Thema *Kirche* herausgegriffen: Beim Thema *Kirche* gibt es zwischen den beiden Geschlechtern, der Schulart sowie dem Alter³⁴ kaum signifikante Unterschiede. Anders sieht es zwischen den Glaubensbejahenden und -verneinenden aus ($r_s=.53^{***}$): SchülerInnen, die angeben, an Gott zu glauben, erachten auch die *Kirche* als Thema im Religionsunterricht als wichtiger als diejenigen, die angeben, nicht an Gott zu glauben. Wertet man die Angaben nach Altersstufen getrennt aus, so zeigt sich, dass sich individuelle Interessenschwerpunkte vor allem altersbedingt verändern. Mit fortschreitendem Alter werden Themen wie *Wundergeschichten* und *Kirche* als zunehmend unwichtiger erachtet. *Wundergeschichten* werden von 18,0% der 14-Jährigen als völlig unwichtig angesehen, bei den 17-Jährigen sind dies 28,1%. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei dem Thema *Kirche*. Hier sind es bei den 14-Jährigen 10,9% und bei den 17-Jährigen 24,7%, die *Kirche* für ein völlig unwichtiges Thema halten. Das Interesse an *Personen aus der Bibel* nimmt mit zunehmendem Alter ebenfalls ab. Sind es bei den 14 Jährigen 16,2%, die das Thema als völlig unwichtig erachten, so sind es bei den 17-Jährigen mit 31,5% fast doppelt so viele, die es für völlig unwichtig halten. Der Themenkomplex *Sterben, Tod, Auferstehung* wird von 21,2% der SchülerInnen als sehr wichtig, von 24,9% als wichtig und von 24,1% als eher wichtig betrachtet. Nur knapp jeder vierzehnte Schüler hält dieses Thema für völlig unwichtig.

4.2. Methodisch-mediale Dimension

Der folgende Abschnitt widmet sich der Frage, wie SchülerInnen die methodische und mediale Gestaltung des Religionsunterrichts wahrnehmen, d.h. welche Methoden und Medien die SchülerInnen wie häufig im Unterricht erleben und welche sie sich öfters oder weniger oft wünschen.³⁵

Zu den am häufigsten (häufig oder sehr häufig) von den SchülerInnen erlebten Methoden (vgl. Tab. 10) zählen in ihrer Wahrnehmung *Texte lesen* (73,1%), *Arbeitsblätter bearbeiten* (71,3%), die *eigene Meinung sagen* (67,7%) und *diskutieren* (59,2%). Neben textbasierten Methoden treten im Religionsunterricht mündliche Methoden in den Vordergrund. Methoden, die die verbale Eigenaktivität und die eigene Positionierung der SchülerInnen fordern und fördern, sie dazu anregen, sich argumentativ-kritisch mit den Themen im Religionsunterricht auseinanderzusetzen und diese zu sich selbst in Beziehung zu setzen, scheinen SchülerInnen im Unterricht häufig zu erleben. Kreative Methoden wie *Plakate entwerfen* und gestalten (52,2% (sehr wenig), 30,0% (wenig)) kommen nach Angabe der SchülerInnen insgesamt im Unterricht weniger häufig vor. Hingegen erleben SchülerInnen laut eigener Angabe im Religionsunterricht sehr wenig oder wenig, dass sie *Experten zu Gast haben* (93,7%), *Exkursionen (z.B. eine Kirche/Museum besuchen...)* (92,8%) machen, *mit dem Inter-*

³³ Vgl. Domsgen & Lütze, 2010, S. 136f.; Vgl. Wermke, 2006, S. 56–60.

³⁴ Alle Angaben beziehen sich auf die SchülerInnen zwischen 14 und 17 Jahren.

³⁵ Der Fragebogen gab zur Erhebung der im Religionsunterricht erlebten Methoden eine fünfstufige Skala (sehr wenig, wenig, genau richtig, häufig, sehr häufig) und für die Methodenwünsche eine Auswahl zwischen weniger und öfter vor (gefragt wurde: „Jetzt geht es um deine Tätigkeiten im Religionsunterricht. Was machst du nach deiner Meinung häufig? Was würdest du gern öfter oder lieber weniger tun?“). Für die Auswahl waren sowohl die 2013 gültigen Lehrpläne, die zahlreiche methodische Ideen benennen, als auch, um der Vergleichbarkeit willen, die Vorgaben der Studien aus Sachsen, Sachsen-Anhalt und Österreich leitend. Vgl. Bucher, 1996; Hanisch & Pollack, 1997; Domsgen & Lütze, 2010. Es sei darauf hingewiesen, dass in dieser Veröffentlichung nur die Ergebnisse zu den sehr wenig, wenig, häufig und sehr häufig erlebten Methoden dargestellt werden.

net arbeiten (90,3%), spielen (87,8%), Musik machen/hören/singen (86,1%) und Stilleübungen machen/meditieren (78,4%). Dies könnte unterschiedliche Hintergründe haben: Zum einen könnte es sich bei *Exkursionen*, der *Arbeit mit dem Internet*, dem Besuch von *Experten* und dem *Spielen* im Religionsunterricht um Highlights im Laufe des Schuljahres handeln, die meist nur einmal im Jahr erfolgen. Zum anderen ist mit diesen Methoden häufig ein größerer Aufwand im Vorfeld der Unterrichtsplanung und -organisation für die Religionslehrkraft verbunden. Zudem stehen für einen Interneteinsatz im Religionsunterricht oftmals aus organisatorischen und stundenplantechnischen Gründen die PC-Räume nicht zur Verfügung. Dass *Spielen* und *Musik machen/hören/singen* wenig von den Befragten als erlebt erinnert wird, könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass dies in den höheren Jahrgangsstufen (hier neunte und zehnte Jahrgangsstufe) kaum noch eingesetzt wird.

Auch bei den Schularten kristallisieren sich Unterschiede heraus: Die MittelschülerInnen geben an, dass sie weniger dezentralisierte Methoden wie beispielsweise *Gruppen-* ($r_s = .13^{***}$; MS: 60,2%/30,0%; RS: 48,1%/36,6%)³⁶, *Partnerarbeit* ($r_s = .12^{***}$; MS: 47,8%/41,6%; RS: 34,0%/47,4%) oder *Plakate gestalten* ($r_s = .14^{***}$; MS: 87,3%/8,9%; RS: 76,4%/10,6%) im Religionsunterricht erleben wie die RealschülerInnen.

Tab. 10: Methoden – Häufigkeiten, MW, SD

Methoden	Erlebte Methoden („Was machst du nach deiner Meinung häufig?)						Erwünschte Methoden („Was würdest du gerne öfter oder lieber weniger tun?“)	
	sehr wenig	wenig	häufig	sehr häufig	MW	SD	weniger	öfter
Texte lesen	4,2%	9,9%	41,3%	31,9%	3,87	1,092	8,0%	0,2%
Arbeitsblätter bearbeiten	4,6%	14,7%	36,5%	34,8%	3,83	1,182	15,1%	0,1%
Die eigene Meinung sagen	7,7%	13,4%	30,1%	37,6%	3,78	1,286	2,0%	0,8%
Diskutieren	6,6%	22,9%	40,3%	18,9%	3,42	1,209	2,0%	22,5%
Partnerarbeit	13,3%	28,3%	32,3%	11,5%	3,01	1,263	0,1%	2,9%
Geschichten erzählt bekommen	16,7%	32,1%	27,4%	9,6%	2,82	1,269	0,1%	0,6%
Gruppenarbeit	20,3%	34,0%	27,1%	6,1%	2,65	1,238	4,2%	9,1%
Filme schauen	25,8%	38,6%	16,6%	6,6%	2,41	1,218	0,6%	16,6%
Mit der Bibel arbeiten	33,4%	33,9%	16,2%	4,1%	2,24	1,189	6,0%	1,2%
Beten	50,6%	19,9%	9,7%	14,1%	2,18	1,491	12,5%	0,3%
Mit dem Schulbuch arbeiten	45,6%	30,2%	12,6%	2,9%	1,97	1,141	4,3%	2,7%
Stilleübungen machen/meditieren	49,8%	28,6%	8,8%	4,3%	1,89	1,145	0,2%	0,8%
Plakate gestalten	52,2%	30,0%	7,1%	2,3%	1,78	1,029	3,4%	0,7%
Spielen	58,8%	29,0%	4,9%	2,5%	1,63	0,955	0,2%	2,1%
Musik machen/hören/singen	63,8%	22,3%	5,0%	3,5%	1,60	1,013	13,1%	4,8%
Mit dem Internet arbeiten	72,3%	18,0%	4,0%	2,4%	1,45	0,921	13,0%	1,3%
Exkursionen (z.B. eine Kirche/Museum besuchen)	73,0%	19,8%	2,7%	1,3%	1,40	0,786	4,9%	4,9%
Experten zu Gast haben	77,5%	16,2%	3,4%	0,9%	1,34	0,765	0,1%	0,4%

Insgesamt zeigen sich bei den erlebten Methoden folgende weitere signifikante Zusammenhänge hinsichtlich der Schularten: 79% der MittelschülerInnen und 71,7% der RealschülerInnen geben an, dass sie wenig oder sehr wenig das *Schulbuch* nutzen ($r_s = .12^{***}$). 75,8% der SchülerInnen (alters- und geschlechtsunabhängig) bemerken, dass sie wenig oder sehr wenig *mit dem Schulbuch arbeiten*. Warum wird im

³⁶ Zur Erläuterung: MS: 60,2%/30,0% bedeutet MS = Mittelschule; die erstgenannte Prozentzahl beschreibt die SchülerInnen, die die Methode sehr wenig oder wenig (hier: 60,2%), der zweite Prozentwert benennt diejenigen, welche die Methode im Religionsunterricht häufig oder sehr häufig erleben. Analoges gilt für die Beschreibung der RealschülerInnen (RS = Realschule).

Religionsunterricht (scheinbar) kaum bzw. sehr wenig mit dem Schulbuch gearbeitet bzw. warum nehmen die SchülerInnen wahr, dass mit dem Schulbuch selten im Unterricht gearbeitet wird? Warum werden Schulbücher, die auf der Grundlage der entsprechenden Lehrpläne entwickelt und als Hilfestellung und Anregung ausgearbeitet sind, so wenig genutzt? Haben diese womöglich inhaltlich und methodisch keine Passung zu den Wünschen der Religionslehrkräfte und der SchülerInnen und werden deshalb im Unterricht kaum eingesetzt? Oder liegt es an der Ausstattung der Schulen? Sind hier nicht ausreichend Schulbücher vorhanden? Auch im Unterricht *Geschichten erzählt zu bekommen* ($r_s = -.08^{**}$; MS: 45,7%/42,2%; RS: 51,4%/31,8%), *mit der Bibel zu arbeiten* ($r_s = -.14^{***}$; MS: 60,9%/26,2%; RS: 74,2%/13,6%), *zu beten* ($r_s = -.10^{**}$; MS: 63,9%/30,0%; RS: 73,4%/21,0%), *mit dem Internet zu arbeiten* ($r_s = -.11^{***}$; MS: 87,3%/8,5%; RS: 93,5%/4,0%), *Filme zu schauen* ($r_s = -.08^{***}$; MS: 61,8%/27,8%; RS: 65,9%/19,4%), *Exkursionen zu machen* ($r_s = -.11^{***}$; MS: 91,0%/4,6%; RS: 94,7%/3,2%) und *Experten zu Gast zu haben* ($r_s = -.06^*$; MS: 92,5%/4,9%; RS: 94,5%/4,2%) erleben MittelschülerInnen prozentual etwas häufiger als RealschülerInnen. Keine signifikanten schulartspezifischen Unterschiede bestehen hingegen beim *Diskutieren*, *Musik machen/hören/singen*, *Spielen* und wenn es darum geht, *die eigene Meinung zu sagen*.

Geschlechtsunabhängig geben die SchülerInnen mit gut 70% an, dass im Religionsunterricht wenig oder sehr wenig mit der *Bibel gearbeitet* oder *gebetet* wird. Auch sagt fast jede/r zweite (48,9%) der Neunt- und ZehntklässlerIn, dass sie/er wenig *Geschichten erzählt bekommt*. Ebenfalls gut die Hälfte (54,3%) der SchülerInnen erlebt *Gruppenarbeiten* nach eigener Einschätzung wenig bzw. sehr wenig.

Gefragt wurden die SchülerInnen außerdem nach Methoden, die aus ihrer Sicht intensiviert oder reduziert werden sollten (vgl. Tab. 10). Von den SchülerInnen wird gewünscht, dass weniger *Stilleübungen gemacht/meditiert* (15,1%), *Musik gemacht/gehört/gesungen* (13,1%), *Texte gelesen* (13,0%) und *gebetet* (12,5%) werden soll. Hingegen wünschen sich SchülerInnen öfter zu *diskutieren*, *Filme anzuschauen* und *Exkursionen zu machen*. Dabei gibt es zwischen den Schularten und Geschlechtern keine nennenswerten Unterschiede an Methodenwünschen.

Obwohl aus der Sicht der SchülerInnen im Religionsunterricht bereits viel diskutiert wird, wünschen sie sich noch öfter zu diskutieren. Textarbeit hingegen wird im Unterricht vielfach eingesetzt, soll aber aus SchülerInnenperspektive weniger oft im Religionsunterricht stattfinden.

4.3. Personale Faktoren

Die Religionslehrkraft ist ein wesentlicher Faktor für Bildungs- und Lernprozesse im religionsunterrichtlichen Geschehen. Sie hat nicht nur die Aufgabe, SchülerInnen im Bereich der religiösen Bildung zum Erwerb und zur Weiterentwicklung von Kompetenzen und Standards anzuregen und zu begleiten, sondern einer Religionslehrkraft kommt in besonderer Weise ein eigenständiges Anforderungsprofil zu. ReligionslehrerInnen repräsentieren in ganz spezieller Weise ihr Fach im Blick auf Glaube, Religion und Christsein. Vor diesem Hintergrund wurden die SchülerInnen zum einen gefragt, wie wichtig die Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach Religionslehre sei. Es handelt sich hierbei bewusst um eine Frage, die keine dezidierte fachliche oder pädagogische Bewertung der Religionslehrkraft erfragt. Vielmehr sollte mit dieser Frage die persönliche Einschätzung der SchülerInnen zur Relevanz der Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Religionsunterricht erhoben werden.³⁷ Zum

³⁷ Will man hinsichtlich dieser Frage einen bundeslandübergreifenden Vergleich vornehmen, ist Folgendes zu bemerken: Michael Wermke untersucht in seiner Studie innerhalb Thüringens auch das Lehrerverhalten (z.B. Pünktlichkeit, gute Laune, Disziplin, Herausforderung durch gute Fragen der Religionslehrkraft etc.) in der Wahrnehmung der SchülerInnen (vgl. dazu Wermke, 2006, S. 74–

anderen wurden die SchülerInnen gebeten, in einer vorgegebenen Auswahl an Aspekten zu Eigenschaften und Kompetenzen³⁸ die Rangplätze eins bis fünf zu vergeben. Sie sollten dabei innerhalb dieser Auswahl entscheiden, was ihnen an einem/r ReligionslehrerIn besonders wichtig ist.

4.3.1. Religionslehrkraft und die Einstellung zum Fach

Auf die Frage, wie SchülerInnen auf einer sechsstufigen Skala³⁹ die Bedeutung der Religionslehrkraft für ihre Positionierung zum Fach einschätzen, antworten diese Folgendes: Mit 52,3% erachten mehr als die Hälfte der SchülerInnen den/die ReligionslehrerIn für ihre Einstellung zum Fach Religion als wichtig bzw. absolut wichtig. Insgesamt beurteilen gut dreiviertel der SchülerInnen (75,3%) die Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach als bedeutsam (eher wichtig, wichtig und absolut wichtig). Im Gegensatz dazu halten nur 7,5% der SchülerInnen den/die ReligionslehrerIn für ihre Einstellung zum Fach als völlig unwichtig und 4,9% als unwichtig. Der Religionslehrkraft attestiert demnach eine Mehrheit der SchülerInnen eine nicht unerhebliche Rolle für ihre Einstellung zum Fach.

Die Analysen mit den Faktoren Geschlecht, Alter, Schulart, Region und Gottesglaube ergeben, dass es, obwohl Mädchen insgesamt prozentual die Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach im Vergleich zu den Jungen häufiger als eher wichtig, wichtig oder absolut wichtig einschätzen, keine signifikanten Geschlechterunterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit des/der ReligionslehrerIn hinsichtlich der eigenen Einstellung zum Fach gibt. Insgesamt ist für beide Geschlechter die Religionslehrkraft ein wichtiger Faktor des Religionsunterrichts für ihren Blick auf das Fach. Schulartspezifische Unterschiede lassen sich hier ebenfalls nicht feststellen. Auch altersbedingt gibt es lediglich schwach signifikante Zusammenhänge. Bis auf die 14-Jährigen (44,9%) erachten in allen anderen Altersgruppen mehr als 50% die Relevanz der Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach als wichtig bzw. absolut wichtig. Dagegen schätzen nur 13,2% bei den 14-Jährigen, 10,4% bei den 15-Jährigen, 12,4% bei den 16-Jährigen und 13,5% bei den 17-Jährigen die Bedeutung der Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach als unwichtig bzw. völlig unwichtig ein. Das ist insgesamt nur knapp jeder achte Schüler, der für seine eigene Einstellung zum Religionsunterricht die Religionslehrkraft als unerheblich einstuft. Unabhängig vom Alter, von der Schulart und der Region weisen die Ergebnisse auf die hohe Bedeutung der Person der Religionslehrkraft hin.

79.). Michael Domsgen und Frank M. Lütze fragen in ihrer empirischen Erhebung in Sachsen-Anhalt nach der Beziehungsebene zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen sowie nach der Bedeutung der Lehrkräfte für die Entscheidung zwischen Religions- und Ethikunterricht (vgl. Domsgen & Lütze, 2010, S. 163–178.). Bei Anton A. Buchers Untersuchung (vgl. Bucher, ³2001.) sind hierzu keine direkten Vergleiche möglich.

³⁸ Die Items beinhalten Eigenschaften und Kompetenzen für Lehrkräfte allgemein als auch spezifische Kompetenzen für eine/n ReligionslehrerIn. Inhaltlich sind die Items an die Untersuchungen von Domsgen und Lütze sowie Wermke angelehnt.

³⁹ Die sechsstufige Skala beinhaltet Kategorien von „völlig unwichtig“ bis „absolut wichtig“.

Tab.11: Religionslehrkraft und Gottesglaube

Wie wichtig ist für deine Einstellung zum Religionsunterricht der Religionslehrer?	Gottesglaube ($r_s = -.21^{***}$)		
	Ja	manchmal	nein
völlig unwichtig	3,7%	4,5%	18,2%
unwichtig	3,2%	4,9%	7,4%
weniger wichtig	9,2%	15,0%	14,8%
eher wichtig	22,3%	25,5%	21,1%
wichtig	34,2%	28,5%	24,0%
absolut wichtig	27,4%	21,5%	14,6%

Im Vergleich mit der Angabe zur eigenen religiösen Orientierung erachten 83,9% der SchülerInnen, die angeben, an Gott zu glauben, und 75,5% derjenigen, die manchmal an Gott glauben, die Rolle der Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach als eher wichtig, wichtig oder absolut wichtig (vgl. Tab. 11). Nimmt man die SchülerInnen, die angeben, an Gott zu glauben und die SchülerInnen, die angeben, manchmal zu glauben, sind dies zusammen mehr als dreiviertel, die die Religionslehrkraft für die eigene Auffassung des Faches als bedeutsam ansehen. Als völlig unwichtig erachten die Lehrkraft nur 3,7% der SchülerInnen, die an Gott glauben und 4,5% der SchülerInnen, die manchmal an Gott glauben. Weiterhin wurde überprüft, ob und wie stark sich diese drei Gruppen (Gottesglaube ja-nein (1), Gottesglaube ja-manchmal (2) und Gottesglaube manchmal-nein (3)) je voneinander unterscheiden. Zwischen allen drei Gruppen ergeben sich dabei signifikante Differenzen. Während die Effektstärken bei Gruppe (2) und (3) relativ schwach ist, weist Gruppe (1) einen mäßig-schwachen Effekt ($r = .24$) auf. D.h. der Unterschied zwischen den beiden SchülerInnengruppen „ja – nein“ ist signifikant mit einem nicht unerheblichen Effekt. Festzuhalten bleibt, dass mehr als die Hälfte der befragten SchülerInnen, unabhängig von ihrem Gottesglauben, die Lehrkraft für ihre eigene Haltung zum Religionsunterricht für eher wichtig, wichtig oder absolut wichtig einstufen.

Insgesamt wird der Religionslehrkraft von den SchülerInnen eine hohe Bedeutung zugemessen. Sie kann in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen als eine wichtige Einflussgröße für die Grundhaltung zum Religionsunterricht betrachtet werden. Hier stellt sich die Frage, ob und wie die Relevanz der Religionslehrkraft für die Einstellung zum Fach mit der Besuchsmotivation und der Einschätzung der Wichtigkeit des Faches zusammenhängt.

Tab. 12: Religionslehrkraft und Besuchsmotivation

Wie wichtig ist für deine Einstellung zum Religionsunterricht der Religionslehrer?	Besuch des Religionsunterrichts ($r_s = .31^{***}$)				
	sehr ungern	ungern	teils/teils	gern	sehr gern
völlig unwichtig	28,0%	11,7%	7,8%	3,6%	4,0%
unwichtig	10,0%	9,0%	5,9%	2,1%	2,8%
weniger wichtig	20,0%	16,6%	15,9%	8,2%	4,4%
eher wichtig	11,0%	23,8%	27,3%	24,4%	11,1%
wichtig	16,0%	22,9%	26,8%	38,8%	28,6%
absolut wichtig	15,0%	16,1%	16,2%	23,4%	49,2%

42,0% derjenigen, die sehr ungern und 62,8% derjenigen, die ungern in den Religionsunterricht gehen, halten die Religionslehrkraft für eher wichtig, wichtig oder absolut wichtig (vgl. Tab. 12). Im Vergleich dazu halten 86,1% der SchülerInnen, die gern in den Unterricht gehen und 88,9%, die sehr gern in den Religionsunterricht

gehen, die Religionslehrkraft für eher wichtig, wichtig oder absolut wichtig. Fast jeder Zweite, der den Unterricht sehr gerne besucht, hält die Lehrkraft für seine eigene Position zum Fach für absolut wichtig. Hingegen hält mehr als die Hälfte der SchülerInnen (58,0%), die sehr ungern und gut jeder Dritte (37,3%), der ungern den Religionsunterricht besucht, die Religionslehrkraft für weniger wichtig, unwichtig oder absolut unwichtig. Im Gegensatz dazu stehen 13,9%, die gern und 11,2%, die sehr gern im Religionsunterricht sind, die die Religionslehrkraft für weniger wichtig, unwichtig oder absolut unwichtig ansehen.

Ein signifikant starker Zusammenhang besteht zwischen der Bedeutung der Lehrkraft für die Einstellung zum Fach und der Einschätzung der Stellung des Faches ($r_s = .29^{***}$). Mit anderen Worten: Die Entscheidung der SchülerInnen ist stark mit der Stellung des Faches darüber verknüpft, welche Relevanz sie der Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach geben (vgl. Tab. 13).

Tab. 13: Religionslehrkraft und Stellung des Faches

Wie wichtig ist für deine Einstellung zum Religionsunterricht der Religionslehrer?	Stellung des Faches ($r_s = .29^{***}$)	
	ein wichtiges Fach	kein wichtiges Fach
völlig unwichtig	2,3%	15,4%
unwichtig	2,5%	8,4%
weniger wichtig	8,6%	16,7%
eher wichtig	23,5%	22,5%
wichtig	35,4%	21,5%
absolut wichtig	27,6%	15,5%

Insgesamt geben 37,0% der SchülerInnen, die den Religionsunterricht für kein wichtiges Fach zu halten, an, dass die Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach wichtig oder absolut wichtig sei (vgl. Tab 13). Demgegenüber stehen 63,0% derjenigen SchülerInnen, die das Fach Religionslehre als wichtiges Fach einstufen und die Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach als wichtig bzw. absolut wichtig erachten. Nur 4,8% (etwa jeder 21te) derjenigen, die ankreuzen, dass Religionslehre ein wichtiges Fach ist, geben parallel auch an, die Lehrkraft sei für ihre Einstellung zum Fach unwichtig oder völlig unwichtig. D.h. unabhängig von der Bedeutung der Religionslehrkraft für ihre Einstellung zum Fach halten diese SchülerInnen das Fach für wichtig. Hingegen schätzen wiederum 23,8% der Lernenden das Fach als unwichtig ein und erachten gleichzeitig die Einstellung der Religionslehrkraft für ihre eigene Einstellung zum Fach als unwichtig bzw. völlig unwichtig. In toto: Wem das Fach wichtig ist, dem ist tendenziell auch die Religionslehrkraft für die Einstellung zum Fach wichtig, wem das Fach nicht wichtig ist, der gibt tendenziell eher an, dass die Religionslehrkraft für die persönliche Einstellung zum Fach nicht wesentlich ist.

4.3.2. Eigenschaften der Religionslehrkraft

Die zweite Frage zur Religionslehrkraft bezog sich auf Eigenschaften und Kompetenzen. Hintergrund dieser Frage war es, herauszufinden, welche Eigenschaften bzw. Kompetenzen den SchülerInnen wichtig sind. Die SchülerInnen hatten hier die Aufgabe, innerhalb einer vorgegebenen Itemauswahl die Plätze eins bis fünf zu vergeben. Ganz eindeutig auf dem ersten Rangplatz (unabhängig von Alter, Geschlecht und Schulart) wird von den Lernenden der *Humor* der Religionslehrkraft eingeordnet. SchülerInnen schätzen es sehr, wenn der/die ReligionslehrerIn *Humor* hat. Knapp jeder zweite Schüler (48,7%⁴⁰) wählt den Humor als wichtige Eigenschaft ei-

⁴⁰ Alle hier angegebenen Prozentangaben beschreiben die SchülerInnen, die das jeweilige Item in ihrer Auswahl mit einem Rangplatz von eins bis fünf in ihrer Wichtigkeit bedacht haben.

ner Religionslehrkraft innerhalb seiner Rangplatzvergabe. Ebenfalls wichtig ist den SchülerInnen eine insgesamt ansprechende Gestaltung des Faches (*gestaltet Reli interessant* (45,1%)) sowie insbesondere eine fachlich-didaktische Kompetenz⁴¹ (*kann uns alles gut erklären* (31,0%)). Weiterhin sehen die SchülerInnen es als wichtig an, dass sie von der Religionslehrkraft mit Respekt behandelt werden (34,7%), diese *gerecht ist* (23,5%) und *mit Kritik umgehen kann* (36,1%). Eine im Vergleich zu den bereits genannten Religionslehreigenschaften geringere Bedeutung messen SchülerInnen der *Vorbildfunktion als Christ* (6,5%), der *Orientierungshilfe für das Leben und den Glauben* (12,1%) und der *Begründung, warum er/sie Christ ist* (13,2%) zu (vgl. Tab 14).

Tab. 14: Was ist dir an einem Religionslehrer wichtig?

Eigenschaften/Kompetenzen der RL	von den SchülerInnen gewählt
hat Humor	48,7%
gestaltet Reli interessant	45,1%
behandelt uns mit Respekt	34,7%
kann uns alles gut erklären	31,0%
kann mit Kritik umgehen	26,1%
ist gerecht	23,5%
nimmt unseren Glauben und unsere Zweifel ernst	21,8%
weiß viel über Religion, Glauben und anderes	20,2%
ist offen für andere Religionen	17,1%
ermuntert uns zu einer eigenen Position	16,9%
zeigt, was Religion mit uns zu tun hat	15,1%
begeistert uns für das Fach Religion	13,5%
kann erklären, warum er Christ ist	13,2%
gibt uns Orientierung für unser Leben/Glauben	12,1%
ist als Christ ein Vorbild	6,5%

Schulartspezifisch lassen sich nur hinsichtlich des Items *gestaltet Reli interessant* ($r_s=.08^*$) und *ist als Christ ein Vorbild* ($r_s=.22^*$) schwach signifikante Zusammenhänge ausmachen. Bei den RealschülerInnen finden sich diese Items noch eher auf einem der vorderen Plätze.

Einzig die Kompetenz, dass die Religionslehrkraft sie *zu einer eigenen Position ermuntert* ($r_s=.11^*$), wird von den älteren SchülerInnen etwas häufiger auf die vorderen Ränge gewählt. Nur das Item *nimmt unseren Glauben und unsere Zweifel ernst* weist auf einen mäßig signifikanten Zusammenhang ($r_s=.13^{**}$) mit dem Gottesglauben hin. Das heißt: Bejaht ein/e SchülerIn den Gottesglauben, gibt er/sie eher auf den ersten fünf Plätzen an, dass die Religionslehrkraft seinen/ihren Glauben und seine/ihre Zweifel ernst nimmt. *Als Christ ein Vorbild* zu sein, steht lediglich in einem schwach signifikanten Zusammenhang ($r_s=.22^*$). Von den Glaubensbejahenden wird die Vorbildfunktion als Christ noch eher als wichtig gewählt als von den Manchmal- und Nicht-Glaubenden.

Männliche Schüler wählen den *Humor* ($r_s=.11^{**}$) und dass die Lehrkraft *ihnen alles gut erklären kann* ($r_s=.10^*$) etwas häufiger auf einen der ersten fünf Plätze, weiblichen SchülerInnen ist es etwas wichtiger, dass ihnen die Religionslehrkraft *zeigt, was Religion mit ihnen zu tun hat* ($r_s=-.19^*$). Dass die Religionslehrkraft *Humor* hat ($r_s=.07^*$), wird noch etwas häufiger von den Manchmal-Glaubenden und Glaubensverneinenden als wichtiger eingeschätzt als von den Glaubensbejahenden.

Im Ergebnis spiegelt sich wider, dass SchülerInnen an einer guten Beziehungsqualität zur Religionslehrkraft gelegen ist. Zudem scheint ein gutes Unterrichtsklima zwischen SchülerIn, Lehrkraft und Klasse verbunden mit einer positiven Arbeits- und Lernatmosphäre von den Lernenden besonders wertgeschätzt zu werden. Zu beachten ist ebenfalls, dass es sich hier nicht zwingend um spezifische Religionslehre-

⁴¹ Eine fachlich-didaktische Kompetenz schließt in ihrer inhaltlichen Bestimmung eine ansprechende Unterrichtsgestaltung unabdingbar mit ein.

reigenschaften und -kompetenzen, die auf den ersten Plätzen rangieren, handelt. Diese wären rein formal ohne weiteres auf andere Fächer und Lehrkräfte übertragbar, wenngleich zur genaueren Operationalisierung und konkreten Vergleichbarkeit dieser Annahme empirische Erhebungen zur Einschätzung der Lehrkräfte in anderen Fächern bzw. Fachgruppen herangezogen werden müssten.

5. Religiöse Orientierung

Die von uns entwickelten Fragen zur religiösen Orientierung und Sozialisation versuchen, neben religiös-kirchlichen Tradierungswegen personenbezogen religiöse Orientierungsfaktoren in den Blick zu nehmen. Welche religiöse Orientierung bringen SchülerInnen in den Religionsunterricht mit? Glauben sie an einen Gott? Nehmen SchülerInnen private und rituelle Praxen wie das Gebet in Anspruch? Inwiefern stimmen sie zentralen Glaubensinhalten zu?

5.1. Gottesglaube

Die SchülerInnen wurden konkret gefragt, ob sie an Gott glauben. Als Antwortkategorien wurden die Optionen „ja“, „manchmal“ und „nein“ vorgegeben. Im Einzelnen brachte die Befragung folgendes Ergebnis: 43,7% der SchülerInnen, die den evangelischen Religionsunterricht in Bayern besuchen, glauben an Gott. 32,8% konstatieren, dass sie manchmal an Gott glauben und 23,5% geben an, nicht an Gott zu glauben. Knapp jede/r vierte SchülerIn, die/der am evangelischen Religionsunterricht teilnimmt, glaubt nach eigener Angabe nicht an Gott.⁴² Dies gilt unabhängig von der Schulart.⁴³

Wie bereits in den Kapiteln 1. und 3. erwähnt, lässt sich ein stark signifikanter Zusammenhang ($r_s=.42^{***}$) zwischen dem Gottesglauben und der Fachrelevanz feststellen. Besonders die Gottesgläubigen geben tendenziell eher an, dass es sich um ein wichtiges Fach handelt (80,5%). Umgekehrt sprechen fast zweidrittel (72,7%) derjenigen, die den Gottesglauben verneinen, dem Religionsunterricht keine positive Fachrelevanz zu.⁴⁴ Allerdings lässt sich auch festhalten, dass gut jeder Vierte, der nicht an Gott glaubt, den Religionsunterricht für ein wichtiges Fach hält. Ähnlich verhält es sich mit der Besuchsmotivation ($r_s=-.27^{***}$): Mehr als die Hälfte, die den Gottesglauben bejahen, gehen gern oder sehr gern in den Religionsunterricht. Knapp jeder Zehnte der Gottesbejahenden besucht ungern oder sehr ungern den Religionsunterricht. Gut jede/r vierte SchülerIn, die den Gottesglauben ablehnt, nimmt gern oder sehr gern am Religionsunterricht teil.

Welche Zusammenhänge und Auffälligkeiten lassen sich hinsichtlich des Gottesglaubens in Bezug auf das Alter, das Geschlecht und die Region erkennen?

⁴² Zur Frage nach dem Gottesglauben vgl. auch Hanisch, 2005, S. 48–52; Wermke, 2006, S. 100; Domsgen & Lütze, 2010, S. 53–57.195.

⁴³ Domsgen und Lütze nehmen in ihrer Untersuchung Differenzen zwischen den Schularten hinsichtlich der Glaubensbejahenden und -verneinenden in Sachsen-Anhalt wahr. „So bejahen Gymnasiasten die Frage nach dem Glauben an Gott deutlich häufiger als Sekundarschüler. Ebenso liegen die Anteile der Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 5/6 deutlich über denjenigen in den Klassenstufen 9/10.“ Domsgen & Lütze, 2010, S. 53.

⁴⁴ Vgl. dazu Kapitel 3.1. zur Fachrelevanz.

Tab. 15: Gottesglaube und Zusammenhänge mit den Faktoren (Stärke des Zusammenhangs, Signifikanz)

Glaubst du an Gott?	Region (CV=.08*)					
	München	Nürnberg	Regensburg	Oberbayern (nicht aus München)	Mittel-/Oberfranken (nicht aus Nürnberg)	Oberpfalz (nicht aus Regensburg)
ja	35,0%	51,3%	43,5%	37,7%	46,6%	41,7%
manchmal	38,7%	27,2%	34,8%	37,1%	30,9%	37,5%
nein	26,3%	21,6%	21,7%	25,2%	22,5%	20,8%
Gottesglaube	Geschlecht (CV=.07*)		Schulart (n.s.)		Klassenstufe (n.s.)	
	männlich	weiblich	Mittelschule	Realschule	9. Klasse	10.Klasse
ja	42,3%	48,1%	46,0%	41,8%	43,3%	45,5%
manchmal	32,3%	32,0%	31,0%	34,8%	34,3%	31,1%
nein	25,4%	19,9%	22,9%	23,4%	22,4%	23,3%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gottesglaube	Alter ($r_s=.07^{**}$)					
	14	15	16	17	Gesamt	
ja	45,0%	46,6%	44,5%	33,6%	44,1%	
manchmal	35,8%	32,1%	32,0%	36,8%	33,1%	
nein	19,2%	21,3%	23,5%	29,6%	22,8%	
Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Die Zustimmung zum Gottesglauben von den 14-Jährigen zu den 17-Jährigen in Bayern zeigt ein interessantes Bild. Innerhalb von drei Jahren ist ein Rückgang in der Bejahung des Gottesglaubens von 11,4% wahrzunehmen. D.h. mit zunehmendem Alter innerhalb dieser Altersstufe steigt auch der Anteil derer, die den Gottesglauben nicht mehr explizit bejahen, deutlich an. Auffällig ist die Veränderung des Verhältnisses zum Gottesglauben zwischen 16 Jahren (44,5% bejahen den Gottesglauben) und 17 Jahren (33,6%). Dies kann unterschiedlich interpretiert werden. Entwicklungspsychologisch könnte man von einer Erweiterung der formal-operatorischen Denkfähigkeiten der 16- und 17-Jährigen ausgehen, die sich in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Kinderglauben und mit Autoritäten im Allgemeinen befinden können. Eine Folge dieser Entwicklung kann auch eine veränderte Position zum Gottesglauben sein.⁴⁵ Relativ konstant über die Altersspanne von 14-17 Jahren bleibt der Anteil der SchülerInnen, die manchmal an Gott glauben.

Tendenziell verhalten sich etwas mehr Mädchen und etwas mehr MittelschülerInnen positiv zum Gottesglauben. Keine statistisch relevanten Unterschiede ergeben sich in der Geschlechterperspektive hinsichtlich derjenigen, die angeben, manchmal an Gott zu glauben.⁴⁶ Zwischen der neunten und zehnten Jahrgangsstufe zeigen sich kaum signifikante Unterschiede in der Beantwortung der Frage nach dem Gottesglauben. Deutliche prozentuale Differenzen zeigen sich hier zwischen den Ja- und Nein-Antworten. Etwa doppelt so viele SchülerInnen in beiden Jahrgangsstufen bejahen die Frage nach dem Gottesglauben wie sie ablehnen. Regional fallen vor allem München und Oberbayern auf. Hier wird der Gottesglaube tendenziell etwas weniger bejaht.

⁴⁵ In diesem Ergebnis manifestiert sich der u.a. bei Nipkow, 1987, S. 43–58. und Schweitzer, 2010, S. 208–210. beschriebene Trend.

⁴⁶ In Sachsen-Anhalt ergeben sich in dieser Frage keine statistisch relevanten Unterschiede in der Geschlechterperspektive. Vgl. Domsen & Lütze, 2010, S. 53.

5.2. Gebet(spraxis)

Im folgenden Abschnitt wird die private religiöse Praxis anhand des Gebetsverhaltens der SchülerInnen näher in den Blick genommen.⁴⁷ Es zeigt sich, dass mit 60,9% mehr als die Hälfte der Befragten, auf die Frage „Betest du?“ antworten, dass sie beten (17,5%) oder manchmal beten (43,4%). 39,1% der SchülerInnen verneinen die Frage.⁴⁸ Dies gilt unabhängig von Schulart und Klassenstufe.

Tab. 16: Zusammenhänge mit dem Gebet

Faktoren	Stärke des Zusammenhangs, Signifikanz
Klasse	<i>n.s.</i>
Schulart	<i>n.s.</i>
Geschlecht	$CV=.12^{***}$
Alter	$r_s=.05^*$
Region	$CV=.10^{***}$
Gottesglaube	$r_s=.61^{***}$

Die Zusammenhänge zwischen Gebet und Geschlecht sind signifikant mit einer eher mäßigen Stärke. Tendenziell geben die weiblichen Schülerinnen mit 21,5% etwas häufiger als die Jungen mit 15,7% an, dass sie beten. Auch der Anteil der weiblichen Schülerinnen, der angibt, manchmal zu beten, ist mit 46,4% um 4,3% höher als bei den männlichen Schülern. Es zeigt sich, dass insgesamt etwas mehr Mädchen in diesem Alter Gottesglaube und Gebet etwas häufiger positiv besetzen als Jungen.

Tab. 17: Gebet und Region/Geschlecht/Schulart/Klasse

Betest du?		Region					
		München	Nürnberg	Regensburg	Oberbayern (nicht aus München)	Mittel-/Oberfranken (nicht aus Nürnberg)	Oberpfalz (nicht aus Regensburg)
G e b e t	ja	12,0%	19,1%	22,7%	10,9%	21,7%	18,2%
	manchmal	41,2%	46,4%	50,0%	45,9%	44,0%	50,0%
	nein	46,8%	32,2%	27,3%	43,2%	34,3%	31,8%
		Geschlecht		Schulart		Klassenstufe	
		männlich	weiblich	Mittelschule	Realschule	9. Klasse	10. Klasse
G e b e t	ja	15,7%	21,5%	17,7%	17,2%	17,4%	18,4%
	manchmal	42,1%	46,4%	43,8%	43,3%	44,4%	41,8%
	nein	42,2%	32,2%	38,6%	39,5%	39,7%	39,7%

Regional gibt es signifikante Zusammenhänge von mäßiger Stärke. Prozentual fallen München und Oberbayern auf. Hier bejahen die SchülerInnen mit Abstand zu den anderen Regionen die Gebetsfrage am wenigsten (München: 12,0%, Oberbayern: 10,9%). Interessant ist ein Blick auf die prozentuale Verteilung der Gebetspraxis je nach Alter (vgl. Abb. 3). Zwischen den 14- bis 16-Jährigen bleibt der Anteil derjenigen, die manchmal beten, bei je rund 45% der SchülerInnen innerhalb der jeweiligen Altersstufe. Erst bei den 17-Jährigen sinkt der Anteil derjenigen, die manchmal beten, auf 34,8% ab. Unter denen, die angeben, nicht zu beten, steigt der Anteil von den 14-Jährigen (33%), 15-Jährigen (37,8%), 16-Jährigen (38%) auf 47,8% bei den 17-Jähri-

⁴⁷ Der Fragebogen enthielt zusätzlich Fragen wie „Nutzt du zurzeit kirchliche Angebote (z.B. Jugendgruppe, Freizeiten, Chor) für Kinder und Jugendliche?“, „Wenn ja, welche nutzt du?“ und „Gehst du in den Gottesdienst einer Kirchengemeinde?“, um mehr über die individuelle (öffentliche) religiöse Praxis zu erfahren.

⁴⁸ Vgl. dazu auch: Domsgen & Lütze, 2010, S. 77–79.195; Hanisch, 2005; Wermke, 2006.

gen. Bei den 14-Jährigen liegt der Anteil derjenigen, die die Frage mit „ja“ beantworten, bei 21,3%. Bei den anderen drei Altersgruppen liegt der Anteil bei jeweils 17%, nur bei den 17-Jährigen ist der Anteil minimal um 0,4% höher als bei den 15- und 16-Jährigen.

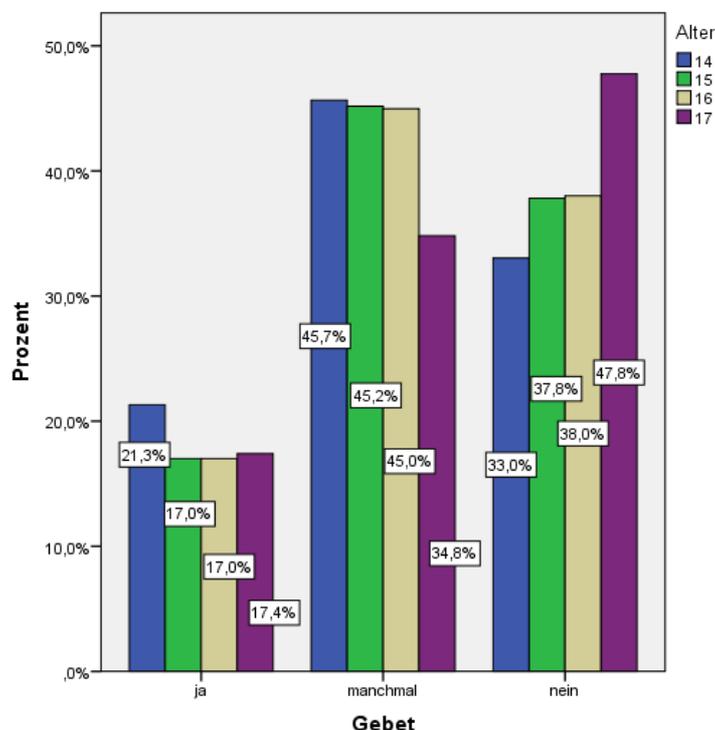


Abb. 3: Gebet und Alter

Gottesglaube und die Gebetspraxis sind proportional eng miteinander verknüpft, aber nicht identisch oder deckungsgleich. So gibt es sowohl Jugendliche, die an Gott glauben, jedoch angeben, nicht zu beten, als auch SchülerInnen, die beten und von sich sagen, nicht an Gott zu glauben. Es bestehen signifikant starke Zusammenhänge zwischen Gebet und Gottesglaube ($r_s = .61^{***}$).

Vor allem bei denjenigen, die die Frage des Gottesglaubens mit „ja“ beantworten, beten 36,3% (regelmäßig) und 50,9% beten manchmal. Mehr als dreiviertel der SchülerInnen (87,2%), die an Gott glauben, bejahen also die Frage, ob sie beten oder geben an, manchmal zu beten (vgl. Abb. 4). Im Vergleich dazu zeigt sich umgekehrt ein ähnliches Bild: 87,4% der SchülerInnen, die von sich sagen, nicht an Gott zu glauben, geben an, auch nicht zu beten. Etwas mehr als ein Drittel (38,6%) gibt an, zwar manchmal an Gott zu glauben, aber nicht zu beten. Lediglich 0,4% derjenigen, die nicht an Gott glauben, geben an, auch zu beten. Interessant ist auch die Gruppe derer, die angibt, manchmal an Gott zu glauben. Von ihnen beantworten zwar nur 5,6% die Frage „Betest du?“ mit „ja“, 55,8% geben aber dennoch an, „manchmal“ zu beten.

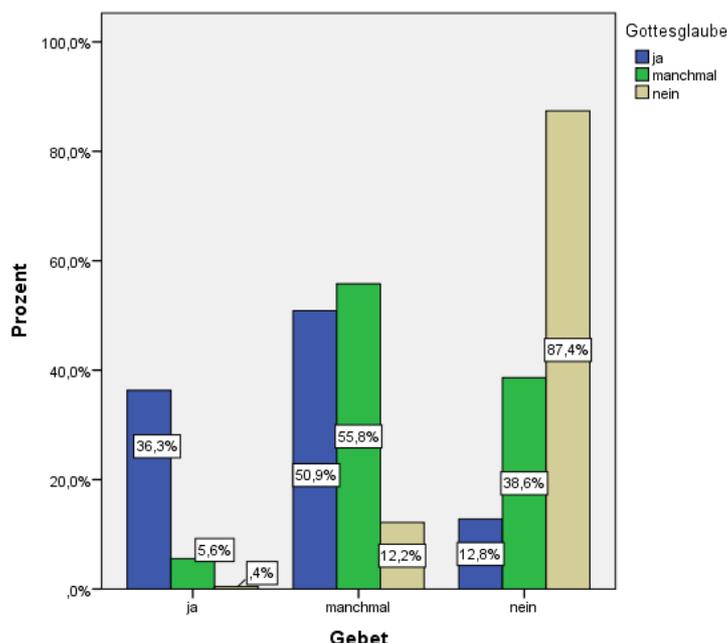


Abb. 4: Gebet und Gottesglaube

Glaubt jemand an Gott, so gibt der/die SchülerIn mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch an, zu beten. Glaubte jemand nicht an Gott, ist die Wahrscheinlichkeit, dass er nicht betet, ebenfalls hoch, jedoch nicht im selben Maß. Das heißt: Eine positive Einstellung zum Gottesglauben ist eng mit einem positiven Gebetsverhalten verbunden. Dies gilt auch umgekehrt: Betet jemand, so glaubt er sehr wahrscheinlich auch an Gott. 89,6% derjenigen, die angeben, zu beten, glauben an Gott. Gut jeder Zweite, der angibt, nicht zu beten, verneint den Gottesglauben. Jede/r siebte SchülerIn, die/der angibt, nicht zu beten, bejaht den Gottesglauben. Lediglich ein sehr geringer Anteil (0,6%) derjenigen, die beten, verneinen den Gottesglauben. Bei den Manchmal-Betenden sind es 6,6%, die den Gottesglauben für sich ablehnen.

5.3. Verhältnis zu (religiösen) Aussagen

Um inhaltlich noch mehr über die religiöse Orientierung der SchülerInnen zu erfahren, erhielten die Lernenden 20 unterschiedliche Aussagen⁴⁹ mit religiösem und weltanschaulichem Gehalt, darunter auch Aussagen mit explizit christlichem Inhalt und Aussagen mit Bekenntnischarakter, zu denen sie sich positionieren konnten. Die SchülerInnen wurden gebeten, ihr Maß der Zustimmung zu den einzelnen Aussagen auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen. Außerdem stand ihnen die Antwortmöglichkeit „darüber habe ich noch nicht nachgedacht“ zur Auswahl.⁵⁰

⁴⁹ Diese wurden aus vergleichbaren Studien (vgl. Bucher, 1996; Wermke, 2006; Domsgen & Lütze, 2010) entwickelt.

⁵⁰ Die Frage lautete: „Folgende Aussagen werden oft heiß diskutiert. Manche klingen zuerst vielleicht gleich, sind es aber nicht. Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?“.

Tab. 18: Aussagen – Häufigkeiten, Mittelwert, Standardabweichung

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?	Ich stimme nicht zu (=1)	Ich stimme eher nicht zu (=2)	Ich stimme eher zu (=3)	Ich stimme zu (=4)	MW	SD
Jeder soll das glauben, was er für richtig hält.	5,8%	4,7%	11,5%	77,9%	3,62	0,825
Jesus war ein Mensch.	12,2%	6,8%	26,3%	54,7%	3,23	1,024
Gott will, dass wir gut und gerecht handeln.	15,5%	9,9%	28,1%	46,5%	3,06	1,087
Jesus war Gottes Sohn.	19,6%	11,6%	24,7%	44,1%	2,93	1,156
Jesus war ein Prophet.	19,7%	15,3%	33,2%	31,8%	2,79	1,090
Gott hilft uns, Leid zu überstehen.	20,9%	16,9%	28,5%	33,7%	2,75	1,131
Es gibt nur einen Gott.	29,4%	12,8%	16,7%	41,1%	2,70	1,274
Jesus Christus ist von den Toten auferstanden.	25,4%	18,6%	22,4%	33,7%	2,64	1,188
Die Menschen aller Religionen sind Geschöpfe Gottes.	27,1%	16,4%	22,6%	33,9%	2,63	1,205
Alle Religionen sind gleich wahr.	25,3%	20,7%	21,7%	32,3%	2,61	1,179
Gott vergibt allen, die an ihn glauben.	25,5%	18,8%	24,6%	31,1%	2,61	1,170
Jesus Christus zeigt uns, wie Gott ist.	23,1%	21,9%	29,9%	25,0%	2,57	1,100
Jesus konnte Wunder tun.	27,0%	21,5%	26,8%	24,7%	2,49	1,134
Gott hat die Welt erschaffen.	30,6%	21,5%	20,6%	27,3%	2,46	1,186
Jesus ist auch für mich und meine Sünden gestorben.	32,3%	18,9%	21,7%	27,0%	2,43	1,197
Gott leidet mit, wenn Menschen leiden.	30,0%	27,1%	23,3%	19,5%	2,32	1,100
Gott lenkt die Welt.	31,0%	26,8%	25,1%	17,2%	2,28	1,080
Mit dem Tod ist alles aus.	44,7%	22,0%	11,6%	22,7%	2,10	1,193
Gott ist für das Leben nicht wichtig.	45,3%	25,0%	15,1%	14,7%	1,99	1,091
Gott straft uns, wenn wir uns schlecht verhalten.	41,9%	29,0%	17,4%	11,6%	1,99	1,029

Die vorgegebenen Aussagen können in drei Antwortkategorien gegliedert werden (vgl. Tab. 19). So gibt es Aussagen, die eher Zustimmung finden, die eine sehr heterogene Bandbreite an Zustimmung erhalten und Aussagen, die polarisieren. Es gibt zum ersten Aussagen, denen die meisten SchülerInnen unabhängig von Alter, Geschlecht und Schulart eher zustimmen.

Auffallend ist, dass die Aussage „Jeder soll das glauben, was er für richtig hält“ mit mehr als 77% völlige Zustimmung erhält (vgl. Tab. 18). Unabhängig davon, ob SchülerInnen den Gottesglauben bejahen, ihm manchmal zustimmen oder ablehnen, stimmen jeweils rund 80% der SchülerInnen diesem Item völlig zu. Der Aussage „Jesus war ein Mensch“ stimmen 54,7% voll und 26,3% eher zu. Beide Aussagen sind nicht explizit an ein Bekenntnis gebunden. Im Vergleich dazu stimmen dem Dogma „Jesus war Gottes Sohn“ 12,2% weniger zu.

Zum zweiten gibt es Aussagen, die eher heterogene Zustimmungsraten erhalten, d.h. alle in der Tabelle genannten Antwortmöglichkeiten werden relativ gleichmäßig von den SchülerInnen ausgewählt. Dazu zählt beispielsweise das Item „Jesus konnte Wunder tun“. Es gibt insgesamt hier keine eindeutige Bewertungstendenz. Das bedeutet, ein großer Teil der SchülerInnen lehnen Wunder weder kategorisch ab, noch stimmen sie diesen völlig zu. Einerseits könnte dies darauf hinweisen, dass SchülerInnen der Möglichkeit *Jesu Wundertaten* nicht völlig verschlossen oder ablehnend gegenüberstehen und dies für möglich erachten, andererseits könnten sie Verständnisschwierigkeiten, ob *Jesus wirklich Wunder* getan hat, damit artikulieren. Die Aussage „Jesus zeigt uns, wie Gott ist.“ war für die SchülerInnen vielleicht aufgrund der geforderten Transferleistung schwierig zu fassen und zu deuten. Die Antworten der SchülerInnen verteilen sich prozentual relativ gleichmäßig von völliger Zustimmung bis völliger Ablehnung. 11,6% der SchülerInnen geben hier an, dass sie darüber noch nicht nachgedacht hätten.

Zum dritten erhält man Aussagen mit hohem Polarisierungspotential. Dazu zählen Aussagen, die sich auf das Verhältnis von unterschiedlichen Religionen zueinander und auf zentrale theologische Topoi wie Jesu Auferstehung und Erlösung beziehen: „Die Menschen aller Religionen sind Geschöpfe Gottes“, „Alle Religionen sind

gleich.“, *Es gibt nur einen Gott.*“, „Jesus ist für mich und meine Sünden gestorben“, „Jesus Christus ist von den Toten auferstanden“. Die ersten drei genannten Aussagen thematisieren die Wahrheitsfrage, die für den interreligiösen Dialog von wesentlicher Bedeutung ist. Auffällig ist, dass bei diesen Items jeweils über 10% der Schülerinnen angeben, darüber noch nicht nachgedacht haben. All dies spricht dafür, dass die Wahrheitsfrage keineswegs beim Thema interreligiösen Lernens im Religionsunterricht ausgeklammert noch die Diskussion um schwierige zentrale theologische Themen vernachlässigt werden darf. Gerade die Voten der SchülerInnen sprechen dafür, diese Themen aufzugreifen und anregende, diskursive Gespräche im Religionsunterricht entstehen zu lassen.

Die beiden Aussagen mit dem höchsten prozentualen Ablehnungswert (mit Angabe „Ich stimme nicht zu“ oder „Ich stimme eher nicht zu“) sind „Gott ist für das Leben nicht wichtig.“ (70,1%) und „Mit dem Tod ist alles aus.“ (66%). Zudem lehnen mehr als die Hälfte der SchülerInnen die Aussagen „Gott lenkt die Welt.“ (58,5%) und „Gott leidet mit, wenn Menschen leiden.“ (57,5%) ab. Einem aktiven Eingreifen Gottes in das Weltgeschehen und ein emotionales Beteiligtsein Gottes an menschlichen (Leid-)Situationen kann mehr als jeder zweite Schüler nicht zustimmen.

Die Zustimmung oder Ablehnung fast aller Aussagen steht in signifikant starkem Zusammenhang mit dem Gottesglauben. Gibt ein/e SchülerIn an, an Gott zu glauben, ist die Zustimmung zu christlich konnotierten Items sehr wahrscheinlich. Einzig die Aussagen „Gott straft uns, wenn wir uns schlecht verhalten.“, „Jesus war ein Mensch.“, „Alle Religionen sind gleich wahr.“ und „Mit dem Tod ist alles aus.“ stehen eher in einem mäßig signifikanten Zusammenhang mit dem Gottesglauben.

Fachrelevanz und das Verhältnis zu (religiösen) Aussagen hängen hochsignifikant zusammen (vgl. Tab. 19). Einige Ergebnisse seien an dieser Stelle exemplarisch aufgezeigt: Hält ein/e SchülerIn das Fach Religionslehre für kein wichtiges Fach, lehnt er/sie dezidiert christlich-theologische Aussagen wie *Gott leidet mit, wenn Menschen leiden* (77,1%), *Gott lenkt die Welt* (76,3%) oder *Gott hat die Welt erschaffen* (72,7%) eher oder völlig ab. Dem Item, dass *Gott uns hilft, Leid zu überstehen*, können 59,7% der SchülerInnen, die den Religionsunterricht für unwichtig halten, eher oder gar nicht zustimmen. Hingegen sagt (nur) jede/r vierte SchülerIn, der/die dem Fach eine Bedeutung zuschreibt, dass diese Aussage für sie/ihn mindestens eher unwichtig sei.

Tab. 19: Aussagen – Stellung des Faches

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? (<i>ich stimme nicht zu (=1) ... ich stimme zu (=4)</i>)	Stellung des Faches				
	ein wichtiges Fach		kein wichtiges Fach		Zusammenhänge, Signifikanzen
	MW	N	MW	N	
Gott hat die Welt erschaffen.	2,81	1130	1,89	744	$r_s = -.38^{***}$
Gott lenkt die Welt.	2,60	1089	1,79	726	$r_s = -.36^{***}$
Gott leidet mit, wenn Menschen leiden.	2,65	1030	1,82	718	$r_s = -.37^{***}$
Gott hilft uns, Leid zu überstehen.	3,12	1112	2,16	750	$r_s = -.41^{***}$
Gott straft uns, wenn wir uns schlecht verhalten.	2,19	1097	1,67	744	$r_s = -.26^{***}$
Gott vergibt allen, die an ihn glauben.	2,97	1090	2,05	727	$r_s = -.38^{***}$
Gott will, dass wir gut und gerecht handeln.	3,40	1105	2,50	725	$r_s = -.37^{***}$
Jesus ist auch für mich und meine Sünden gestorben.	2,82	990	1,87	689	$r_s = -.39^{***}$
Jesus konnte Wunder tun.	2,81	1087	2,00	739	$r_s = -.35^{***}$

Jesus war Gottes Sohn.	3,26	1114	2,41	741	$r_s = -.34^{***}$
Jesus war ein Mensch.	3,42	530	2,97	414	$r_s = -.18^{***}$
Jesus war ein Prophet.	3,04	1028	2,40	695	$r_s = -.27^{***}$
Jesus Christus ist von den Toten auferstanden.	3,00	1115	2,09	747	$r_s = -.37^{***}$
Jesus Christus zeigt uns, wie Gott ist.	2,89	1022	2,07	686	$r_s = -.36^{***}$
Die Menschen aller Religionen sind Geschöpfe Gottes.	3,00	1012	2,06	697	$r_s = -.37^{***}$
Alle Religionen sind gleich wahr.	2,75	995	2,41	696	$r_s = -.12^{***}$
Jeder soll das glauben, was er für richtig hält.	3,66	1093	3,55	729	$r_s = -.03^{***}$
Es gibt nur einen Gott.	2,96	1023	2,20	641	$r_s = -.28^{***}$
Mit dem Tod ist alles aus.	1,91	1020	2,46	674	$r_s = .22^{***}$
Gott ist für das Leben nicht wichtig.	1,69	1046	2,46	672	$r_s = .34^{***}$

Der Aussage „*Jeder soll das glauben, was er für richtig hält*“ stimmen circa 90% derjenigen, die den Religionsunterricht für ein wichtiges Fach im schulischen Fächerkanon halten, zu. Bei denen, die es als ein unwichtiges Unterrichtsfach einstufen, sind es etwa genauso viele.

Mehr als zweidrittel der SchülerInnen, die dem Fach Relevanz attestieren, bejahen auch die Aussage, dass *Gott allen vergibt, die an ihn glauben*. Demgegenüber kann dem nur jede/r vierte SchülerIn zustimmen, der den Religionsunterricht für irrelevant einschätzt. Dass *Gott will, dass wir gut und gerecht handeln*, stimmen 87,6% der SchülerInnen, für die das Fach wichtig ist und 55% derjenigen, für die das Fach unwichtig ist, eher oder voll zu. Auch dem Item *Jesus war ein Mensch* kann eine Mehrheit der SchülerInnen unabhängig davon, welche Relevanz sie dem Fach zuschreiben, eher oder voll zustimmen.

Susanne Schwarz

6. Religiöse Sozialisation

Über 90% der teilnehmenden SchülerInnen sind evangelisch getauft. Welche religiös-kirchlichen Tradierungswege bringen die SchülerInnen mit? Wo und mit wem spielt die Kommunikation über religiöse Themen aktuell für sie eine Rolle? Zwei relevante personenbezogene Sozialisationsaspekte, nämlich die Erstbegegnung mit der Gottesfrage und die aktuelle Kommunikationssituation über religiöse Themen geben etwas Aufschluss.

6.1. Erstbegegnung mit der Gottesfrage⁵¹

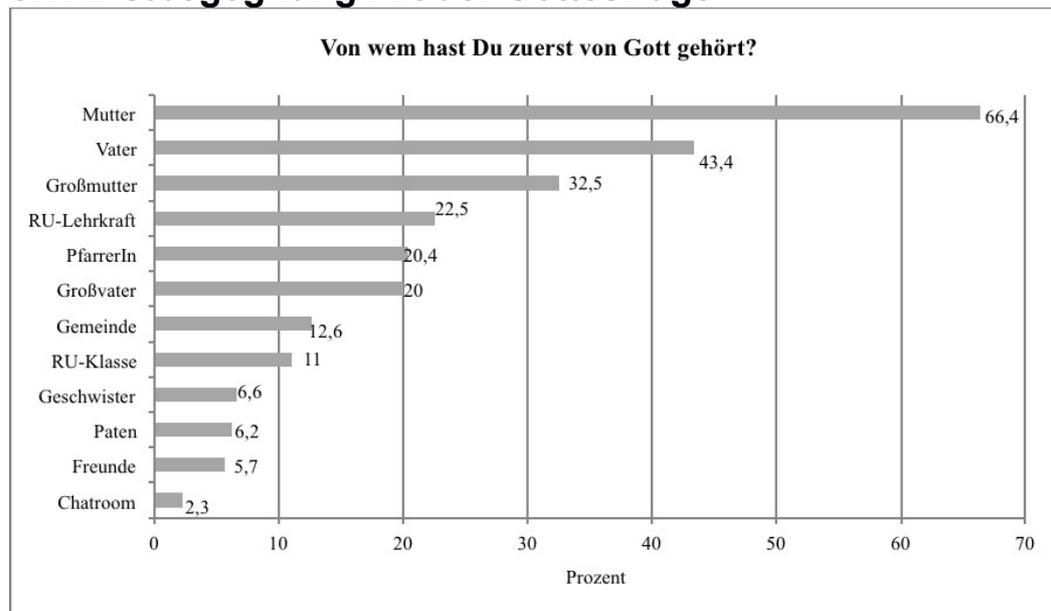


Abb. 5: Erstbegegnung mit der Gottesfrage

Die Erstbegegnung mit der Gottesfrage wird von etwas mehr als zwei Drittel der SchülerInnen an die *Mutter*,⁵² von mehr als 40% auch an den *Vater* und von mehr als 30% an die zweite Generation mit der *Großmutter* rückgebunden (Abb. 3). Der *Vater* wird außerdem weitestgehend zusammen mit der *Mutter* erinnert, wenn 60% neben der *Mutter* auch den *Vater* ankreuzen, aber nur 7,7% den *Vater* ohne die *Mutter*. Weiterhin wird der *schulische* Erstkontakt von etwas mehr SchülerInnen erinnert als der *kirchliche*.⁵³

Die Analysen mit den Faktoren zeigen Zusammenhänge in Bezug auf das Geschlecht [*Religionslehrkraft* ($r_s = .07^*$)], die *Schulart* [*Mutter* ($r_s = .09^{**}$), *Vater* ($r_s = .09^{**}$)], den Gottesglauben [*Mutter* ($r_s = .27^{***}$), *Vater* ($r_s = .16^{***}$), *Religionslehrkraft* ($r_s = .13^{***}$), *PfarrerIn* ($r_s = .09^{**}$)] und die Region [*Geschwister* ($CV = .11^{**}$)].

Während 17,9% der Jungen sich an die *Religionslehrkraft* erinnern, sind es bei den Mädchen fast ein Viertel (23,5). Die RealschülerInnen geben etwas häufiger die *Eltern* an (*Mutter* 65 zu 57,5% und *Vater* 43,9 zu 35,6%).

Besonders unterschieden sind die *familiären* und *schulischen* Primärsozialisierungen zwischen den Gruppen der Ja-Manchmal-Nein-Gottesgläubigen. Eng ist der Zusammenhang zwischen dem Verhältnis zum Gottesglauben und der Primärsozialisation durch die *Mutter* (*j*: 74,6%, *m*: 57,1%; *n*: 42,4%) und den *Vater* (*j*: 47,9%; *m*:

⁵¹ Die SchülerInnen konnten bei dieser Frage mehr als eine Person wählen.

⁵² Vgl. ähnliche Befunde u.a. bei Domsgen & Lütze (2010), Wermke (2006), Hanisch (2005).

⁵³ Den SchülerInnen begegnen PfarrerInnen im kirchlichen Kontext als PfarrerInnen und/oder im schulischen Kontext als Lehrkräfte.

38,1%; *n*: 28,6%). Demgegenüber ist erkennbar, dass die *Religionslehrkraft* (*j*: 15,4%; *m*: 23%; *n*: 29%) und die *PfarrerInnen* (*j*: 14,6%; *m*: 24,2%; *n*: 20,9%), die auch als *Religionslehrkräfte* tätig sein können, von jenen häufiger erinnert werden, die nicht an Gott glauben.

Regional gibt es kleine Unterschiede in Bezug auf die *Geschwister* (Mü: 11%, Nü: 7,6%, Ob: 8,5%, Fr: 4,0). Ein Interpretationsversuch lautet, dass die Münchner SchülerInnen aufgrund der zweiseitigen Diaspora (katholisch, konfessionslos) öfter jahrgangsübergreifenden Religionsunterricht erleben und diesen eventuell auch zusammen mit ihren älteren und/oder jüngeren Geschwistern besuchen.⁵⁴

6.2. Kommunikation über religiöse Themen

Mit dieser Frage steht jener personenbezogene Kommunikationskontext der SchülerInnen im Fokus, in dem aktuell über religiöse Themen gesprochen wird.

Tab. 20: Kommunikation über Religion: PartnerInnen und Häufigkeit

Mit wem sprichst du wie oft über religiöse Themen?	nie	selten	manchmal	viel	sehr viel
Klasse	12,5	13,2	25,6	31,5	17,2
Religionslehrkraft	12,8	14,2	26,1	31,9	15,1
PfarrerIn	33,2	16,7	21,7	18,3	10,1
Menschen aus Kirche	35,8	19,4	24,6	14	6,3
Mutter	36,3	28,2	24,7	6,7	3,2
Großmutter	45,4	23,7	18,9	7,9	4,1
Freunde	47,3	26,9	18,7	4,7	2,4
Vater	50,2	26,7	16,8	4	2,1
Großvater	58,9	21,4	12,9	4,1	2,6
Geschwister	61	21,1	13,1	3,5	1,4
Paten	62,3	20,7	12,5	2,9	1,5
Chatroom	88,1	6,5	3,4	1,3	0,7

Zwischen religiöser Primärsozialisation und aktueller Kommunikationssituation gibt es erhebliche Unterschiede; die SchülerInnen differenzieren deutlich zwischen den Zeitpunkten (Tab. 20). Der *Religionsunterricht* mit der *Lehrkraft* nimmt quantitativ als Ort der Kommunikation über religiöse Themen und damit als religiöse Sozialisationsinstanz aktuell die wichtigste Rolle ein. Mit einigem Abstand folgen der/die *PfarrerIn* und *Menschen aus der Kirche*, was dem Konfirmandenalter geschuldet sein kann. Bei dem/der *PfarrerIn* kann es sich gleichzeitig auch um die *Religionslehrkraft* handeln.

Im familiären Kontext werden religiöse Themen von gut einem Drittel der SchülerInnen mindestens manchmal mit der *Mutter*, von ca. 30% mindestens manchmal mit der *Großmutter* und nicht ganz einem Viertel mindestens manchmal mit dem *Vater* besprochen; jeder zweite bespricht sie nie mit dem *Vater*.

Kleine Unterschiede zeigen sich zwischen den Geschlechtern [(*Mutter* $r_s = .09^{**}$, *Freunde* ($r_s = .07^{**}$) und *Religionsgruppe* ($r_s = .07^*$)], dem Alter [(*Menschen aus der Kirche* ($r_s = .09^{***}$), *PfarrerIn* ($r_s = .118^{***}$)], der Region [*Religionsgruppe* ($CV = .07^*$)] und der Schulart [*PfarrerIn* ($r_s = .07^{**}$)]. Zwischen den Gruppen der Ja-Manchmal-Nein-Gläubigen gibt es für alle KommunikationspartnerInnen hochsignifikante Zu-

⁵⁴ Dafür sprechen die Befunde zum jahrgangsübergreifendem Lernen, die in der bevorstehenden Buchpublikation besprochen werden.

sammenhänge; mit den Personen aus dem familiären und kirchlichen Kontext sind diese stark ausgeprägt: *Eltern, Großeltern, Geschwister, Kirche, Großvater, Paten*.

Die Mädchen kommunizieren aus ihrer Sicht mit allen Personen häufiger über religiöse Themen; signifikant ist der höhere Mittelwert bei der *Mutter*: 2,27 zu 2,07; den *Freunden*: 1,96 zu 1,82 und der *Religionsklasse*: 3,48 zu 3,30. Da Jungen wie Mädchen den gleichen Religionsunterricht besuchen, ist nach Gründen für die unterschiedliche Einschätzung zu fragen. Denkbar ist, dass die Jungen aus ihrer Sicht weniger häufig am Gespräch teilnehmen oder weniger häufig wahrnehmen, dass eine Kommunikation über religiöse Themen stattfindet oder eine latent mitlaufende kritische Folie zum Verhältnis von Männlichkeit und Religion ein zurückhaltenderes Ankreuzverhalten bewirkt. Für die erste These spricht die Verteilung der Motive zur Besuchsmotivation.

Wie vermutet kommunizieren die 14/15-Jährigen häufiger mit *PfarrerIn* (14: 2,77; 2,67; 2,53; 17: 2,14) und *Menschen aus der Kirche* (14: 2,53; 2,44; 2,35; 17: 2,09) als die älteren SchülerInnen, was den Konfirmationseffekt bestätigt.

Zwischen den Regionen zeigen sich vor allem in Bezug auf die Kommunikation in der *Schule* signifikante, aber nicht sehr stark ausgeprägte Zusammenhänge. Die höchsten Kommunikationswerte für die *Religionsklasse* (Mü: 3,11, Nü: 3,29, Ob: 3,45, Fr: 3,28) geben die oberbayerischen, die niedrigsten geben die Münchner SchülerInnen an. Vermutet werden kann, dass die oberbayerischen Religionsklassen kleiner sind und möglicherweise konstanter zusammen lernen; vielleicht trägt auch der ländlicher geprägte Kontext zu einem größeren Vertrauensverhältnis bei und die SchülerInnen können und wollen sich häufiger äußern. Gleichzeitig sind auch die Münchner Religionsgruppen im Allgemeinen nicht sehr groß; allerdings könnte die größere Diaspora zu häufigeren Wechseln oder größeren Altersspannen in der Gruppe führen. Oder spielen explizit religiöse Themen im Unterricht eine kleinere Rolle, haben die Münchner SchülerInnen weniger Interesse oder weniger Gelegenheit, sich zur Thematik zu äußern; spielt mit hinein, dass in München mehr SchülerInnen mit glaubenskritischer Einstellung lernen?⁵⁵

Zwischen den Schularten gibt es nur im Blick auf die/den *PfarrerIn* (MS: 2,65; RS: 2,45) Unterschiede. Von den MittelschülerInnen geben etwas mehr an, dass sie *viel/sehr viel* mit *PfarrerInnen* im Gespräch sind. Da an den Mittelschulen häufiger von kirchlichen Lehrkräften Religionsunterricht erteilt wird, ist anzunehmen, dass sich jene Verteilung in diesen Zahlen spiegelt.

Erwartbarerweise unterscheidet sich die Häufigkeit der Kommunikation über religiöse Themen zwischen den drei Gruppierungen zur religiösen Orientierung. In der Tendenz kann man festhalten, dass die (wahrgenommene) Häufigkeit der religiösen Kommunikation mit abnehmendem positivem Bezug zum Gottesglauben zurückgeht. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich mit der *Mutter* (J: 2,66; M: 1,89; N: 1,49). Erheblich ist er auch bei *Großmutter* (J: 2,43; M: 1,88; N: 1,44), *Vater* (J: 2,18; M: 1,65; N: 1,38), *Geschwistern* (J: 1,94; M: 1,65; N: 1,28), *Kirche* (J: 2,79; M: 2,28; N: 1,67), *Großvater* (J: 2,0; M: 1,62; N: 1,26) und *Paten* (J: 1,86; M: 1,54; N: 1,20). Auch die Häufigkeit der Kommunikation über religiöse Themen im schulischen Kontext wird von der „Nein-Gruppe“ geringer eingeschätzt, obwohl davon ausgegangen werden, dass die drei „Glaubens“-Gruppen den gleichen Religionsunterricht mit der gleichen Lehrkraft und der gleichen Klasse besuchen. Welche Erklärung könnte für die unterschiedliche Einschätzung geltend gemacht werden? Zwei mögliche beziehen sich auf die subjektive Rezeption der Frage durch die SchülerInnen und auf den persönlichen Bezug zum Kommunikationsgegenstand. So würde nicht allein über die wahrgenommene Häufigkeit der Kommunikation mit den Personen/-gruppen insgesamt eine

⁵⁵ Vgl. Kapitel 5.

Aussage getroffen, sondern auch darüber, wie oft sie selbst hierbei kommunikativ sind und/oder inwiefern ihre Beiträge von ihnen selbst als religiös oder als Beiträge zur Kommunikation über religiöse Thematiken gedeutet werden. Insofern können die Zahlen bedeuten: Wer dem Gottesglauben eher zweifelnd oder ablehnend gegenüber steht, beteiligt sich entweder weniger am Unterrichtsgespräch und/oder bringt Kritik/Zweifel ins Gespräch ein und deutet die Beiträge eventuell nicht als solche über religiöse Themen.

Zwischenfazit

Die religiöse Primärsozialisation wird von den meisten SchülerInnen an die Familie, vor allem an die Mutter, rückgebunden. Der Vater wird weniger häufig und vor allem gemeinsam mit der Mutter erinnert. Am Gottesglauben zeigt sich der starke Zusammenhang von familiärer Primärsozialisation und religiöser Orientierung der SchülerInnen; so ist der schulische Religionsunterricht für einige SchülerInnen der einzige Ort religiöser Primärsozialisation. Unbestritten kann der Religionsunterricht für die SchülerInnen der Abschlussklassen aktuell als der wichtigste Ort für eine explizite Kommunikation über religiöse Themen vor Familie und Gemeinde gelten. Das zeigt die Relevanz des religiösen Bildungsangebotes.

Adriane Dörnhöfer

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Studie liefert zum ersten Mal ein sehr differenziertes Bild zur Akzeptanz und Relevanz, zur Wahrnehmung und Einschätzung des evangelischen Religionsunterrichts in Bayern sowie zur religiösen Orientierung und Sozialisation aus der Perspektive von SchülerInnen der neunten und zehnten Jahrgangsstufe der Mittel- und Realschulen.

Abschließend sollen wichtige Ergebnisse der Studie zusammengefasst und ein Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen gegeben werden.

Die Mehrheit der befragten SchülerInnen betont, dass der evangelische Religionsunterricht ein wichtiges Fach im Fächerkanon der Schule sei. Es zeigt sich, dass die von den SchülerInnen bescheinigte Erlebnisqualität mit der Relevanz des Faches einen sehr starken Zusammenhang aufweist. Gleichwohl sind die Erlebnisqualität und die Fachrelevanz aus der Sicht der SchülerInnen nicht deckungsgleich. Für die Frage nach der Relevanz des Faches evangelische Religionslehre spielen neben der Note und den Zielen auch der Glaube und die Religionslehrkraft eine bedeutsame Rolle. So spricht es für den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an bayerischen Schulen, dass für gut die Hälfte aller befragten SchülerInnen die Note ein wesentliches Element des Bedeutungskonzeptes bildet. Auch das inhaltliche Profil und die damit einhergehenden Zielsetzungen des Religionsunterrichts korrelieren wesentlich mit der Einschätzung, ob Evangelische Religionslehre als wichtiges Fach erachtet wird. Es zeigt sich, dass je stärker SchülerInnen christlichen Zielsetzungen zustimmen, desto höher wird von ihnen auch die Wichtigkeit des Faches eingestuft. So stark wie keine andere der unabhängigen Variablen hängt der Gottesglaube mit der Wahrnehmung und Einschätzung des Faches zusammen. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass je kritischer SchülerInnen sich zum Gottesglauben verhalten, desto kritischer stehen sie auch dem Fach und wesentlichen Elementen innerhalb des Faches gegenüber. Zu diesen religionsunterrichtlichen Elementen zählen neben den Zielen, Inhalten und Methoden auch das Erleben des Religionsunterrichts und (Glaubens-)Aussagen. Anlass für weitere Forschungen sollten die Ergebnisse zu

dem Verhältnis von Mädchen und MittelschülerInnen zum Religionsunterricht in Bayern sein.

Welche Relevanz SchülerInnen der Religionslehrkraft beimessen, ist stark mit der Einstellung zum Fach verknüpft. Für denjenigen, für den das Fach eine hohe Relevanz aufweist, ist tendenziell auch die Religionslehrkraft für seine Einstellung zum Fach wichtig. Umgekehrtes gilt ebenfalls: Wem das Fach (eher) unwichtig ist, dem ist auch die Lehrkraft für seine Positionierung zum Fach nicht wichtig. Eine Mehrheit der SchülerInnen hält unabhängig von Geschlecht, Alter, Region, Gottesglaube und Schulart die Rolle der Religionslehrkraft für die Positionierung zum Fach Religionslehre für mindestens eher wichtig.

Hieran schließt sich die Frage an, welche Besuchsgründe in Verbindung mit der eigenen Fachrelevanz stehen. Auffällig ist, dass die Langeweile zwar nur das am viert häufigsten gewählte Motiv darstellt, gleichwohl aber mit der Relevanzeinschätzung des Faches besonders stark verknüpft ist. Wer das Motiv der Langeweile benennt, geht mit hoher Wahrscheinlichkeit ungern in den Religionsunterricht. Wenn jemand Spaß am und im Religionsunterricht empfindet, besucht er ihn tendenziell gerne. Weitere wesentliche Gründe, warum SchülerInnen den Religionsunterricht gerne besuchen, sind der Humor der Lehrkraft sowie dessen fachliche Expertise, aber auch die Möglichkeit, sich aktiv im Unterricht einbringen zu können. Das Ausruhmotiv und die leichte Lernbarkeit des Faches sind zwar die beiden Gründe, die von den befragten SchülerInnen zahlenmäßig und prozentual anteilig am häufigsten gewählt werden, jedoch weisen diese – vielleicht anders als zunächst erwartet – keinen sehr starken Zusammenhang mit einer positiven Besuchsmotivation auf.

Die religiöse Orientierung im Blick auf den Gottesglauben ist bei den befragten Jugendlichen entwicklungspsychologisch interessant. Mit zunehmendem Alter nimmt der Gottesglaube ab. Am Gottesglauben zeigt sich auch der starke Zusammenhang von familiärer Primärsozialisation und religiöser Orientierung der SchülerInnen. Es kristallisiert sich heraus, dass der schulische Religionsunterricht für einige SchülerInnen der einzige Ort religiöser Primärsozialisation ist. Für eine explizite Kommunikation über religiöse Themen kann der Religionsunterricht eine herausgehobene wie bildungsrelevante Rolle vor Familie und Gemeinde für sich beanspruchen.

Neben Gottesglauben und Gebetsverhalten steht auch die Einschätzung (religiöser) Aussagen in statistisch signifikantem Zusammenhang zur Fachrelevanz. SchülerInnen, die das Fach evangelische Religionslehre für ein unwichtiges Schulfach halten, stimmen einigen christlich-theologischen Aussagen tendenziell eher nicht bzw. weniger zu.

Die Beantwortung der Frage nach der individuellen Relevanzbestimmung von Themenfeldern, die im Religionsunterricht behandelt werden, steht in Abhängigkeit zum Gottesglauben. SchülerInnen, die sich als an Gott gläubig verstehen, unterscheiden sich in ihrer Relevanzzuweisung von Themen vor allem bei dezidiert christlich-religiös fokussierten Themenfeldern von SchülerInnen, die den Gottesglauben für sich ablehnen.⁵⁶ Die hohe Relevanz, die SchülerInnen lebensweltlich orientierten Themen zuweisen, und im Vergleich dazu die eher geringe Wichtigkeit biblisch- und dogmatisch-theologischer Themen sollten Anlass zu konzeptionellen und didaktischen Überlegungen geben. Es sollte diskutiert werden, wie letztgenannte Themen so für SchülerInnen religionspädagogisch und -didaktisch aufbereitet werden können, dass sie deren Inhalt auch für sich als lebensbezogen und -bedeutsam erschließen können.

Stilleübungen, Musik, Textarbeit und Gebete wünschen sich SchülerInnen dieser Altersstufen schulart- und geschlechtsübergreifend weniger. Diskussionen, Filme und

⁵⁶ Ähnliches nehmen wir auch in anderen Bundesländern wahr. Vgl. dazu Domsgen & Lütze, 2010, S. 140–143; vgl. Wermke, 2006, S. 5260.

Ausflüge sind dagegen hoch im Kurs. Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeiten sowie kreativ angelegte Methoden erleben MittelschülerInnen insgesamt seltener als RealschülerInnen. Unabhängig von den schulartspezifischen Unterschieden zeigen die Antworten der Befragten, dass im Religionsunterricht viel Wert auf eine diskursive, kommunikative Gestaltung, verbunden mit der Möglichkeit zur eigenen Meinungsäußerung, gelegt wird.

Im Anschluss an diese Studie wäre es sicherlich ertragreich, die vorliegenden Ergebnisse mit einer ähnlichen Erhebung zum katholischen Religionsunterricht in Bayern zu vergleichen. Erhalten wir hier eine vergleichbare Einschätzung der SchülerInnen oder lassen sich konkrete Unterschiede in der Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts erkennen? Welche Konzepte für eine konfessionell-kooperative Zusammenarbeit können daraus (weiter)entwickelt werden? Zu fragen wäre weiterhin, ob uns die aus der Studie resultierenden Unterschiede zwischen der Einschätzung von Mittel- und RealschülerInnen zur (Weiter)Entwicklung einer schulartspezifischen Didaktik anhalten. Aufschlussreich wäre außerdem eine Studie, die bundeslandübergreifend durchgeführt und unter Bezugnahme auf die unterschiedlichen soziostrukturellen Kontexte wie religionsunterrichtlichen Modelle ausgewertet würde. Interessant wäre ebenfalls eine empirische Erhebung, die ein besonderes Augenmerk auf jene SchülerInnen legt, die selbst konfessionslos sind und am (evangelischen) Religionsunterricht in Bayern teilnehmen. Welche Perspektiven nimmt diese, nicht kleine Gruppe konfessionsloser SchülerInnen zum evangelischen Religionsunterricht in Bayern ein? Unterscheiden sie sich erheblich von den evangelischen SchülerInnen? Weiterführend könnte zudem eine Erhebung zum aktuellen biografischen Hintergrund, beruflichen Selbstverständnis, zur Motivation und zum Professionsverständnis von Religionslehrkräften in Bayern sein, die neben den SchülerInnen in entscheidendem Maße den Religionsunterricht prägen.

Literaturverzeichnis

- Avest I.t., Jozsa, D.-P., Knauth, Th., Rosón, J. & Skeie, G. (Hrsg.) (2009). *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction in European countries*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bucher, A. A. (³2001). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Bucher, A. A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck/Wien: Tyrolia-Verlag.
- Bühl, A. (¹³2012). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson.
- Domsgen, M. & Lütze, F. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grethlein, Chr. (2006). *Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel*. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 5(2), 2-18.
- Hanisch, H. & Pollack, D. (1997). *Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern*. Stuttgart/Leipzig: Calwer Verlag.
- Hanisch, H. (2005). *Sie sollten die Möglichkeit haben, sich mit dem christlichen Glauben zu beschäftigen. Die Schule als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext*. In M. Domsgen (Hrsg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung: Studien am Beispiel Ostdeutschlands* (S. 185–240). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Hassanein, D.E. (2013). *Der Hamburger Weg des Religionsunterrichts. Eine empirische Studie zum Dialog im Klassenzimmer*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Havers, N. (1972). *Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Faches. Eine empirische Untersuchung*. München: Kösel.
- Heil, St. (2003). *Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte*. In D. Fischer, V. Elsenbast & A. Schöll (Hrsg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis* (S. 13-35). Münster, New York, München/Berlin: Waxmann.
- Knauth, Th., Leutner-Ramme, S. & Weiße, W. (2000). *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Köcher, R. (1989). *Religionsunterricht – zwei Perspektiven* (S. 22-59). In Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Religionsunterricht – Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven*. Bonn.
- Kuld, L., Schweitzer, F., Tzscheetzsch, W. & Weinhardt, J. (2009) (Hrsg.), *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten: Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohrmann, K. (2008). *Langeweile im Unterricht*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Lück, C. (2003). *Beruf Religionslehrer: Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lütze, F. M. (2011). *Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang: konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Möller, R. (2014). *Empirische Forschung und Kompetenzorientierung im Religionsunterricht*. In P. Schreiner & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven* (S. 201-210). Münster/New York: Waxmann.
- Nipkow, K. E. (1987). *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf*. München: Kaiser, S. 43–58.
- Nokolova, R., Schluß, H., Weiß, Th. & Willems, J. (2007). *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig*. In *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6(2), 67-87.
- Ritter, W. H. (1994). *Ergebnisse einer empirischen Erhebung*. In *Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* 49(1), S. 8-11.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Wien, Münster: Lit.
- Pfister, St. (2010). *Religion an Realschulen – eine historisch-religionspädagogische Analyse zum mittleren Schulwesen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rost, D.H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweitzer, F. (2010). *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 208–210.
- Weiß, W. & Gutmann, H.-M. (2010). *Religiöse Differenz als Chance?: Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Wermke, M. (2006). *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*. Jena: IKS.
- Zimmermann, M.: Leistungsmessung/Leistungsbewertung, online unter: <https://www.-bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/leistungsmessung-leistungsbewertung/ch/08232f68472ec1005bf8551011488c56/> [Zugriff: 12.1.2016].

Dr. Susanne Schwarz, Habilitandin (ab 01.08.2016 Akad. Rätin a.Z. am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des ev. Religionsunterrichts, Universität Nürnberg-Erlangen).

Adriane Dörnhöfer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.