



Susanne Schwarz
unter Mitarbeit von Matthias Sand

Religionsunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen

Eine repräsentative Studie
in Rheinland-Pfalz

Mit Beiträgen von Carsten Gennerich,
Ulrich Riegel, Hanna Roose, Friedrich
Schweitzer und Alexander Unser

Königshausen & Neumann

Susanne Schwarz

Religionsunterricht aus
der Perspektive von Schüler*innen

Religionsunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen

Eine repräsentative Studie in Rheinland-Pfalz

Mit Beiträgen von Carsten Gennerich, Ulrich Riegel,
Hanna Roose, Friedrich Schweitzer und Alexander Unser

Susanne Schwarz
unter Mitarbeit
von
Matthias Sand

Königshausen & Neumann



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2025
Erschienen 2025 im Verlag Königshausen & Neumann GmbH
© Susanne Schwarz

Verlag Königshausen & Neumann GmbH
Leistenstraße 7, D-97082 Würzburg, Germany
info@koenigshausen-neumann.de

Umschlag: skh-softics / coverart
Umschlagabbildung: AnnaStills: Schüler © envato.com
Druck: Stückle Druck, Ettenheim
Printed in Germany

<https://doi.org/10.36202/9783826093401>
Print-ISBN 978-3-8260-9339-5
PDF-ISBN 978-3-8260-9340-1

www.koenigshausen-neumann.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Dank	9
Theoretische Hinführung.....	11
Schüler*innenstudien zum Religionsunterricht.....	13
Evangelischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz	14
Methodische Überlegungen	19
 Kapitel 1: Besuchsmotivation und Stellung des Religionsunterrichts	23
1.1 Besuchsmotivation.....	23
1.1.1 Grundschule.....	23
1.1.2 Sekundarschule	24
1.2 Schulmotivation	29
1.2.1 Grundschule.....	29
1.2.2 Sekundarschule	30
1.3 Lieblingsfächer und Teilnahmemotive.....	31
1.4 Zwischenfazit.....	37
 Kapitel 2: Binnengeschehen des Religionsunterrichts: Erleben und Relevanzen.....	39
2.1 Erleben des Religionsunterrichts.....	47
2.1.1 Grundschule.....	47
2.1.2 Sekundarschule	55
2.1.3 Zwischenfazit	70
2.2 Partizipation im Religionsunterricht (Sek).....	72
2.2.1 Zwischenfazit	76
2.3 Methoden und Medien.....	77
2.3.1 Grundschule.....	77
2.3.2 Sekundarschule	83
2.3.3 Zwischenfazit	88
2.4 Anforderungsniveau des Religionsunterrichts.....	89
2.4.1 Grundschule.....	89
2.4.2 Sekundarschule	90
2.4.3 Zwischenfazit	91
2.5 Note im Religionsunterricht	92
2.5.1 Grundschule.....	92
2.5.2 Sekundarschule	92
2.5.3 Zwischenfazit	93

2.6	Lerneffekte des Religionsunterrichts (GS)	94
2.6.1	Grundschule.....	94
2.6.2	Zwischenfazit.....	101
2.7	Ziele des Religionsunterrichts (Sek)	103
2.7.1	Erreichte Ziele.....	103
2.7.2	Relevanz der Ziele.....	114
2.7.3	Zwischenfazit.....	145
2.8	Themenrelevanz	128
2.8.1	Grundschule.....	128
2.8.2	Sekundarschule	133
2.8.3	Zwischenfazit.....	138
2.9	Fachrelevanz (Sek)	139
2.9.1	Zwischenfazit.....	143
2.10	Umgang mit religionsbezogen-weltanschaulicher Pluralität	144
2.10.1	Grundschule.....	144
2.10.2	Sekundarschule	150
2.10.3	Zwischenfazit.....	159
2.11	Schöne und störende Aspekte des Religionsunterrichts	161
2.11.1	Zwischenfazit.....	169
2.12	Fächervergleich	170
2.12.1	Grundschule.....	172
2.12.2	Sekundarschule	177
2.12.3	Zwischenfazit.....	182
Kapitel 3: Religiös-christliche Sozialisation und Praxis		185
3.1	Begegnung mit der Gottesfrage	187
3.1.1	Grundschule.....	187
3.1.2	Sekundarschule	189
3.1.3	Zwischenfazit.....	191
3.2	Gespräche über religionsbezogene Themen und Lebensfragen	192
3.2.1	Grundschule.....	192
3.2.2	Sekundarschule	196
3.2.3	Zwischenfazit.....	204
3.3	Gottesdienstbesuch und Engagement in der Kirchengemeinde	206
3.3.1	Grundschule.....	206
3.3.2	Sekundarschule	207
3.3.3	Zwischenfazit.....	209
Kapitel 4: Religionsbezogene Orientierung und Verortung		211
4.1	Gottesglaube	213
4.1.1	Grundschule.....	213
4.1.2	Sekundarschule	214
4.1.3	Zwischenfazit.....	214

4.2	Gebet.....	215
4.2.1	Grundschule.....	215
4.2.2	Sekundarschule	216
4.2.3	Zwischenfazit.....	217
4.3	Glaubensaussagen.....	217
4.3.1	Grundschule.....	217
4.3.2	Sekundarschule	224
4.3.3	Zwischenfazit.....	234
4.4	Fragen, die bewegen (Sek)	238
4.4.1	Zwischenfazit.....	254
4.5	Fazit und religionspädagogisch-didaktische Überlegungen.....	256
	Literaturverzeichnis.....	263
 <i>Ulrich Riegel</i>		
	Die Rolle religiöser Primärsozialisation für die Wahrnehmung des Religionsunterrichts: Eine exemplarische Analyse anhand der Daten zum Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz (Kapitel 5)	271
 <i>Alexander Unser</i>		
	Perspektiven nicht-religiöser Schüler*innen auf den evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz (Kapitel 6)	283
 <i>Friedrich Schweitzer</i>		
	Die Rheinland-Pfalz-Studie und das Forschungsprojekt QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht): Vergleichende Beobachtungen zu zwei aktuellen empirischen Untersuchungen zum Religionsunterricht (Kapitel 7).....	299
 <i>Hanna Roose</i>		
	Grundschulspezifische Perspektiven auf die rheinland-pfälzische Schüler*innenstudie (Kapitel 8).....	313
 <i>Carsten Gennerich</i>		
	Das Religionsstunden-Ich: Ein Update zu den wahrgenommenen Erwartungen im Religionsunterricht (Kapitel 9).....	319
	Kurzbiographien der Autor*innen	327

Einleitung¹ und Dank

Relevanzstudien zum Religionsunterricht, in denen die Perspektiven der Schüler*innen im Zentrum stehen, können als eigenes Feld der empirisch-wissenschaftlichen (Begleit-)Forschung innerhalb der Religionspädagogik eingeordnet werden. Mit ihnen wird das Anliegen verbunden, die Situation des Religionsunterrichts in den jeweiligen Bundesländern empirisch zu erforschen und zu begleiten (Schwarz, 2019, Kap. 1.2).

Ursprünglich bezog sich das vor allem auf die sogenannten neuen Bundesländer, weil das Fach (wieder) eingeführt worden ist (Hanisch & Pollack, 1996a/b; Hanisch, 2005a/b; Hanisch, 2006; Wermke, 2006; Domsgen & Lütze, 2010; Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021), oder auf Modellversuche (Riegel & Zimmermann, 2022; Gennerich, Käbisch & Woppowa, 2021). Mittlerweile gibt es diese Art von Relevanzstudien auch für Bayern (Schwarz & Dörnhöfer, 2016; Schwarz, 2019) und erste Ergebnisse sind auch für Rheinland-Pfalz (Schwarz, 2021; Schwarz, 2022) veröffentlicht, weil die Wahrnehmung der Akzeptanz und Relevanz des religiösen Bildungsangebotes religionsdidaktisch aufschlussreich und bildungspolitisch geboten ist.

Der Bezug auf ein bestimmtes Bundesland hat aufgrund des föderalen Bildungssystems nicht nur pragmatische Gründe. Vielmehr bietet der politische Rahmen zugleich einen beschreibbaren und analysierbaren Kontext, in dem sich Religionsunterricht entwickelt. Dieser kann somit bundeslandspezifische Charakteristika annehmen, durch die seine Adressat*innen geprägt werden, auch wenn die Regionen keine homogenen Gebilde sind (siehe dazu expl. die intraregionale Differenzierung bei Hanisch, 2006). Gleichwohl wäre eine deutschlandweite Studie zum Religionsunterricht sicher sehr informativ, wenn auch methodisch herausfordernd (so auch Domsgen & Witten, 2022, S. 50).

Zu kurz gegriffen ist es allerdings, die Bedeutung der Relevanzstudien auf das jeweilige Bundesland zu begrenzen. Anhand ihrer Ergebnisse sind immer momenthafte Einblicke in die Wahrnehmung des konfessionellen Religionsunterrichts aus der Sicht der Adressat*innen wie in ihre jeweiligen religionsbezogenen und sozialisationistischen Verortungen möglich, die über das jeweilige Bundesland hinausweisen können. Dafür sprechen die Ergebnisse aus den Vergleichen zwischen den regionenbezogenen Relevanzstudien, wodurch Ergebnisse validiert und regionenspezifische Ausprägungen oder Herausforderungen erkannt sowie Fragestellungen weiterentwickelt werden können (expl. dazu: Domsgen u.a., 2021; Schwarz, 2019; Hanisch, 2005a; Hanisch, 2005b). Dafür sprechen in diesem Band insbesondere auch die Beiträge der Autor*innen, welche die rheinland-pfälzischen Ergebnisse mit eigenen Fragestellungen vertieft und kontextualisiert haben oder die Ergebnisse zum Anlass nehmen, um über religionspädagogisch-religionsdidaktische Grundfragen nachzudenken (auf die Beiträge wird unten im Einzelnen genauer eingegangen).

Fast alle bislang durchgeführten Regionalstudien eint, dass in ihnen Schüler*innen frühestens ab Klasse 5 befragt werden. Die Perspektiven von Grundschüler*innen (wie Förderschüler*innen) sind seit der *Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht von Anton Bucher* (Bucher, 2000) vor ca. einem Vierteljahrhundert zum „klassischen“ konfessionellen Religionsunterricht nicht mehr erhoben worden (Ausnahme: zum konfessionell-kooperativen Riegel & Zimmermann, 2022). Somit beruhen aktuelle Einschätzungen über die Bedeutung des „klassischen“ konfessionellen Religionsunterrichts aus der Sicht von Grundschüler*innen auf subjektiven Erfahrungen und Vermutungen.² Empirisch (mit Ausnahme von Kießling, Günter & Pruchniewicz, 2018; Sand & Schwarz, 2022) völlig unbedacht ist bislang der evangelische Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz. Beiden Desideraten wird mit der vorliegenden Studie begegnet.

¹ Zum Teil angelehnt an: Schwarz & Sand 2022, S. 370–400.

² Das gilt auch für den EKD-Orientierungsrahmen: <https://www.ekd.de/religioese-bildung-und-evangelischer-reliunterricht-grundschule-76610.htm> (Abrufdatum: 19.2.2024).

Zum Aufbau des Bandes

Der Band ist in zwei Teile gegliedert.

Teil I

Im ersten Teil werden nach theoretischen und methodischen Vorüberlegungen die Ergebnisse der rheinland-pfälzischen Schüler*innenstudie dargestellt und interpretiert. Inhaltlich geht es um die Perspektiven der Grund-, Realschüler*innen+ sowie Gymnasialschüler*innen auf die Besuchsmotivation, auf die Stellung des Faches, auf das Binnengeschehen des Religionsunterrichts und um ihre sozialisatorischen Voraussetzungen und ihre religionsbezogenen Orientierungen.

Teil II

Im zweiten Teil des Bandes erfolgen Tiefenbohrungen an und mit dem Daten-Material zur religiösen Sozialisation, zu nichtreligiösen Schüler*innen, zu Grundschulspezifika, zum Religionsstunden-Ich und zu einer parallel durchgeführten Qualitäts-Studie. Mit diesen ‚Tiefenbohrungen‘ werden die Studienergebnisse nicht nur von ‚außen‘ betrachtet und kommentiert, sondern anhand ausgewählter Fragestellungen differenziert und weitergeführt:

Ulrich Riegel widmet sich in seinem Beitrag der Frage nach dem Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und Besuchsmotivation. Riegel interessiert, welchen Einfluss die primäre und sekundäre religiöse Sozialisation auf die Wahrnehmung des Faches haben, denn dieser Zusammenhang ist zwar bislang angenommen, empirisch aber kaum belegt worden. Er identifiziert drei Gruppen religionsbezogener Sozialisation, setzt sie zur Wahrnehmung des Faches ins Verhältnis und reflektiert dieses vor dem Hintergrund einer etwaigen Kompensationsfunktion des Religionsunterrichts.

Alexander Unser stellt in seinem Beitrag jene Schüler*innen ins Zentrum, die sich selbst als nichtreligiös verstehen und fragt, inwiefern jene den Religionsunterricht als relevant und als Safe Space erleben. Der Hintergrund dieser Fragestellung ist eine vermutete Passungs Herausforderung zwischen nichtreligiösen Schüler*innen und dem Religionsunterricht. In seiner Untersuchung verwendet Unser eine Typisierung, basierend auf den jeweiligen Bezügen zu Religion, und findet für Primar- und Sekundarstufe unterschiedliche Zusammenhänge, die ihn zu der weiterführenden Frage führen, für wen das Fach da sein soll, und zu dem Plädoyer, genauer über die damit verbundenen Konsequenzen nachzudenken.

Friedrich Schweitzer verweist zurecht auf den glücklichen Zufall, dass wir fast zeitgleich eine Studie zum Religionsunterricht auch unter Grundschüler*innen durchgeführt haben und damit einem lange bestehenden Desiderat begegnen. In seinem Beitrag nimmt Friedrich Schweitzer diesen Zufall zum Anlass, um Konvergenzen und Differenzen zwischen der rheinland-pfälzischen Schüler*innenstudie und dem Forschungsprojekt QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht) in Anlage und Ergebnissen nachzugehen und auch den Vergleich selbst zu reflektieren. Dabei zeigen sich Konvergenzen, die auch als wechselseitige Validierung der Ergebnisse gelesen werden können, und unterschiedliche Studienkonzepte. Vor dem Hintergrund seiner Analyse entwirft Schweitzer ein Zukunftsszenario religionspädagogischer Unterrichtsforschung in methodischer und konzeptioneller Hinsicht.

Über den Religionsunterricht an der Grundschule wurde in den letzten Jahren weitgehend ohne eine quantitative empirische Grundlegung nachgedacht. Vor dem Hintergrund liest *Hanna Roose* die Ergebnisse der rheinland-pfälzischen Studie aus grundschulspezifischer Sicht und ordnet sie in die aktuelle Situation des Religionsunterrichts an Grundschulen in dem Bundesland ein. Zwei ausgewählten Fragestellungen aus der Studie geht Roose in ihrem Beitrag vertiefend nach: dem Gottesglauben der Grundschüler*innen und der Stellung des Faches im Fächervergleich. Aufgrund ihrer Analysen reflektiert Roose das Verhältnis von Schullogik und Mehrdeutigkeit auch hinsichtlich von Leistungs- und Bewertungslogiken und identifiziert ein Spannungsfeld dort, wo Religion zwar nicht mehrdeutig in den Blick kommt, aber andererseits unterschiedliche Glaubenseinstellungen der Schüler*innen beliebig nebeneinander stehen bleiben.

Carsten Gennerich unternimmt in seinem Artikel eine andere Quer-Lese der Befunde, indem er danach fragt, ob sich das sogenannte „Religionsstunden-Ich“ auch empirisch erhärten lässt. Bislang wurde das Religionsstunden-Ich, so arbeitet Gennerich heraus, vor allem theoretisch in den Blick genommen und kontrovers diskutiert. In seiner Überprüfung auf Basis der rheinland-pfälzischen Daten stellt Gennerich fest, dass wohl authentische Selbstdarstellungen gefördert werden, gleichzeitig wirft er - das ähnelt der Wahrnehmung Roosees - die Frage nach dem Vorkommen von kriteriengeleiteten Bewertungen von Schüler*innenäußerungen auf. Gennerich historisiert den Befund zur erlebten Meinungsfreiheit im Religionsunterricht und verbindet diesen weiterführend mit der Frage nach Authentizität (im Religionsunterricht).

Danksagung

Am Ende einer solchen Studie und des gegangenen Weges ist vielerlei Dank auszusprechen!

Zuallererst gilt ein ganz großes Dankeschön allen Schüler*innen und Lehrkräften im evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz, die vor und während Corona bereitwillig an dieser Befragung teilgenommen, die uns in ihre Klassenzimmer eingeladen und die in vielen Mails großes Interesse an der Studie insgesamt bekundet haben. Ohne diese engagierte Mitwirkung ist ein solches Unternehmen schlicht nicht möglich: Danke!

Zu danken ist auch jenen, die diese Studie durch ihre finanzielle Unterstützung ermöglichten und ideell großes Interesse am Prozess und an den Ergebnissen gezeigt haben und zeigen: Das sind die Evangelische Kirche der Pfalz, die Hessen-Nassauische Kirche, die Evangelische Kirche im Rheinland und das Bistum Speyer. Namentlich unbedingt zu nennen sind die Kirchenpräsidentin der evangelischen Kirche der Pfalz, Dorothee Wüst, OKR Dr. Claus Müller, KR Thomas Niederberger und OKR Stefan Knöll.

Empirische Studien sind nicht möglich ohne die tatkräftige Hilfe und Unterstützung von studentischen Hilfskräften, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Sekretariat, die Fragebögen entworfen haben, an die Schulen gefahren sind, kommuniziert haben, die Tagung vor- und nachbereitet, die qualitativen Antworten ausgewertet, sich mit den unzähligen Tabellen befasst und die riesigen Auswertungsdateien in den Griff bekommen haben und die schließlich in den Endzügen unerlässlich für die Korrekturlese des vorliegenden Bandes waren.

Ihnen kann gar nicht genug gedankt werden: Simone Mitzner, Daniela Zahneisen, Fabian Stöcklin, Lisa Fabian, Christina Aulenbacher, Alysia Ullmer, Angela Hangen, Maxine Brendel, Lea Ober, Constanze Degner, Helena Junker, Marietta Behnouch, Emilia Scharabi, Robert Schelander, Sandra Träxler, Baris Ulas, Johanna Batzler, Mathea Grefenstette, Carolin Adam und Amelie Rittenschober.

Herrn Seger und Frau Hanenberg vom Verlag Königshausen & Neumann ist für die professionelle wie unkomplizierte Zusammenarbeit zu danken und für die gute Idee, den vorliegenden Band in das A4-Format zu setzen.

Frau Arnold gebührt großer Dank für die unglaublich zügige und sehr gelungene Setzung des Bandes.

In der unendlichen empirischen Landschaft bin ich Zugezogene und deshalb angewiesen auf die Gastfreundschaft von Expert*innen, die diese Landschaft wie ihre Westentasche bewohnen und kennen. Ich danke deshalb herzlich allen voran meinem Mitautoren Matthias Sand und seinem Vorgänger Stefan Zins von der GESIS für unermüdliche und geduldige Erklärungen, unzählige Berechnungen und statistische Begleitung! Danken möchte ich auch Mitarbeitern des ZEPF in Landau für ganz wichtige Unterstützung in der Entwicklung und im Umgang mit den Fragebögen, die den Prozess unglaublich erleichtert haben; zu nennen sind Thorben Kraus, Dr. Michael Zimmer-Müller und Maximilian Tantik. Bedanken möchte ich mich auch bei Edgar Wunder (EKD), der freundlicherweise Daten aus der KMU VI zur Verfügung gestellt hat.

Last but not least ist den Autor*innen und (zum Teil) Tagungsreferent*innen ein großes Dankeschön zu sagen für ihre schnelle Zusage, einen ganz eigenen Blick in die Daten und Ergebnisse der Schüler*innenstudie in Rheinland-Pfalz zu werfen: Ulrich Riegel, Alexander Unser, Carsten Gennerich, Friedrich Schweitzer und Hanna Roose.

Theoretische Hinführung

Schüler*innenforschung ist – obwohl Schüler*innen die „zentralen Akteur*innen und Adressat*innen von Schule“ (Bennewitz, de Boer & Thiersch, 2022, S. 11) sind und als „konstitutiv für Schule und Unterricht“ verstanden werden können, weil auch sie „Schule und Unterricht aktiv hervor[bringen, S.S.] und (diese mit-) gestalten“ (ebd.) – innerhalb der Schulforschung „randständig“ (ebd.). So kommt ihr bislang kein eigener Ort

im Diskurs zu. Sie existiert „in gewisser Weise als interdisziplinäre Querschnittsforschung“ (ebd.). Gleichwohl wäre – so die Autor*innen des ersten Handbuches zu Schüler*innenforschung – „ein grundlegendes Verständnis und eine systematische Bestimmung schulischer Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse [...] auf eine Betrachtung der soziokulturellen Lebenswelten und -lagen, der Entwicklungs- und Altersphasen, der Praktiken und der Perspektiven von Schüler*innen angewiesen“ (ebd.). Aus Sicht der Autor*innen kommt der Schüler*innenforschung innerhalb der Schulforschung vor allem „die Funktion zu [...], die ‚verdrängten, randständigen Themen der Schule aufzugreifen‘“ (ebd., S. 12). Vielleicht korrespondiert die Gewichtung und Zuständigkeitsdiagnose innerhalb der Forschung so auch etwas der schulischen Asymmetrie und Machtstruktur.

Mit dem ersten Handbuch „zur Schüler*innenforschung“ zeigt sich ein disziplinärer „Flickenteppich der Forschung zu Schüler*innen“ (ebd.), obwohl aus Sicht der Autor*innen das Potential besteht, „Schüler*innen systematischer in die Theoriemodelle zu integrieren“ (ebd.). Gleichwohl sind sowohl die Bestimmung des Gegenstandes als auch der methodische Zugriff nicht ganz banal, denn „auf der einen Seite wird das Schüler*in-Sein als eine für die Sozialisation und Entwicklung relevante Lebens- und Erfahrungsphase konzipiert und die eigensinnigen und eigenlogischen Perspektiven von Schüler*innen, die sich gleichermaßen in außerschulischen Lebenswelten bilden, in den Blick genommen. Auf der anderen Seite ist die*der Schüler*in ein Status und institutioneller Akteur in einem meritokratischen System und wird im Lichte institutioneller Strukturen und Rollenerwartungen (z.B. Leistungsrolle) interpretiert“ (ebd.).

Herausforderungen sehen die Autor*innen vor allem im zunehmenden Fokus der Schüler*innenforschung, „am Outcome fachbezogener Kompetenzen, der Standardisierung des Lernens und der Optimierung der Lernmotivation und Leistungsbereitschaft von Schüler*innen, die eine evidenzbasierte Bildungspolitik und -praxis mit den damit verbundenen neuen Steuerungselementen legitimieren [...]“. In der Kindheits- und Jugendforschung wird diese Reduzierung der Heranwachsenden auf die Anforderungen des Schüler*in-Seins in der schulbezogenen empirischen Bildungsforschung kritisiert, die lebensweltliche Möglichkeitsräume der Schule unterschlägt“ (ebd., S. 13). So spielten die „Sozialität des schulischen Lernens, der Hervorbringungen, Positionierungen und Praktiken von Schüler*innen“ kaum eine Rolle – und wenn doch, dann lediglich als Kontextvariablen (ebd.). Demgegenüber plädieren die Autor*innen dafür, dass die Schüler*innen nicht „funktional auf Vermittlungs- und Selektionsaufgaben verkürzt werden können und sie selbst die Schule vor allem in ihrer Sozialisationsfunktion als einen Ort der Partizipation und der Beziehungen zu den Peers und Lehrenden wahrnehmen, der über den familialen Sozialisationsraum hinausweist“ (ebd.). Den Fokus auf die fachlichen Kompetenzen sehen die Autor*innen über alle Fächer hinweg (ebd., S. 18), weniger im Blick sei dabei die „Aneignungsseite von Unterricht“ (ebd.). Weitgehend unbekannt sei bspw., „welche Relevanz die Lebenswelten der Schüler*innen für den Fachunterricht haben“ (ebd.), zu kurz kämen außerdem fachdidaktische „Querschnittsthemen, z.B. Gender, Digitalisierung oder Inklusion“, wie aber auch das „Passungsverhältnis von Bildungshabitus, Biografie und fachkulturellen Einflüssen“ (ebd., S. 19).

Für den Bereich der Religionspädagogik kann dieser Einschätzung im Blick auf die Relevanzfrage nicht ganz zugestimmt werden (vgl. Kap. 2), gleichwohl sind die Chancen, die sich aus fachübergreifender Erforschung zu Querschnittsthemen ergeben, noch nicht ausgelotet. Für die Religionspädagogik zutreffend ist auch die Beobachtung der Autor*innen, dass der sogenannte „heimliche Lehrplan“ im Religionsunterricht, vermutlich auch aus methodischen Gründen, noch zu wenig erforscht ist.

Wie sind die Einstellungen von Schüler*innen zu Schule und Unterricht? In ihrem Überblicksartikel konstatieren Haring et al. die empirisch allgemein festzustellende Veränderung der Einstellung mit der schulischen Verweildauer, weil nach einem relativ hoch motivierten Start „eine bemerkenswerte Negativentwicklung für das innere Verhältnis zur Schule und der durch diese Institution formalisierten und zertifizierten Bildung“ zu konstatieren sei (Haring, Rohlf & Palentien ³2022, S. 1358).

Aus Studien wie *IGLU*, *TIMSS*, *PISA*, *OECD* und *LAU 5* ist bekannt, dass z.B. die Viertklässler*innen günstige Einstellungen dem Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften gegenüber aufweisen (ebd., S. 1362), dass sie positive Schüler*innenmerkmale, z.B. Kompetenzüberzeugungen, motivationale Orientierungen, Interesse und Freude im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz haben (ebd., S. 1362). Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen – so die Autor*innen –, dass unterschiedliche Selbstdarstellungsregeln wirksam sind: So gehen diese Überzeugungen nicht zwingend mit höheren Leistungen einher, denn in leistungsstärkeren Ländern beispielsweise seien diese Überzeugungen viel geringer (ebd., S. 1362). Auch in der *LAU-5-Studie* wiesen Fünftklässler*innen weitgehend günstige schul- und unterrichtsbezogene Einstellungen auf, hier ebenfalls vorwiegend unabhängig vom Schulerfolg (ebd.).

Laut *LAU 5* fühlt sich die große Mehrheit der Schüler*innen an deutschen Schulen wohl, es gibt eine hohe Schulzufriedenheit und Schulfreude, wobei das insbesondere für den Grundschulbereich gilt, so gehen 87% der Mädchen und 79% der Jungen gern in die Schule (ebd.). Die bereits oben erwähnte Abnahme dieser Zufrie-

denheit mit zunehmendem Alter ist in Deutschland stärker ausgeprägt als in anderen Ländern (ebd.). Außerdem sind Mädchen Schule und Unterricht gegenüber positiver eingestellt (ebd., S. 1362–1363). Internationale Studien zur altersbezogenen Abnahme der Schulzufriedenheit verweisen auf Zusammenhänge mit Durchlässigkeit, Selektionsdruck, Gestaltung von adaptiven Lernumgebungen, wie aber auch erkennbar mit der Rolle der Lehrkraft (ebd., S. 1365) und der Peer-Kultur. Letztgenannte „wirken sich maßgeblich auf individuelle Schulleistungen und Einstellungen zur Schule aus, wägen auch schulisches Engagement vor diesem Hintergrund ab“ (ebd., S. 1367), so gibt es ein „hohes Passungsverhältnis zwischen individuellen Orientierungen und den kollektiv von Peers geteilten Mustern“ (ebd.).

Aufschlussreich sind in dem hier zitierten Handbuch zur Schüler*innenforschung auch die fachbezogenen Forschungseinblicke, so werden in den Naturwissenschaften Alltagsvorstellungen der Schüler*innen (Kattmann, 2015, S. 9) (dinglich, abstrakt, ...), Konzeptwechsel (subjektive und wissenschaftliche Theorien), Forschung zu Interessen und Interessengenese in den Blick genommen (Dittmer & Gebhard, 2022, S. 326–327). Auch im Bereich der Deutschdidaktik stehen Fragen nach Einstellung, Motivation und Interesse der Schüler*innen im Zentrum (Karstens, Jost & Wieser, 2022, S. 354), die sich beispielsweise auf den Unterschied zwischen dem Literaturinteresse und der Schullektüreauswahl beziehen (ebd., S. 350–357). Im Sachunterricht wurde auf Basis der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan nach der Motivation gefragt, dort zeigt sich, dass das Interesse mit steigender Autonomie, Kompetenzerleben und Eingebundenheit steigt, gleichzeitig aber auch die Abhängigkeit des Interesses von Elternhaus und später von den Peers (de Boer & Lange, 2022, S. 381). Dieser sehr kursorische Überblick lässt zumindest ansatzweise erkennen, dass sich eine fachübergreifende Sicht auf die Perspektiven der Schüler*innen der Kontextualisierung, aber auch der Standardisierung der Forschungsmethodik wegen lohnen kann und noch zu wenig eingeholt wird (hiervon ist die vorliegende Arbeit keine Ausnahme).

Innerhalb der Religionspädagogik gibt es eine Breite an unterschiedlichen Forschungsarbeiten zu Schüler*innen. Insbesondere mit der Entstehung der Kinder- und Jugendtheologie sind zahlreiche Arbeiten zu theologischen Vorstellungen von Schüler*innen veröffentlicht worden. Davon zu unterscheiden sind die quantitativen Arbeiten, in denen Einstellungen, Wahrnehmungen und Kompetenzen im Zentrum stehen. Eine Publikation, mit der die verschiedenen Arbeiten im Überblick dargestellt und systematisiert werden, gibt es bislang leider nicht, wenngleich bspw. ein erster Band zur Frage nach der Erforschung von Schüler*innenvorstellungen veröffentlicht wurde (Peter, 2024). Ein solches Handbuch könnte nicht nur den aktuellen Forschungsstand zu religionsdidaktisch relevanten Fragen aus Schüler*innensicht sichtbar machen, sondern auch die wechselseitige Verzahnung und Fortsetzung von empirischen Forschungsfragen mit der Chance auf Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung bestehender Erkenntnisse sehr begünstigen. Nicht zuletzt würde ein solches Handbuch die normenbezogene Rückkopplung zwischen Theorie und Praxis wie zwischen Empirie und Hermeneutik fördern.

Auch mit der vorliegenden Publikation wird ein solches Handbuch nicht vorgelegt. Einordnen lässt sich die hier dargestellte Studie, in der es um Einstellungen, Einschätzungen und Wahrnehmungen eines Fachunterrichts aus Sicht der Schüler*innen geht, als Resonanzstudie oder Relevanzstudie.

Schüler*innenstudien zum Religionsunterricht

Relevanzstudien sind zu unterscheiden von Studien zu den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen (Peter, 2024), die bildungswissenschaftlich klar, innerhalb der Religionspädagogik aber (noch) eher disparat sind (ebd., S. 7). Innerhalb der bundeslandbezogenen Studien werden unterschiedliche Schulformen ausgewählt: „Grundschule/Realschule/Gymnasium/Berufsschule [bundeslandübergreifend: Bucher, 1996], Hauptschule (Prawdzik, 1973), Mittel- und Realschulen (Schwarz, 2019), Sekundarschulen und Gymnasien (Domsgen & Lütze, 2010; Wermke, 2006), Gesamtschulen (Gennerich u.a., 2021), Berufsschulen (Sautermeister, 2006).“ (Gennerich, 2022, S. 389). Zu den Gründen für die überwiegend fehlende quantitative Forschung im Religionsunterricht an Grundschulen können zum einen befürchtete Schwierigkeiten mit der Genehmigungspraxis zählen, zum anderen aber auch die Annahme, dass die Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes und Sprach- wie Schreibvermögens möglicherweise Schwierigkeiten beim Beantworten eines Fragebogens haben. Aber auch die Überzeugung, dass eine Relevanzstudie aufgrund des etwaigen positiven Images des Religionsunterrichts bei Grundschüler*innen nicht notwendig ist, könnte eine Rolle spielen. Das bedeutet nicht, dass die Perspektiven der Grundschüler*innen bzw. die Perspektiven auf Grundschüler*innen nicht Gegenstand empirischer Untersuchungen sind (nach Gennerich, 2022, S. 390; Hennecke, 2012; Jessen, 2003; Orth & Hanisch, 1998; Arnold, Orth & Hanisch, 1997).

In der *Studie von Anton Bucher*, auf deren Ergebnisse in den einzelnen Kapiteln vergleichend rekurriert wird, war der Religionsunterricht insbesondere bei den Grundschüler*innen sehr beliebt und relevant (Bucher, 2000). Gennerich vermutet aufgrund unterschiedlicher Studienergebnisse, dass das häufig erlebte und selbst eingebrachte Erzählen ein Grund für die Beliebtheit des Faches in der Primarstufe ist (Gennerich, 2022, S. 390). Grundschüler*innen wird dabei zugeschrieben, grundsätzlich interessiert zu sein an Fragen des Glaubens und des Lebens, wie sie in dem Fach verhandelt werden (u.a. ebd., S. 391). Die für die Schulmotivation insgesamt angezeigte Veränderung der Besuchsmotivation ist auch aus der empirischen Forschung zum Religionsunterricht bekannt und beginnt bereits in der Grundschule (Bucher, 2000, S. 39; Schwarz, 2019). Die altersbezogene Veränderung drückt sich hierbei auch im Verhältnis zu den Gegenständen der Fächer aus, der Religionsunterricht bildet da keine Ausnahme.

Weitere Zusammenhänge in der Einschätzung von Schule und Religionsunterricht zeigen sich zumeist mit dem Geschlecht. Wie Hannelore Faulstich-Wieland darlegt, gibt es, bei allen Schwierigkeiten, die eine Differenzierung zwischen den Geschlechtern beinhaltet, tendenziell unterschiedliche schulische Verhaltensmuster von Jungen und Mädchen bereits von der Grundschule an, die als Reaktion auf geschlechtsbezogene Anforderungen gelesen werden können. Während Jungen tendenziell eine höhere Anstrengungsvermeidung und einen geringeren Pflichteifer zeigen, verhalten sich Mädchen eher leistungsbereiter und auch leistungssängstlicher, wobei ihr Begabungsselbstkonzept stärker an die schulischen Leistungen geknüpft ist (Faulstich-Wieland, 2008, S. 675–676). Fachbezogen drücken sich diese Tendenzen in der Relevanzzuschreibung gegenüber Dimensionen des Faches, wie der Note, der inhaltlichen und intentionalen Seite des Faches aus (expl.: Schwarz, 2019; Wermke, 2021). Speziell im Religionsunterricht ist zu erkennen, dass ethisch-lebensweltliche/prosoziale Dimensionen von den Mädchen positiver wahrgenommen werden (Schwarz, 2019; Gennerich & Zimmermann, 2020, S. 147–149).

Markante Zusammenhänge sind auch zur Wahrnehmung des Faches mit der religionsbezogenen Orientierung der Schüler*innen bekannt (Schwarz, 2019, S. 179–181). Diese beziehen sich nahezu auf alle Aspekte der Wahrnehmung und Einschätzung des Faches: auf die Themen, die Ziele und die (Lebens-)Relevanz (Bucher, 2000, S. 91, 112–113, 127; Wermke, 2006, S. 45; Domsen u.a., 2021). In der bereits erwähnten *Studie zum katholischen Religionsunterricht von Anton Bucher* (2000) wurde die religiöse Sozialisation als stärkster Prädiktor für die Akzeptanz des Faches an der Grundschule herausgearbeitet (Bucher, 2000, S. 52).

Weniger deutlich ausgeprägt ist der Zusammenhang mit der personalen Ebene des Faches (Schwarz, 2019). Für Carsten Gennerich (2022, S. 396–397) sind es drei Hauptaspekte, die die Wahrnehmung des Faches aus der Sicht der Schüler*innen konzeptionell kennzeichnen: „die lebensweltliche Anschlussfähigkeit, die Autonomieorientierung der Schüler*innen und die zu begründende Rationalität des RUs“. Dabei konstatiert Gennerich (ebd.) für den Bereich der Schüler*innenforschung im Religionsunterricht offene Fragen, die sich auf die Aneignung von Erwartungen beziehen, auf die Wahrnehmung und Einschätzung von erlebten Handlungen im Fach und die Bedeutung des Kontextes Schule für das Lernen im Fach.

Nicht alle von Gennerich genannten offenen Fragen werden mit der vorliegenden Studie adressiert. Leitend ist für diese Studie aber die religionspädagogisch-didaktische Annahme, dass Subjektorientierung als religionspädagogische Handlungsmaxime angewiesen ist auf empirische Einblicke in die Rezeption des bestehenden religiösen Bildungsangebotes (Helmke, 2010, S. 71) und auf die religionsbezogenen Voraussetzungen auf der Seite der Teilnehmenden, um das Bildungsangebot aus der erhobenen Sicht der Adressat*innen heraus reflektieren und um der Lernenden wegen weiterentwickeln zu können. Allerdings wäre hier anzumerken, dass sowohl die Handlungsmaxime theoriebedürftig ist bzw. angefragt wird (u.a. Mendl, 2023, S. 53–64), und bislang kaum in eine Operationalisierung übersetzt werden konnte, als auch die theoriebildende Relevanz von deskriptiven Studien infrage gestellt wird.³

Evangelischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz⁴

Rheinland-Pfalz ist ein Bundesland mit einer Einwohnerzahl im oberen Mittelfeld und einer vergleichsweise kleinen Fläche sowie der drittgeringsten Arbeitslosenquote nach Bayern und Baden-Württemberg (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2022).

³ Anders Carsten Gennerich, der bezweifelt, dass die deskriptiven Studien theoriebildend sind. Gennerich unternimmt einen Versuch, „die Vielfalt der Befunde in einer stärker theoretisch-integrierenden Perspektive wahrzunehmen und damit (auch, S.S.) der Forderung nach einer Systematisierung der Forschung gerecht zu werden“ (Gennerich, 2022, S. 389).

⁴ In Anlehnung an Schwarz & Sand, 2022.

Prägend für die Geschichte des Religionsunterrichts in Rheinland-Pfalz ist „die Frage nach der Rolle von Religion und Konfession in der Schule“ als Konfliktfeld (Altmeyer, Weyer-Menkhoff & Frenschkowski, 2020, S. 292). Katholischerseits befinden sich in Rheinland-Pfalz die Bistümer Limburg, Mainz, Speyer, Trier sowie das Erzbistum Köln. Evangelischerseits sind es die Evangelischen Landeskirchen der Pfalz, von Hessen und Nassau sowie die Evangelische Kirche im Rheinland: „Protestanten stellen in 11 von 36 Gebieten (d.h. Landkreisen und kreisfreien Städten), Katholiken in 18 Gebieten die Mehrheitsreligion. In sieben Gebieten (insbes. den Großstädten Mainz, Ludwigshafen und Kaiserslautern) ist die Mehrheit weder katholisch noch evangelisch“ (Altmeyer u.a., 2020, S. 292).

Aktuell gehören 36,2% der römisch-katholischen, 24,4% der evangelischen und 1% der orthodoxen Kirche an, sonstige/keine Zugehörigkeit haben 38,4% der rheinland-pfälzischen Bevölkerung (Auskunft: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2022).

In Rheinland-Pfalz gibt es seit der Schulreform in 2009 die Schularten Grundschule, Realschule plus, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Förderschule; Realschule plus umfasst Haupt- und Realschulen (Altmeyer u.a., 2020, S. 295). Der Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz findet offiziell konfessionell getrennt statt, in der Praxis – insbesondere an Grundschulen, Förderschulen und Berufsschulen – wird er teilweise auch im Klassenverband erteilt, manchmal auch durch die Klassenlehrer*innen, nicht aber durch ausgebildete Fachlehrer*innen (so auch die Vermutung von Altmeyer u.a., 2020, S. 303). Modellhaft wird die konfessionelle Kooperation erprobt. An den Realschulen plus und an den Gymnasien findet weitgehend klassischer konfessioneller Religionsunterricht statt. An einigen Grundschulen und Sekundarschulen wird islamischer Religionsunterricht seit 15 Jahren in einer Erprobungsform erteilt. Trotz dieser relativ starken Rahmenbedingungen für den konfessionellen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz gibt es auch Kritik am Fach: So hatte sich z.B. die Landesschüler*innenvertretung von Rheinland-Pfalz 2019 unter großem medialen Interesse für eine Veränderung der Landesverfassung ausgesprochen und für die Abschaffung des Faches Religion plädiert (Quecke, 2019).

Die religionssoziologische Entwicklung innerhalb des Bundeslandes spiegelt sich sowohl in der Entwicklung der Teilnehmendenzahlen (2008–2023) wie auch in der konfessions-/religionsbezogenen Zusammensetzung der Schüler*innen im Religions- und auch im Ethikunterricht, worauf im Folgenden (Abbildung 1–4) kurz eingegangen wird.

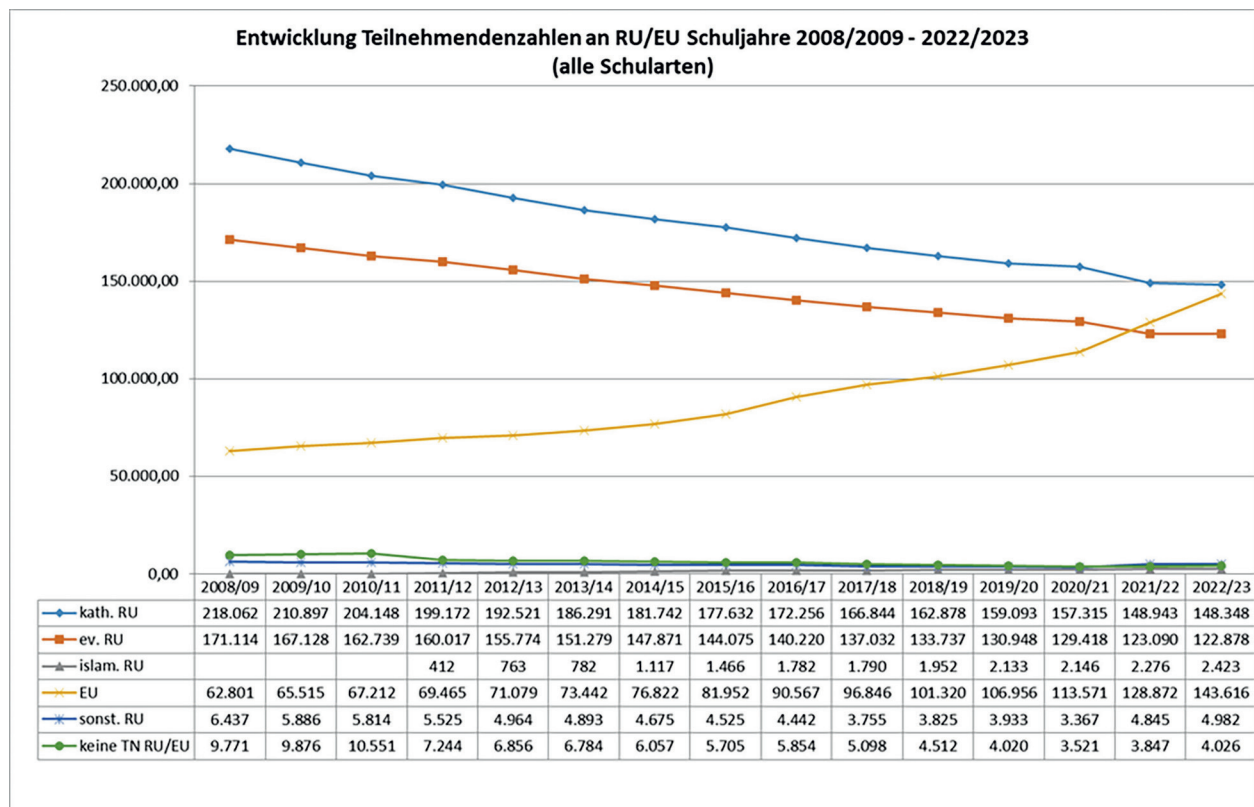


Abbildung 1: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen am RU/EU für alle Schularten

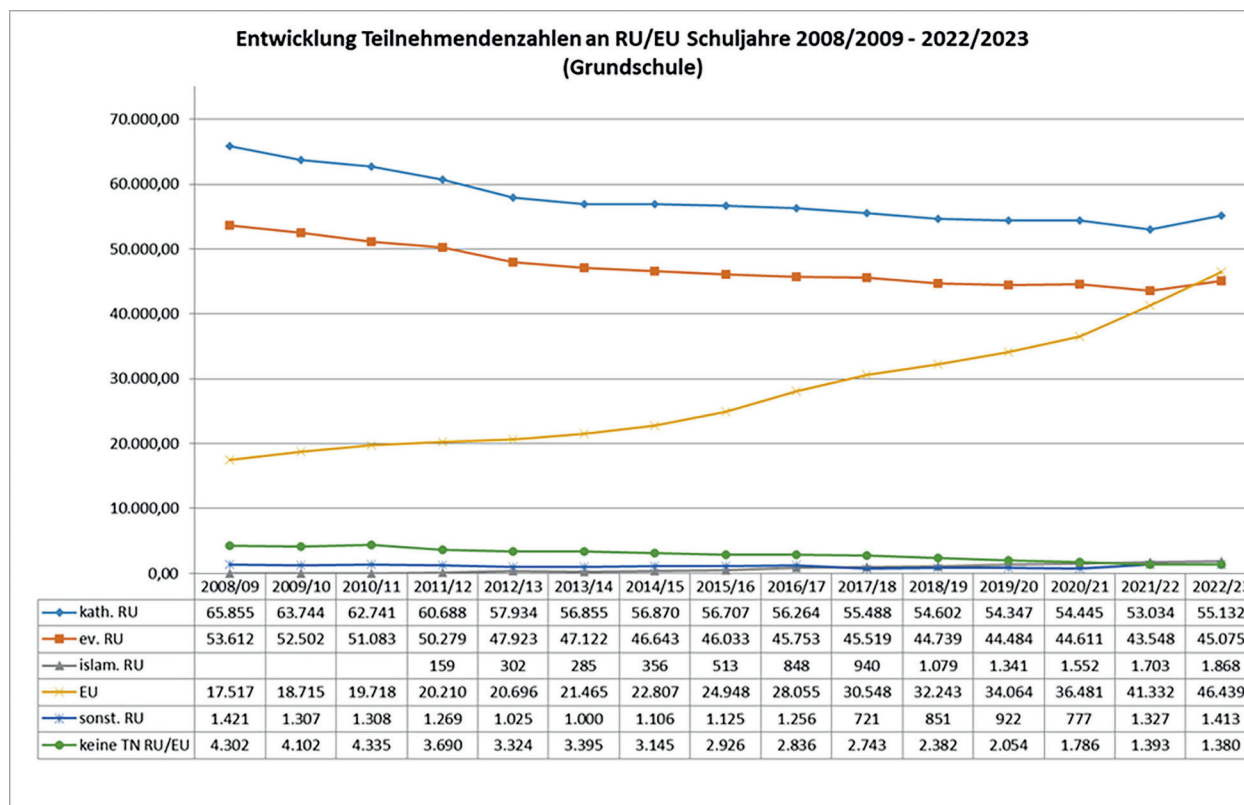


Abbildung 2: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen am RU/EU an Grundschulen

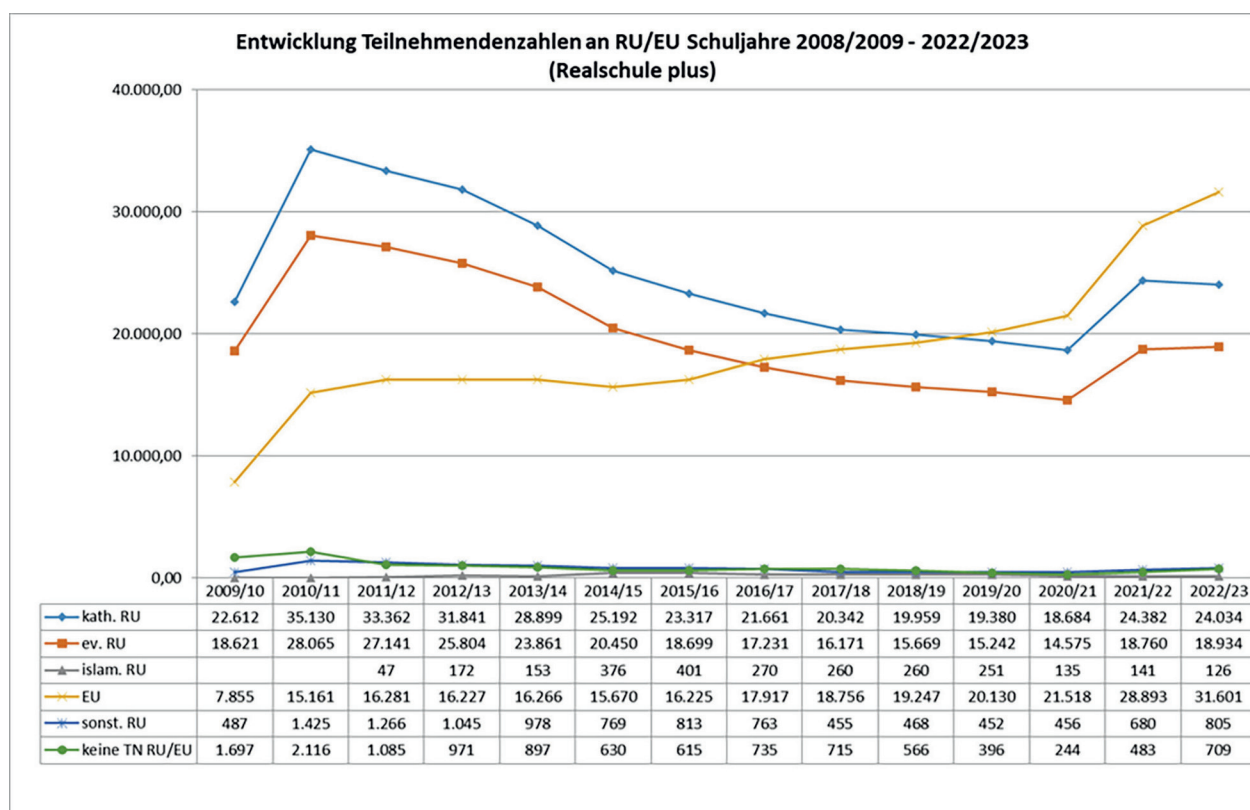


Abbildung 3: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen am RU/EU an Realschulen plus

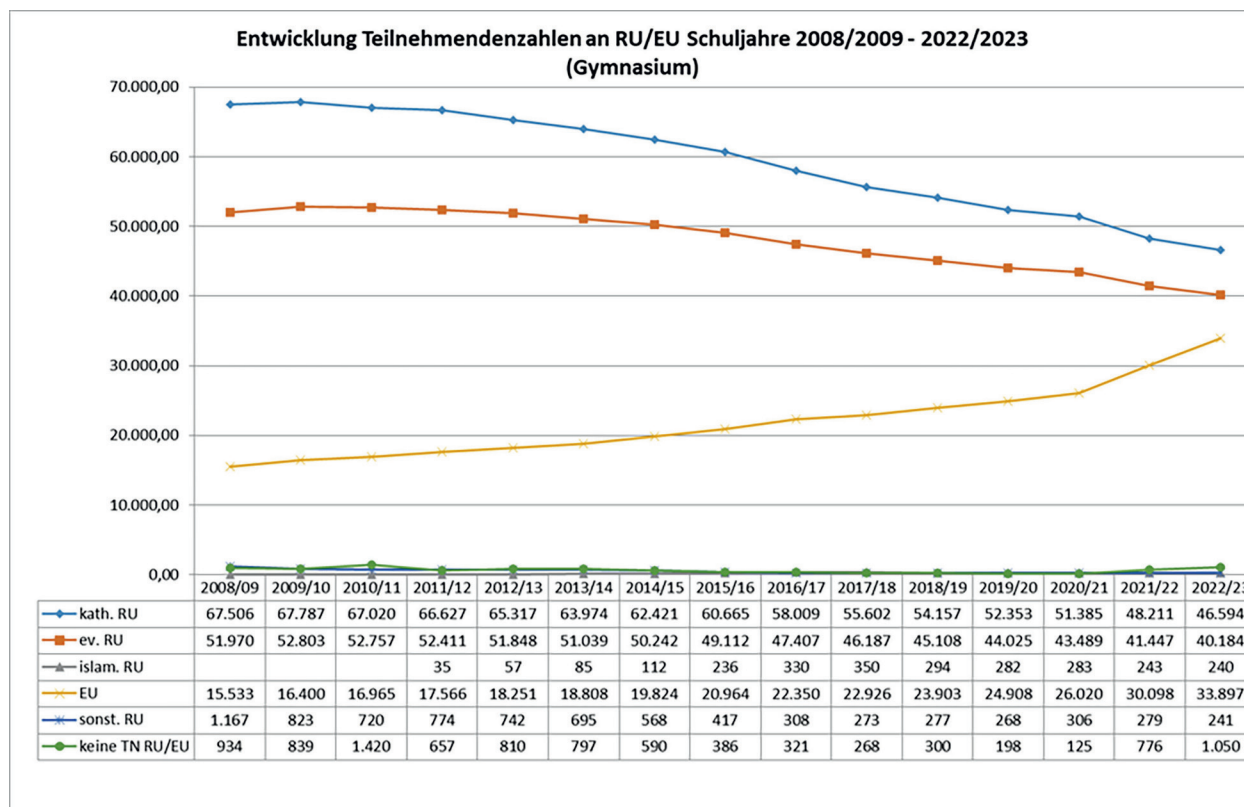


Abbildung 4: Entwicklung der Teilnehmendenzahlen am RU/EU an Gymnasien

Die Entwicklung der Teilnehmendenzahlen am RU/EU beinhaltet über die hier gezeigten Schularten hinweg eine ähnliche Tendenz, nämlich den Rückgang der Teilnehmer*innenzahlen für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht (besonders eklatant im hier nicht abgebildeten Förderschulbereich) und einen Anstieg der Teilnehmendenzahlen für den Ethikunterricht. Im Grundschulbereich nähern sich die Teilnehmendenzahlen für die drei Unterrichte aneinander an, sodass man hier von einem quantitativ ähnlich gelagerten Nebeneinander der Unterrichte sprechen kann. In den Realschulen plus hat der Ethikunterricht mehr Teilnehmendenzahlen als der evangelische oder katholische Religionsunterricht. An den Gymnasien haben katholischer und evangelischer Religionsunterricht mehr Teilnehmendenzahlen, die Entwicklungstendenz entspricht aber in verlangsamer Form der an den Grundschulen. Während der islamische Religionsunterricht an den Grundschulen einen Zuwachs an Teilnehmenden verbuchen kann, geht die Anzahl der Teilnehmer*innen an den Realschulen plus und an den Gymnasien nach einem Anstieg zurück.

Neben religionssoziologischen Faktoren spielt für den Ethikunterricht und den islamischen Religionsunterricht auch die Versorgung mit entsprechend ausgebildeten Lehrkräften eine Rolle.

Im Folgenden wird die konfessionelle Zusammensetzung innerhalb der jeweiligen Unterrichte im religiös-weltanschaulichen Bereich dargestellt.

Konfessionelle/religiöse Zusammensetzung der Teilnehmenden am RU/EU im Schuljahr 2022/23

(Quelle: Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz)

Erkennbar ist, dass der Anteil konfessionsfreier Schüler*innen je nach Schulform bis zu einem Viertel im Religionsunterricht beträgt, im katholischen Religionsunterricht ist der Anteil kleiner, hier hat möglicherweise die lange betonte Trias noch einen Einfluss. In konfessioneller/religiöser Hinsicht ist die Zusammensetzung der Schüler*innen vor allem im Ethikunterricht heterogen, wo sich der Anteil muslimischer und konfessionsfreier Schüler*innen in etwa angleicht. Der Anteil katholischer und evangelischer Schüler*innen im Ethikunterricht ist sichtbar, aber sehr klein. Allerdings ist zu sehen, dass mit steigender Schulform sich der Anteil muslimischer und christlicher Schüler*innen im Ethikunterricht angleicht. Unklar ist, ob die konfessionsgebundenen Schüler*innen aus Mangel an einem Alternativangebot am Ethikunterricht teilnehmen oder aus personell-inhaltlichen Gründen.

Tabelle 1: Konfessions-/Religionszugehörigkeit an allen Schularten im RU/EU

Form des Unterrichts	röm.-kath.	evang.	jüdisch	islamisch	alevitisch	frei-religiös	mennonitisch	sonst. Rel.-Gemeinschaft	keine	gesamt
kath. RU	128.677	3.163	22	980		42	7	5.407	10.050	148.348
ev. RU	2.140	96.046	11	880	1	433	152	4.814	18.401	122.878
jüd. RU			3							3
islam. RU				2.258	3			91	70	2.423
alev. RU				2	13			1		16
freirel. RU	66	65		11		29	1	16	320	508
mennon. RU	3	1		1		45	1.345	228	61	1.684
Ethikunterricht	13.740	11.551	85	45.976	70	169	99	18.461	53.465	143.616
sonst. RU	810	750	1	165		1	1	143	900	2.771
keine TN EU/RU	578	597	8	1.173		8	11	422	1.229	4.026

Legende (für Tabelle 1–4): RU = Religionsunterricht, TN = Teilnahme, EU = Ethikunterricht

Tabelle 2: Konfessions-/Religionszugehörigkeit an Grundschulen im RU/EU

Form des Unterrichts	röm.-kath.	evang.	jüdisch	islamisch	alevitisch	frei-religiös	mennonitisch	sonst. Rel.-Gemeinschaft	keine	gesamt
kath. RU	43.717	1.938	7	496		24	6	2.555	6.389	55.132
ev. RU	1.200	31.569	4	383	1	194	45	1.990	9.689	45.075
jüd. RU										
islam. RU				1.709	3			91	65	1.868
alev. RU				2	12					14
freirel. RU										
mennon. RU	1	1				6	549	137	34	728
Ethikunterricht	1.781	2.121	21	15.965	18	51	47	6.349	20.086	46.439
sonst. RU	258	165	1	35				41	171	671
keine TN EU/RU										

Tabelle 3: Konfessions-/Religionszugehörigkeit an Realschulen plus im RU/EU

Form des Unterrichts	röm.-kath.	evang.	jüdisch	islamisch	alevitisch	frei-religiös	mennonitisch	sonst. Rel.-Gemeinschaft	keine	gesamt
kath. RU	21.688	391	3	58		5		971	918	24.034
ev. RU	176	15.847	2	46		83	44	871	1.865	18.934
jüd. RU										
islam. RU				126						126
alev. RU										
freirel. RU										
mennon. RU	2					31	593	21	10	657
Ethikunterricht	2.018	1.747	12	13.747	19	40	27	4.873	9.118	31.601
sonst. RU	48	21		59				12	8	148
keine TN EU/RU	119	112		311				77	90	709

Tabelle 4: Konfessions-/Religionszugehörigkeit an Gymnasien im RU/EU

Form des Unterrichts	röm.-kath.	evang.	jüdisch	islamisch	alevitisch	frei-religiös	mennonitisch	sonst. Rel.-Gemeinschaft	keine	gesamt
kath. RU	43.487	234	10	187	1	3		1.274	1.399	46.594
ev. RU	445	33.467	4	315		59	45	1.297	4.552	40.184
jüd. RU			3							3
islam. RU				236					4	240
alev. RU					1				1	2
freirel. RU										
mennon. RU						5	169	55	6	235
Ethikunterricht	4.949	3.464	39	7.369	20	26	4	4.187	13.839	33.897
sonst. RU							1			1
keine TN EU/RU	327	338	8	59			3	101	214	1.050

Anhand der Zahlen ist auch zu sehen, dass der Anteil der konfessionsfreien Schüler*innen im evangelischen Religionsunterricht in den Grundschulen im Vergleich zu den anderen Schultypen am höchsten ist. Insgesamt (alle Schultypen) beträgt der Anteil konfessionsfreier Schüler*innen im evangelischen Religionsunterricht ca. 14,7%. Damit liegt der Anteil deutlich unter dem von Domsgen und Witten (2022, S. 50) vermuteten Durchschnitt von 22–25% in Deutschland. An den Grundschulen sind es 21,4%, an Realschulen plus 9,8% und an den Gymnasien 11,1%; unklar ist, ob der höhere Anteil an den Grundschulen eine Entwicklungstendenz oder das häufigere Fehlen des Alternativfaches Ethik anzeigt. Aufschluss darüber geben die Antworten der befragten Schüler*innen (Kap. 1). Der Anteil an den Sekundarschulen ist mit dem in Bayern (ca. 10%) ungefähr vergleichbar (Schwarz, 2019, S. 169).

Empirische Untersuchungen zum (evangelischen) Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz fehlen weitgehend (so auch Altmeyer u.a., 2020, S. 311–312), zu den Perspektiven von Schüler*innen ist bislang keine vorhanden. Zu nennen ist hier allein die *Studie von Klaus Kießling, Andreas Günter und Stephen Pruchniewicz „Machen Unterschiede Unterschiede?“*, die an Primarstufen (zum Teil allerdings in Hessen) im Bistum Mainz zu gemischtkonfessionellen Lerngruppen durchgeführt wurde und die Perspektiven der Lehrkräfte untersucht (Kießling, Günter & Pruchniewicz, 2018).

Bekannt ist, dass der Religionsunterricht an Grundschulen am besten besucht wird (Domsgen & Witten, 2022, S. 40); zum Teil hängt das sicher mit dem Mangelangebot des Alternativfaches Ethik zusammen, wie er in einigen Bundesländern noch besteht (ebd.). Konzeptionell unterscheidet er sich von den weiterführenden Schulen durch das Heterogenitätsspektrum, das so in keiner weiterführenden Schule begegnet (ebd., S. 38). Ab der weiterführenden Schule nämlich zeigen sich Indizien für den Zusammenhang zwischen (höherer) Bildung und Konfessionszugehörigkeit sehr klar (vgl. auch: Evangelische Kirche Deutschland, 2023).

Die religionssoziologischen Entwicklungen berühren so nicht nur organisatorische, sondern auch religionsdidaktische und kirchentheoretische Fragen.

Methodische Überlegungen

Resonanzstudien werden zum Teil methodisch kritisch rezipiert, vor allem im Blick auf die Erhebung der religionsbezogenen Einstellungen und Voraussetzungen der Schüler*innen. Das gilt z.B. für die Frage nach dem Gottesglauben (Schwarz, 2019, S. 92–98). Der Vergleichbarkeit der Ergebnisse, der Bewährtheit wie der begrifflichen Alltagsnähe wegen wird dieses Item auch in der hiesigen Studie eingesetzt. Ein weiterer Hinweis bezieht sich auf die Frage nach der Angemessenheit der statistischen Auswertung, insofern meistens Klumpenstichproben vorliegen, denen eine hierarchische Struktur inne liegt (Ahlers, 2016). Jedoch gibt es bei der Befragung von Schüler*innen kein anderes Stichprobendesign, das mit vergleichbar geringem Aufwand eine echte Zufallsstichprobe ermöglicht. Problematisch kann ein solches Stichprobendesign dann sein, wenn innerhalb der jeweiligen Klumpen eine starke Homogenität des Antwortverhaltens vorherrscht und/oder nur wenige Klumpen in der Stichprobe enthalten sind. Mit Hilfe der Mehrebenenanalyse kann die hierarchische Struktur fehlerminimierend berücksichtigt (Ahlers, 2016, S. 110) und können etwaige Unterschiede zwischen den Lerngruppen herausgefunden werden. Dieses Verfahren wird bislang eher selten in der Religionspädagogik angewendet, vor allem im Kontext außerschulischer religiöser Bildung (Ilg, 2010; Ilg & Lüdtke, 2011) und in wenigen Interventionsstudien (z.B. Schweitzer & Bucher, 2020; Schweitzer u.a., 2018; Wissner u.a., 2020).

Stichprobe

Die Stichprobenziehung für die Befragung von Schüler*innen in Rheinland-Pfalz wurde aufgrund der heterogenen Gemeindestruktur sowohl hinsichtlich der Größe als auch der konfessionellen Mehrheiten mit einem balancierten Stichprobendesign nach Deville und Tillé (2004) umgesetzt. Dieses Design ermöglichte eine Optimierung der Bruttostichprobenszusammensetzung anhand spezifischer Populationsparameter wie dem Anteil der Protestanten innerhalb der Gemeinden, der städtischen oder ländlichen Charakteristik der Gemeinde, der regionalen Zugehörigkeit sowie der Schulart (Grundschule, Realschule plus und Gymnasium).

Die Stichprobe wurde als zweistufige Klumpenstichprobe angelegt. In der ersten Stufe wurden Schulen als primäre Erhebungseinheiten mit gleichen Wahrscheinlichkeiten ausgewählt, wobei insgesamt 300 der 1.269 Schulen in Rheinland-Pfalz in die Bruttostichprobe aufgenommen wurden. In der zweiten Stufe erfolgte die Auswahl von Klassen innerhalb der Schulen, wobei mindestens eine Religionsgruppe der Klassenstufen 9 und 10 (Realschule plus und Gymnasium) bzw. 3 und 4 (Grundschule) berücksichtigt wurde. Innerhalb der ausgewählten Klassen wurden schließlich alle Schüler*innen befragt, die am evangelischen Religionsunterricht teilnahmen.

Die Feldphase startete im Januar 2020 und wurde durch die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie erheblich erschwert. Die Schulschließungen und die zusätzliche Belastung der Schulen führten zu einer Verlängerung der Feldzeit bis Dezember 2020 und einer geringeren Rücklaufquote als ursprünglich erwartet. Von den 300 in die Bruttostichprobe einbezogenen Schulen konnten letztlich Daten von 82 Schulen erhoben werden, was einer Ausschöpfungsquote von 27,3% (Response Rate 1 nach AAPOR, 2016) entspricht. Die Nettostichprobe setzte sich aus 59 Grundschulen, 10 Realschulen plus und 12 Gymnasien zusammen.

Insgesamt wurden etwa 1.600 Schülerinnen befragt. Nach der Bereinigung unvollständiger Fragebögen standen schließlich rund 1.400 Schülerinnen für die Analyse zur Verfügung. Die Nettostichprobe umfasste dabei etwa 61 % Grundschülerinnen, 13% Schüler*innen der Realschulen plus und 26% Gymnasiastinnen. Der Anteil männlicher und weiblicher Schüler*innen war nahezu gleich verteilt. Dieses Stichprobendesign ermöglichte eine repräsentative und differenzierte Analyse der Schüler*innenpopulation in Rheinland-Pfalz unter Berücksichtigung zentraler Strukturmerkmale und Fragestellungen.

Erhebungsmethode

Die Untersuchung der Schüler*innen erfolgte quantitativ mittels papiergestützter Fragebögen. Diese wurden vor Beginn der coronabedingten Schulschließungen von studentischen Hilfskräften im Religionsunterricht ausgegeben und eingesammelt. Nach den Schulschließungen übernahmen die Religionslehrkräfte die Befragung. Je nach Möglichkeit führten sie die Befragung selbst durch und schickten die ausgefüllten Fragebögen zurück, führten mit ihren Realschul- und Gymnasialklassen eine Online-Befragung durch oder sagten die Teilnahme ab.

Das Erhebungsinstrument enthielt neben soziodemografischen Merkmalen wie Alter und Geschlecht auch Fragen zur Besuchsmotivation, zur Wahrnehmung und Bewertung des Religionsunterrichts, zu Themen und Zielen des Faches, zum Fachprofil im Vergleich zu anderen Schulfächern, zum Anforderungsniveau sowie zu religionsbezogenen Voraussetzungen der Schüler*innen. Teile der Fragen wurden zur Vergleichbarkeit aus einer bayerischen Vorgängerstudie übernommen (Schwarz, 2019), für Grundschüler*innen angepasst, modifiziert oder erweitert bzw. ergänzt.

Um zu prüfen, ob regionale Gegebenheiten und schulformspezifische Unterschiede die untersuchten Fragestellungen beeinflussen, wurde ein mehrstufiges Analyseverfahren angewendet. Zunächst wurde die Korrelationsstruktur der für die Modellschätzungen relevanten endogenen und exogenen Variablen berechnet. Darauf aufbauend wurden verschiedene Modelle der endogenen Variablen entwickelt, um zu untersuchen, wie die hierarchische Struktur der Daten (regionale Schichtung und die Klumpung von Schüler*innen innerhalb von Klassen und Schulen) die Güte der Schätzungen beeinflusst.

Auswertungsmethoden

Für die Auswertung der erhobenen Daten wurden zunächst die deskriptiven Häufigkeiten aller Fragen berechnet, um einen Überblick über die Verteilung der Antworten zu gewinnen. Im Anschluss wurden Zusammenhänge zwischen den Antworten und den unabhängigen Variablen – Geschlecht, Alter, Schulform und Gottesglaube – analysiert. Diese Analysen bilden die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse. Die deskriptive

Auswertung sowie die Betrachtung der Zusammenhänge diente insbesondere zur näheren Fokussierung der weiteren Analyseschritte auf interessante und wichtige Fragestellungen.

Die darauffolgenden Analysen konnten auf dieser Basis geschärft lediglich für ausgewählte Variablen durchgeführt werden.

Für die Frage nach der Besuchsmotivation wurden multiple Regressionen geschätzt, die Schulart, Alter, Geschlecht, Gottesglaube sowie die Schulnummer als regionale Einheit berücksichtigten. Diese Modelle wurden mit einer Variante ohne die Berücksichtigung der Schulnummer verglichen, um festzustellen, ob regionale Faktoren die Variation der endogenen Variablen beeinflussen. Anschließend wurde ein Mehrebenenmodell berechnet, um die hierarchische Struktur der Daten explizit in die Schätzungen einzubeziehen. Dabei wurden Schülerinnen (Ebene 1) in Klassen innerhalb von Schulen (Ebene 2) betrachtet. Die Schulnummer wurde dabei als Variable der zweiten Ebene genutzt. Die Annahme hinter dieser Modellierung ist, dass Schüler*innen innerhalb einer Klasse oder Schule in ihrem Antwortverhalten nicht vollständig unabhängig voneinander sind. Diese Homogenität wird durch den Intra-Klassenkorrelationskoeffizienten (ICC) ausgedrückt, der Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann (Kish, 1965). Im vorliegenden Fall wurde der Einfluss der höheren Ebene (Schulen) durch ein Random-Intercept-Modell berücksichtigt, während auf individueller Ebene (Schüler*innen) Fixed-Effects wie Alter, Geschlecht, Schultyp und Gottesglaube untersucht wurden. Zusätzlich wurde das Mehrebenenmodell getrennt nach Schularten berechnet, um spezifische Unterschiede zu analysieren.

Die Modellwahl erfolgte anhand des Akaike-Informationskriteriums (AIC). Das Modell mit dem geringsten AIC-Wert wurde als dasjenige mit dem höchsten Erklärungsgehalt der abhängigen Variablen betrachtet. Es wurde jedoch darauf hingewiesen, dass die Modelle, die getrennt nach Schularten berechnet wurden, aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengrößen und Variationen in den abhängigen Variablen nicht direkt mit den Modellen über alle Schularten hinweg vergleichbar sind.

Eine vergleichbare Analyse wurde für die Bewertung des Religionsunterrichts im Vergleich zu anderen Schulfächern durchgeführt. Hierbei wurden die abhängigen Variablen Interesse am Religionsunterricht und empfundene Relevanz des Religionsunterrichts näher untersucht. Neben den bereits verwendeten exogenen Variablen wurden zur Erklärung der Variation auch das Interesse, die Schulnoten und das Relevanzempfinden für die Fächer Musik, Deutsch und Mathematik herangezogen.

Weiterführend wurde für eine Vielzahl an Fragen zu ähnlichen Schwerpunkten, wie bspw. für das Erleben des Religionsunterrichts, die Partizipation im Religionsunterricht, die Lerneffekte und Ziele des Religionsunterrichts sowie die Themen des Faches getestet, ob diese sich zu gemeinsamen Konstrukten zusammenfassen lassen können.

Für Themenkomplexe, bei denen sich noch kein eindeutiger theoretischer Rahmen identifizieren ließ, wurde dazu in einem ersten Schritt mittels der Principal Component Analyse die Anzahl notwendiger Hauptkomponenten ermittelt. Im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse wurde dann getestet, welche der jeweiligen Variablen (Fragen, die im Zusammenhang eines Themenkomplexes stehen) wie stark auf einer entsprechenden Komponente laden. Diese Hauptkomponenten wurden anschließend in Abhängigkeit der darin zusammengefassten Variablen in einen theoretischen Rahmen eingebettet.

Für die Fragenkomplexe zum Erleben des Religionsunterrichts sowie zu Fragen der Relevanz und dem Erreichen von Zielen wurde weiterhin theoriegeleitet geprüft, ob das Hinzufügen weiterer Variablen zu diesen Konstrukten einen zusätzlichen Mehrwert bei der Erklärung der damit verbundenen Fragestellungen liefert, wie bspw. welche Faktoren bei der Wahrnehmung der Relevanz eine Rolle spielen. Zur Prüfung wurden daher konfirmatorische Faktorenanalysen eingesetzt. Zusätzlich wurden die Fragebatterien mit Hilfe von Cramers V auf interne Konsistenz geprüft.

Zuletzt wurde bei ausgewählten theoretischen Konstrukten der Fragestellung nachgegangen, welchen Einfluss soziodemografische Aspekte, wie bspw. Geschlecht oder Alter, aber auch sozial- und schulpsychologische Aspekte wie bspw. der Gottesglaube, die Besuchsmotivation oder die Wahrnehmung der Wichtigkeit des Religionsunterrichts auf die jeweiligen Komponenten haben. Zusätzlich wurde für die theoriegeleiteten Faktoren getestet, inwiefern diese einen Einfluss auf die Besuchsmotivation oder die Wahrnehmung der Wichtigkeit des Religionsunterrichts erkennen lassen. Die Überprüfungen erfolgten anhand mehrerer linearer Regressionen.

Alle Analysen wurden mit der Statistiksoftware R (Version 4.3.2; R Core Team, 2023) unter Verwendung der Bibliotheken lme4, psych, lavaan und ggplot2 durchgeführt.

Die wenigen offenen Fragen wurden mit Hilfe der Technik der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet: „Das Ziel besteht hierbei in einer möglichst gegenstandsnahen Abbildung des Materials, bevor die Kategorien analysiert und interpretiert werden können“ (Schwarz, 2019, S. 135).

Darstellung der Ergebnisse

In der vorliegenden Studie wurde im Anschluss an die Mehrebenenanalyse zur Besuchsmotivation bewusst auf eine Mehrebenenanalyse zugunsten einer getrennten Analyse nach Schulformen und weiterführenden Schulen verzichtet. Diese methodische Entscheidung lässt sich einerseits basierend auf den Erkenntnissen von Schwarz und Sand (2023) als auch durch mehrere Faktoren begründen, die sowohl auf die schulformspezifischen Unterschiede als auch auf entwicklungspsychologische Aspekte der Schüler*innen abzielen.

Zunächst unterscheiden sich die Schulformen in Rheinland-Pfalz – Grundschule, Realschule plus und Gymnasium – deutlich in ihrer didaktischen und strukturellen Ausrichtung. Während der Religionsunterricht in der Grundschule stärker integrativ, spielerisch und auf altersgerechte Vermittlung ausgerichtet ist, verfolgen die weiterführenden Schulen ein zunehmend differenziertes und intellektuelles Curriculum. Diese Unterschiede spiegeln sich nicht nur in den Unterrichtszielen wider, sondern auch in der Wahrnehmung und Bewertung durch die Schüler*innen. Eine kombinierte Betrachtung dieser heterogenen Gruppen im Rahmen einer Mehrebenenanalyse könnte zu einer Verzerrung oder Homogenisierung führen, die der Komplexität und den spezifischen Herausforderungen der jeweiligen Schulform nicht gerecht wird.

Hinzu kommen deutliche entwicklungspsychologische Unterschiede zwischen Grundschüler*innen und Jugendlichen an weiterführenden Schulen. Grundschüler*innen könnten den Religionsunterricht unter Umständen eher emotional bewerten und ihre Einschätzungen stark auf personale Aspekte, etwa die Beziehung zur Lehrkraft oder die Freude an der sozialen Interaktion im Unterricht, beziehen. Jugendliche hingegen entwickeln mit zunehmendem Alter eine differenziertere Sichtweise und reflektieren sowohl die inhaltliche Relevanz als auch die pädagogische Qualität des Faches kritischer. Diese altersbedingten Unterschiede beeinflussen die Wahrnehmung des Unterrichts und erfordern eine differenzierte Analyse, um die Ergebnisse präzise interpretieren zu können.

Dem korrespondiert ein Fragebogen, der – wo möglich – gleiche Fragen und Items enthält, sich aber zum Teil sprachlich, mit Blick auf unterschiedliche Gegenstände oder Methoden, und auch in der Länge unterscheidet.

Ein weiterer methodischer Grund für die getrennte Analyse ist die heterogene Datenstruktur, die durch die unterschiedlichen Schulformen und Klassen entstanden ist. Die Untersuchung ergab, dass die Homogenität innerhalb der Cluster – zum Beispiel innerhalb einzelner Klassen oder Schulen – gering war, insbesondere bei einer gemeinsamen Betrachtung aller Schulformen. Eine gesonderte Analyse reduziert diese Komplexität und ermöglicht eine differenzierte Berücksichtigung schulspezifischer Kontexte. Besonders für die Grundschulen zeigte sich, dass eine getrennte Betrachtung die Modellgüte deutlich verbesserte.

Darüber hinaus variieren die zentralen Prädiktoren der Untersuchung – etwa Alter, Geschlecht, Gottesglaube und Schulform – in ihrer Wirkung auf die untersuchten Variablen wie Besuchsmotivation oder das Erleben des Faches. Eine Mehrebenenanalyse hätte die Gefahr geborgen, diese spezifischen Unterschiede zu verwässern und wichtige Details zu übersehen. Dies zeigt sich auch in Voruntersuchungen. Eine getrennte Analyse erlaubt hingegen, die Wirkung der Prädiktoren zielgerichtet für jede Schulform zu untersuchen.

Schließlich spielten auch pragmatische Überlegungen eine Rolle. Die relativ geringe Anzahl an Clustern in bestimmten Schulformen – beispielsweise in den Realschulen plus – hätte die Robustheit und Aussagekraft einer Mehrebenenanalyse eingeschränkt. Durch die Entscheidung für eine getrennte Betrachtung konnte eine adäquate und methodisch fundierte Analyse durchgeführt werden, die den Besonderheiten der einzelnen Schulformen gerecht wird.

Insgesamt erlaubt die getrennte Analyse nach Schulformen eine präzisere Erfassung der schulformspezifischen und entwicklungspsychologischen Unterschiede und bietet eine differenzierte Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse. Dieses Vorgehen trägt entscheidend dazu bei, die Besonderheiten des Religionsunterrichts in Rheinland-Pfalz sowohl inhaltlich als auch methodisch angemessen zu erfassen und zu präsentieren. Aufgrund dessen wurden die hier angeführten Ergebnisse getrennt nach Grundschule und weiterführender Schule berechnet und werden entsprechend dargestellt. Die Ergebnisse dieser Analysen werden folgend für ausgewählte Fragestellungen, die sich aus der vorherigen Betrachtung der Zusammenhänge und der deskriptiven Untersuchungen ergeben haben, angezeigt.

Die Sterne geben das Signifikanzniveau bei den jeweiligen Testungen an. „****“ bedeutet, dass die Testentscheidung (bspw. der Einfluss einer Variablen auf die Veränderung einer abhängigen Variablen oder ein Unterschied zwischen zwei Mittelwerten) bei $p < 0,001$ getroffen werden kann. Testentscheidungen, die mit einer geringeren, jedoch immer noch signifikanten Sicherheit getroffen werden können, werden mit „***“ für eine Testentscheidung bei $p < 0,01$ und „**“ für $p < 0,05$ abgekürzt. Wo nicht gegenteilig dargestellt, gehen wir bei der Einordnung signifikanter Ergebnisse von der höchsten Sicherheit, also „****“ aus.

Kapitel 1

Besuchsmotivation und Stellung des Religionsunterrichts

Die Frage nach der Besuchsmotivation gilt in Resonanzstudien wie der vorliegenden als ein Indikator für die Akzeptanz des Faches (Schwarz, 2019, S. 54–58, 141–152), denn „[z]u den Aufgaben des Religionsunterrichts als ordentlichem Unterrichtsfach gehört die Initiierung von Lernprozessen und deshalb auch die Herstellung und Begünstigung von Motivation“ (Schwarz, 2020, S. 300). Vor dem Hintergrund der historischen Entwicklungen des Faches Religion, seiner gegenwärtigen gesellschaftlich-medialen Stellung wie aber auch der grundgesetzlich verankerten Abmeldemöglichkeit ist zu erklären, warum die Frage nach seiner Akzeptanz kontinuierlich auch empirisch eingeholt wird und für die Praxis wie auch für die Stellung des Faches zentral ist (so auch Schweitzer, 2022, S. 1146, 1150).

Motivation kann mit Hilfe unterschiedlicher Modelle erklärt werden. Während die Frage nach der Motivation, das Fach zu besuchen, in den meisten Resonanzstudien gestellt wird, wird die erfragte Motivation nicht immer mit der Frage nach den Motiven verknüpft. In der *bayerischen Schüler*innenstudie* (Schwarz, 2019) wurde explizit nach den Motiven für die Motivation zum Besuch des Faches gefragt. Dieser Studie liegt die Überlegung zugrunde, nicht direkt die Motive zu erfragen, sondern motivationstheoretisch begründete Aspekte des Facherlebens in den Blick zu nehmen und diese zur Besuchsmotivation ins Verhältnis zu setzen (vgl. Kapitel 2.1).

In der *bayerischen Schüler*innenstudie* wurde das Fach als „ein von der Mehrheit der SchülerInnen akzeptiertes Unterrichtsfach eingeordnet“ (Schwarz, 2019, S. 175), die Ergebnisse verwiesen gegenüber der Schulmotivation auf eine leicht positive Tendenz zugunsten des Faches. Die Ergebnisse zur Frage nach den Lieblingsfächern reihte sich in der gleichen Studie „zum großen Teil in die über 100jährige Forschungstradition ein (...), insofern Sport [...] unangefochten bei vielen SchülerInnen das erste Lieblingsfach“ war, auch Mathematik und Englisch befanden sich auf den vorderen Plätzen, während Religion im hinteren Mittelfeld verortet ist (Schwarz, 2019, S. 176). In einem engen Zusammenhang stand die unabhängige Variable Gottesglaube mit der Besuchsmotivation, dieser Befund reihte sich ein in eine längere Forschungsgeschichte, insofern dieser Zusammenhang auch schon in den Studien von Havers, Köcher, Bucher und Domsgen & Lütze angezeigt wurde (Schwarz, 2019, S. 179). In der aktuellen VI. KMU (Kirchen-Mitgliedschaftsuntersuchung) erscheint der Religionsunterricht als ein von der repräsentierten Mehrheit der Befragten ebenfalls sowohl positiv bewertetes wie gern besuchtes Fach (Käbisch, 2024).

Methodisch wurde im Anschluss an die *Studie von Bucher* (³2001) und die *bayerische Schüler*innenstudie* (Schwarz, 2019) bei der Frage nach der allgemeinen Besuchsmotivation auf eine 5-stufige-Likertskala zurückgegriffen, um möglichst differenziert die motivationsbezogene Selbsteinschätzung erfassen und diese dann mit den Ergebnissen aus den genannten Studien vergleichen zu können.

1.1 Besuchsmotivation

1.1.1 Grundschule

Der Blick auf die Besuchsmotivation in der Grundschule lässt erkennen, dass das Fach von knapp 70% der Schüler*innen mindestens gern und von 93,1% der Schüler*innen mindestens teils/teils gern besucht wird (Tabelle 5). Mit den Ergebnissen von Bucher sind die Befunde nicht ganz eindeutig vergleichbar, da der Autor nach der Beliebtheit gefragt hatte und die Mittelkategorie mit *weder/noch* anders formuliert worden war. In *Buchers Studie* kam es zu folgenden Ergebnissen (2000, S. 36): 51,2% sehr beliebt, 26,1% beliebt, 11,8% weder noch, 4,9% unbeliebt, 6% sehr unbeliebt. So gaben 77,3% der Grundschüler*innen an, dass das Fach mindestens beliebt sei (Bucher, ²2000, S. 36); im Vergleich dazu besuchen 69,9% der befragten Grundschüler*innen in Rheinland-Pfalz das Fach mindestens gern. Das Fach scheint in der ca. 20 Jahre zurückliegenden Studie etwas beliebter gewesen zu sein, gleichzeitig gab es in der älteren Studie aber auch eine etwas größere Gruppe jener, die das Fach weniger gern mochten.

Setzt man die Ergebnisse zur aktuellen *Qualitätsstudie von Schweitzer u.a.* ins Verhältnis, sind die Ergebnisse fast identisch: Von den Grundschüler*innen stimmen 71% tendenziell zu, das Fach gern zu besuchen, 7%

lehnen das tendenziell ab, 22% entscheiden sich für die Mittelkategorie (Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024, Teil 2).

Tabelle 5: Besuchsmotivation

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wie gern gehst Du in den Religionsunterricht?	872	100%	0.1162 / *	0.09331 / **	0.2694 / ***	0.2485 / ***	2.06
sehr gern	289	33,1%	45/34/29/0/0	37/30	40/19/12		
gern	321	36,8%	39/36/37/40/67	37/37	35/44/32		
teils/teils	202	23,2%	11/24/26/40/33	22/25	21/28/25		
ungern	37	4,2%	3/3/6/10/0	2/6	2/7/13		
sehr unger	23	2,6%	2/3/3/10/0	3/3	1/2/18		

Anhand der signifikanten Zusammenhänge ist zu sehen, dass die Besuchsmotivation mit allen unabhängigen Variablen signifikant verbunden ist. So besuchen bereits im Grundschulalter die jüngeren Schüler*innen lieber das Fach. Etwas zurückhaltend sind die Ergebnisse für die 11-bis 12-Jährigen zu interpretieren, da es sich hierbei nur um sehr wenige Schüler*innen handelt, die dieses Alter angegeben haben. Außerdem sind die Mädchen etwas motivierter, das Fach zu besuchen. Stärker ist der Zusammenhang mit dem Gottesglauben und der Schulart. Schüler*innen, die von sich angeben, an Gott zu glauben, besuchen das Fach erkennbar lieber als diejenigen, die diese Aussage verneinen (Abb. 5). Deutlich wird außerdem (das drückt sich auch in den Mittelwerten aus), dass die Grundschüler*innen eine höhere Besuchsmotivation aufweisen als die Sekundarschüler*innen.

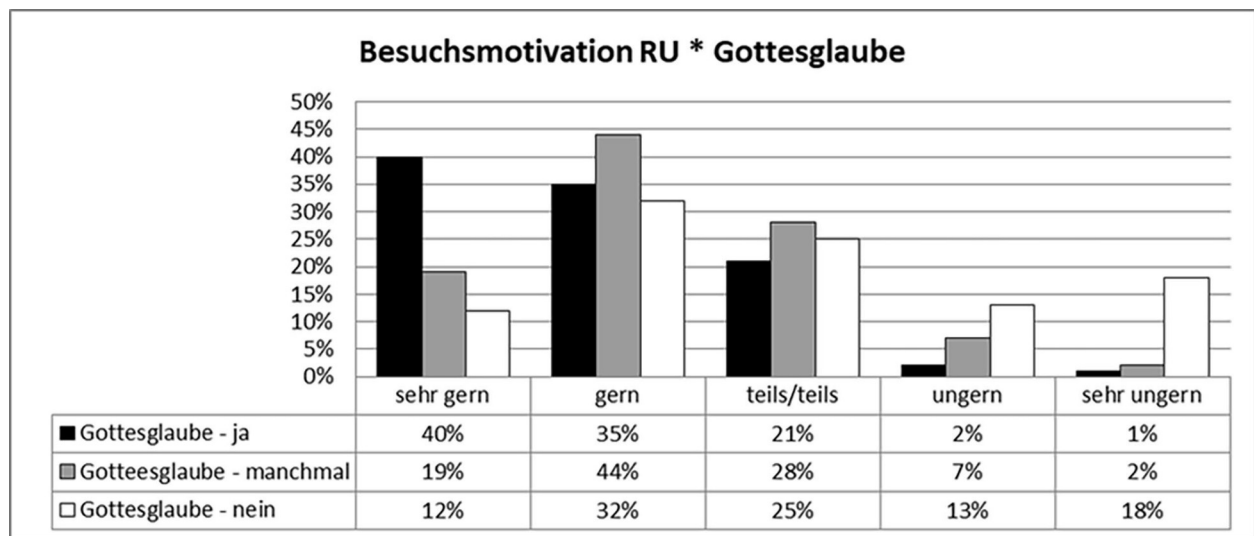


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Besuchsmotivation und Gottesglaube (GS)

1.1.2 Sekundarschule

Im Unterschied zur Motivation der Grundschüler*innen, wo der größte Teil „gern“ ankreuzt, votiert der größte Teil der Sekundarschüler*innen für teils/teils. Knapp die Hälfte (49,7%) geht mindestens gern in das Fach, 91,3% gehen mindestens teils/teils gern in den Religionsunterricht. Der Anteil der Schüler*innen, die das Fach mindestens unger besuchen, liegt damit unter 10%.

Tabelle 6: Besuchsmotivation (Sek)

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wie gern gehst Du in dem Religionsunterricht?	630	100%	n. s.	n. s.	0.2073 / ***	0.2485 / ***	2.46
sehr gern	95	15,1%			26/11/9		
gern	218	34,6%			32/39/26		
teils/teils	262	41,6%			35/44/47		
ungern	43	6,8%			6/3/14		
sehr ungern	12	1,9%			1/1/3		

Tabelle 7: Besuchsmotivation zum Religionsunterricht – vergleichende Gegenüberstellung

	RLP (2023) RS/Gy	Schweitzer u.a., (2024, Teil 2, S. 30) Gy	Domsgen u.a. (2021, S. 109) RS/Gy	Schwarz (2019, S. 156) RS/HS	Bucher (2000, S. 58) RS/Gy	VI. KMU ⁵ 2023 Alle/14–17/14–17RU ⁶
sehr gern	15,1 (15,6/12,7)	60	24,7 (36,6/23,7)	12,9	12 RS/13 Gy	19,9/14,5/17
gern	34,6 (33/36,3)		59,3 (55,4/69)	30,5	35 RS/40 Gy	41,7/46,4/45,5
teils/teils weder/noch	41,6 (45,9/40,2)	24	o. Mittelkategorie	38,6	39 RS/34 Gy	o. Mittelkategorie
ungern nicht gern	6,8 (3,7/8,8)	16	14,5 (12/14,8)	11,2	8 RS/8 Gy	26,8/29,6/31,9
sehr ungern gar nicht gern	1,9 (2/2)		1,4 (0/1,5)	5	6 RS/ 5 Gy	11,6/9,5/5,6

Im Blick auf den Inhalt der Tabelle 7 muss zunächst festgehalten werden, dass zwei Studien je entweder nur im gymnasialen (Schweitzer) oder nur im nichtgymnasialen Sekundarbereich (Schwarz) durchgeführt worden sind. Tendenziell zeigt sich im Vergleich, dass die Schüler*innen an nichtgymnasialen Sekundarschulen das Fach etwas lieber besuchen, so ist jeweils auch die Gruppe kleiner, die das Fach mindestens ungern/nicht gern besucht.

Ein Vergleichsproblem besteht darin, dass die *sachsen-anhaltische Studie* keine Mittelkategorie aufweist, trotzdem ist die Gruppe der Schüler*innen, die das Fach sehr gern besucht, auch bei fehlender Mittelkategorie deutlich größer als in den anderen Studien. Etwas höher ist die Besuchsmotivation auch bei den Gymnasialschüler*innen, die an der *Qualitätsstudie von Schweitzer u.a.* teilgenommen haben. In der VI. KMU gab es keine Mittelkategorie in der Befragung, die Mehrheit hat das Fach in guter Erinnerung, minimal positiver sind die Werte bei den 14- bis 17-Jährigen, die das Fach besuchen.

Die signifikanten Zusammenhänge beziehen sich nur auf die Schulart (vgl. Tabelle 6) und den Gottesglauben, wobei letztgenannter Zusammenhang bei gleicher Tendenz etwas kleiner ist als jener im Grundschulbereich: Wer angibt, an Gott zu glauben, besucht das Fach auch lieber. Anhand der Abbildung (5) ist zu erkennen, wie sich die Kurve hinsichtlich der Besuchsmotivation mit steigender Distanz zum Gottesglauben nach rechts verschiebt. Dieser Zusammenhang ist auch aus der *bayerischen Studie* (2019, S. 157) wie aus der *sachsen-anhaltischen Schüler*innenstudie* (Domsgen u.a., 2021, S. 109; sehr gern: 15,5; gern: 57,2; ungern: 24,6; sehr ungern: 2,7) bekannt. Gleichwohl war sowohl in Bayern (Schwarz, 2019, S. 157; die Angaben der Nichtglaubenden: sehr gern: 8,6; gern: 18; teils/teils: 42,2; ungern: 18,4; sehr ungern: 12,8) wie auch in Sachsen-Anhalt die Gruppe derer, die den Gottesglauben für sich ablehnen und das Fach eher ungern besuchen, erkennbar größer als sie es in Rheinland-Pfalz ist.

⁵ Die Daten wurden von Edgar Wunder (EKD) freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Die Auswahl bezieht sich auf die vergleichbare Gruppe der 14–17-Jährigen, die den Religionsunterricht besuchen.

⁶ KMU: Mein RU war gut, ich habe ihn gerne besucht (trifft voll zu bis trifft gar nicht zu [ohne Mittelkategorie]).

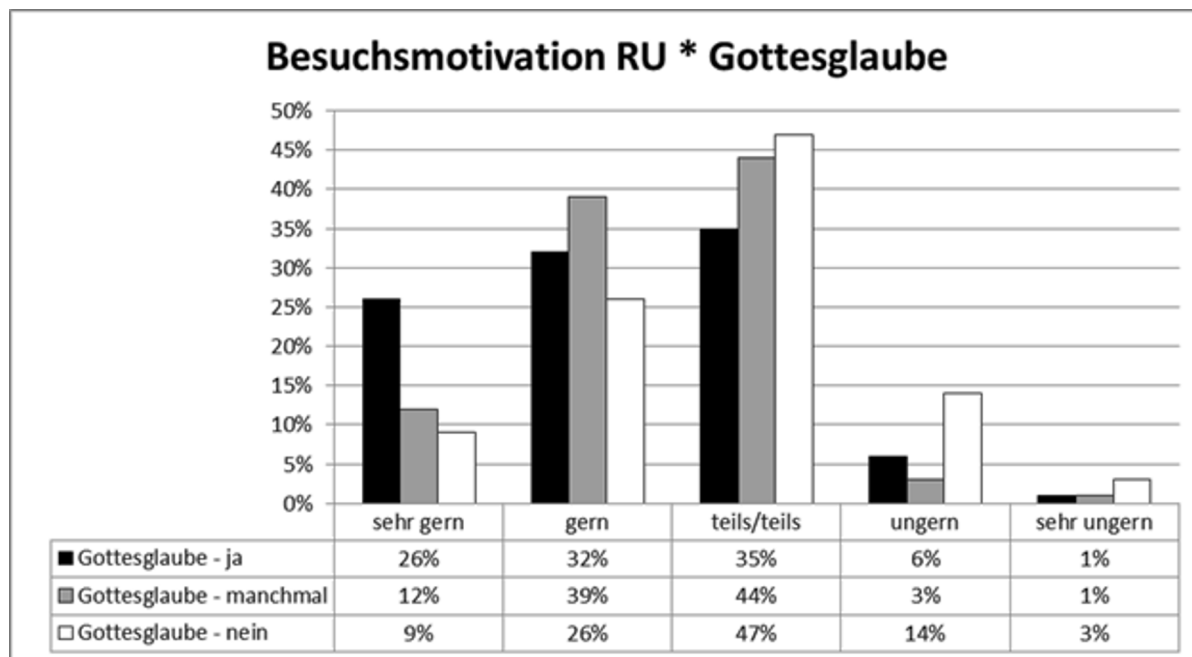


Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Besuchsmotivation und Gottesglaube (Sek)

Welche Faktoren haben welchen Einfluss auf die Besuchsmotivation?

Um diese Frage zu beantworten, wurde eine multivariate Regressionsanalyse durchgeführt.

Tabelle 8: Multivariate Regression zur Besuchsmotivation des RU mit und ohne Schulnummer

	Besuchsmotivation: OLS mit Schulnummer			Besuchsmotivation: OLS mit Schulnummer		
<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	1.15	0.50–1.80	0.001	0.10	–0.44–0.65	0.709
Schultyp 2: GY	–0.52	–1.20–0.16	0.135	–0.25	–0.60–0.09	0.146
Schultyp 2: RS	–0.27	–1.98–1.45	0.761	–0.33	–0.69–0.02	0.067
Schulnummer0002	–1.05	–1.65––0.44	0.001			
Schulnummer0003	–0.87	–1.40––0.34	0.001			
Schulnummer0004	–0.85	–1.42––0.28	0.004			
Schulnummer0005	–0.58	–1.26–0.10	0.096			
...						
Schulnummer0081	–0.30	–0.82–0.21	0.248			
Alter	0.04	–0.02–0.10	0.192	0.09	0.03–0.14	0.004
Geschlecht [1]	0.08	–0.01–0.18	0.088	0.06	–0.03–0.16	0.188
Gottesglaube [1]	0.26	0.15–0.37	<0.001	0.31	0.20–0.42	<0.001
Gottesglaube [2]	0.61	0.47–0.75	<0.001	0.73	0.58–0.87	<0.001
Observations	1400			1400		
R2	0.278			0.117		
AIC	3.591.065			3.716.828		

In einem ersten Schritt wurde ein gewöhnliches multivariates Modell einmal inklusive der Schulnummer als unabhängige Variable und einmal ohne diese Variable gerechnet. Tabelle 8 stellt die Ergebnisse inklusive anonymisierter Schulnummer dar.⁷ Der Vergleich zeigt bei beiden Modellen, dass der Gottesglaube einen positiven signifikanten Einfluss auf die Besuchsmotivation hat. Darüber hinaus ist abzulesen, dass es durchaus einige regionale Einheiten (dargestellt anhand der Schulnummer) gibt, die signifikant zur Erklärung der Variation der Besuchsmotivation herangezogen werden können. Dass das Alter lediglich in dem Modell ohne Schulnummer einen signifikanten Einfluss zu haben scheint, lässt sich vermutlich als Artefakt werten. Da innerhalb der Stichprobe direkt die Schulnummer mit einer Klasse(nstufe) verbunden ist und die Schüler*innen in dieser gewöhnlich in einem ähnlichen Alter sind, ist die zusätzliche Variation des Alters bereits mit der Schulnummer abgedeckt.

Der direkte Modellvergleich zeigt ebenfalls anhand des AIC, dass unter diesen beiden Modellen dasjenige, das die Schulnummern inkludiert, vorzuziehen ist.

Somit stellt die Modellbildung als Mehrebenenmodell, wie sie in Tabelle 9 dargestellt ist, die nächste logische Konsequenz dar.

Tabelle 9: Mehrebenenanalyse zur Besuchsmotivation des RU. Ebene 1: Schüler*innen, Ebene 2: Schulnummer

	Besuchsmotivation: Mehrebenenmodell nach Schulnummer		
<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	0.38	−0.17–0.92	0.173
Schultyp2 [GY]	−0.02	−0.42–0.39	0.933
Schultyp2 [RS]	−0.09	−0.53–0.34	0.676
Alter	0.05	−0.01–0.11	0.087
Geschlecht [1]	0.08	−0.01–0.18	0.084
Gottesglaube [1]	0.27	0.16–0.38	<0.001
Gottesglaube [2]	0.63	0.49–0.77	<0.001
Random Effects			
σ^2	0.72		
τ_{00} Schulnummer	0.12		
ICC	0.14		
N Schulnummer	81		
Observations	1400		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.100 / 0.230		
AIC	3.643.112		

Auch hier zeigt sich der signifikante Einfluss des Gottesglaubens auf die Besuchsmotivation. Im direkten Modellvergleich zu dem gewöhnlichen multivariaten Modell schneidet dieses allerdings schlechter als dasjenige ab, das ebenfalls die Schulnummern berücksichtigt, jedoch besser als dasjenige, das die regionalen Einheiten gar nicht berücksichtigt. Die mögliche Ursache lässt sich in der Betrachtung des Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC) finden, der als durchschnittliche Homogenität der Cluster mit einem Wert von 0,14 zeigt, dass diese noch relativ heterogen sind. Diese Heterogenität kann auch durch die „Vermengung“ der unterschiedlichen Schulformen bei einziger Gliederung der Ebene 2 nach Schulnummer entstehen. So wurde zuvor bereits dargestellt, dass sich die Besuchsmotivation in Abhängigkeit der Schulform durchaus unterscheidet. Daher wurde in einem letzten Schritt das gleiche Mehrebenenmodell getrennt nach Schulform wiederholt. Die Ergebnisse sind dabei in Tabelle 10 abzulesen.

⁷ Aufgrund der Länge der Tabelle wurde der Übersichtlichkeit halber die Anzahl der Schulnummern gekürzt. Diese sowie alle anderen Tabellen können jedoch gerne vollständig auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden.

Tabelle 10: Mehrebenenanalyse zur Besuchsmotivation getrennt nach Schultyp.
Ebene 1: Schüler*innen; Ebene 2: Schulnummer

	Besuchsmotivation: Mehrebenenmodell nach Schulnummer, getrennt für Schultyp								
	GS			RS			GY		
Predictors	Estimates	CI	p	Estimates	CI	p	Estimates	CI	p
(Intercept)	-0.50	-1.36–0.37	0.258	1.76	-0.43–3.94	0.114	1.02	-0.21–2.25	0.104
Alter	0.14	0.04–0.23	0.004	-0.03	-0.18–0.11	0.656	0.02	-0.07–0.10	0.707
Geschlecht [1]	0.12	0.00–0.24	0.043	0.23	-0.03–0.50	0.087	-0.08	-0.26–0.09	0.355
Gottesglaube [1]	0.37	0.22–0.51	<0.001	-0.13	-0.41–0.16	0.381	0.18	-0.02–0.38	0.081
Gottesglaube [2]	0.93	0.71–1.16	<0.001	0.15	-0.16–0.46	0.346	0.50	0.27–0.72	<0.001
Random Effects									
σ^2	0.74			0.62			0.67		
τ_{00}	0.11 Schulnummer			0.17 Schulnummer			0.13 Schulnummer		
ICC	0.13			0.22			0.17		
N	59 Schulnummer			10 Schulnummer			12 Schulnummer		
Observations	852			188			360		
Marginal R2 / Conditional R2	0.098 / 0.217			0.035 / 0.243			0.048 / 0.207		
AIC	2.251.017			480.189			922.516		

Die Betrachtung des AIC zur Beurteilung der Modellgüte zeigt hier für jedes der drei Modelle eine klare Verbesserung der Schätzung. Als möglicher Grund kann hier die gesteigerte durchschnittliche Homogenität zumindest bei Realschule plus und bei Schüler*innen an Gymnasien angeführt werden. Auch ermöglicht dies eine differenziertere Betrachtung, für welchen Schultyp welche Faktoren einen signifikanten Erklärungsgehalt haben.

So sind unter Grundschüler*innen neben Gottesglaube nun auch Alter und Geschlecht unter den Variablen, die einen signifikanten Einfluss auf die Besuchsmotivation haben. Ebenfalls interessant ist, dass keine der hier aufgeführten Variablen einen signifikanten Einfluss auf die Motivation unter den Realschüler*innen zu haben scheint. Die Motivation scheint hier hauptsächlich durch die Ebene 2 erklärt zu werden, was neben der Regionalität auch mit weiteren Faktoren wie bspw. Lehrkompetenz etc. in Verbindung stehen kann.

Die Ergebnisse bezüglich des Erlebens des Religionsunterrichtes waren bei der Analyse vergleichbar. Auch hier zeigte sich erst nach der Trennung durch den Schultyp der direkte Vorzug eines Mehrebenenmodells, und auch hier konnte unter den Variablen, die untersucht wurden, lediglich der Gottesglaube (annähernd) durchgehend als signifikante Erklärung der Variation angeführt werden.

Um die Ergebnisse zur Besuchsmotivation weiter kontextualisieren zu können, bietet es sich an, diese zur allgemeinen Schulmotivation ins Verhältnis zu setzen.

Insgesamt ist anhand der Mittelwerte (Tabelle 11/12) zu erkennen, dass sowohl die Grundschüler*innen wie auch die Sekundarschüler*innen etwas lieber den Religionsunterricht als die Schule insgesamt besuchen. Ausgehend von diesem Indiz kann geschlussfolgert werden, dass der Religionsunterricht ein eher beliebtes, auf jeden Fall aber kein unbeliebtes Fach ist.

1.2 Schulmotivation

1.2.1 Grundschule

Tabelle 11: Motivation Schulbesuch

	N	%	Bucher (2000, S. 51)	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	Besuchs- motiva- tion RU	MW
Wie gern gehst Du in die Schule?	830	100%		0.2117 / *	0.09448 / ***	0.1962 / ***	0.3379 / ***	0.217 / ***	2,22
sehr gern	265	31,9% (33,1)	32,3		40/25	37/25/11			
gern	267	32,2% (36,8)	34,1		33/31	33/30/35			
teils/teils	198	23,9% (23,2)	20		21/26	20/36/22			
ungern	52	6,3% (4,2)	13,6 ⁸		3/9	5/6/12			
sehr unger	48	5,8% (2,6)	?		3/8	5/3/20			

Insgesamt gehen ebenfalls knapp 90% der Grundschüler*innen mindestens teilweise gern in die Schule. Einen als signifikant getesteten Zusammenhang gibt es mit dem Geschlecht und dem Gottesglauben (Tabelle 11, Abb. 7), besonders stark ist dieser mit der Schulart.

So gehen die Mädchen lieber in die Schule, ebenso diejenigen, die angeben, an Gott zu glauben; die Grundschüler*innen gehen erkennbar lieber in die Schule als die Sekundarschüler*innen. Dieses Ergebnis reiht sich ein in die bisherige Forschung zur Entwicklung der Schulmotivation zwischen Grundschule und weiterführender Schule (Valtin, König & Darge, 2015, S. 49–68).

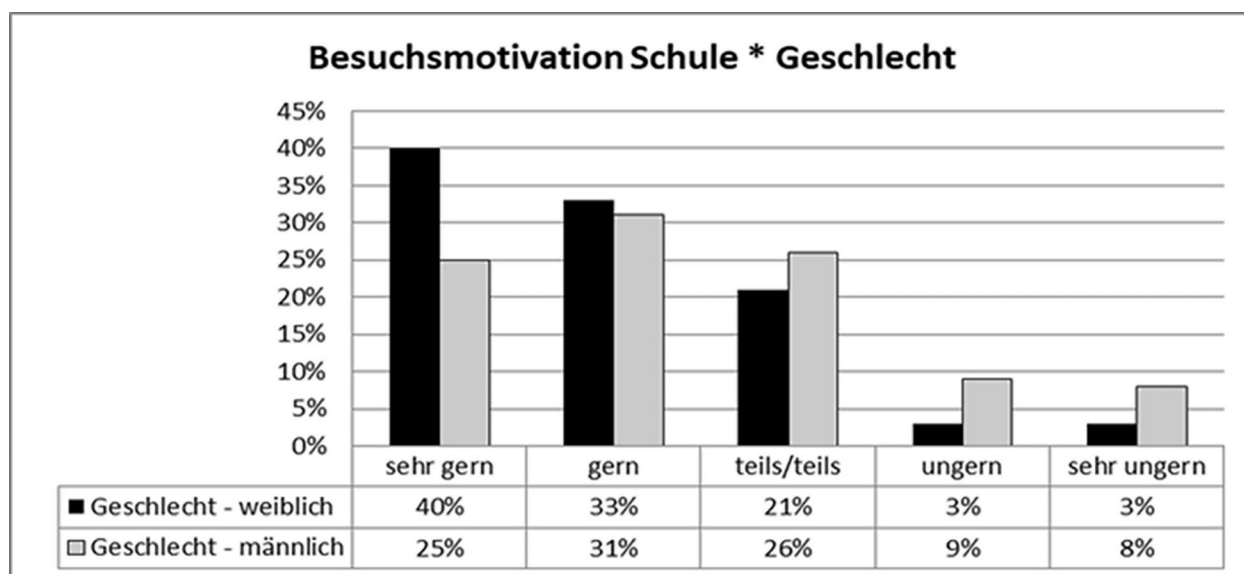


Abbildung 7: Zusammenhang Schulmotivation und Geschlecht

⁸ Bzgl. der Ausprägungen unger/sehr unger sind die Werte nicht ganz klar, vgl. Bucher, 2000, S. 51.

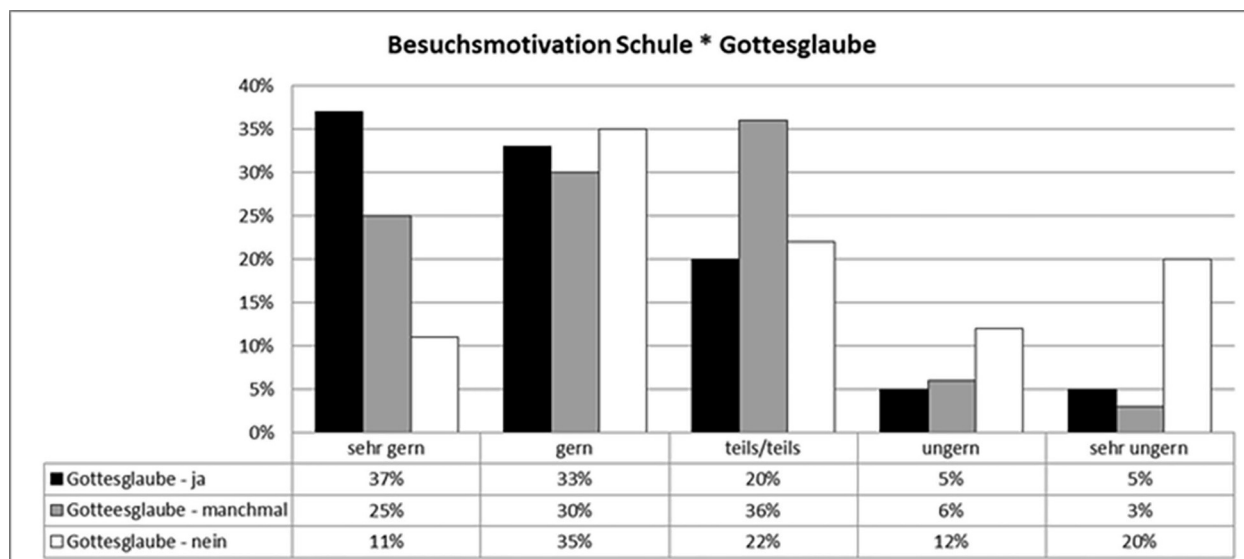


Abbildung 8: Zusammenhang Schulmotivation und Gottesglaube

Im Vergleich zur *Bucher-Studie* zeigen sich für die ersten drei Ergebnisse ähnliche Zahlen. Der Anteil derjenigen, die weniger gern in die Schule gingen, ist in der *Bucher-Studie* etwas größer. Ein Vergleich mit den Ergebnissen zur Schulmotivation des Marktforschungsinstituts iconkids offenbart Ähnlichkeiten mit den deutschlandweiten Gesamtergebnissen, wonach 8 von 10 Kindern die Schule gern besuchen; die Ergebnisse für Rheinland-Pfalz sind in jener Studie etwas kritischer. Gleichzeitig ist deutlich, dass – wie in der hiesigen Studie – um die 5% der Kinder die Schule nicht gern besuchen (KiKa, 2019).

1.2.2 Sekundarschule

Tabelle 12: Motivation Schulbesuch

	N	%	Bay ⁹	D ¹⁰	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wie gern gehst Du in die Schule?	623	100%			n. s.	0.1578 / ***	n. s.	0.3379 / ***	2.79
sehr gern	50	8,0%	8	8		9/6		8/31,9	
gern	175	28,1%	30,2	34		27/30		28/32,2	
teils/teils	286	45,9%	46,7	38		50/40		45,9/23,9	
ungern	80	12,8%	9,2	11		11/15		13,0/6,3	
sehr unger	32	5,1%	5,9	9		/3/8		5,1/5,8	

Der Vergleich mit den bayerischen und deutschlandweiten Ergebnissen von Bucher lässt ähnliche Ergebnisse erkennen, auch wenn die bayerischen Sekundarschüler*innen und die katholischen Schüler*innen etwas lieber die Schule besuchten (Tabelle 12).

In der Gegenüberstellung zu den grundschulspezifischen Ergebnissen hängt die Schulmotivation der Sekundarschüler*innen vor allem mit dem Geschlecht zusammen (Abb. 9), insofern die Mädchen insgesamt etwas lieber die Schule besuchen; zu einem ähnlichen Ergebnis kommt nicht nur die bereits erwähnte *Marktforschungsstudie* (KiKa, 2019), sondern das ist allgemeiner Forschungsstand hierzu (vgl. Theoretische Hinführung).

⁹ Schwarz, 2019, S. 171

¹⁰ Bucher, 2000, S. 89.

Die Motivation zum Schulbesuch verteilt sich über alle Sekundarschulalter und unabhängig von der Verortung hinsichtlich des Gottesglaubens eher gleichmäßig.

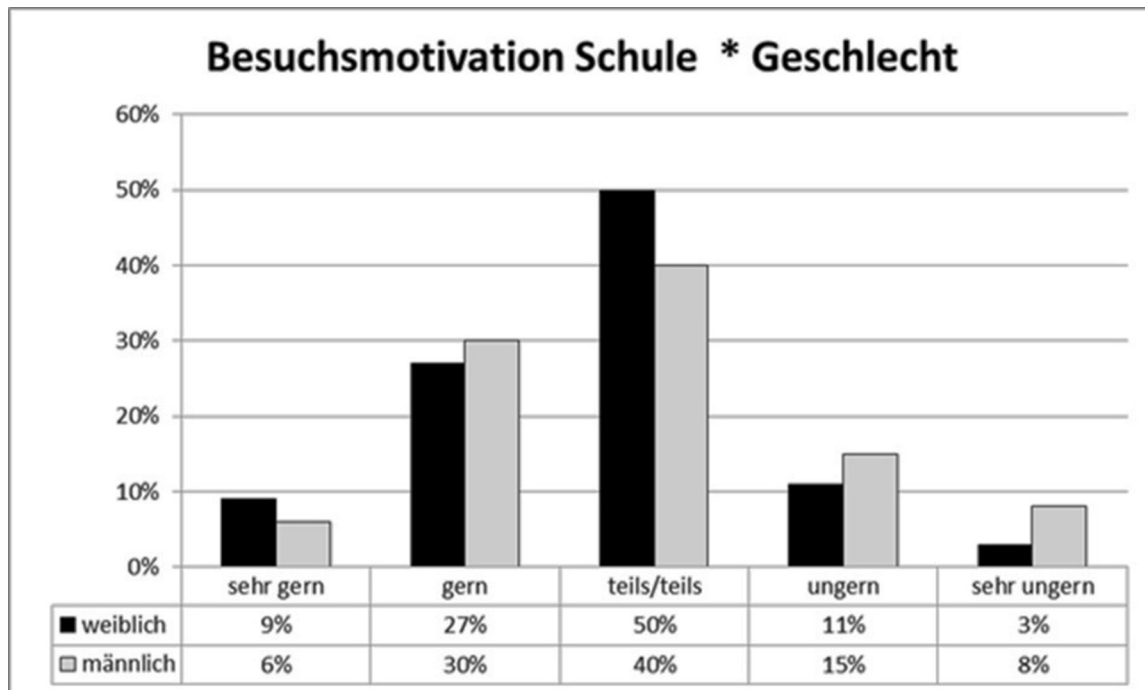


Abbildung 9: Zusammenhang Schulmotivation und Geschlecht

1.3 Lieblingsfächer und Teilnahmemotive

Eine weitere Möglichkeit zur Kontextualisierung der Motivation zum Besuch des Religionsunterrichts bietet die Frage nach den Lieblingsfächern, die in den Resonanzstudien eine lange Tradition hat (zuletzt: Schwarz, 2019, S. 55–56), aber nicht in allen gestellt wird (nicht in: Domsgen & Lütze, 2010; Domsgen u.a., 2021).

Hier hat es sich angeboten, die Ergebnisse auch innerhalb der Sekundarschule noch einmal nach Realschule plus und Gymnasium zu differenzieren.

Tabelle 13: Lieblingsfächer der Schüler*innen (Grundschule)

Lieblingsfach 1. Platz		Lieblingsfach 2. Platz		Lieblingsfach 3. Platz		Fächer gesamt	Häufigkeiten gesamt	Anteil in % *
Sport	281 (32%)	Sport	203	Religion	142	Sport	612	70%
Mathematik	202 (23%)	Mathematik	127	Sport	128	Mathematik	421	48%
Kunst	111 (13%)	Religion	123	Kunst	122	Kunst	347	40%
Religion	74 (8%)	Kunst	114	Mathematik	92	Religion	339	39%
Deutsch	69 (8%)	Deutsch	90	Deutsch	84	Deutsch	243	28%
Musik	45 (5%)	Musik	87	Musik	99	sonstiges	231	26%
Sachunterricht	27 (3%)	Sachunterricht	58	Sachunterricht	91	Musik	176	20%
Sonstiges	54 (6%)	sonstiges	57	sonstiges	9	Sachunterricht	120	14%
Englisch	9 (1%)	Englisch	11	Englisch	26	Englisch	46	5%
AG-Angebot	4 (0%)	AG-Angebot	2	AG-Angebot	13	AG	19	2%
Informatik	0 (0%)	Informatik	3	Informatik	0	Informatik	3	0%

* Bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler*innen, die mindestens ein Fach als Lieblingsfach gewählt haben: 876

Im Grundschulbereich zählt der Religionsunterricht zu den ersten vier Lieblingsfächern, am häufigsten wird er von den Grundschüler*innen auf den dritten Platz der Lieblingsfächer gewählt. Beliebter sind Sport, Mathe und Kunst.

Tabelle 14: Lieblingsfächer der Schüler*innen (RS/RS+)

Lieblingsfach 1. Platz		Lieblingsfach 2. Platz		Lieblingsfach 3. Platz		Fächer gesamt	Häufigkei- ten gesamt	Anteil in % *
Sport	69 (28%)	Englisch	33	Religion	32	Sport	115	47%
Mathematik	43 (18%)	Sport	30	Englisch	22	Mathematik	87	36%
Englisch	23 (9%)	Mathematik	27	Deutsch	20	Englisch	78	32%
Kunst	22 (9%)	Geschichte	16	Sozialkunde	19	Religion	55	23%
Biologie	15 (6%)	Physik	16	Biologie	19	Kunst	48	20%
Deutsch	14 (6%)	Kunst	15	Mathematik	17	Biologie	48	20%
Geschichte	10 (4%)	Musik	15	Sport	16	Deutsch	44	18%
Chemie	8 (3%)	Religion	15	Erdkunde	14	Geschichte	36	15%
Religion	8 (3%)	Biologie	14	Musik	12	Musik	33	14%
Sozialkunde	6 (2%)	Erdkunde	12	Chemie	12	Erdkunde	30	12%
Musik	6 (2%)	Deutsch	10	Physik	12	Sozialkunde	30	12%
Erdkunde	4 (2%)	Chemie	10	Kunst	11	Chemie	30	12%
Hauswirtschaft u. Sozialwesen	3 (1%)	Sozialkunde	5	Geschichte	10	Physik	29	12%
Informatik	3 (1%)	Technik/Natur- wissenschaften	5	Französisch	6	Französisch	11	5%
Technik/Natur- wissenschaften	3 (1%)	Französisch	4	Wahlpflicht- bereich	4	Technik/ Naturwissen- schaften	11	5%
Französisch	1 (0%)	Latein	4	Technik/Natur- wissenschaften	3	Informatik	7	3%
Griechisch	1 (0%)	Informatik	3	Wirtschaft und Verwaltung	3	Latein	7	3%
Latein	1 (0%)	Hauswirtschaft u. Sozialwesen	2	Latein	2	Hauswirt- schaft u. Sozialwesen	5	2%
Physik	1 (0%)	Italienisch	2	Informatik	1	Wahlpflicht- bereich	5	2%
Spanisch	1 (0%)	Wirtschaft und Verwaltung	1	Spanisch	1	Wirtschaft und Verwal- tung	4	2%
		Wahlpflichtbereich	1			Italienisch	2	1%
						Spanisch	2	1%
						Griechisch	1	0%

* Bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler*innen, die mindestens ein Fach als Lieblingsfach gewählt haben: 244

Wie bei den Grundschüler*innen wird der Religionsunterricht auch von den Realschüler*innen am häufigsten auf den dritten Platz der Lieblingsfächer gewählt, insgesamt sind nur Sport, Mathe und Englisch beliebter.

Tabelle 15: Lieblingsfächer der Schüler*innen (Gymnasium)

Lieblingsfach 1. Platz		Lieblingsfach 2. Platz		Lieblingsfach 3. Platz		Fächer gesamt	Häufigkei- ten gesamt	Anteil in % *
Sport	97 (0%)	Englisch	47	Sport	37	Sport	176	43%
Mathematik	74 (0%)	Sport	42	Biologie	36	Englisch	143	35%
Englisch	65 (6%)	Deutsch	39	Chemie	31	Mathematik	134	33%
Kunst	31 (1%)	Mathematik	36	Englisch	31	Deutsch	89	22%
Biologie	25 (18%)	Geschichte	34	Geschichte	27	Biologie	85	21%
Deutsch	24 (6%)	Kunst	25	Deutsch	26	Kunst	80	20%
Geschichte	14 (2%)	Biologie	24	Musik	25	Chemie	64	16%
Sozialkunde	14 (0%)	Chemie	24	Physik	25	Sozialkunde	54	13%
Musik	11 (0%)	Physik	23	Kunst	24	Physik	53	13%
Chemie	9 (16%)	Sozialkunde	17	Mathematik	24	Musik	49	12%
Französisch	9 (3%)	Erdkunde	16	Religion	23	Geschichte	48	12%
Informatik	8 (1%)	Informatik	13	Sozialkunde	23	Erdkunde	38	9%
Erdkunde	5 (3%)	Musik	13	Erdkunde	17	Religion	38	9%
Physik	5 (0%)	Religion	12	Französisch	7	Informatik	25	6%
Religion	3 (0%)	Französisch	5	Informatik	4	Französisch	21	5%
Wirtschaft u. Verwaltung	2 (0%)	Spanisch	5	Spanisch	3	Technik/Natur- wissenschaften	9	2%
Berufsorien- tierung	1 (24%)	Technik/Natur- wissenschaften	5	Technik/Natur- wissenschaften	3	Spanisch	8	2%
Darstellendes Spiel	1 (8%)	Wahlpflicht- bereich	4	Darstellendes Spiel	2	Wahlpflichtbereich	7	2%
Latein	1 (1%)	Darstellendes Spiel	2	Ethik/ Philosophie	2	Darstellendes Spiel	5	1%
Technik/ Naturwissen- schaften	1 (0%)	Latein	2	Latein	2	Latein	5	1%
Wahlpflicht- bereich	1 (0%)	Wirtschaft und Verwaltung	2	Wahlpflicht- bereich	2	Wirtschaft und Verwaltung	4	1%
		Ethik/ Philosophie	1			Ethik/ Philosophie	3	1%
		Hauswirtschaft u. Sozialwesen	1			Berufsorientierung	1	0%
						Hauswirtschaft u. Sozialwesen	1	0%

* Bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler*innen, die mindestens ein Fach als Lieblingsfach gewählt haben: 405

Bei den Gymnasialschüler*innen gehört das Fach nicht zu den beliebtesten Fächern. Der Religionsunterricht landet bei der Zählung der genannten Fächer insgesamt auf einem 13. Platz. Vor dem Religionsunterricht befinden sich die meisten Haupt- und Nebenfächer; weniger beliebt sind z.B. Informatik und Französisch.

Anhand der folgenden Tabelle (16) ist ein historischer Vergleich zu den Ergebnissen der Lieblingsfächer in früheren Studien zu sehen.

Tabelle 16: Studienüberblick – Lieblingsfächer¹¹

Studien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11 ...	15
Köcher 1989	Sport									Rel		
Bucher 2001 GS	Sport	Ku	Rel	Mu	Hei/S a	Ma	Deu					
Bucher 2001 Sek	Sport	Ku	Ma	Eng	Bio	Deu	Mu	Werk	Rel	Gesch		
Hanisch 2005												
<i>Leipzig</i>		Rel										
<i>Borna</i>			Rel									
<i>Auerbach</i>				Rel								
Petzold (I) 2003	Kunst			Rel								
Wermke (II) 2006	Sport	Kunst	Rel/Ma									
Schwarz (2019) MS/RS	Sport	Ma	Eng	Nawi	GSE	Ku	Deu	Rel	Wirt	Mu		
Schwarz (2023) GS	Sport	Ma	Ku	Rel	Deu	Mu	SA					
RS	Sport	Ma	En	Ku	Bio	Deu	Ge	Che	Reli	Soz	Mu	
Gy	Sport	Ma	En	Ku	Bio	Deu	Ge	Soz	Mu	Che	Franz	Rel

Anhand der Ergebnisse ist eine relativ hohe Stabilität der Fächerbeliebtheit erkennbar. So ist Sport fast ungeschlagen auf Platz eins. Die ersten drei Plätze teilen sich mit hoher Stabilität Sport, Mathematik, Kunst oder Englisch. Der Religionsunterricht gehört in der Grundschule (Bucher; Schwarz) und in den Regionalstudien der sogenannten neuen Bundesländer ebenfalls zu den beliebten Fächern. Zurückhaltender reiht er sich bei den Sekundarschüler*innen, insbesondere in den sogenannten alten Bundesländern, ein.

*Teilnahmemotive ungetaufter Schüler*innen am RU (nur SEK)*

Innerhalb des Fragebogens wurde nicht explizit nach der formalen Religions-/Konfessionszugehörigkeit gefragt. Wie eingangs (Theoretische Hinführung) nachgezeichnet, besuchten im Schuljahr 2022/23 14,98 Prozent der Schüler*innen konfessionsfrei das Fach, und 6,81% gehören zu einer anderen Konfession/Religion. Wir haben die Frage nach den Teilnahmemotiven nur den Sekundarschüler*innen gestellt, weil nicht sicher davon ausgegangen werden kann, dass alle Grundschüler*innen wissen, ob sie evangelisch getauft sind (Schwarz, 2019; Simojoki, 2014).

Von den teilnehmenden Sekundarschüler*innen haben 121 Schüler*innen auf diese Frage geantwortet (Tabelle 17). Das sind knapp 20% der Sekundarschüler*innen. Allerdings lässt sich aus dem Anteil nicht sicher der Anteil nichtevangelischer und/oder konfessionsfreier Schüler*innen ableiten, denn – wie die Begründungen nahelegen – sind einige der Antwortenden (katholisch) getauft bzw. lassen sich als Erwachsene taufen.

Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass es zunächst vor allem die Eltern-/Großelterngeneration ist, die über die Teilnahme der ungetauften Schüler*innen entscheidet bzw. entschieden hat. Aber auch der Glaube und das Interesse an Religion spielen für die Entscheidung zur Teilnahme eine Rolle. Daneben macht sich auch die Existenz wie Nichtexistenz des Alternativfaches Ethik als Teilnahmemotiv bemerkbar, insofern sowohl das fehlende wie vorhandene Angebot von Ethik zur Teilnahme am ev. Religionsunterricht führen kann.

Im Vergleich zur *sachsen-anhaltischen Studie* ist zu erkennen, dass die Neugier auf das Fach und das Interesse an Religion, die in Sachsen-Anhalt häufiger als in der vorherigen Studie als Motive angegeben werden, unter den rheinland-pfälzischen Schüler*innen weniger zentral sind (Domsgen u.a., 2021, S. 105). Ähnlicher sind die Ergebnisse aus der *bayerischen Studie*, wo die Anmeldung bzw. Entscheidung durch andere das Hauptmotiv darstellt, gefolgt von intrinsischen Motiven und organisatorischen Bedingungen (Schwarz, 2019, S. 170).

¹¹ Die Tabelle ist entnommen aus Schwarz, 2019, S. 55 und um die rheinland-pfälzischen Ergebnisse ergänzt.

Tabelle 17: Teilnahmemotive ungetaufter SchülerInnen

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²		Gottesglaube Cramer's V / X ²		
Falls Du nicht getauft bist, was sind die Gründe für Deine Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht?	121	100%	n. s.	0.375 / *		0.5624 / ***		
Eltern oder Großeltern haben das entschieden (0)	35	28,7%		21,2	34,6	9,3	31	37,8
Ich glaube an Gott (5)	27	22,1%		34,6	11,5	55,8	3,4	0
Ich wollte in Reli, weil meine Freundinnen und/oder Freunde auch in Reli sind. (1)	12	9,8%		7,7	11,5	4,7	3,4	21,6
Ich interessiere mich für Reli (7)	12	9,8%		7,7	7,7	4,7	20,7	8,1
Ich wollte nicht in Ethik gehen (3)	11	9,0%		7,7	11,5	0	13,8	16,2
Ethikunterricht wurde nicht angeboten (2)	5	4,1%		7,7	0	2,3	3,4	8,1
Ich fand die Relilehrerin/den Relilehrer nett (4)	5	4,1%		1,9	7,7	7	6,9	0
Ich habe gehört, dass es in Reli Spaß macht (6)	3	2,5%		1,9	1,9	2,3	0	5,4
anderer Grund (8)	12	9,8%		9,6	13,5	14	17,2	2,7

Gleichzeitig hatten die Schüler*innen auch die Möglichkeit, eigene Gründe anzugeben. 57 Schüler*innen haben diese Möglichkeit genutzt: 13 davon, um mitzuteilen, dass sie getauft sind, 8 haben geschrieben, dass sie den Ethikunterricht besuchen (Tabelle 18).

Tabelle 18: Andere Gründe für den Besuch des Religionsunterrichts¹²

Gründe für die Teilnahme	Beispielaussagen	N	%
Andere Gründe		57	100%
bin getauft		13	15,8%
bin in Ethik		8	12,3%
Erwachsenentaufe	Frei evangelisch mit sechzehn taufen. In meiner Gemeinde wird man groß getauft. Man kann sich dafür selbst entscheiden. Werde freiwillig mit achtzehn getauft.	3	
Zwang	Ich persönlich glaube nicht an Gott Jesus oder so einen Quatsch, und ich finde es einfach nur altmodisch und konservativ, dass Eltern ihre Kinder zum Reli-Unterricht zwingen können. Muss das machen. Wenn du in Ethik oder Katholisch gehst, brauchst du nicht mehr nach Hause zu kommen.	3	
Interesse	Ich bin nicht gläubig, aber würde trotzdem gerne was über Religion erfahren. Ich interessiere mich für die verschiedenen Religionen unserer Welt. Weil mich die Themen interessieren die auch etwas weiter ausgeholt sind.	3	
bin katholisch		2	3,5%
Fehlende Alternative/ Gewöhnung	Da Ethikunterricht zuerst nicht angeboten wurde, habe ich mich „eingelebt“. Die Grundschule war zu klein für Ethik und dann bin ich einfach in Ev. Reli gegangen	2	1,8%

¹² Einige Sekundarschüler*innen haben in der vorherigen Frage bei „anderer Grund“ kein Kreuz gemacht, aber trotzdem einen Grund (Tabelle 18) angegeben, deshalb unterscheiden sich beide N.

Gründe für die Teilnahme	Beispielaussagen	N	%
Fortführung GS/Kontinuität	Ich habe an der Grundschule Reli besucht. Ich habe mich in der ersten Klasse für evangelische Religion entschieden, weil mich das am meisten angesprochen hat, danach wollte ich nicht mehr wechseln	2	
Freikirche	Ich bin Mennonit und werde bald nach meiner eigenen Entscheidung getauft. Ich bin in einer baptistischen Gemeinde.	2	
wegen/für andere/n	Mein Opa ist evangelisch, und ich mache das sozusagen für ihn. Und Freunde.	2	1,8%
bessere Rahmenbedingungen	Evangelischer Religionsunterricht ist einfacher als katholischer und Ethik ist in der 7. und 8. Stunde.	1	
Allgemeinwissen	Für das Allgemeinwissen.	1	1,8%
Geile(r) Lehrer(in)	Lehrkraft.	1	1,8%
Gottesglaube/Freunde	Ich nehme am Reliunterricht teil, weil ich an Gott glaube und meine Freunde bei mir sind.	1	1,8%
Eltern (andere haben entschieden)	Ich und meine Eltern glauben an Gott, sie haben es entschieden.	1	1,8%
Wille	Weil ich haben wollte.	1	1,8%
Sonstiges		11	10,5%

Kategorisiert man die zusätzlich eingetragenen Antworten, dann entstehen ähnliche Kategorien, wie sie auch in der 2019 veröffentlichten *bayerischen Schüler*innenstudie* entwickelt wurden (vgl. Tabelle 19) und den hiesigen vorgegebenen Antworten zugrunde liegen. In den Einzelantworten wird darüber hinaus von den Schüler*innen die Begründung näher erläutert und/oder das eigene Befinden zur Situation ergänzt.

Tabelle 19: Gegenüberstellung – Kategorisierung Teilnahmemotive ungetaufter Schüler*innen am ev. RU

SuS Bay (2019)	SUS RLP (2023)	Kategorien
<i>Andere haben über die Teilnahme entschieden</i> (Eltern haben entschieden/ ich wurde angemeldet/ gehe schon immer hin)	<i>Andere haben über die Teilnahme entschieden</i> (Eltern wollten es/weil schon in der GS im RU)	<i>Andere haben über TN entschieden</i>
<i>Glaube/Interesse an Religion</i> (Entspricht meinem Glauben/ ich mehr über Gott erfahren wollte/Interesse/will mich taufen lassen/ es ist wichtig mehr über Religion zu erfahren)	<i>Glaube/Interesse an Religion</i> (Interesse an den Themen/Religion/ will mich später taufen lassen)	<i>Glaube/Interesse an Religion</i>
<i>Wegen anderen</i> (Freunde sind da/Familienmitglieder sind evangelisch)	<i>Wegen anderen</i> (Freunde sind da/ für die Eltern/Großeltern)	<i>Wegen anderen</i>
<i>Ablehnung der Alternativen</i> (besser als katholisch/Ethik/Probleme mit katholischer Lehre/mag Ethiklehrer nicht/interessanter als Ethik/ist lockerer/ist nicht so langweilig)	<i>Ablehnung der Alternativen</i> (ist einfacher/ lockerer als Ethik/katholischer RU, wollte kein Ethik)	<i>Ablehnung der Alternativen</i>
<i>Organisatorische Gründe</i> (nicht nachmittags/orthodox getauft/kein Wechsel möglich/einzige in Klasse ohne Religion)	<i>Organisatorische Gründe</i> (Angehörigkeit zu einer Freikirche/Mennoniten/ Baptisten)	<i>Organisatorische Gründe</i>
<i>Finde das Fach/Lehrkraft gut</i> (mag das Fach/mag die Lehrkraft/macht Spaß/man lernt viel)	<i>Finde das Fach/Lehrkraft gut</i> (mag den Lehrer)	<i>Finde Fach/Lehrkraft gut</i>
<i>Sonstiges</i> (Keine Ahnung/ Unsinn/ Nicht zuordenbar/es ist leicht)	<i>Sonstiges</i> (bin getauft/ eigentlich in Ethik/ Unsinn)	<i>Sonstiges</i>

1.4 Zwischenfazit

Insgesamt ist erkennbar, dass die große Mehrheit der Grundschüler*innen mindestens gern den Religionsunterricht besucht, in der Sekundarschule ist es ungefähr die Hälfte, ca. 90% der Sekundarschüler*innen besuchen das Fach mindestens teilweise gern.

Auch ohne eine Kontextualisierung der Ergebnisse ist deutlich, dass der Religionsunterricht besonders in der Grundschule ein beliebtes Fach ist. Wenngleich die Besuchsmotivation in der Sekundarschule geringer ist, geht doch die große Mehrheit mindestens teilweise gern in den Religionsunterricht. Weniger als 10% besuchen ihn (sehr) ungern. Aufgabe eines ordentlichen Unterrichtsfaches ist es, Lernprozesse zu initiieren (Schwarz, 2019, S. 145), die Motivation dafür scheint im evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz vorhanden zu sein.

Insbesondere die Kontextualisierung mit der Schulmotivation als auch mit vergleichbaren Studien unterstreicht zum einen die Validität der Ergebnisse wie auch die positive Einschätzung der Besuchsmotivation zum Fach. So gehen sowohl die Grundschüler*innen wie auch die Sekundarschüler*innen etwas lieber in den Religionsunterricht als in die Schule; das Absinken der Besuchsmotivation von Grundschule zu Sekundarschule ist fachübergreifend festzustellen (vgl. Kapitel Theoretische Hinführung) und entwicklungspsychologisch erklärbar.

Die Zusammenschau hat außerdem gezeigt, dass die Schüler*innen an nichtgymnasialen Sekundarschulen das Fach etwas lieber besuchen. Im Vergleich mit den anderen Resonanzstudien ist außerdem zu erkennen, dass die Gruppe jener, die das Fach mindestens ungern besuchen, in Rheinland-Pfalz am kleinsten ist. Im Verhältnis zu den Ergebnissen aus der mehr als 20 Jahre alten *Bucher-Studie* ist die positive Motivation zum Besuch des Faches etwas kleiner, die Besuchsmotivation ist somit insgesamt etwas weniger polar ausgeprägt.

Über die Gründe hierfür muss spekuliert werden, sie sind mit den vorhandenen Daten nicht überprüfbar: Möglicherweise führt die religionsdidaktisch noch stärkere Fokussierung auf die Schüler*innen (Roose, 2022, S. 258) zu einer höheren Motivation bzw. weniger Ausschlägen in den negativen Motivationsbereich, vielleicht führt die zurückgehende religiöse Verortung und die polare gesellschaftliche Wahrnehmung des Faches auch zu einer etwas gedämpfteren positiven Motivation, wie sie Bucher noch Ende der 90er Jahre festgestellt hatte (Bucher, 2000). Denkbar ist aber auch, dass das Fach sich mittlerweile in der Wahrnehmung relativ unterschiedslos in den Fächerkanon einordnet, dafür spricht die große Nähe zur Schulmotivation.

Zu sehen ist weiterhin, dass das mit der Schulform verbundene Alter (Fend, 2005, Kap. 3.5) und die damit zusammenhängenden Entwicklungsprozesse jene Faktoren abbilden, die für die Ausprägung der Besuchsmotivation zum Fach über alle Schulformen hinweg zentral sind. Während in der *Bucher-Studie* vor allem die religionsbezogene Sozialisation als größter Erklärfaktor (Bucher, 2000, S. 52) herauskristallisiert wurde, lag der Fokus hier auf der persönlichen Einstellung zum Gottesglauben. Erkennbar ist in der (historisch) vergleichenden Schau allerdings auch, dass der Anteil jener aus der Nein-Gruppe zum Gottesglauben, die das Fach gern besuchen, in Rheinland-Pfalz höher ist. Auch hier kann über die Gründe für dieses Ergebnis spekuliert werden: Eine Vermutung besteht darin, dass die religionsdidaktische Sensibilität für die Teilnahme von Konfessionslosen und von Schüler*innen mit einer nichtreligiösen Verortung durch Publikationen, Tagungen und Fortbildungen, insbesondere auch in Folge der Habilitationsschrift von David Käbisch (2014), gestiegen ist.

Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Schulmotivation gilt vor allem für die Grundschule sowie die Schulmotivation über die Schulformen hinweg und ist in der Forschung wie auch in den genderbezogenen Forschungsarbeiten so immer wieder belegt (vgl. Kapitel Theoretische Hinführung; Hannover & Wolter, 2022, S. 827–847; Harring, Rohlf & Palentien, 2022, S. 1357–1378).

Hinsichtlich der Lieblingsfächer gibt es eine klare Beliebtheitskontinuität für die Fächer Sport (Schwarz, 2019, S. 55), Mathematik, Englisch und Kunst. Der Religionsunterricht ist besonders im Primarbereich und im nichtgymnasialen Sekundarbereich beliebter, ein Unterschied scheint sich auch bzgl. des historisch-religionssoziologischen Kontextes zu zeigen, insofern das Fach bei den Sekundarschüler*innen in den neuen Bundesländern im viel stärker säkularisierten Kontext etwas beliebter zu sein scheint. Eine These für diese Tendenz kann eben mit diesem Kontext dahingehend in Anschlag gebracht werden, dass – wie sowohl in den Teilnahmemotiven der ungetauften Teilnehmenden als auch in den Ergebnissen der V. KMU ersichtlich (Pickel, 2015, S. 43–58) – die intrinsische Motivation etwas höher zu sein scheint, weil die Begegnung mit Religion außerhalb des Faches von den Schüler*innen gar nicht erlebt wird oder in einer etwas stärkeren kirchlichen Verbundenheit. So spielen in den Motiven der bayerischen wie rheinland-pfälzischen Schüler*innen die Eltern und Großeltern für die Wahl des Faches bei ungetauften Schüler*innen eine zentrale Rolle oder aber auch Freunde, die das Fach bereits besuchen. Das inhaltliche Interesse bzw. der persönliche Glauben werden ebenfalls angegeben. Relevanter scheint aber die Verbindung der älteren Generation mit dem Fach oder ein bestimmtes Verständnis von Allgemeinbildung zu sein bzw. auch die Vorstellung vom Religionsunterricht als

„Normalfall“, während in dem ostdeutschen Bundesland stärker zum Tragen kommt, dass die Berührungspunkte mit Religion deutlich weniger in der Tradition und im Umfeld verankert sind und dem Fach so häufiger mit Neugier begegnet wird, auch weil der Ethikunterricht der „Normalfall“ ist.

Religionsdidaktisch und auch kirchentheoretisch besonders bedenkenswert sind außerdem die zwei konträren Befunde, wonach zum einen die Zahl der Teilnehmer*innen am evangelischen Religionsunterricht an nichtgymnasialen Schulen zurückgeht und somit auch mit der kirchensoziologisch identifizierten Tendenz korrespondiert und zum anderen die Schüler*innen der nichtgymnasialen Sekundarschulen das religiöse Bildungsangebot erkennbar positiver bewerten. Hier könnte sich ein Dialog zwischen einem schulformspezifischen Religionsdidaktik-Diskurs und einer kirchentheoretischen Perspektive als aufschlussreich erweisen.

Offen ist, warum bei den Grundschüler*innen das Verhältnis zum Gottesglauben auch sehr erkennbar mit der Motivation zum Schulbesuch insgesamt verbunden ist: Vielleicht zeigt sich hier eine Bewertungstendenz über den Fragebogen hinweg. Offen ist auch, warum für die Realschüler*innen der Bezug zum Gottesglauben, wie im Mehrebenenmodell gezeigt, für die Besuchsmotivation eine geringere Rolle zu spielen scheint; eine Vermutung besteht darin, dass die kleinere Realschüler*innen-Gruppe (vgl. die Mehrebenen-Modelle in Tabelle 10) stärker durch die Verbindung mit der Lehrkraft motiviert ist.

Wie am Eingang des Kapitels angezeigt, ist die Akzeptanzfrage für das Fach Religion eine mit Tradition und für den inneren wie den öffentlichen Diskurs notwendig. Die Zusammenhänge lassen erkennen, dass die Wahrnehmung des Faches sich in einen größeren Fach- und Schulzusammenhang einordnet und zudem von wenig beeinflussbaren Faktoren wie dem Gottesglauben geprägt ist.

Für den inneren religionspädagogischen Diskurs sind diese Art Überlegungen wichtig, um dem häufig anzutreffenden religionspädagogischen Krisendiskurs auf das Fach die Akzeptanzperspektive der Schüler*innen als empirisches Korrektiv an die Seite zu stellen und damit außerdem eine Dimension der Subjektorientierung auch für die Theoriebildung zu materialisieren. Für den öffentlichen Diskurs sind Akzeptanzergebnisse zentral, weil sie ein Gegengewicht zu empirisch nicht belegten Behauptungen über das Fach (exemplarisch: Fuchs, 2020; SWR Aktuell, 2019) oder aber empirisch umstrittenen Beiträgen zum Fach etwas entgegen können. Schließlich sind Akzeptanzergebnisse immer auch eine Rückmeldung über die Arbeit der Lehrkräfte und zur religionsdidaktischen Entwicklung des Faches.

Kapitel 2

Binnengeschehen des Religionsunterrichts: Erleben und Relevanzen¹³

Im Zentrum dieses Kapitels stehen das erlebte Unterrichtsgeschehen aus der Sicht der Schüler*innen und die einzelnen Unterrichtsaspekten gegenüber zugeschriebene Relevanz aus Sicht der Lernenden. Hintergrund der ausgewählten Aspekte ist die allgemeine fachdidaktische Grundannahme, wonach es beim Unterrichten auf den Erschließungsprozess zwischen Fachgegenstand und Schüler*innen ankommt (Schwarz, 2019, S. 185): „Wie [...] die SchülerInnen die für den Erschließungsprozess zentralen Faktoren wahrnehmen und erleben, welche Haltung sie sich dazu [...] erworben haben, ist Gegenstand [auch, S.S.] dieser Studie.“

Im Kapitel werden vor dem Hintergrund das Erleben des Faches (Kap. 2.1), die wahrgenommene Partizipation (Kap. 2.2), die erlebten Methoden/Medien (Kap. 2.3), das Anforderungsniveau (Kap. 2.4), die Note (Kap. 2.5), die Lerneffekte (Kap. 2.6), die Ziele (Kap. 2.7), die Themen (Kap. 2.8), das Fach in fachübergreifender Perspektive (Kap. 2.9), der Umgang mit weltanschaulich bedingter Vielfalt (Kap. 2.10) und schließlich die qualitativ ausgewertete Frage danach, was den Schüler*innen am Fach am besten gefällt bzw. was sie am Fach am meisten stört (Kap. 2.11), fokussiert. Auf die ausgewählten erschließungsrelevanten Aspekte wird im Folgenden je kurz eingegangen.

Ob jemand gern oder eher nicht gern in den Religionsunterricht geht, partizipiert und lernt, gibt Auskunft über seine oder ihre motivationale Disposition gegenüber dem mit dem Religionsunterricht verbundenen und als positiv oder negativ bewerteten Zielzustand und ist sehr eng mit dem konkreten *Erleben* des Faches verbunden (Schwarz, 2019, S. 153–154). Unter dem als positiv oder auch negativ bewerteten Zielzustand können die erwarteten Tätigkeiten, Ergebnisse der Tätigkeiten und/oder die erwarteten Folgen der Ergebnisse gefasst sein und die Hinwendung oder Abwendung der einzelnen Person gegenüber dem Fach bewirken. Diese Einsichten verdanken sich u.a. dem erweiterten kognitiven Motivationsmodell, den Konzepten zur extrinsischen wie intrinsischen Motivation sowie der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (Schwarz, 2020, S. 300–301). Die Auswahl der Items zum Erleben des Faches ist auf motivationsrelevante Erlebensdimensionen und auf fachdidaktische Qualitätsaspekte bezogen, wie die kognitive Aktivierung (kluge Fragen, Nachdenken im Religionsunterricht), die erlebte Unterstützung (Unsere Lehrkraft kann alles gut erklären; leichte Bearbeitung der Aufgaben möglich), das Klassenmanagement (Unsere Lehrkraft hat die Klasse im Griff), die personal vermittelte Motivationsfähigkeit (Unterricht interessant gestalten) und die pädagogische Beziehung (Unsere Lehrkraft ist freundlich zu mir) (Schwarz, 2019, S. 188–192; 208–210). Aufgegriffen wurde auch das Klassenklima, weil es nachweislich u.a. mit Motivation und Interesse verbunden ist (ebd., S. 193). Als besonders relevant für eine positive Besuchsmotivation haben sich in der *bayerischen Studie* die „lernmotivationsrelevanten Konstrukte Interesse, intrinsische und extrinsische Motivation“ herausgestellt (ebd., S. 179). Eine große Rolle spielte das Interesse, die personale Dimension (Lehrkraft) und die von den Schüler*innen erlebte fachdidaktische Qualität (ebd., S. 179–180). Als Gründe für eine negative Besuchsmotivation wurde vor allem fehlendes Interesse an den Gegenständen des Faches, die fehlende persönliche inhaltliche Relevanz wie erlebte Langeweile erfahren (ebd., S. 180–181). Aufgefallen ist der relativ hohe Anteil (40%) der Schüler*innen, die sich im Religionsunterricht ausruhen. Schwarz dachte vor dem Hintergrund über eine „spezifische und historisch gewachsene schulische Fachkultur Religion“ nach (Schwarz, 2019, S. 182). Das Klassenklima wurde in der *bayerischen Studie* überwiegend positiv bewertet (ebd., S. 267). In der *bayerischen Studie* haben die Mädchen die Partizipation stärker betont, die Jungen häufiger den Entspannungsmodus angegeben (ebd., S. 165–167).

Eng verbunden mit dem erlebten Lernklima und der (Lern-)Motivation sind Fragen der *Partizipation*, denn zwischen positiv wahrgenommenem Klassenklima und Lehrer*innen-Schüler*innenbeziehungen sowie positiv eingeschätzter Partizipation (de Boer & Velten, 2022, S. 165; im Anschluss an die Studie von Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020, S. 227) gibt es Zusammenhänge. De Boer und Velten (ebd., S. 165–166) halten aufgrund der Studienlage fest, dass Schüler*innen eher weniger Mitbestimmung wahrnehmen, obwohl gerade die thematische Mitbestimmung für die Schüler*innen von hohem Interesse ist (ebd., S. 165; im Anschluss an die Studie von Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020, S. 245).

Unter unterrichtlicher Partizipation wird sowohl die „kognitive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt“ (Kurth-Buchholz, 2011, S. 68) wie auch die sozial vermittelte Zusammenarbeit zur kognitiven Auseinandersetzung mit den Inhalten verstanden. Partizipation drückt sich im Meldeverhalten, in der (Wahl der)

¹³ Überlegungen zur thematischen Hinführung sind zum Teil angelehnt an Schwarz, 2019, S. 185–227.

Zusammenarbeit mit anderen, in der Entscheidungsfindung über Themen und auch im gemeinsamen Nachdenken über Unterrichtsinhalte aus. Partizipation ist eine Handlungskonsequenz aus der Motivation auf der einen Seite und den zur Verfügung gestellten Partizipations- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der anderen Seite, wobei sich beides bedingt. Unter Bezugnahme auf Motivationstheorien (Selbstbestimmungstheorie, extrinsische, intrinsische Motivation, Interesse) wurden Items eingesetzt, mit denen intrinsische wie extrinsische Motive zur Beteiligung erhoben wurden. Weiterhin wurden im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993, S. 223–238) Items entwickelt, die sich an den Bedürfnissen nach sozialer Einbindung/ Verbundenheit/Zusammenarbeit orientieren und mit denen das erlebte Autonomie- wie Kompetenzerleben einbezogen wird. Die Partizipationsfragen wurden nur den Sekundarschüler*innen gestellt, um motivationsrelevanten Dimensionen bei den älteren Schüler*innen noch näher nachgehen zu können, weil die Schulmotivation bei den jüngeren höher ist, und auch aus pragmatischen Gründen, um den Fragebogen für die Grundschüler*innen zu begrenzen.

Methodik- und Medienwahrnehmungen aus der Sicht von Schüler*innen sind ebenfalls nicht trivial, insofern „die Bevorzugung von bestimmten Methoden auch konzeptionelle Präferenzen erkennbar werden lässt“ (Woppowa, 2015, o.S.). Die Ergebnisse aus der *bayerischen Studie* legen nahe, dass sich das Fach methodisch-medial nicht sehr von anderen Fächern abhebt (Schwarz, 2019, S. 257), denn besonders häufig wurde von den Schüler*innen die „Arbeit mit Texten, Arbeitsblättern und die aktive mündliche Beteiligung“ erlebt (ebd., S. 257). Kaum eine Rolle spielten „[e]rfahrungsbezogene, musische, rituelle Elemente und die Begegnung mit außerschulischen ExpertInnen oder Lernorten“ (ebd., S. 257). Zu den von Schüler*innen gewünschten Methoden/Medien zählen vor allem Filme, Exkursionen/Ausflüge, aber auch Gruppenarbeit (ebd., S. 308–309), bei Domsgen u.a. (2021, S. 126) wünschen sich die Schüler*innen vor allem Diskussionen.

Eine Vermutung besteht nun darin, dass sich die Ergebnisse zwischen Sekundarschulen und Grundschulen in methodisch-medialer Hinsicht unterscheiden; das zumindest legen nicht nur die Ergebnisse aus der *Bucher-Studie*, sondern auch die Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung des Essener Teams nahe (Englert, Henneke & Kämmerling, 2014). Kontrovers eingeschätzt wurde in der *bayerischen Studie* die Häufigkeit der Gebetspraxis im Unterricht (Schwarz, 2019, S. 259–260). Tendenzen zeigten sich altersbezogen insofern, als bei den Älteren „die Reflexion der Inhalte einen größeren Raum erhält und damit dem Autonomiebedürfnis der älteren SchülerInnen im Unterricht auch stärker Rechnung getragen“ wurde (ebd., S. 259).

Zu den Qualitätsmerkmalen des Unterrichts zählt die *kognitive Aktivierung bzw. das Anforderungsniveau*. Ein häufig wiederholtes Image des Religionsunterrichts ist das des „Laberfaches“. Empirische Befunde scheinen dieses „Vor-Urteil“ dann zu bekräftigen, wenn das Anforderungsniveau von 85,9% als mindestens eher genau richtig oder leicht eingeschätzt wird (ebd., S. 261), Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung auf die geringe kognitive Aktivierung verweisen (Pirner, 2013; Englert u.a., 2014, S. 147; ähnlich Riegel & Leven, 2018, S. 186–187) oder Riegel et al. aufgrund der Interviews mit Lehrkräften feststellen, „dass die kognitive Aktivierung als Maß für die Effizienz des Unterrichts in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen unterentwickelt ist“ (Riegel u.a., 2023, S. 294) und „dieser Bereich der Qualitätsentwicklung von Unterricht weiter reflektiert werden muss“ (Riegel u.a., 2023, S. 294). Dabei betrifft die Frage der kognitiven Aktivierung nicht nur das Fach Religionsunterricht (Pirner, 2013; Porzelt, 2021; Schwarz & Sand, 2022, S. 379).

Im Unterschied zur *bayerischen Studie* (Schwarz, 2019) wurde in der vorliegenden Untersuchung die Mittelkategorie präziser mit „mittel“ benannt, die Vergleichbarkeit ist aufgrund der gleichen Fragestellung und Fünferskalierung trotzdem gegeben. In der vorliegenden Studie wird wie in der *bayerischen Studie* der Vergleichbarkeit wegen sowohl nach den erlebten Anforderungen wie nach dem Anforderungsniveau an sich gefragt.

Eng verbunden mit dem Anforderungsniveau ist auch die Frage der *Benotung und Leistungsbewertung*, die weder schulpädagogisch noch religionspädagogisch unumstritten ist (Zimmermann, 2015, o.S.; Pirker & Juan, 2018), denn „Leistung ist bedeutsam für die Konstitution einer modernen Gesellschaft“, schreibt Marina Bonanati (2022, S. 283) im Anschluss an Norbert Ricken einleitend zu den Schüler*innenpraktiken im Zusammenhang mit Leistungskonstruktionen. So sei das Leistungsprinzip in „bildungs-basierten Meritokratien wie der Bundesrepublik [...] eng mit dem Bildungssystem verwoben“ (ebd.). Trotz seiner Problembehaftung werde es, so Bonanati weiter (ebd.), nicht nur „aufrechterhalten“, sondern auch infolge von PISA zum zentralen „Maßstab für Schüler*innenentwicklung“ (ebd.). Noten haben, so fasst es Schwarz (unter Bezug auf Zimmermann, 2015) zusammen, „pädagogische (Sozialisation, Berichtsfunktion, Infos für Erziehungshilfen, Anreizfunktion) und gesellschaftliche Funktionen (Berechtigungs-, Selektions-, Kontrollfunktion, hoher Stellenwert)“ (Tent, 2006, S. 874; Schwarz, 2019, S. 210).¹⁴ Auffallend ist, dass es außer den zugänglichen Abiturnoten im Ländervergleich (Kultusministerkonferenz, 2006–2023) so gut wie keine Studien und damit auch kein (vergleichbares) Wissen gibt, mit dem ein Einblick in die tatsächlich erteilten und/oder erhaltenen Noten möglich

¹⁴ Mit der Wahrnehmung der Leistungsrückmeldungen von Seiten der Schüler*innen beschäftigen sich Furtner-Kallmünzer & Hössl (2004) und Beutel (2005.).

ist. Vergleichsmöglichkeiten oder die Chance, Entwicklungen in der Bewertung nachzuverfolgen, sind so nicht gegeben. Das scheint ein (Forschungs-/Datenschutz?)-Tabu zu sein. Als klares Ergebnis aus der *bayerischen Studie* wurden die von den Schüler*innen erlebte/zugeschriebene Relevanz der Note wie auch der Zusammenhang zwischen Noten- und Fachrelevanz im Religionsunterricht angezeigt (Schwarz, 2019, S. 277; 295).

Während in der *bayerischen Schüler*innenstudie* die Relevanz der Noten erhoben wurde, wird in der *rheinland-pfälzischen Studie* auch nach den tatsächlich erhaltenen Noten gefragt, um diese zum erhobenen Anforderungsniveau wie auch zum Image des Faches als jenes mit den ‚leicht verdienten‘ Noten ins Verhältnis zu setzen.

Notenrückmeldungen beziehen sich auf die Leistung und damit den *Lerneffekt*. Anhand der an Lerngegenständen erworbenen Kompetenzen drückt sich nicht nur etwas vom Profil des Faches aus, sondern auch der Ertrag bzw. – um mit Helmkes Unterrichtsmodell zu sprechen – der Nutzen, den die Schüler*innen aus dem Angebot auf Basis des Lehrplanes gezogen haben. Dabei ist „[d]ie Frage nach der Effektivität und dem konkreten, d.h. messbaren bzw. nachweisbaren Ertrag des Religionsunterrichts [...] eine heikle, weil mit ihr zum einen Legitimitätsaspekte des Faches berührt sind, zum anderen das bildungstheoretische Selbstverständnis des Faches als eines ohne arbeitsmarktfokussiertes Kalkül (Evangelische Kirche in Deutschland, 2003) betroffen ist und zum Dritten mit der Operationalisierung eines nur begrenzt operationalisierbaren Gegenstandes methodische Herausforderungen verbunden sind“ (Pirner & Schwarz, 2017). Eben hinter „diesen Herausforderungen stehen die zwei schwer beantwortbaren Fragen danach, was im Religionsunterricht gelernt werden kann und gelernt werden soll“ (Schwarz, 2019, S. 200; Schweitzer, 2024, S. 30–32). Wie in der bayerischen Resonanzstudie auch, werden die Lerneffekte auf Basis der Lehrpläne für die jeweilige Schulart operationalisiert, die zum Zeitpunkt der Untersuchung gültig waren (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur, 2011). Ohne den gesamten Forschungsstand zu Lerneffekten im Religionsunterricht hier noch einmal aufzurollen (vgl. hierzu ausführlich Schwarz, 2019, S. 199–207), sollen exemplarisch empirisch zuletzt erhobene Ergebnisse zu Lerneffekten aus der vergleichenden *RU/EU-Studie* (Schweitzer u.a., 2018), aus der *bayerischen Studie* (Schwarz, 2019), aus der *QUIRU-Studie* (Schweitzer u.a., 2024) wie aus der *Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt* (Riegel u.a., 2023) kurz skizziert werden.¹⁵ In der *Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht* (Schweitzer u.a., 2018, S. 109) gab ungefähr die Hälfte an, dass die Unterrichte Denkanstöße geben (49%), stimmten 44% tendenziell zu, dass ihnen die Unterrichte persönlich wenig bringen; sehr zurückhaltend war die Zustimmung, dass der Religions-/Ethikunterricht bei schwierigen Lebensfragen hilft (16%) oder dass man für den späteren Beruf etwas lernt (14%) (siehe dazu auch Kapitel 2.1; 2.9).

In den Ergebnissen der *bayerischen Studie* zeigte sich ein etwas widersprüchliches Bild, weil die Antworten auf die geschlossenen Itembatterien eher auf Wissenserwerb, weniger jedoch auf Einstellungs- oder Verhaltensveränderungen hindeuten (Schwarz, 2019, S. 265–267), während die Antworten auf die offene Frage nach dem Lerneffekt des Faches insgesamt erkennen lassen, dass den Schüler*innen vor allem (aber nicht nur) Wissen, Einstellungen und Verhalten gegenüber Verschiedenheit als Lernertrag in Erinnerung sind. Darüber hinaus wurden Wissen über die christliche Religion, Orientierungshilfe für Leben und Handeln sowie die Bedeutung von Religion und Glaube allgemein genannt (Schwarz, 2019, S. 250). Ergänzend müsste hier erwähnt werden, dass nicht alle Schüler*innen diese offene Frage beantworteten und sich die qualitativen Fragen kaum als quantitative auswerten lassen. Hinsichtlich der geschlossenen Itembatterien ist zu sehen, dass mehr als die Hälfte der Schüler*innen zustimmte, die angegebenen Ziele erreicht zu haben. Außerdem werden alle Ziele, „die nicht auf eine mögliche persönliche Partizipation oder Verhältnisbestimmung zu den christlich-religiösen Lerngegenständen abheben, [...] von mindestens drei Viertel der SchülerInnen als persönlich eher erreicht eingeschätzt, wobei die ethisch-persönlichkeitsorientierten Ziele von mindestens 86% der SchülerInnen, also der sehr großen Mehrheit, für persönlich erreicht gehalten werden“ (Schwarz, 2019, S. 262). Erkennbar war an den Zusammenhangsanalysen außerdem, dass „die Einschätzung der Zielerreichung nicht unabhängig ist von den unabhängigen Variablen und von der Einstellung zum Fach. Je stärker der Zielinhalt auf eine persönliche Verhältnisbestimmung zum Lerngegenstand abhebt, umso stärker nimmt die Zustimmung der SchülerInnen zum Erreichen der Ziele ab“ (Schwarz, 2019, S. 264). So nahmen Mädchen prosoziale Kompetenzen stärker für sich in Anspruch, ältere Schüler*innen trauten sich eher zu, interreligiöse Gespräche führen und Verantwortung übernehmen zu können. In den Ergebnissen zeigte sich, dass die lebenswelt- und einstellungsnäheren Ziele zurückhaltender eingeschätzt wurden (Schwarz, 2019, Kapitel 3.3).

Für die Grundschule wird mit den Ergebnissen aus der *QUIRU-Studie* festgehalten, dass die große Mehrheit Feste des Kirchenjahres, wie Weihnachten, Himmelfahrt und Erntedank, kennt, weniger inhaltlich klar sind Karfreitag und Pfingsten (Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024, Teil 2). In interreligiöser Hinsicht ist der Anteil der Grundschüler*innen höher, die inhaltlich unsicher sind, das gilt vor allem für ihr Wissen über Islam und Judentum, weniger für das Christentum (Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024, Teil 2). Von den befragten Gymnasialschüler*innen in der *QUIRU-Studie* konnten 41% die Reihenfolge der Feste des Kirchenjahres

¹⁵ Die Ergebnisse aus den Studien zum KoKoRU werden hier aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen nicht mit einbezogen.

korrekt angeben; in interreligiöser Hinsicht sind ebenfalls starke inhaltliche Unsicherheiten zu bemerken (ebd.). Auf der Verstehensebene konnten die Schüler*innen zum Beispiel die Grundsätze der fünf Weltreligionen mehrheitlich richtig beantworten. Gleichwohl vermuten die Autor*innen, dass das Wissen über die sogenannten Weltreligionen unterschiedlich ausgeprägt ist, so schien es über fernöstliche Religionen und Judentum geringer zu sein als zum Islam. Als besondere Herausforderung stellten sich die Fragen zum Verhältnis von Schöpfung und Evolution heraus: So deutet sich in Aufgaben zum Perspektivenwechsel eine mehrheitliche Zustimmung gegenüber den höheren Bennett-Stufen (acceptance und adaption) an; insbesondere beim Verhältnis von Wissenschaft und Glaube gibt es jedoch eine breitere Streuung (ebd.). Als Erklärung könnte hier der Befund von Riegel et al. aus 2023 angefügt werden: Die Autor*innen konstatieren im Anschluss an ihre Unterrichtsforschung zum Umgang mit religiöser Vielfalt im (kath.) Religionsunterricht, dass es im Unterricht kaum „Momente (gibt, S.S.), in denen sich Schülerinnen und Schüler zu sich selbst in Beziehung setzen“ (S. 292). So werden „Reflexive Bezüge zum eigenen Selbst oder zu Gott [...] kaum als Lernanlässe angeboten“ (ebd., ähnlich auch die Befunde von Englert u.a., 2014).

In der VI. *Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung* beantworteten die Proband*innen ebenfalls Fragen zu den Effekten bzw. dem Ertrag des Faches.

Tabelle 20: Einschätzung des RU in der VI. KMU

VI. KMU	TZ	TA
Mein RU hat mir für mein eigenes Leben etwas gebracht.	39,4	50,5
Mein RU hat mein Interesse an religiösen Fragen gefördert.	37,5	62,4
Der RU hat meine religiösen Überzeugungen verändert.	26,5	73,5
Der RU hat mir geholfen, mich bei Fragen des Lebens zu orientieren und bestimmte Entscheidungen zu treffen.	24,2	75,9

Käbisch verweist in seiner Interpretation der Ergebnisse aus der Gesamtstichprobe der VI. KMU vor allem auf den Zusammenhang zwischen Ertrag, Sozialisation und Unterrichtsgestaltung: „Bezogen auf die subjektiv wahrgenommene Lebensdienlichkeit, Orientierungsleistung und Interessensförderung stellen sich die Ergebnisse zum Religionsunterricht dagegen disparat dar. Hier zeigt sich eine hohe Abhängigkeit von sozialisationsbezogenen Gesichtspunkten, aber auch zu den wahrgenommenen Inhalten und Diskussionskulturen im Unterricht. Wenn (in der subjektiven Erinnerung) andere Weltanschauungen und Religionen im Unterricht thematisiert wurden und/oder unterschiedliche Meinungen zu religiösen Fragen frei diskutiert werden konnten, dann wird die Lebensdienlichkeit, Orientierungsleistung und Interessensförderung des Religionsunterrichts höher eingeschätzt als bei den Menschen, bei denen dies nicht der Fall ist“ (Käbisch, 2024, o.S.).

Die hier skizzierten Ergebnisse aus unterschiedlichen Studien lassen sich nicht auf einen Nenner bringen, weil die Studien in der Anlage und Methodik (Fragebogen (geschlossene, offene Fragen); Fallbeispiele, Unterrichtsforschung; Selbsteinschätzung der Schüler*innen vs. Wissens-/Verstehenstests) wie in den Ergebnissen zu unterschiedlich sind und die Ergebnisse je auch nicht uneindeutig unter Berücksichtigung aller Kontrollvariablen auf den Einfluss des konkret erlebten Religionsunterrichts zurückgeführt werden können (siehe hierzu auch den Beitrag von Schweitzer in diesem Band).

Zu erkennen ist, dass die Frage nach den Lerneffekten eng mit der konzeptionellen Vorstellung von Religionsunterricht verbunden ist und auf Wissen, Einstellungen wie Lebensrelevanzen zielen kann. Mit großem Vorbehalt lässt sich zusammenfassen, dass die höchste Zustimmung (sowohl in den Selbsteinschätzungen wie auch Wissenstests) zu Lerneffekten auf der Wissensebene besteht, wobei hier noch einmal zwischen den klassischen christlichen Themen und interreligiösen Inhalten zu unterscheiden ist. Eine größere Zurückhaltung zeigen die Ergebnisse hingegen hinsichtlich jener Lernbereiche, die auf die persönliche religionsbezogene Haltung und/oder Einstellung sowie die konkrete Lebens- und Berufsrelevanz zielen. Hier ist nicht der Ort, um über die Chancen und Grenzen von mit dem Fach verbundenen Zielvorstellungen zu reflektieren oder den Gründen für die Ergebnisse z.B. durch Unterrichtsforschung nachzugehen. Interesseleitend ist in dieser Studie vielmehr, wie sich die Schüler*innen einschätzen, die vorgeschriebenen Kompetenzerwartungen erreicht zu haben. Mit dem gewählten Zugang wird deshalb – wie in der *bayerischen Studie* auch (Schwarz, 2019) – die Selbsteinschätzung der Schüler*innen über ihren Kompetenzgewinn im Fach bundeslandbezogen erhoben, der skizzierte Forschungsstand wird als interpretativer Referenzrahmen herangezogen.

Im Unterschied zu den erlebten Dimensionen des Religionsunterrichts geht es bei den Fragen nach der *Relevanz* um Bedeutungszuschreibungen von Seiten der Schüler*innen gegenüber den Themen und – für die Sekundarschüler*innen – gegenüber den Zielen wie gegenüber dem Fach an sich. Vielleicht kann der Relevanzbegriff als religionspädagogisches Pendant zum Nutzen-Begriff des Angebot-Nutzungs-Modells von Helmke

gelesen werden. Jedenfalls wird das Phänomen als religionspädagogische Schlüsselkategorie (Domsgen, 2022), Schlüsselthematik (Kumlehn, 2022) und Grundproblem (Stetter, 2022) eingeordnet. Relevanz ist dabei als Bezugs- und Relationsgröße zu verstehen (DUDEN, o.J.). Aus der Unterrichtsforschung bekannt ist, dass der Relevanzfrage religionsdidaktisch eher aus dem Weg gegangen wird (Reese-Schnitker u.a. 2022; Roose, 2022). Unabhängig davon setzen sich die Schüler*innen jedoch bewusst oder unbewusst zum Fach ins Verhältnis. Kaum ein zweites Fach ist jedoch dieser Art Plausibilisierungsstress (vgl. der gleichnamige Titel und die Analysen bei Domsgen und Witten, 2022) ausgesetzt und formuliert gleichzeitig einen so hohen, oftmals als existentiell markierten, Relevanzanspruch an sich selbst (Lorenzen, 2020, S. 75–94.; Domsgen, 2012, S. 98). Eingebunden ist die Relevanzfrage in die Spannung zwischen der Nichtherstellbarkeit von Relevanz auf der einen Seite – weil Relevanz eine „subjektiv und situativ bestimmte Größe [ist, S.S.], die sich in Form der Abwägung vollzieht“ und deshalb autorekursiven Charakter besitzt – und dem Ziel, relevante religionsbezogene Bildungsprozesse anzustoßen, auf der anderen Seite (Schwarz, 2020, S. 308).

Im Blick auf die *Themenrelevanz* des Faches zeigen quantitative Studien und Unterrichtsforschung zum Teil divergierende Ergebnisse: Gennerich identifiziert in seinem Studienüberblick drei Themenbereiche, die „besonders hoch im Kurs stehen“ (2022, S. 391), nämlich lebensweltliche Themen, Kernkonzepte des RU (Gott und Jesus Christus) und schließlich gesellschaftliche Themen. Bei den weniger attraktiven Themen eruiert er biblische, wie die 10 Gebote oder die Bibel an sich (ebd.).

In quantitativen Resonanzstudien halten die Schüler*innen ethisch-lebensweltliche Themen für besonders relevant, sie befinden sich alle auf den ersten Plätzen vor den christlich und/oder religiös konnotierten Themen (Schwarz, 2019, S. 269). In der *bayerischen Studie* zeigte sich außerdem, dass die Schüler*innen insbesondere der Gerechtigkeitsthematik eine sehr hohe Bedeutung zuschreiben (Schwarz, 2019, S. 270, 296). Theologisch sind es die Kernthemen Frage nach Gott und Jesus Christus, die zuerst aus dem religionsbezogenen Spektrum für relevant befunden werden (Schwarz, 2019, S. 296–297), weniger bedeutsam waren den Schüler*innen biblische Themen (Schwarz, 2019, S. 297; Gennerich & Zimmermann, 2020). Den ethisch-lebensweltlichen Themen haben die Mädchen besondere Relevanz zugeschrieben, die religionsbezogenen Themen sind in Abhängigkeit von der religionsbezogenen Verortung sehr unterschiedlich bewertet worden, an Gott Glaubende, Jüngere und Schüler*innen aus den nicht-gymnasialen Sekundarschulen sprachen dieser thematischen Dimension eine größere Bedeutung zu (Schwarz, 2019, S. 298). Einsichten aus der Unterrichtsforschung hingegen lassen zum Teil (anders: Englert & Eck, 2021) darauf schließen, dass Schüler*innen ein Interesse an herausfordernden wie kontroversen theologischen Fragen haben können und Vertiefungen einfordern, während auf Seiten der Lehrkräfte bei theologisch kontroversen Themen eher Ausweich- und Harmonisierungsstrategien aufgerufen werden (Reese-Schnitker u.a., 2022; Riegel u.a., 2023).

Was sollte im Religionsunterricht gelernt werden und wie wird das mit bestimmten Inhalten verbundene Lernangebot eingeschätzt? Das sind die Fragen, die den Inhaltsdiskurs (Gojny, Schwarz & Witten, 2023) und den Diskurs über Lerneffekte (Schweitzer, 2024; Englert et al., 2011) miteinander verbinden und die damit religionspädagogische Grundkoordinaten berühren. In den *Zielen des Faches* sind beide Fragen integriert und materialisiert.

Gennerich beschreibt in seinem Überblick zwei komplementäre Erwartungen, die Schüler*innen diesbezüglich an das Fach haben (Gennerich, 2022, S. 394): So soll das Fach spezifische Werte und Tugenden fördern, und gleichzeitig sollen keine Wertorientierungen aufgenötigt werden. In der *bayerischen Studie* hielten ca. 90% der Schüler*innen jene Ziele für mindestens eher relevant, „die auf lebensphasenbezogene Handlungskompetenz in Beziehungen und in der Gestaltung des eigenen Lebens bezogen sind“ (Schwarz, 2019, S. 300). Deutlich weniger, aber immer noch erkennbar über die Hälfte der Schüler*innen befanden religionskundliche Ziele, christentumsbezogenes Wissen und die Positionsgewinnung gegenüber dem Christentum als relevant (Schwarz, 2019, S. 300). Etwas mehr als die Hälfte schrieben der interreligiösen Dialogkompetenz, der Bedeutung der Kirche für Menschen und der konfessionsspezifischen Begriffskompetenz Relevanz zu. Die geringste Relevanzzuschreibung erfuhren jene Ziele, die das Wissen um ein Leben aus dem christlichen Glauben heraus beinhalten (Schwarz, 2019, S. 300).

Die Frage nach der *Relevanz des Faches* ist eine, die das Fach und das disziplinäre Selbstverständnis von Anfang an begleitet und zu einem differenzierten Tableau an Begründungsmotiven und -mustern für das religiöse Bildungsangebot im öffentlichen Raum geführt hat.

In vorhergehenden Relevanzstudien ist der Zusammenhang zwischen dem Erleben des Faches und der Fachmotivation bestimmt worden. So zeigt Bucher (2000, S. 53) differenziert die Abhängigkeit der Einschätzung des Faches vom Binnengeschehen (Lehrkraft, Themen) und der religiösen Sozialisation auf; Schwarz (2019, S. 158) beschreibt in ihrer Studie für die Sekundarstufe I ebenfalls den Zusammenhang zwischen Erleben und Besuchsmotivation.

Empirisch ist – so zumindest die Ergebnisse aus der *bayerischen Schüler*innenstudie* (Schwarz, 2019) – die Relevanzeinschätzung des Faches stark mit der Besuchsmotivation, mit christlich-religiösen Themen, Zielen

und der Notenrelevanz verbunden. Die dem Fach zugeschriebene Relevanz hängt demnach eng mit der Akzeptanz des christlich-religiösen Profils des Faches, dem erlebten Unterrichtsgeschehen wie mit der religiösen Selbstverortung der Schüler*innen zusammen (Schwarz, 2019; Schwarz & Dörnhöfer, 2016; ähnlich auch Domsgen u.a., 2021). Insofern dem Fach bescheinigt wird, irrelevant zu sein, wird dies mit der fehlenden Bedeutsamkeit für den beruflichen, gesellschaftlichen, schulischen oder persönlichen Bereich begründet (Schwarz, 2019, S. 288–294). Relevanztheoretisch gesprochen erkennen die Schüler*innen dann keine hilfreichen (Neu-)Verknüpfungen mit ihren Lebens- und/oder Glaubensfragen.

In der *bayerischen Schüler*innenstudie* hielten 60% der Schüler*innen das Fach für relevant (Schwarz, 2019, S. 414) und formulierten Gründe für ihre Einschätzung. Die Items für die Relevanzbegründung in dieser Studie basieren auf jenen kategorisierten Gründen. Anders als in der *bayerischen Studie* können die Schüler*innen hier zwischen drei Skalierungen wählen, um die Relevanzzuschreibung gegenüber dem Fach etwas differenzierter beschreiben zu können.

Nicht erst mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1987, das die Entscheidung über die Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht den Religionsgemeinschaften überträgt, begrüßt die EKD ausdrücklich die Teilnahme von Schüler*innen unabhängig von ihrer religiös-weltanschaulichen Zugehörigkeit. Wie unterschiedliche Studien belegt haben und belegen, nimmt die Zahl der Lernenden ohne evangelische Kirchenmitgliedschaft zu, auch die religionsbezogene Orientierung verändert sich und die religionsdidaktische Bearbeitung der Frage zum Umgang mit konfessionslosen/nichtreligiösen Schüler*innen hat Fahrt aufgenommen (expl.: Kabisch, 2014; Domsgen & Höhn-Norden, 2024; Schwarz & Witten, 2019).

In empirischen Schüler*innenstudien zeigt sich demgegenüber seit Jahrzehnten, dass die Wahrnehmung des Faches am stärksten mit der religionsbezogenen Verortung der Schüler*innen verbunden ist und es nicht gleichermaßen gelingt, religiöse wie sich als nichtreligiös verstehende Schüler*innen zu erreichen bzw. die Inhalte wie den Ertrag des Faches als relevant einzuordnen (Studienbeispiele: Köcher, 1989; Bucher, 2001; Schwarz, 2019; Schwarz & Sand, 2022), sodass von einer Passungsherausforderung gesprochen wird (Unser, 2016; Schwarz, 2019, S. 539). Gleichzeitig sind bisherige empirische Studien zur Wahrnehmung von Vielfalt im Religionsunterricht wesentlich auf interreligiöse Pluralität bezogen (Pohl-Patalong u.a., 2017; 2018; Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024, Teil 2), weniger jedoch auf die Vielfalt, die sich durch die gleichzeitige Teilnahme von sich als religiös und sich als nichtreligiös verstehenden Schüler*innen (und jenen, die zwischen beiden hier konstruierten Polen angesiedelt sind) ergeben, obwohl – wie oben erwähnt – die religionsbezogenen Verortungen für die Wahrnehmung des Faches entscheidend sind und bislang offen ist, wie die Schüler*innen den Umgang mit dieser Vielfalt erleben.

Neu gegenüber der *Vorgängerstudie in Bayern* sind deshalb die Fragen nach dem erlebten Umgang mit religiös-weltanschaulicher Vielfalt als Ausdrucksformen der Selbstverortung der Schüler*innen, weswegen hier etwas ausführlicher auf diesen Fokus eingegangen wird: Ein Anlass für diese ausgewählte Fokussierung waren die erwähnten Befunde und die Frage, ob der religionsunterrichtlich erlebte Umgang mit weltanschaulich-religiöser Vielfalt einen Beitrag zu diesem wiederholt belegten Zusammenhang leistet. Begründen lässt sich das im Anschluss an Riegel u.a. (2023, S. 46) mit den doppelt gerahmten Aufgaben des Religionsunterrichts, insofern das Fach nach innen mit seinem konfessionellen Charakter ein „besonderes Interesse an Positionalität, Standpunktfähigkeit und der Kompetenz, mit Perspektiven umzugehen, nach sich“ zieht und nach außen „zu vertreten [hat, dass ...] Religion mit ihren Wahrheitsansprüchen (...) nicht mehr eine klare Norm, sondern ein Bezugspunkt [ist], mit dem es sich auseinanderzusetzen gilt“ (ebd.).

Welches Bild zum Umgang mit weltanschaulich-religiöser Vielfalt ist zurzeit zu erkennen?

In der *schleswig-holsteinischen Schüler*innenstudie* (Pohl-Patalong u.a., 2017) zeigten die Schüler*innen mehrheitlich Interesse an anderen Religionen ihrer Mitschüler*innen (62,9% der Gesamtschüler*innen, 73,8% der Gymnasialschüler*innen, ebd., S. 65ff.), das höher ist als das an anderen Konfessionen (ebd., S. 246). Ungefähr drei Viertel der Schüler*innen erlebte, dass Erfahrungen mit Religion im Unterricht thematisiert werden, und mehr als 90% befürworteten die Thematisierung von Erfahrungen mit Religion (ebd., S. 77; 139). Erkennbar weniger erlebten, dass die Lehrkraft von ihrem Glauben erzählt, knapp ein Drittel erlebte das mindestens manchmal (ebd., S. 111), fast drei Viertel der Schüler*innen fand das aber mindestens eher gut (ebd., S. 188). Knapp 100% stimmten zu, dass unterschiedliche religiöse Meinungen von der Lehrkraft und unter den Schüler*innen respektiert werden (ebd., S. 119). Mindestens manchmal erlebten jedoch auch 17,2% der Schüler*innen, dass die Lehrkraft von ihrer religiösen Meinung überzeugen möchte (ebd., S. 121). Die Autor*innen resümieren, dass die Schüler*innen erleben, dass mit „ihre[n] unterschiedlichen religiösen Zugänge[n] und Überzeugungen [...] didaktisch gearbeitet wird. Schüler*innen werden als ‚Expert*innen‘ für ihre Religion oder Konfession gefragt und ihre Perspektiven werden bei der didaktischen Bearbeitung der Inhalte ernst genommen“ (ebd., S. 247–248). Die empirisch wahrgenommene aktive Gestaltung religiöser Vielfalt leitet die Autor*innen zu der Schlussfolgerung, dass der „evangelische Religionsunterricht [...] sich also in und mit religiö-

ser Vielfalt didaktisch verändert“ hat (ebd., S. 248), wobei die Rollen der Lehrkräfte zwischen klar erkennbarer religiöser Positionierung und Unkenntlichkeit erlebt werden (ebd.).

Im Rahmen der *QUIRU-Studie* stellten die Autor*innen hinsichtlich der Perspektivenübernahme in interreligiöser Hinsicht fest, dass die Schüler*innen den Items der höheren Bennett-Stufen (acceptance, adaption) eher zustimmen und niedrigere (denial, defense) stärker ablehnen (Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024, Teil 2), zum Teil ist sich zwischen einem Fünftel und einem Viertel der Schüler*innen unsicher. Es zeigte sich weiterhin, dass nicht so sehr die interreligiösen Aspekte zu kontroversen Einschätzungen der Schüler*innen führten, sondern jene zum Verhältnis von Glaube und Wissenschaft (Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024, Teil 2).

Im Blick auf die Meinungsfreiheit haben nicht nur in *Bayern* die „meisten SchülerInnen den Eindruck, dass sie ihre eigene Meinung einbringen dürfen, dass Inhalte diskutiert und damit eher dialogisch als monologisch erarbeitet bzw. besprochen werden. Für viele SchülerInnen scheint im Religionsunterricht ein Lernen in Freiheit [...] möglich zu sein“ (Schwarz, 2019, S. 257–258). Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen aus einer fachübergreifenden Studie, auf die Gennerich (2022, S. 396) verweist: „In aufschlussreicher Weise haben Billingsley u.a. (2016) 11- bis 17-Jährige nach ihrer Wahrnehmung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Vergleich zum RU gefragt. Die Schüler*innen waren überzeugt, dass in den naturwissenschaftlichen Fächern Tatsachen präsentiert werden, die nicht in Frage gestellt werden können, wohingegen im RU vielfältige ‚Meinungen‘ behandelt werden, die beliebig akzeptiert oder abgelehnt werden können. Ihnen mangle es daher an Kriterien, um unterschiedliche religiöse Inhalte angemessen bewerten zu können.“ Schließlich besteht der übereinstimmende Befund aus vorherigen Resonanzstudien und aus der *niedersächsischen Schüler*innenstudie* ebenfalls in der Erfahrung der Schüler*innen, dass unterschiedliche Meinungen im Religionsunterricht akzeptiert werden (Schwarz, 2019, S. 257–258; Pohl-Patalong u.a. 2017, S. 119; 128). Die kontroverse Diskussion dieser Befunde gründet in der Frage, ob jene ein Indikator für Beliebigkeit (ggf. aufgrund einer Toleranznorm (Schwarz im Anschluss an Wermke, 2019, S. 405–406)) sind (dafür würden einige Befunde aus der Unterrichtsforschung sprechen) und/oder, ob sich darin „Respekt gegenüber der Vielfalt“ (Gennerich, 2022, S. 396) ausdrückt. Die Frage kann hier nicht beantwortet werden; es ist davon auszugehen, dass die Interpretation weniger polar ist als hier skizziert.

Schließlich seien wenige Ergebnisse hierzu aus der VI. KMU eingebracht: So nimmt ungefähr die Hälfte der 14- bis 17-jährigen RU-Schüler*innen wahr, dass Schüler*innen mit anderer oder keiner Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit am Unterricht teilnehmen (50,3%). Knapp 90% erleben die Thematisierung unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen. Knapp 80% erleben, dass sie im Religionsunterricht unterschiedliche Meinungen zu religiösen Fragen frei diskutieren können (79,4%). Käbisch (2024) hält aufgrund der Ergebnisse fest: die „Akzeptanz und Plausibilität des Religionsunterrichts in der Bevölkerung steht und fällt auf der Basis der KMU-Daten mit der Pluralitätsfähigkeit seiner wahrgenommenen Inhalte und Diskussionskultur. Die Sozialformen und die Positionalität der Lehrkraft nehmen demgegenüber eine vergleichsweise untergeordnete Rolle ein.“ Käbisch konstatiert außerdem, dass sich der Religionsunterricht unabhängig von den Organisationsmodellen als zunehmend pluralitätsfähig darstellt, wobei er dafür plädiert, der „religiös-säkularen Konkurrenz“ mehr Aufmerksamkeit zu schenken (ebd.).

Basierend auf den Ergebnissen aus der empirischen Unterrichtsforschung ist die Lage eher disparat: Während auf der einen Seite Tendenzen zum sachkundlichen Umgehen der Wahrheitsfrage (Englert u.a., 2014) und kaum echter Dialog (Reese-Schnitker u.a., 2022, Riegel u.a., 2023) erlebt werden, zeigen andere Autor*innen (Roose, 2022; Riegel & Leven 2016; Riegel & Delling, 2019), dass der Bekenntnisbezug des Faches durchaus (bewusst oder unbewusst) eingespielt wird bzw. die Unterrichtskonzeption bedingt. Im Blick auf die Positionalität der Lehrkraft verweisen Riegel und Zimmermann auf die mehrheitliche Akzeptanz, wenn Lehrkräfte von ihrem Glauben erzählen, wodurch die negative Freiheit der Schüler*innen nicht eingeschränkt würde (Riegel & Zimmermann, 2022).

Die *explorative Studie von Ulrich Riegel u.a.* (2023) zur Frage, „wie der konfessionelle Religionsunterricht religiöse Vielfalt tatsächlich thematisiert und welche Lerngelegenheiten faktisch eröffnet werden, um einen kompetenten Umgang mit ihr auszubilden“ (ebd., S. 49), lässt keine eindeutige Tendenz erkennen. Aufschlussreich ist, dass die Lehrkräfte den untersuchungsmethodisch eingebrachten Begriff der religiösen Vielfalt vor allem auch säkular deuten (ebd., S. 270). Die Autor*innen leiten daraus ab, „dass nicht religiöse Schülerinnen und Schüler heute selbstverständlich im konfessionellen Religionsunterricht anzutreffen sind [und, S.S.] dass die Lehrpersonen diese Kinder und Jugendlichen auch zunehmend als wichtige Größe des didaktischen Geschehens wahrnehmen“ (ebd., S. 271). Die Autor*innen arbeiten außerdem heraus, dass die säkulare Dimension vor allem mit Blick auf die Zusammensetzung der Lerngruppe und die Inhalte des Faches bewusst ist (ebd.). Weiterhin halten die Autor*innen fest, dass die Teilnahme nichtchristlicher Schüler*innen von den Lehrkräften wahrgenommen wird (ebd., S. 275) und sich in dem Zusammenhang eine religionspädagogische Maxime herauskristallisiert, nämlich „ihre Schülerinnen und Schüler zu Toleranz gegenüber anderen weltanschaulichen Positionen zu befähigen. Positionelle Differenz wird eng mit Toleranz assoziiert. In beiden Fällen, dem Eingehen auf nicht christliche Schülerinnen und Schüler und der Befähigung zu Toleranz gegenüber welt-

anschaulicher Differenz, entsprechen die Subjektiven Theorien der Befragten dem, was von einem zeitgemäßen Umgang mit religiöser Vielfalt im Religionsunterricht gefordert wird [...]. Ob das auch für die Unterrichtswirklichkeit gilt, muss anhand anderer Datenquellen geprüft werden.“ (ebd. S. 275)

Untersucht wurde außerdem, wie sich angesichts religiöser Vielfalt religionsdidaktisch zentrale Lernprinzipien wie Standpunktfähigkeit, Perspektivenwechsel und Dialog konkretisieren: Während der Standpunktfähigkeit ein hohes Niveau attestiert wird, handelt es sich beim Perspektivenwechsel eher um Perspektivendifferenzierung, und echte Dialoge finden kaum statt (ebd., S. 280–290). Insgesamt planen die Lehrkräfte nach Aussage der Autor*innen ihren Unterricht eher konfliktvermeidend (ebd., S. 294), so wird z.B. der inhaltliche Gedankengang so strukturiert, dass Streitmöglichkeiten gering gehalten werden (ebd.). Als Hintergrund vermuten die Autor*innen entweder „pädagogische Erwägungen, vielleicht aber auch ein an Harmonie orientiertes Verständnis von Religion“ (ebd., S. 294–295). Deshalb erscheint es nicht verwunderlich, dass sich z.B. Schüler*innen mit einem eher konservativen Gottesbild weniger trauen, sich im RU mit diesem zu „outen [S.S.]“ (ebd., S. 293). Zu fragen wäre, ob diese weniger als „hemmende Kraft religiöser Vielfalt“ (so vermuten die Autor*innen) (ebd.) zu deuten ist, als vielmehr als (unerwünschter?) Side-Effekt einer konfliktvermeidenden Unterrichtsstrategie, den die Schüler*innen (unbewusst) affirmiert haben. Die subversive Kraft religiöser Vielfalt (ebd.) wie auch ihre lernanregende Kraft kommen so wenig zur Geltung.

Mit Riegel u.a. (2023, S. 40) kann vor dem Hintergrund der bisherigen Befunde konstatiert werden, „dass die religionsdidaktische Forschung sowohl sachkundliche als auch bekenntnisbezogene Stunden rekonstruieren kann, ohne dass sich aus den Befunden ein schlüssiges oder gar belastbares Bild ergäbe.“

Die empirischen Ergebnisse zum Umgang mit weltanschaulich-religiöser Vielfalt lassen sich nicht auf einen Nenner bringen und doch im anfangs genannten doppelten Rahmen als unterschiedliche Ausprägungen des Umgangs auf unterschiedlichen Ebenen einordnen, die sich wechselseitig zu bedingen scheinen (die sichtbare Ebene und eine eher tiefenstrukturelle Ebene) und vermutlich mit der bewussten und/oder unbewussten konzeptionellen Grundlinie des jeweiligen Religionsunterrichts verknüpft sind.

Erkennbar ist an allen Ergebnissen, dass in der Praxis die weltanschaulich-religiöse Vielfalt nicht nur gegeben ist, sondern didaktisch verhandelt wird. Anhand der Ergebnisse wird die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Forschungszugänge sichtbar. Die Unterrichtsforschung erweist sich hierbei als besonders fruchtbar, um Tiefenstrukturen sichtbar zu machen. Mit der vorliegenden quantitativen Befragung wird die Wahrnehmung der Schüler*innen zum Umgang mit weltanschaulich-religiöser Vielfalt ins Zentrum gestellt. Die Auswahl der Items orientiert sich hierbei auch an jenen in der religionsdidaktischen Literatur fokussierten „Reaktionen“ auf fehlende religiöse Sozialisationen und/oder Religion(spraxis), wonach die Begegnung mit gelebter Religion als ein Königsweg (expl.: Käbisch, 2014; Dressler, 2002; Klie & Leonhard, 2008; EKD, 2020, S. 124–125) – hierbei wird jedoch zentral immer auch auf Distanzierungsmöglichkeiten hingewiesen – neben der Befähigung zu Perspektivenwechseln vorgeschlagen wird (Käbisch 2014). Im Blick auf Perspektivenwechsel haben die oben genannten Ergebnisse von Riegel eher auf Perspektivenannäherungen in der Praxis verwiesen.

Mit den ausgewählten Items sollen vor dem Hintergrund der Doppelaufgabe und den religionsdidaktischen Vorschlägen die Motivation der Schüler*innen zu Perspektivwechseln (Käbisch, 2014; Schweitzer u.a., 2017) zwischen der sogenannten Innen- und Außenperspektive, das Erleben von Religions- wie Meinungsfreiheit, die Wahrnehmung der Religionslehrkraft als eine, die in ihrer Rolle auch die Binnenperspektive einspielt, die religionsbezogene Wahrnehmung der Lerngruppe und schließlich die Passungs- bzw. Eignungseinschätzung des Faches aus Sicht der Schüler*innen erhoben werden.

Bereits 2019 hat Schwarz moniert, dass sich die Ergebnisse zum Religionsunterricht durch fehlende *fachübergreifende* Vergleiche oft schwer einordnen lassen (S. 430). Bislang verbleiben die Antworten der Schüler*innen zu den genannten Akzeptanz- und Relevanzaspekten wie auch die Interpretationen überwiegend im fachlichen Binnendiskurs, weil kaum vergleichbare Studien aus anderen Fächern existieren und sich die Lernenden zum Religionsunterricht, nicht aber über andere Fächer äußern. Von daher ist offen, ob/wie sehr sich die Einschätzung des Faches von der anderer Fächer (nicht) unterscheidet. Kontextualisierungen der fachbezogenen Einschätzung erfolgten bislang vor allem über die Frage nach dem Lieblingsfach (expl. dazu: Schwarz, 2019; Bucher, 2000), über den Vergleich der Besuchsmotivation von Religionsunterricht und Schule (expl. dazu: Schwarz, 2019; Hanisch, 2005a; Hanisch, 2005b), die Schulnoten (Riegel & Zimmermann, 2022) und durch parallel im Religions- wie im Ethikunterricht erhobene Perspektiven auf das jeweilige Fach (Schweitzer u.a., 2018; Wissner u.a., 2020). Ungeklärt ist aber, wie sich die dem Fach zugeschriebene (Noten-)Relevanz, Interessantheit (oder Langeweile) oder das Anforderungsniveau aus der Sicht der Schüler*innen zu anderen Fächern verhält. Um diese Einordnung und fachübergreifende Kontextualisierung vornehmen zu können, wurden in dieser Studie die Schüler*innen gebeten, zwei Hauptfächer (Mathematik und Deutsch) sowie die beiden Nebenfächer Musik und Religionsunterricht anhand der genannten Aspekte einzuschätzen.

2.1 Erleben des Religionsunterrichts

2.1.1 Grundschule

Tabelle 21: Erleben des Religionsunterrichts

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = trifft zu 5 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Unsere Relilehrkraft ist freundlich zu mir.	866	100%	n.s.	0.05993 / ***	0.1402 / ***	n.s.	1.36
trifft zu	652	75,3%					
trifft eher zu	147	17,0%					
trifft halb zu	42	4,8%					
trifft eher nicht zu	15	1,7%					
trifft nicht zu	10	1,2%					
Unsere Lehrkraft kann alles gut erklären.	861	100%	n.s.	n.s.	0.1612 / ***	0.254 / ***	1.43
trifft zu	595	69,0%					
trifft eher zu	190	22,0%					
trifft halb zu	57	6,6%					
trifft eher nicht zu	11	1,3%					
trifft nicht zu	8	0,9%					
In Reli denken wir über Gott nach.	865	100%	n.s.	n.s.	0.1755 / ***	0.5079 / ***	1.51
trifft zu	568	65,6%					
trifft eher zu	184	21,2%					
trifft halb zu	90	10,4%					
trifft eher nicht zu	14	1,6%					
trifft nicht zu	9	1,0%					
In Reli erfahre ich viel Neues.	862	100%	n.s.	n.s.	0.2059 / ***	0.5374 / ***	1.65
trifft zu	532	61,7%					
trifft eher zu	173	20,1%					
trifft halb zu	101	11,7%					
trifft eher nicht zu	36	4,2%					
trifft nicht zu	20	2,3%					
Unsere Religionslehrkraft hat die Klasse im Griff.	859	100%	n.s.	0.06651 / ***	0.1301 / ***	0.2299 / ***	1.65
trifft zu	498	58,0%					
trifft eher zu	217	25,3%					
trifft halb zu	104	12,1%					
trifft eher nicht zu	25	2,9%					
trifft nicht zu	15	1,7%					
In Reli lerne ich spannende Geschichten aus der Bibel kennen.	861	100%	0.04528 / *	n.s.	0.2546 / ***		1.7
trifft zu	503	58,4%					
trifft eher zu	191	22,2%					

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = trifft zu 5 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
trifft halb zu	112	13,0%					
trifft eher nicht zu	33	3,8%					
trifft nicht zu	22	2,6%					
Die Aufgaben in Reli kann ich gut bearbeiten.	863	100%	n.s.	n.s.	0.1109 / ***	0.1747 / ***	1.75
trifft zu	455	52,7%					
trifft eher zu	227	26,3%					
trifft halb zu	140	16,2%					
trifft eher nicht zu	28	3,2%					
trifft nicht zu	13	1,5%					
Ich interessiere mich für Gott und Jesus.	858	100%	n.s.	n.s.	0.5273 / ***	0.5071 / ***	1.78
trifft zu	496	57,8%					
trifft eher zu	178	20,7%					
trifft halb zu	96	11,2%					
trifft eher nicht zu	49	5,7%					
trifft nicht zu	39	4,5%					
Unsere Religionslehrkraft stellt kluge Fragen.	857	100%	n.s.	n.s.	0.1544 / ***	0.2924 / ***	1.79
trifft zu	434	50,6%					
trifft eher zu	246	28,7%					
trifft halb zu	121	14,1%					
trifft eher nicht zu	38	4,4%					
trifft nicht zu	18	2,1%					
Im Religionsunterricht fühle ich mich mit meinen Mitschülern wohl.	869	100%	n.s.	n.s.	0.2197 / ***	0.1096 / ***	1.82
trifft zu	466	53,6%					
trifft eher zu	200	23,0%					
trifft halb zu	130	15,0%					
trifft eher nicht zu	42	4,8%					
trifft nicht zu	31	3,6%					
Unser Religionsunterricht ist interessant gestaltet.	865	100%	n.s.	n.s.	0.2203 / ***	0.2126 / ***	1.85
trifft zu	419	48,4%					
trifft eher zu	226	26,1%					
trifft halb zu	170	19,7%					
trifft eher nicht zu	34	3,9%					
trifft nicht zu	16	1,8%					
In Reli bekomme ich gute Noten.	832	100%	n.s.	0.08439 / ***	0.09768 / **	0.1727 / ***	1.9
trifft zu	430	51,7%					
trifft eher zu	176	21,2%					
trifft halb zu	137	16,5%					

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = trifft zu 5 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
trifft eher nicht zu	54	6,5%					
trifft nicht zu	35	4,2%					
In Reli dürfen wir viel selbst machen.	852	100%	n.s.	0.05884 / **	n.s.		1.9
trifft zu	405	47,5%					
trifft eher zu	223	26,2%					
trifft halb zu	150	17,6%					
trifft eher nicht zu	49	5,8%					
trifft nicht zu	25	2,9%					
Die Themen sind interessant.	860	100%	n.s.	n.s.	0.2521 / ***	0.4138 / ***	1.99
trifft zu	410	47,7%					
trifft eher zu	192	22,3%					
trifft halb zu	155	18,0%					
trifft eher nicht zu	62	7,2%					
trifft nicht zu	41	4,8%					
In Reli lerne ich etwas für mein Leben.	864	100%	n.s.	n.s.	0.3032 / ***	0.4827 / ***	2.01
trifft zu	362	41,9%					
trifft eher zu	259	30,0%					
trifft halb zu	158	18,3%					
trifft eher nicht zu	45	5,2%					
trifft nicht zu	40	4,6%					
Unsere Lehrkraft versteht Spaß.	862	100%	n.s.	0.0735 / ***	0.1273 / ***	0.1457 / ***	2.1
trifft zu	332	38,5%					
trifft eher zu	215	24,9%					
trifft halb zu	238	27,6%					
trifft eher nicht zu	47	5,5%					
trifft nicht zu	30	3,5%					
Die Lautstärke ist so, dass ich gut arbeiten kann.	866	100%	n.s.	0.06905 / *	n.s.	0.1402 / ***	2.46
trifft zu	254	29,3%					
trifft eher zu	227	26,2%					
trifft halb zu	205	23,7%					
trifft eher nicht zu	94	10,9%					
trifft nicht zu	86	9,9%					
Ich interessiere mich für andere Religionen.	853	100%	n.s.	0,120 / **	0.1705 / ***	0.1615 / ***	2.58
trifft zu	270	31,7%					
trifft eher zu	189	22,2%					
trifft halb zu	159	18,6%					
trifft eher nicht zu	99	11,6%					
trifft nicht zu	136	15,9%					

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = trifft zu 5 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.	855	100%	n.s.	n.s.	0.219 / ***	0.4725 / ***	2.61
trifft zu	188	22,0%					
trifft eher zu	259	30,3%					
trifft halb zu	197	23,0%					
trifft eher nicht zu	120	14,0%					
trifft nicht zu	91	10,6%					
Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser	849	100%	n.s.	n.s.	0.201 / ***	0.3795 / ***	2.62
trifft zu	200	23,6%					
trifft eher zu	250	29,4%					
trifft halb zu	181	21,3%					
trifft eher nicht zu	108	12,7%					
trifft nicht zu	110	13,0%					
Im Religionsunterricht muss ich viel nachdenken.	859	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.2069 / ***	2.63
trifft zu	184	21,4%					
trifft eher zu	242	28,2%					
trifft halb zu	230	26,8%					
trifft eher nicht zu	110	12,8%					
trifft nicht zu	93	10,8%					
In Reli kann man sich ausruhen	846	100%	n.s.	0.0757 / *	0.1033 / **	0.1423 / ***	2.69
trifft zu	198	23,4%					
trifft eher zu	224	26,5%					
trifft halb zu	198	23,4%					
trifft eher nicht zu	93	11,0%					
trifft nicht zu	133	15,7%					
Im Religionsunterricht denke ich an meine Freizeit.	857	100%	n.s.	0.07071 / ***	n.s.	0.1903 / ***	3.28
trifft zu	143	16,7%					
trifft eher zu	132	15,4%					
trifft halb zu	176	20,5%					
trifft eher nicht zu	153	17,9%					
trifft nicht zu	253	29,5%					

Eindeutig zu sehen ist, dass die Religionslehrkräfte von über 90% der befragten Grundschüler*innen als freundlich und erklärkompetent wahrgenommen werden (Tabelle 21). In *Buchers Studie* sind es ebenfalls um die 90%, die ihre Lehrkraft als freundlich erleben (Bucher, 2000, S. 43).

Über 80% geben außerdem eher an, dass ihre Religionslehrkräfte die Klasse im Griff haben, also für eine Arbeitsatmosphäre sorgen können. Das Klassenmanagement der Lehrkräfte wurde in der *Qualitätsstudie* ebenfalls erfragt (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2), darin gaben zwischen 70 und 80% der Grundschüler*innen an, dass die Lehrkraft dafür sorgt, dass die Kinder keinen Quatsch machen, aufpassen und zuhören.

Von einer großen Mehrheit wird erlebt, dass die Lehrkräfte kluge Fragen stellen (79,3%); etwas geringer (70%) ist die Zustimmung der Grundschüler*innen in der *Qualitätsstudie*, wonach die Religionslehrkräfte Aufgaben stellen, über die die Schüler*innen nachdenken sollen (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2).

79% der Schüler*innen haben den Eindruck, dass sie die gestellten Aufgaben gut bewältigen können. Das entspricht fast genau den prozentualen Angaben aus der *Qualitätsstudie*, wonach 78% der Grundschüler*innen angegeben haben, dass ihnen das Lernen im Religionsunterricht leicht fällt, 5% haben angegeben, dass es ihnen mindestens eher schwer fällt (Schweitzer 2023, S. 18), in der *rheinland-pfälzischen Studie* sind es 4,7%, die die Aufgaben nicht gut bewältigen können.

Den Humor der Religionslehrkräfte erkennen/verstehen zwei Drittel der Grundschüler*innen in Rheinland-Pfalz.

Dass der Religionsunterricht von den Lehrenden interessant gestaltet wird, geben 74,5% der rheinland-pfälzischen Grundschüler*innen an, in der *Qualitätsstudie* finden weniger Schüler*innen (63%), dass ihre Religionslehrkräfte spannend unterrichten können (Schweitzer, 2023, S. 27).

Das Lernklima wird von ca. 75% als eines erlebt, in dem sich die Grundschüler*innen wohlfühlen. Auch das Wohlbefinden im Religionsunterricht wird von den von Bucher befragten Grundschüler*innen ähnlich eingeschätzt, denn ca. 72% fühlen sich mindestens einmal pro Stunde wohl (auch wenn die Art der Ausprägung etwas anders ist; Bucher, 2000, S. 43).

Für 86% der Lernenden trifft zumindest eher zu, dass im Religionsunterricht über Gott nachgedacht wird; mindestens 80% erleben auch, dass spannende Geschichten aus der Bibel thematisiert werden und sie viel Neues erfahren (82%). Ähnlich hoch ist der Anteil derer, welcher in der *Studie von Gennerich und Zimmermann* (2020, S. 83) angibt, dass der Religionsunterricht die Hauptquelle kennengelernter biblischer Geschichten ist (81%).

Knapp 80% kreuzen an, dass es mindestens eher zutrifft, dass sie Interesse für Gott und Jesus haben.

Knapp drei Viertel haben gute Noten und erleben, dass sie im Unterricht selbst tätig werden können.

Ca. 70% stimmen mindestens eher zu, dass sie etwas für ihr Leben lernen und interessanten Themen begegnen.

Aufschlussreich ist, was im Vergleich zu den Zustimmungen einer sehr großen Mehrheit zwar immer noch zustimmend, aber zurückhaltender bewertet wird: Dazu gehört die erlebte Lautstärke (55,5%), dass im Unterricht viel nachgedacht wird (knapp 50%), dass Interesse wie Verständnis für die eigene Person (52%) und andere Personen (53%) durch das Fach entwickelt werden, dass Interesse für andere Religionen besteht (54%) und dass man sich ausruhen kann (49,9%). Die geringste Zustimmung erfährt das Item, wonach man im Unterricht an die Freizeit gedacht wird (32%).

Vergleicht man die Angaben zur Disziplin mit den Ergebnissen aus der *Bucher-Studie* (2000, S. 43), dann scheint diese in der aktuellen *rheinland-pfälzischen Studie* weniger problematisch, denn in der 2000 erscheinenden Studie hatten noch 61% der Grundschüler*innen angegeben, dass sie mindestens einmal/Stunde schwatzen, 44% sehr oft und 60%, dass die Lehrkraft mindestens einmal pro Stunde „Ruhe“ schreit (43% sehr oft); in der hiesigen Studie nimmt ein Fünftel der Grundschüler*innen eine zu laute Lautstärke wahr, ca. 45% mindestens teilweise.

Anhand der signifikanten Zusammenhänge mit den unabhängigen Variablen (Tabelle 22) ist zu erkennen, dass fast keine Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Altern der Grundschul Kinder und ihren Zustimmungen zu den einzelnen Items bestehen.

Im Blick auf das Geschlecht der Kinder ist zu sehen, dass die Jungen die Lehrkraft etwas kritischer oder, anders formuliert, etwas weniger enthusiastisch wahrnehmen hinsichtlich Freundlichkeit, Humor und Führungskompetenz. Auch stimmen die Jungen etwas häufiger zu, dass sie im Unterricht an ihre Freizeit denken und etwas weniger, dass sie im Fach gute Noten bekommen würden (vgl. Kapitel 2.5).

Im Blick auf die unabhängige Variable Gottesglaube ist zu sehen, dass diese besonders mit dem inhaltlichen Interesse an Gott und Jesus sehr stark verbunden ist; die nicht an Gott glaubenden Lernenden äußern sich auch mit Blick auf den Lerneffekt für das eigene Leben zurückhaltender. Allen lehrkraftbezogenen Items wird ebenfalls zurückhaltender zugestimmt, die Nein-Gruppe fühlt sich unter den Mitschüler*innen auch etwas weniger wohl. Während sich aus der Ja-Gruppe 5%, aus der Manchmal-Gruppe 11% unwohl fühlen, ist es aus der Nein-Gruppe mehr als jede*r Fünfte (22%).

Starke Zusammenhänge bestehen mit der Schularart: Besonders ausgeprägt ist der Zusammenhang mit dem Item, dass im Religionsunterricht etwas Neues erfahren wird. Während 82% der Grundschüler*innen mindestens eher zustimmen, im Religionsunterricht viel Neues zu erfahren, sind es bei den Sekundarschüler*innen 39%. Starke Zusammenhänge gibt es auch im Blick auf die Thematisierung der Gottesfrage, das Interesse für Gott, Jesus (79% zu 31%), die Themen des Faches (70% zu 40%), die Lerneffekte mit Blick auf das eigene Leben (72% zu 27%) wie das Eigen- (52% zu 11%) und Fremdverstehen (53% zu 18%) und die interessante Gestaltung des Faches (74% zu 61%).

Demgegenüber stimmen etwas mehr Sekundarschüler*innen mindestens eher zu, dass die Lehrkraft Spaß versteht (65% zu 73%).

Tabelle 22: Erleben des Religionsunterrichtes – Ausprägungen der signifikanten (mindestens ***) Zusammenhänge mit den unabhängigen Variablen

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Unsere Lehrkraft versteht Spaß.							
trifft zu	43%	28%	31%	43%	34%	39%	44%
trifft eher zu	25%	28%	19%	25%	25%	25%	29%
trifft halb zu	25%	35%	31%	27%	28%	28%	16%
trifft eher nicht zu	5%	6%	12%	2%	8%	5%	7%
trifft nicht zu	2%	3%	7%	2%	5%	3%	5%
Die Themen sind interessant.							
trifft zu	54%	36%	23%			48%	11%
trifft eher zu	23%	23%	20%			22%	29%
trifft halb zu	15%	27%	18%			18%	43%
trifft eher nicht zu	5%	10%	14%			7%	12%
trifft nicht zu	2%	5%	26%			5%	5%
In Reli lerne ich etwas für mein Leben.							
trifft zu	49%	27%	25%			42%	8%
trifft eher zu	31%	34%	13%			30%	19%
trifft halb zu	15%	27%	24%			18%	41%
trifft eher nicht zu	3%	10%	9%			5%	22%
trifft nicht zu	2%	3%	29%			5%	11%
Unser Religionsunterricht ist interessant gestaltet.							
trifft zu	56%	33%	34%			48%	32%
trifft eher zu	25%	31%	21%			26%	29%
trifft halb zu	16%	29%	24%			20%	23%
trifft eher nicht zu	3%	6%	9%			4%	10%
trifft nicht zu	1%	1%	12%			2%	6%
In Reli kann man sich ausruhen.							
trifft zu						23%	21%
trifft eher zu						26%	28%
trifft halb zu						23%	27%
trifft eher nicht zu						11%	16%
trifft nicht zu						16%	8%
Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.							
trifft zu	27%	13%	7%			22%	2%
trifft eher zu	32%	28%	21%			30%	9%
trifft halb zu	22%	28%	19%			23%	24%
trifft eher nicht zu	12%	20%	18%			14%	34%
trifft nicht zu	7%	12%	34%			11%	31%
Im Religionsunterricht denke ich an meine Freizeit.							
trifft zu				12%	21%	17%	11%
trifft eher zu				16%	15%	15%	17%
trifft halb zu				23%	19%	21%	23%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	w	m	GS	Sek
trifft eher nicht zu				19%	16%	18%	31%
trifft nicht zu				31%	29%	30%	19%
Die Aufgaben in Reli kann ich gut bearbeiten.							
trifft zu	56%	46%	51%			53%	40%
trifft eher zu	27%	27%	19%			26%	42%
trifft halb zu	14%	22%	18%			16%	16%
trifft eher nicht zu	2%	3%	9%			3%	1%
trifft nicht zu	1%	1%	3%			2%	1%
In Reli bekomme ich gute Noten.							
trifft zu				59%	45%	52%	38%
trifft eher zu				19%	23%	21%	32%
trifft halb zu				13%	19%	16%	23%
trifft eher nicht zu				6%	7%	6%	5%
trifft nicht zu				3%	5%	4%	2%
Unsere Relilehrkraft ist freundlich zu mir.							
trifft zu	79%	71%	55%	80%	71%		
trifft eher zu	15%	19%	27%	15%	19%		
trifft halb zu	4%	6%	9%	4%	6%		
trifft eher nicht zu	1%	2%	6%	1%	2%		
trifft nicht zu	0%	3%	3%	0%	2%		
Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser.							
trifft zu	28%	15%	13%			24%	3%
trifft eher zu	32%	28%	18%			29%	15%
trifft halb zu	21%	23%	21%			21%	34%
trifft eher nicht zu	10%	19%	12%			13%	27%
trifft nicht zu	9%	14%	37%			13%	21%
In Reli erfahre ich viel Neues							
trifft zu	67%	53%	43%			62%	11%
trifft eher zu	18%	26%	16%			20%	28%
trifft halb zu	10%	15%	19%			12%	36%
trifft eher nicht zu	4%	5%	6%			4%	16%
trifft nicht zu	1%	1%	15%			2%	9%
In Reli denken wir über Gott nach.							
trifft zu	73%	52%	54%			66%	18%
trifft eher zu	19%	25%	25%			21%	31%
trifft halb zu	7%	18%	15%			10%	31%
trifft eher nicht zu	1%	4%	3%			2%	13%
trifft nicht zu	1%	1%	3%			1%	7%
Ich interessiere mich für Gott und Jesus.							
trifft zu	76%	26%	6%			58%	14%
trifft eher zu	16%	35%	15%			21%	17%
trifft halb zu	7%	23%	18%			11%	26%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
trifft eher nicht zu	1%	13%	18%			6%	22%
trifft nicht zu	1%	3%	43%			5%	21%
Die Lautstärke ist so, dass ich gut arbeiten kann.							
trifft zu						29%	35%
trifft eher zu						26%	30%
trifft halb zu						24%	21%
trifft eher nicht zu						11%	10%
trifft nicht zu						10%	3%
Unsere Religionslehrkraft hat die Klasse im Griff.							
trifft zu	62%	49%	51%	62%	54%	58%	39%
trifft eher zu	25%	29%	18%	25%	26%	25%	29%
trifft halb zu	10%	15%	22%	9%	15%	12%	16%
trifft eher nicht zu	2%	5%	4%	3%	3%	3%	9%
trifft nicht zu	1%	2%	4%	0%	3%	2%	7%
Unsere Lehrkraft kann alles gut erklären.							
trifft zu	74%	61%	54%			69%	45%
trifft eher zu	20%	25%	28%			22%	33%
trifft halb zu	5%	12%	9%			7%	14%
trifft eher nicht zu	1%	2%	4%			1%	5%
trifft nicht zu	1%	0%	4%			1%	2%
Ich interessiere mich für andere Religionen.							
trifft zu	37%	24%	18%			32%	19%
trifft eher zu	24%	19%	12%			22%	23%
trifft halb zu	16%	26%	21%			19%	26%
trifft eher nicht zu	10%	15%	15%			12%	16%
trifft nicht zu	13%	16%	35%			16%	17%
Unsere Religionslehrkraft stellt kluge Fragen.							
trifft zu	56%	40%	40%			51%	23%
trifft eher zu	29%	29%	24%			29%	39%
trifft halb zu	10%	22%	22%			14%	25%
trifft eher nicht zu	3%	6%	9%			4%	9%
trifft nicht zu	1%	3%	6%			2%	4%
Im Religionsunterricht muss ich viel nachdenken.							
trifft zu						21%	9%
trifft eher zu						28%	26%
trifft halb zu						27%	38%
trifft eher nicht zu						13%	19%
trifft nicht zu						11%	8%
Im Religionsunterricht fühle ich mich mit meinen Mitschülern wohl.							
trifft zu	61%	44%	26%			54%	44%
trifft eher zu	21%	28%	24%			23%	32%
trifft halb zu	12%	18%	28%			15%	16%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	w	m	GS	Sek
trifft eher nicht zu	4%	7%	4%			5%	5%
trifft nicht zu	1%	4%	18%			4%	3%
In Reli lerne ich spannende Geschichten aus der Bibel kennen.							
trifft zu	66%	44%	34%				
trifft eher zu	20%	28%	22%				
trifft halb zu	10%	21%	16%				
trifft eher nicht zu	3%	5%	12%				
trifft nicht zu	1%	2%	16%				

2.1.2 Sekundarschule¹⁶

In folgender Tabelle (23) sind die Ergebnisse zum Erleben des Faches aus der Sicht der Sekundarschüler*innen zu sehen.

Tabelle 23: Erleben des Religionsunterrichts

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = Trifft zu 5 = Trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Unsere Reli Lehrkraft ist freundlich zu mir.	689	100%	n.s.	0.1128 / *	n.s.	n.s.	1.44
trifft zu	483	70,1%					
trifft eher zu	145	21,0%					
trifft halb zu	35	5,1%					
trifft eher nicht zu	16	2,3%					
trifft nicht zu	10	1,5%					
Die Aufgaben in Reli kann ich gut bewältigen.	690	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.1747 / ***	1.82
trifft zu	275	39,9%					
trifft eher zu	287	41,6%					
trifft halb zu	112	16,2%					
trifft eher nicht zu	9	1,3%					
trifft nicht zu	7	1,0%					
In Reli können wir uns aktiv beteiligen.	690	100%	n.s.	n.s.	0.1049 / *		1.83
trifft zu	317	45,9%					
trifft eher zu	230	33,3%					
trifft halb zu	95	13,8%					
trifft eher nicht zu	40	5,8%					
trifft nicht zu	8	1,2%					

¹⁶ Die Vergleiche mit den Ergebnissen aus Sachsen-Anhalt und mit den Ergebnissen aus der Bucher-Studie müssen teilweise unter Vorbehalt gesehen werden, weil in Sachsen-Anhalt mit einer 4er-Skala gearbeitet wurde und in der Bucher-Studie nicht nach der Zustimmung, sondern nach der Häufigkeit des Erlebens (immer/pro Stunde/pro Woche/pro Monat/nie) gefragt wurde; bei Letzterer wurde auf die wöchentliche Angabe zurückgegriffen, weil das Fach wöchentlich stattfindet.

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = Trifft zu 5 = Trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V/X ²	Geschlecht Cramer's V/X ²	Gottesglaube Cramer's V/X ²	Schulart Cramer's V/X ²	MW
Unsere Lehrkraft ist fachlich super.	690	100%	n.s.	0.1164 / *	0.1224 / **		1.84
trifft zu	301	43,6%					
trifft eher zu	267	38,7%					
trifft halb zu	75	10,9%					
trifft eher nicht zu	25	3,6%					
trifft nicht zu	22	3,2%					
Unsere Lehrkraft kann alles gut erklären.	691	100%	n.s.	n.s.	0.1118 / **	0.254 / ***	1.86
trifft zu	314	45,4%					
trifft eher zu	227	32,9%					
trifft halb zu	99	14,3%					
trifft eher nicht zu	38	5,5%					
trifft nicht zu	13	1,9%					
Im Religionsunterricht fühle ich mich mit meinen Mitschülern wohl.	691	100%	n.s.	n.s.	0.1292 / ***	0.1096 / ***	1.91
trifft zu	306	44,3%					
trifft eher zu	221	32,0%					
trifft halb zu	111	16,1%					
trifft eher nicht zu	31	4,5%					
trifft nicht zu	22	3,2%					
Unsere Lehrkraft versteht Spaß.	692	100%	n.s.	n.s.	0.1415 / ***	0.1457 / ***	2
trifft zu	306	44,2%					
trifft eher zu	198	28,6%					
trifft halb zu	107	15,5%					
trifft eher nicht zu	46	6,6%					
trifft nicht zu	35	5,1%					
In Reli bekomme ich gute Noten.	693	100%	n.s.	0.1843 / ***	n.s.	0.1727 / ***	2.01
trifft zu	265	38,2%					
trifft eher zu	219	31,6%					
trifft halb zu	160	23,1%					
trifft eher nicht zu	33	4,8%					
trifft nicht zu	16	2,3%					
Unsere Religionslehrkraft hat die Klasse im Griff.	690	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.2299 / ***	2.14
trifft zu	272	39,4%					
trifft eher zu	201	29,1%					
trifft halb zu	108	15,7%					
trifft eher nicht zu	64	9,3%					
trifft nicht zu	45	6,5%					

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = Trifft zu 5 = Trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V/X ²	Geschlecht Cramer's V/X ²	Gottesglaube Cramer's V/X ²	Schulart Cramer's V/X ²	MW
Die Lautstärke ist so, dass ich gut arbeiten kann.	691	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.1402 / ***	2.17
trifft zu	242	35,0%					
trifft eher zu	211	30,5%					
trifft halb zu	143	20,7%					
trifft eher nicht zu	71	10,3%					
trifft nicht zu	24	3,5%					
Unsere Lehrkraft gestaltet Reli interessant.	689	100%	n.s.	n.s.	0.1324 / ***	0.2126 / ***	2.3
trifft zu	220	31,9%					
trifft eher zu	199	28,9%					
trifft halb zu	157	22,8%					
trifft eher nicht zu	69	10,0%					
trifft nicht zu	44	6,4%					
Unsere Religionslehrkraft stellt kluge Fragen.	686	100%	n.s.	n.s.	0.1163 / **	0.2924 / ***	2.33
trifft zu	156	22,7%					
trifft eher zu	269	39,2%					
trifft halb zu	168	24,5%					
trifft eher nicht zu	64	9,3%					
trifft nicht zu	29	4,2%					
In Reli denken wir über Gott nach.	688	100%	n.s.	0.1663 / ***	0.2063 / ***	0.5079 / ***	2.59
trifft zu	126	18,3%					
trifft eher zu	212	30,8%					
trifft halb zu	215	31,3%					
trifft eher nicht zu	89	12,9%					
trifft nicht zu	46	6,7%					
In Reli kann man sich ausruhen.	691	100%	0.1108 / **	n.s.	n.s.	0.1423 / ***	2.6
trifft zu	148	21,4%					
trifft eher zu	196	28,4%					
trifft halb zu	185	26,8%					
trifft eher nicht zu	110	15,9%					
trifft nicht zu	52	7,5%					
Die Themen sind interessant.	692	100%	n.s.	0.1142 / *	0.2413 / ***	0.4138 / ***	2.72
trifft zu	74	10,7%					
trifft eher zu	202	29,2%					
trifft halb zu	297	42,9%					
trifft eher nicht zu	81	11,7%					
trifft nicht zu	38	5,5%					

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = Trifft zu 5 = Trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
In Reli lerne ich viel Neues.	686	100%	n.s.	n.s.	0.1769 / ***	0.5374 / ***	2.83
trifft zu	76	11,1%					
trifft eher zu	195	28,4%					
trifft halb zu	245	35,7%					
trifft eher nicht zu	109	15,9%					
trifft nicht zu	61	8,9%					
Ich interessiere mich für andere Religionen.	690	100%	n.s.	0.2455 / ***	0.1642 / ***	0.1615 / ***	2.89
trifft zu	128	18,6%					
trifft eher zu	158	22,9%					
trifft halb zu	180	26,1%					
trifft eher nicht zu	108	15,7%					
trifft nicht zu	116	16,8%					
Im Religionsunterricht muss ich viel nachdenken.	691	100%	n.s.	0.1462 / **	0.2142 / ***	0.2069 / ***	2.91
trifft zu	60	8,7%					
trifft eher zu	183	26,5%					
trifft halb zu	261	37,8%					
trifft eher nicht zu	130	18,8%					
trifft nicht zu	57	8,2%					
Religiöse Themen interessieren mich.	684	100%	n.s.	n.s.	0.4256 / ***		3.09
trifft zu	63	9,2%					
trifft eher zu	123	18,0%					
trifft halb zu	268	39,2%					
trifft eher nicht zu	148	21,6%					
trifft nicht zu	82	12,0%					
In Reli lerne ich etwas für mein Leben.	682	100%	0.1223 / ***	0.1636 / ***	0.2498 / ***	0.4827 / ***	3.1
trifft zu	52	7,6%					
trifft eher zu	128	18,8%					
trifft halb zu	276	40,5%					
trifft eher nicht zu	150	22,0%					
trifft nicht zu	76	11,1%					
Ich interessiere mich für Gott und Jesus.	690	100%	0.1056 / *	n.s.	0.6345 / ***	0.5071 / ***	3.17
trifft zu	99	14,3%					
trifft eher zu	121	17,5%					
trifft halb zu	178	25,8%					
trifft eher nicht zu	147	21,3%					
trifft nicht zu	145	21,0%					

Frage: Wie erlebst du den Religionsunterricht? 1 = Trifft zu 5 = Trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V/X ²	Geschlecht Cramer's V/X ²	Gottesglaube Cramer's V/X ²	Schulart Cramer's V/X ²	MW
Im Religionsunterricht denke ich an meine Freizeit.	684	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.1903 / ***	3.3
trifft zu	74	10,8%					
trifft eher zu	114	16,7%					
trifft halb zu	157	23,0%					
trifft eher nicht zu	210	30,7%					
trifft nicht zu	129	18,9%					
Ich interessiere mich für Reli, weil ich gläubig bin.	684	100%	0.1092 / **	0.2017 / ***	0.616 / ***		3.37
trifft zu	92	13,5%					
trifft eher zu	98	14,3%					
trifft halb zu	155	22,7%					
trifft eher nicht zu	145	21,2%					
trifft nicht zu	194	28,4%					
Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser.	686	100%	n.s.	n.s.	0.1812 / ***	0.3795 / ***	3.48
trifft zu	23	3,4%					
trifft eher zu	101	14,7%					
trifft halb zu	231	33,7%					
trifft eher nicht zu	185	27,0%					
trifft nicht zu	146	21,3%					
Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.	687	100%	0.1495 / ***	n.s.	0.235 / ***	0.4725 / ***	3.83
trifft zu	14	2,0%					
trifft eher zu	62	9,0%					
trifft halb zu	167	24,3%					
trifft eher nicht zu	231	33,6%					
trifft nicht zu	213	31,0%					
In der Reliklasse sind wenige Schüler in meinem Alter.	691	100%	0.1743 / ***	0.1584 / ***	n.s.		4.63
trifft zu	22	3,2%					
trifft eher zu	14	2,0%					
trifft halb zu	26	3,8%					
trifft eher nicht zu	72	10,4%					
trifft nicht zu	557	80,6%					
Reli findet meistens am späten Nachmittag statt.	689	100%	0.103 / *	n.s.	n.s.		4.7
trifft zu	6	0,9%					
trifft eher zu	18	2,6%					
trifft halb zu	34	4,9%					
trifft eher nicht zu	59	8,6%					
trifft nicht zu	572	83,0%					

Bereits an der Mittelwertverteilung (1,36–3,28 zu 1,44–4,7) zwischen den Schularten ist zu erkennen, dass die Sekundarschüler*innen etwas zurückhaltender in der positiven Einschätzung des erlebten Unterrichtsgeschehens sind.

Mit deutlichem Abstand zu den nächsten Items wird die Freundlichkeit der Religionslehrkraft von ca. 90% der Schüler*innen mindestens eher zustimmend bewertet; das entspricht ungefähr dem Erleben der Grundschüler*innen (Tabelle 22). In der *Bucher-Studie* (2000, S. 74) erleben 26% immer und 83% mindestens wöchentlich, dass die Lehrkraft gute Laune hat.

Zudem wird das Fach von einer deutlichen Mehrheit der Schüler*innen mindestens eher als eines wahrgenommen, das aufgabenbezogen leicht zugänglich (81,5%), partizipativ ausgerichtet (79,2%) und von einer Lehrkraft mit fachlicher Expertise (82,3%), Erklär- (78,3%) und – mit erkennbarem Abstand – Führungskompetenz (61,5%), mit klugen Fragen (etwas weniger Zustimmung: 61,9%) und Humor (72,8%) interessant gestaltet wird (60,8%).

Die fachdidaktischen und Führungskompetenzen sind auch in anderen Studien Gegenstand des Forschungsinteresses: Im Vergleich ist zu sehen, dass in der *Bucher-Studie* (2000, S. 71) immer 24% und mindestens wöchentlich 66% der Schüler*innen erleben, dass die Lehrkraft die Klasse im Griff hat. In der *Qualitätsstudie* stimmen mindestens 47% der Lernenden zu, dass die Lehrkraft sofort merkt, wenn jemand etwas anderes tut, 55%, dass die Lehrkraft darauf achtet, dass alle aufpassen (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2).

67% erlebten in der *Bucher-Studie* mindestens wöchentlich, dass die Lehrkraft den Religionsunterricht abwechslungsreich/interessant gestaltet (Bucher, 2000, S. 71), in der *Qualitätsstudie* stimmen 61% der Lernenden dem zu (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2), in Rheinland-Pfalz 60,8%.

61,8% stimmen eher zu, dass sie durch Fragen der Lehrkraft zum Nachdenken gebracht werden, 60% der Schüler*innen in der *Bucher-Studie* erleben mindestens wöchentlich, dass die Lehrkraft die Schüler*innen mit klugen Fragen herausfordert (Bucher, 2000, S. 71). In Sachsen-Anhalt erleben 55,9% der Schüler*innen diese Herausforderung durch die Lehrkraft (Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 131), in der *Qualitätsstudie* nehmen 76%¹⁷ der Schüler*innen herausfordernde Fragen wahr (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2), in Rheinland-Pfalz 61,9%.

Die Lernatmosphäre wird von der Mehrheit der Schüler*innen als positiv (76,3%) und angemessen ruhig (65,5%) erlebt. In der *Bucher-Studie* fühlten sich 66,2% der Schüler*innen mindestens wöchentlich wohl (2000, S. 69), in der *bayerischen Studie* waren es 59,2% und damit etwas weniger, die sich mindestens wohlfühlen (Schwarz, 2019, S. 25), unter den sachsen-anhaltischen Schüler*innen waren es 85%, und damit erkennbar mehr, die sich im Fach mindestens eher wohlfühlten (Domsgen u.a. 2021, S. 131), in der *Qualitätsstudie* finden 67% der Schüler*innen mindestens eher, dass die Lehrkraft eine gute Lernatmosphäre herstellt (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2).

Die Mehrheit der rheinland-pfälzischen Lernenden gibt an, eher gute Noten zu erhalten. Etwas weniger als die Mehrheit stimmt mindestens eher zu, dass über Gott nachgedacht wird, die Themen interessant sind, dass man sich ausruhen kann, viel nachdenken muss, Interesse für religiöse Themen hat, etwas fürs Leben lernt (26,4%) oder Interesse an Gott und Jesus mitbringt.

In *Buchers Studie* hielten es 24% der Schüler*innen für mindestens richtig, dass sie im Leben brauchen können, was sie im Religionsunterricht gelernt haben (Bucher, 2000, S. 62), in der VI. KMU waren es von den 14- bis 17-jährigen Religionsschüler*innen 39,4%, die mindestens eher zustimmten, dass der Religionsunterricht ihnen etwas für ihr Leben gebracht hat. Erkennbar weniger als die Hälfte der rheinland-pfälzischen Schüler*innen stimmt außerdem zu, durch das Fach andere Menschen besser zu verstehen.

An die Freizeit denken 27,5% mindestens eher. In der *Bucher-Studie* gaben deutlich mehr Schüler*innen an, mindestens wöchentlich an ihre Freizeit zu denken (52%) (2000, S. 73). Erkennbar abgelehnt wird von der Mehrheit der Rheinland-Pfälzer*innen, dass sie sich durch das Fach selbst besser verstehen und dass sie organisatorische Schwierigkeiten (jahrgangsübergreifend, Randstunden) erleben.

Ein Blick auf die Zusammenhänge mit den unabhängigen Variablen verweist auf Folgendes (Tabelle 24):

¹⁷ Hier wäre zu überlegen, ob der mit dem Fragebogen ausgegebene Wissenstest zu dieser erhöhten Wahrnehmung gegenüber den anderen Studien geführt hat.

Tabelle 24: Erleben des Religionsunterrichtes – Ausprägung der signifikanten (mindestens ***) Zusammenhänge mit den unabhängigen Variablen

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
Unsere Lehrkraft versteht Spaß.												
trifft zu	52%	46%	33%								39%	44%
trifft eher zu	28%	29%	29%								25%	29%
trifft halb zu	11%	15%	21%								28%	16%
trifft eher nicht zu	5%	5%	12%								5%	7%
trifft nicht zu	5%	5%	5%								3%	5%
Die Themen sind interessant.												
trifft zu	17%	7%	6%								48%	11%
trifft eher zu	33%	34%	22%								22%	29%
trifft halb zu	42%	48%	38%								18%	43%
trifft eher nicht zu	5%	9%	22%								7%	12%
trifft nicht zu	3%	2%	12%								5%	5%
In Reli lerne ich etwas für mein Leben.												
trifft zu	10%	7%	5%	0%	6%	8%	9%	0%	9%	6%	42%	8%
trifft eher zu	27%	18%	11%	33%	21%	18%	17%	6%	21%	16%	30%	19%
trifft halb zu	43%	49%	32%	33%	42%	41%	38%	44%	40%	42%	18%	41%
trifft eher nicht zu	15%	22%	28%	33%	21%	24%	20%	6%	22%	20%	5%	22%
trifft nicht zu	5%	5%	24%	0%	9%	9%	16%	44%	7%	16%	5%	11%
Unsere Lehrkraft gestaltet Reli interessant.												
trifft zu	36%	33%	26%								48%	32%
trifft eher zu	29%	30%	28%								26%	29%
trifft halb zu	22%	24%	24%								20%	23%
trifft eher nicht zu	8%	11%	11%								4%	10%
trifft nicht zu	5%	2%	12%								2%	6%
In Reli kann man sich ausruhen.												
trifft zu											23%	21%
trifft eher zu											26%	28%
trifft halb zu											23%	27%
trifft eher nicht zu											11%	16%
trifft nicht zu											16%	8%
Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.												
trifft zu	3%	1%	1%	0%	2%	1%	2%	0%			22%	2%
trifft eher zu	14%	9%	4%	0%	9%	8%	10%	12%			30%	9%
trifft halb zu	27%	31%	15%	0%	25%	25%	24%	12%			23%	24%
trifft eher nicht zu	34%	37%	27%	67%	35%	33%	32%	12%			14%	34%
trifft nicht zu	22%	22%	53%	33%	28%	32%	32%	62%			11%	31%
In Reli denke ich an meine Freizeit.												
trifft zu											17%	11%
trifft eher zu											15%	17%
trifft halb zu											21%	23%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch-mal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
trifft eher nicht zu											18%	31%
trifft nicht zu											30%	19%
Die Aufgaben in Reli kann ich gut bewältigen.												
trifft zu											53%	40%
trifft eher zu											26%	42%
trifft halb zu											16%	16%
trifft eher nicht zu											3%	1%
trifft nicht zu											2%	1%
In Reli bekomme ich gute Noten.												
trifft zu									45%	31%	52%	38%
trifft eher zu									32%	32%	21%	32%
trifft halb zu									19%	28%	16%	23%
trifft eher nicht zu									3%	7%	6%	5%
trifft nicht zu									1%	3%	4%	2%
Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser.												
trifft zu	5%	2%	2%								24%	3%
trifft eher zu	19%	14%	12%								29%	15%
trifft halb zu	38%	40%	25%								21%	34%
trifft eher nicht zu	22%	31%	28%								13%	27%
trifft nicht zu	16%	14%	34%								13%	21%
In Reli lerne ich viel Neues.												
trifft zu	13%	13%	7%								62%	11%
trifft eher zu	36%	27%	25%								20%	28%
trifft halb zu	37%	36%	31%								12%	36%
trifft eher nicht zu	9%	19%	21%								4%	16%
trifft nicht zu	5%	5%	16%								2%	9%
In Reli denken wir über Gott nach.												
trifft zu	29%	16%	12%						23%	14%	66%	18%
trifft eher zu	35%	33%	24%						29%	33%	21%	31%
trifft halb zu	24%	34%	33%						33%	31%	10%	31%
trifft eher nicht zu	8%	12%	19%						12%	14%	2%	13%
trifft nicht zu	3%	4%	13%						3%	9%	1%	7%
Ich interessiere mich für Gott und Jesus.												
trifft zu	42%	2%	0%								58%	14%
trifft eher zu	34%	16%	2%								21%	17%
trifft halb zu	22%	45%	11%								11%	26%
trifft eher nicht zu	1%	30%	29%								6%	22%
trifft nicht zu	0%	7%	58%								5%	21%
Die Lautstärke ist so, dass ich gut arbeiten kann.												
trifft zu											29%	35%
trifft eher zu											26%	30%
trifft halb zu											24%	21%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch-mal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
trifft eher nicht zu											11%	10%
trifft nicht zu											10%	3%
Unsere Relilehrkraft hat die Klasse im Griff.												
trifft zu											58%	39%
trifft eher zu											25%	29%
trifft halb zu											12%	16%
trifft eher nicht zu											3%	9%
trifft nicht zu											2%	7%
Unsere Lehrkraft kann alles gut erklären.												
trifft zu											69%	45%
trifft eher zu											22%	33%
trifft halb zu											7%	14%
trifft eher nicht zu											1%	5%
trifft nicht zu											1%	2%
Ich interessiere mich für andere Religionen.												
trifft zu	27%	15%	16%						20%	17%	32%	19%
trifft eher zu	25%	27%	18%						28%	19%	22%	23%
trifft halb zu	24%	30%	24%						28%	24%	19%	26%
trifft eher nicht zu	14%	17%	18%						16%	16%	12%	16%
trifft nicht zu	11%	10%	24%						7%	24%	16%	17%
Unsere Relilehrkraft stellt kluge Fragen.												
trifft zu											51%	23%
trifft eher zu											29%	39%
trifft halb zu											14%	25%
trifft eher nicht zu											4%	9%
trifft nicht zu											2%	4%
In Reli muss ich viel nachdenken.												
trifft zu	12%	8%	5%								21%	9%
trifft eher zu	37%	24%	18%								28%	26%
trifft halb zu	31%	44%	38%								27%	38%
trifft eher nicht zu	16%	20%	20%								13%	19%
trifft nicht zu	4%	4%	18%								11%	8%
In Reli fühle ich mich mit meinen Mitschülern wohl.												
trifft zu	51%	44%	34%								54%	44%
trifft eher zu	27%	35%	34%								23%	32%
trifft halb zu	17%	13%	22%								15%	16%
trifft eher nicht zu	3%	6%	5%								5%	5%
trifft nicht zu	3%	1%	5%								4%	3%
Religiöse Themen interessieren mich.												
trifft zu	23%	3%	1%									
trifft eher zu	33%	15%	7%									
trifft halb zu	33%	50%	32%									

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch-mal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
trifft eher nicht zu	10%	28%	30%									
trifft nicht zu	1%	4%	30%									
Ich interessiere mich für Reli, weil ich gläubig bin.												
trifft zu	39%	1%	0%						15%	12%		
trifft eher zu	29%	13%	1%						17%	11%		
trifft halb zu	24%	38%	4%						23%	22%		
trifft eher nicht zu	6%	31%	26%						24%	18%		
trifft nicht zu	2%	17%	69%						20%	37%		
In der Reliklasse sind wenige Schüler in meinem Alter.												
trifft zu				0%	2%	2%	4%	25%	4%	3%		
trifft eher zu				0%	2%	1%	3%	12%	0%	4%		
trifft halb zu				0%	2%	3%	6%	19%	2%	5%		
trifft eher nicht zu				67%	10%	10%	7%	38%	10%	11%		
trifft nicht zu				33%	83%	84%	79%	6%	83%	76%		

Anhand der Übersicht (Tabelle 24) ist zu sehen, dass insbesondere die Aussage *In Reli lerne ich etwas für mein Leben* mit allen unabhängigen Variablen signifikant verbunden ist.

Die unterschiedlichen Alter innerhalb der Stichprobe machen sich wenig bemerkbar, auch weil die Mehrheit der Schüler*innen altersbezogen nah beieinander liegt. Nur im Hinblick auf die beiden Ertragsitems, dass im Religionsunterricht etwas für das Leben gelernt wird oder man sich selbst besser versteht, antworten die älteren Schüler*innen merklich zurückhaltender.

Bezogen auf das Geschlecht ist zu erkennen, dass die Jungen hinsichtlich des Ertrages (fürs Leben lernen) wie des Interesses an religionsbezogenen Inhalten (über Gott nachdenken, sich für andere Religionen interessieren, sich aufgrund ihres Glaubens für das Fach interessieren) weniger zustimmend antworten. Gleichzeitig geben die Jungen weniger häufig an, gute Noten zu erhalten, und minimal weniger häufig erleben sie, dass andere Lernende im gleichen Alter in der Lerngruppe sind.

Die Variable Gottesglaube ist vor allem, aber nicht nur, mit den inhaltsbezogenen (an sich interessant/Interesse daran) und den Lerneffekt-Items signifikant verbunden, wobei übergreifend die Zustimmung zu den Aussagen von der Ja- zur Nein-Gruppe sinkt. Mit dem Gottesglauben verbunden sind aber auch die Einschätzung des Humors wie die Einschätzung der Gestaltungskompetenz der Lehrkraft, die ebenfalls im Vergleich von der Ja- zur Nein-Gruppe hin kritischer gesehen werden als auch das Wohlfühl in der Lerngruppe, das zur Nein-Gruppe hin abnimmt. Alle Aspekte, die das Anforderungsniveau, Noten, Disziplin oder die organisatorischen Aspekte betreffen, aber auch die Forderungs- und Führungskompetenz sowie die Freundlichkeit der Lehrkraft, sind unabhängig von der Verortung zum Gottesglauben.

Erleben des Religionsunterrichts und Besuchsmotivation

Tabelle 25: Erleben des Religionsunterrichts – Korrelation mit der Besuchsmotivation

Erleben des Religionsunterrichts	Korrelationskoeffizient (Zusammenhang mit der Besuchsmotivation)	Erleben des Religionsunterrichts	MW 0 = trifft zu 4 = trifft nicht zu
Die Themen sind interessant.	.65	Unsere Relilehrkraft ist freundlich zu mir.	0,39
Unsere Lehrkraft gestaltet Reli interessant (SekI)/ Unser Religionsunterricht ist interessant gestaltet (GS).	.57	Unsere Lehrkraft kann alles gut erklären.	0,62

Erleben des Religionsunterrichts	Korrelationskoeffizient (Zusammenhang mit der Besuchsmotivation)	Erleben des Religionsunterrichts	MW 0 = trifft zu 4 = trifft nicht zu
In Reli lerne ich etwas für mein Leben.	.49	Die Aufgaben in Reli kann ich gut bewältigen (SekI) / Die Aufgaben in Reli kann ich gut bearbeiten (GS).	0,80
In Reli lerne ich viel Neues. (SekI) / In Reli erfahre ich viel Neues (GS).	.47	Im Religionsunterricht fühle ich mich mit meinen MitschülerInnen wohl.	0,86
Im Religionsunterricht fühle ich mich mit meinen MitschülerInnen wohl.	.46	Unsere Religionslehrkraft hat die Klasse im Griff.	0,87
Die Aufgaben in Reli kann ich gut bewältigen (SekI) / Die Aufgaben in Reli kann ich gut bearbeiten (GS).	.45	In Reli bekomme ich gute Noten.	0,95
Unsere Lehrkraft kann alles gut erklären.	.44	In Reli denken wir über Gott nach.	0,99
Unsere Religionslehrkraft stellt kluge Fragen.	.44	Unsere Religionslehrkraft stellt kluge Fragen.	1,02
Ich interessiere mich für Gott und Jesus.	.44	Unsere Lehrkraft versteht Spaß.	1,05
Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.	.44	Unsere Lehrkraft gestaltet Reli interessant (SekI) / Unser Religionsunterricht ist interessant gestaltet (GS).	1,05
Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser.	.43	In Reli lerne ich viel Neues. (SekI) / In Reli erfahre ich viel Neues (GS).	1,17
In Reli bekomme ich gute Noten.	.41	Die Themen sind interessant.	1,32
Unsere Lehrkraft versteht Spaß.	.41	Die Lautstärke ist so, dass ich gut arbeiten kann.	1,33
Unsere Relilehrkraft ist freundlich zu mir.	.38	Ich interessiere mich für Gott und Jesus.	1,40
Unsere Religionslehrkraft hat die Klasse im Griff.	.32	In Reli lerne ich etwas für mein Leben.	1,50
In Reli denken wir über Gott nach.	.31	In Reli kann man sich ausruhen.	1,65
In Reli kann man sich ausruhen.	.31	Ich interessiere mich für andere Religionen.	1,72
Ich interessiere mich für andere Religionen.	.30	Im Religionsunterricht muss ich viel nachdenken.	1,76
Die Lautstärke ist so, dass ich gut arbeiten kann.	.26	Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser.	2,00
Im Religionsunterricht muss ich viel nachdenken.	.23	Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.	2,15
Im Religionsunterricht denke ich an meine Freizeit.	.22	Im Religionsunterricht denke ich an meine Freizeit.	2,30

In Tabelle 25 sind in den beiden rechten Spalten die mittleren Zustimmungen (Mittelwerte) zu dem, was und wie die Schüler*innen das Fach erleben, zu lesen. Zunächst ist auffällig, dass die meisten Items mit einer hohen Zustimmung bedacht werden. Sehr gut erkennbar ist, dass die größte Zustimmung zwei personalen Faktoren des Religionsunterrichts gilt, zum einen der erlebten Beziehungskompetenz (*Freundlichkeit*), zum anderen einer fachdidaktischen Kompetenz (*Erklären können*). Von daher ist ggf. die hohe Zustimmung dazu, die Aufgaben im Fach als bewältigbar zu erleben, nachvollziehbar. Sichtbar ist, dass alle positiven personenbezogenen Erlebnisaspekte des Faches wie auch die atmosphärischen Aspekte eher zustimmend bewertet werden.

Anhand der vorliegenden Tabelle kann gerade aufgrund der Gegenüberstellung gut gesehen werden, was auf der einen Seite (rechte Spalte) im Blick auf das Unterrichtsgeschehen wahrgenommen bzw. erlebt wird, und auf der anderen Seite ist zu erkennen (linke Spalte), wie sich das Erlebte zur Motivation, dieses Fach zu besuchen, verhält.

Zeichnet sich das Unterrichtsgeschehen vor allem durch eine freundliche Lernatmosphäre aus, als ein Fach, das für die Schüler*innen leicht zugänglich zu sein scheint und in dem sie gute Noten erwerben können, verweisen die Zusammenhänge mit der Besuchsmotivation auf die enge Verknüpfung mit der inhaltlichen Dimension des Faches, die ansprechende Gestaltung und den erlebten Ertrag. Auch die personale und atmosphärische Dimension sind stark mit der Besuchsmotivation verbunden. Im Vergleich zu den Häufigkeitsangaben hinsichtlich des Erlebens sind demnach die Korrelationen mit der Besuchsmotivation etwas anders gelagert (vgl. Tabelle 25), wenngleich fast alle Erlebensaspekte mindestens stark mit der Besuchsmotivation verbunden sind.

Ausgenommen davon sind die Lautstärke (starke Disziplinprobleme scheinen nicht erlebt zu werden), das Nachdenken und die Möglichkeit, im Fach eher an die Freizeit zu denken.

Für die konfirmatorische Faktorenanalyse wurden nach folgenden theoretischen Vorüberlegungen Faktoren gebildet, um die Dimensionen des Facherlebens zu strukturieren. Wie einleitend verdeutlicht, beruhen die Items auf Überlegungen zum erweiterten kognitiven Motivationsmodell, den Konzepten zur extrinsischen wie intrinsischen Motivation sowie der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan. Außerdem liegen der Item-Auswahl Überlegungen zur fachdidaktischen Qualität zugrunde.

Für die Bildung der Faktoren wurde zunächst zwischen externen (Note, Rahmenbedingungen) und internen Faktoren (Interesse) unterschieden. Der Faktor Atmosphäre beinhaltet die pädagogischen Beziehungsdimensionen. Unterschieden wurde bei der fachdidaktischen Qualität in zwei Faktoren zwischen Gestaltung und Disziplin (bzw. Führungskompetenz). Schließlich wurde der Qualitätsfaktor kognitive Aktivierung inhaltlich nachvollziehbar aufgeteilt in Anforderungsniveau und Relaxation (also Entspannungsniveau). Im Folgenden ist dargelegt, ob/wie sich diese Faktorenbildung bewährt.

Konfirmatorische Faktorenanalyse: Erleben Sekundarschule

Modellfit-Indizes	Standard	Scaled
Chi-Square (χ^2)	0.000	0.000
Degrees of Freedom	263	263
RMSEA	0.080	0.075
CFI	0.831	0.827
TLI	0.792	0.786
SRMR	0.076	0.076

Kovarianzstruktur	Relevanz	Atmosphäre	Relax	Note	Gestaltung	Anforderungsniveau	Interesse	Disziplin
Atmosphäre	0.506	–	–	–	–	–	–	–
Relaxation	–0.257	–0.099	–	–	–	–	–	–
Note	0.335	0.373	0.131	–	–	–	–	–
Gestaltung	0.588	0.886	–0.380	0.230	–	–	–	–
Anforderungsniveau	0.720	0.705	–0.390	0.201	0.882	–	–	–
Interesse	0.535	0.151	–0.108	0.168	0.132	0.227	–	–
Disziplin	0.311	0.405	–0.363	0.034	0.541	0.533	0.059	–
Rahmenbedingungen	0.045	–0.094	0.285	–0.121	–0.099	–0.212	–0.001	–0.131
Atmosphäre	0.046	–	–	–	–	–	–	–
Relaxation	0.086	0.103	–	–	–	–	–	–
Note	0.061	0.063	0.117	–	–	–	–	–
Gestaltung	0.040	0.028	0.091	0.069	–	–	–	–
Anforderungsniveau	0.060	0.050	0.106	0.074	0.037	–	–	–
Interesse	0.048	0.050	0.069	0.049	0.047	0.055	–	–

Kovarianz- struktur	Relevanz	Atmos- phäre	Relax	Note	Gestaltung	Anforderungs- niveau	Interesse	Disziplin
Disziplin	0.047	0.053	0.057	0.055	0.050	0.054	0.038	—
Rahmenbedin- gungen	0.086	0.109	0.102	0.125	0.094	0.109	0.076	0.74

Latent Variable	Measure	Estimate
Relevanz	Die Themen sind interessant.	0.670***
	In Reli lerne ich etwas für mein Leben.	0.788***
	Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.	0.588***
	Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser.	0.677***
	In Reli lerne ich viel Neues.	0.759***
	Religiöse Themen interessieren mich.	0.656***
Atmosphäre	Unsere Lehrkraft versteht Spaß.	0.941***
	Unsere Relilehrkraft ist freundlich zu mir.	0.589***
	Im Religionsunterricht fühle ich mich mit meinen Mitschülern wohl.	0.426***
Relaxation	In Reli kann man sich ausruhen.	0.824***
	Im Religionsunterricht denke ich an meine Freizeit.	0.712***
Note	Die Aufgaben in Reli kann ich gut bewältigen.	0.529***
	In Reli bekomme ich gute Noten.	0.768***
Gestaltung	Unsere Lehrkraft gestaltet Reli interessant.	0.988***
	Unsere Lehrkraft kann alles gut erklären.	0.827***
	Unsere Lehrkraft ist fachlich super.	0.765***
Anforderungsniveau	Unsere Religionslehrkraft stellt kluge Fragen.	0.857***
	Im Religionsunterricht muss ich viel nachdenken.	0.474***
Interesse	In Reli denken wir über Gott nach.	0.369***
	Ich interessiere mich für Gott und Jesus.	1.260***
	Ich interessiere mich für andere Religionen.	0.429***
	Ich interessiere mich für Reli, weil ich gläubig bin.	1.168***
Disziplin	Die Lautstärke ist so, dass ich gut arbeiten kann.	0.568***
	Unsere Religionslehrkraft hat die Klasse im Griff.	1.391***
Rahmenbedingungen	Reli findet meistens am späten Nachmittag statt.	0.321**
	In der Reliklasse sind wenige Schüler in meinem Alter.	0.403***

Covariates	Estimate
Relevanz ~~ Atmosphäre	0.506***
Relevanz ~~ Relaxation	-0.257**
Relevanz ~~ Note	0.335***
Relevanz ~~ Gestaltung	0.588***
Relevanz ~~ Anforderungsniveau	0.720***
Relevanz ~~ Interesse	0.535***
Relevanz ~~ Disziplin	0.311***
Relevanz ~~ Rahmenbedingungen	0.045
Atmosphäre ~~ Relaxation	-0.199
Atmosphäre ~~ Note	0.373***
Atmosphäre ~~ Gestaltung	0.886***

Covariates	Estimate
Atmosphäre ~~ Anforderungsniveau	0.705***
Atmosphäre ~~ Interesse	0.151**
Atmosphäre ~~ Disziplin	0.405***
Atmosphäre ~~ Rahmenbedingungen	-0.094
Relaxation ~~ Note	0.131
Relaxation ~~ Gestaltung	-0.380***
Relaxation ~~ Anforderungsniveau	-0.390***
Relaxation ~~ Interesse	-0.108
Relaxation ~~ Disziplin	-0.363***
Relaxation ~~ Rahmenbedingungen	0.285**
Note ~~ Gestaltung	0.230**
Note ~~ Anforderungsniveau	0.201**
Note ~~ Interesse	0.168**
Note ~~ Disziplin	0.034
Note ~~ Rahmenbedingungen	-0.121
Gestaltung ~~ Anforderungsniveau	0.882***
Gestaltung ~~ Interesse	0.132**
Gestaltung ~~ Disziplin	0.541***
Gestaltung ~~ Rahmenbedingungen	-0.099
Anforderungsniveau ~~ Interesse	0.227***
Anforderungsniveau ~~ Disziplin	0.533***
Anforderungsniveau ~~ Rahmenbedingungen	-0.212
Interesse ~~ Disziplin	0.059
Interesse ~~ Rahmenbedingungen	-0.001
Disziplin ~~ Rahmenbedingungen	-0.131

* Significance levels: *** p < 0.001, ** p < 0.01

Measure	Value	Scaled Value
Model Fit Indices		
Comparative Fit Index (CFI)	0.831	0.827
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.792	0.786
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.080	0.075
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0.076	0.076

Regressionen – Faktoren

Besuchsmotivation

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	-0.318722	0.180273	-1.768	0.0776
Relevanz	0.418087	0.050155	8.336	5.03e-16***
Atmosphäre	0.316001	0.052953	5.968	4.07e-09***
Relax	-0.009239	0.028620	-0.323	0.7469
Note	0.200172	0.036507	5.483	6.10e-08***
Gestaltung	0.107115	0.046418	2.308	0.0214 *

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
Anforderungsniveau	0.024953	0.041990	0.594	0.5525
Interesse	-0.008937	0.034949	-0.256	0.7983
Disziplin	-0.025359	0.030295	-0.837	0.4029
Rahmenbedingungen	0.099931	0.041357	2.416	0.0160*

Wichtigkeit

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.281940	0.108295	2.603	0.00948**
Relevanz	0.140863	0.030822	4.570	6.04e-06***
Atmosphäre	0.048052	0.031525	1.524	0.12803
Relax	-0.039870	0.016517	-2.414	0.01612*
Note	0.018175	0.021988	0.827	0.40882
Gestaltung	-0.023008	0.028761	-0.800	0.42408
Anforderungsniveau	0.006953	0.024364	0.285	0.77547
Interesse	0.097251	0.020330	4.784	2.22e-06***
Disziplin	-0.005751	0.017384	-0.331	0.74091
Rahmenbedingungen	0.031162	0.024013	1.298	0.19494

Modellgüte und Fit-Indizes der Konfirmatorischen Faktorenanalyse

- Chi-Quadrat Test: Das Modell zeigt eine signifikante Diskrepanz zwischen den beobachteten Daten und dem Modell, mit einem Testwert von 1443.207 bei 263 Freiheitsgraden, was auf eine schlechte Passform hinweist ($p < .000$).
- CFI und TLI: Die Werte für den Comparative Fit Index (CFI = 0.831) und den Tucker-Lewis Index (TLI = 0.792) sind unter der allgemein akzeptierten Schwelle von 0.90, was ebenfalls eine nicht optimale Anpassung anzeigt.
- RMSEA: Der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA = 0.080) liegt über dem Idealwert von 0.05, befindet sich aber im moderaten Bereich (Konfidenzintervall: 0.076–0.084), was auf eine akzeptable, wenn auch nicht ideale, Modellanpassung hindeutet.
- SRMR: Der Standardized Root Mean Square Residual (SRMR = 0.076) liegt nahe dem empfohlenen Grenzwert von 0.08, was auf eine akzeptable Modellpassung in Bezug auf die Residuen hinweist.

Ladungen der latenten Variablen

- **Relevanz, Atmosphäre, Entspannung (Relax), Noten (Note), Gestaltung (Gestalt), Anforderungssituation, Interesse, Disziplin, und Rahmenbedingungen (Rahmen):** Alle latenten Variablen zeigen signifikante und meist hohe Ladungen auf ihre Indikatoren. Dies bestätigt die Validität der gemessenen Konstrukte innerhalb des Modells.

Korrelationen zwischen Faktoren

- Die Korrelationen zwischen den Faktoren variieren, mit einigen hohen Korrelationen, die möglicherweise auf überlappende Konstrukte hinweisen (z.B. Gestalt und Anforderungssituation: 0.882). Solche hohen Korrelationen könnten auf Multikollinearität hinweisen, die die Modellinterpretation erschwert.

Beurteilung des Modells

- Das Modell weist trotz akzeptabler SRMR-Werte eine insgesamt mäßige Anpassung auf, wie durch RMSEA und CFI/TLI-Werte angezeigt wird. Diese Indizes suggerieren, dass das Modell möglicherweise nicht die beste Struktur zur Beschreibung der Daten bietet oder dass die gewählten Indikatoren einige Aspekte der latenten Variablen nicht vollständig erfassen.

- Die starken Ladungen der Indikatoren bestätigen zwar die Konstruktvalidität, doch die hohen Korrelationen zwischen einigen Faktoren bedeuten, dass weitere Untersuchungen zur Überlappung der Konstrukte notwendig sind.
- Basierend auf diesen Ergebnissen könnte eine Überarbeitung des Modells oder eine Neukonzeption der Skalen sinnvoll sein, um die diskriminante Validität zu verbessern und die Unabhängigkeit der Konstrukte zu erhöhen. Dies könnte durch Hinzufügen von Querladungen oder Modifikationen in der Faktorenstruktur erreicht werden, basierend auf theoretischen Überlegungen und explorativen Faktoranalysen.

Die Ergebnisse legen nahe, dass das Modell in seiner derzeitigen Form einige wichtige Aspekte der Daten erfasst, aber für präzisere Anwendungen überarbeitet werden sollte, weil der Fit mittelmäßig und die Verzerrung bei der Schätzung auf Faktorebene zu hoch sind, die Kovarianzen (und damit auch die Korreliertheit) zwischen den einzelnen Faktoren befinden sich im mittleren Bereich.

Regressionsanalyse

Für die Regressionsanalysen wurden die Besuchsmotivation und die Fachrelevanz als abhängige Variablen eingesetzt, um zu eruieren, welche Erlebensfaktoren einen Einfluss auf die Motivation, das Fach zu besuchen, und auf die dem Fach zugeschriebene Relevanz haben. Im Ergebnis ist zu sehen, dass es je unterschiedliche Prädiktoren sind. Zwar ist die Relevanz für die Besuchsmotivation wie auch die dem Fach zugeschriebene Wichtigkeit zentral. Für die Besuchsmotivation sind aber auch die Atmosphäre, die Note, die Gestaltung des Faches und die Rahmenbedingungen entscheidend.

Bei der dem Fach zugeschriebenen Wichtigkeit erweisen sich der Interesssefaktor und der Ausruhfaktor (negativ) als bedeutsam.

2.1.3 Zwischenfazit

Insgesamt erlebt die sehr große Mehrheit der Schüler*innen das Fach Religionsunterricht als eines, in dem den Schüler*innen freundlich gestimmte Religionslehrkräfte begegnen; auf der pädagogischen Beziehungsebene ist das Fach aus Sicht der Schüler*innen spitze.

Im Blick auf die Wahrnehmung der verschiedenen lehrkraftbezogenen Handlungsdimensionen lassen sich Abstufungen erkennen. Hinsichtlich der Unterstützungsdimension ist die Einschätzung ebenfalls hoch, denn die Schüler*innen bescheinigen mehrheitlich, dass ihre Lehrkräfte gut erklären können und die Aufgaben einfach zu bewältigen sind. Dieser Aspekt ist gleichzeitig mit der kognitiven Aktivierung verbunden: Diese Dimension wird etwas weniger zustimmend bewertet. Die Klassenführung der Religionslehrkräfte wird von mehr als der Hälfte der Schüler*innen positiv eingeschätzt. Etwas weniger stark ist die Zustimmung zur motivierenden Gestaltung (interessanten Gestaltung), wobei die deutliche Mehrheit der Schüler*innen auch diese fachdidaktische Kompetenz positiv bewertet.

Hinsichtlich der kognitiven Aktivierung gibt es ein unterschiedliches Erleben der Schüler*innen: So stimmt die Mehrheit zwar zu, dass sie durch die Fragen der Lehrkraft zum Nachdenken herausgefordert wird, gleichzeitig bewerten die Schüler*innen weitaus zurückhaltender, dass sie im Religionsunterricht nachdenken (GS 79,3% zu 49,6%; Sek: 61,9% zu 35,2%).

Drei Viertel der Schüler*innen fühlt sich mindestens eher mit ihren Mitschüler*innen wohl, das Fach wird von der Mehrheit der Schüler*innen als eines mit einem positiven Lernklima erlebt, wo es den Lehrkräften aus Sicht der Schüler*innen gelingt, freundlich einen ansprechenden Unterricht zu gestalten.

Verbunden ist die Wahrnehmung des Faches mit dem Geschlecht, insofern die Jungen die lehrkraftbezogenen Dimensionen etwas weniger positiv bewerten, häufiger an die Freizeit denken und weniger gute Noten haben (vgl. auch Kapitel 2.5). Die kritischere Wahrnehmung durch die Jungen ordnet sich nicht nur in vorherige fachbezogene Befunde ein (Schwarz, 2019; Wermke, 2006; anders: Domsgen u.a., 2021), sondern auch in schulbezogene (Kap. 2.5.1; 2.5.2).

Die zentralen, d.h. sehr stark ausgeprägten Unterschiede bzw. Polarisierungen im Erleben des Faches beziehen sich jedoch hauptsächlich auf die inhaltliche Dimension des Religionsunterrichts und die mit dem Fach verbundenen Zielvorstellungen. Das Verhältnis zu diesen zwei Dimensionen steht zentral mit dem persönlichen Verhältnis der Schüler*innen zum Gottesglauben und mit der Schulart im Zusammenhang, wobei beide Aspekte noch einmal miteinander korrelieren; diese Korrelation kann u.a. entwicklungspsychologisch erklärt werden.

Es ist hilfreich, die inhaltlichen Dimensionen etwas voneinander zu differenzieren.

Besonders auffällig ist, dass der stärkste schulformbezogene Zusammenhang mit der Angabe, im Fach etwas Neues zu lernen, besteht (82% in der Grundschule, 39% in der Sekundarschule); dass die Mehrheit der Sekundarschüler*innen maximal teils/teils erlebt, etwas Neues im Religionsunterricht zu lernen, ist bedenklich. Bereits in der *bayerischen Schüler*innenstudie* ist das Thema Wiederholungen aufgefallen, insofern Schüler*innen teilweise den Eindruck haben, dass sie die gleichen Themen in unterschiedlichen Klassenstufen immer wieder unterrichtlich erleben, z.B. das Thema Martin Luther (Schwarz, 2019, S. 307). Hier legt sich, auch mit dem Blick auf die zurückhaltende Bewertung des Nachdenkens und des Anforderungsniveaus (vgl. Kap. 2.4) der Eindruck nahe, dass die Umsetzung der Idee des Spiralcurriculums ausbaufähig ist und wiederkehrende Themen möglicherweise zwar wiederholt, aber nicht in eine neue Perspektive gerückt oder auf kognitiv anregende Art und Weise vertieft werden.

Zwei weitere inhaltliche Dimensionen beziehen sich zum einen auf die starke Abnahme sowohl des mitgebrachten Interesses an den Inhalten des Faches als auch auf die starke Abnahme der zugeschriebenen Themeninteressantheit; damit verbunden ist auch die zurückhaltendere Bewertung der interessanten Gestaltung des Unterrichts. Hier drückt sich eine erhebliche Veränderung der Person-Gegenstands-Relation vom Grundschul- zum Sekundarschulalter aus, wobei noch einmal zu unterscheiden ist zwischen dem Interesse als Disposition wie Persönlichkeitsmerkmal (das betrifft das mitgebrachte Interesse, das von der Grundschule zur Sekundarschule erkennbar sinkt) und dem Interesse als Zustand im Sinne eines angeregten Interesses, wie es durch die Gestaltung des Unterrichts entstehen kann, das von der Mehrheit der Schüler*innen wahrgenommen wird (Wirtz, 2021). Zweitgenanntes könnte mit einem weniger starken Fokus auf explizit christlich-religiöse Themen verbunden sein; dafür würde sprechen, dass die Sekundarschüler*innen seltener angeben, dass die Gottesfrage thematisiert wird. Möglich ist aber auch, dass die Schüler*innen das stärker als Selbstaussage interpretieren.

Der vierte inhaltsbezogene Aspekt sind die Lerneffekte, denen allen ein Transfereffekt auf das (Beziehungs-)Leben eignet, insofern es um den Mehrwert des Gelernten für das eigene Leben wie die Perspektivenübernahme geht. Eine Interpretation der Befunde bezieht sich auf die Item-Formulierung, die gegebenenfalls aufgrund ihrer Abstraktheit die Lernenden zu wenig dazu einlädt, konkrete Unterrichtsinhalte damit zu verbinden. Möglich ist aber auch, dass diese Transfers unterrichtlich selbst nicht explizit gemacht werden und die Schüler*innen zu wenig Einblick in ihren Lernprozess erhalten und/oder, dass sie diese Effekte nicht im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht wahrnehmen.

Zwei Items wurden von den Sekundarschüler*innen häufiger zustimmend bewertet, zum einen der Humor der Lehrkräfte: Hier ist anzunehmen, dass die Sekundarschüler*innen über mehr sozial-kognitive Fähigkeiten verfügen, um den Humor der erwachsenen Religionslehrkräfte erkennen, verstehen und ggf. würdigen zu können (Wick, 2000). Zum anderen scheint die Arbeitsatmosphäre an den Sekundarschulen etwas ruhiger zu sein als an den Grundschulen.

Anhand des Vergleiches mit anderen Studien zeichnet sich Folgendes ab:

Die Kontextualisierung der Ergebnisse hat aufgrund vieler Nähen der Befunde die Validität der Ergebnisse unterstreichen können, gleichzeitig sind kleinere Abweichungen erkennbar. Im Blick auf die ältere Studie von *Bucher* ist zu sehen, dass sich die Schüler*innen im Religionsunterricht heute etwas wohler fühlen und etwas seltener mit Disziplinschwierigkeiten zu tun haben. Etwas höhere Werte sind hinsichtlich der abwechslungsreichen Gestaltung in der älteren Studie erkennbar, vielleicht hängt das mit der Formulierung interessant (die eher auf die inhaltliche Seite zielt) statt abwechslungsreich (bei welcher eher methodische Aspekte naheliegen könnten) zusammen. Die disziplinbezogenen wie atmosphärischen Verbesserungen sind erfreulich, über die Gründe können hier nur Vermutungen angestellt werden. Eine besteht in einer stärkeren Annäherung an die Schulpädagogik, eine andere in der zunehmenden Sensibilität für die Pluralität der Schüler*innen (vgl. Kap. 2.10).

Zusätzliche Einblicke aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse ließen sich zur Aussagekraft der Erlebensfaktoren als Prädiktoren für die Besuchsmotivation und die zugeschriebene Fachrelevanz gewinnen. Erkennbar wurde, dass Motivation zum Besuch und die Zuschreibung von Fachrelevanz – mit Ausnahme der erlebten Relevanz, die für beide zentral ist – je von unterschiedlichen Prädiktoren bedingt sind.

Während die konkrete Atmosphäre, die Note, die Gestaltung des Faches und auch die Rahmenbedingungen entscheidend für die Ausprägung der Besuchsmotivation sind, ist es für die Wichtigkeit des Faches das Interesse und die Ausprägung des Ausruhens, wobei der Ausruhfaktor ein negativer Prädiktor für die Fachrelevanz ist. Auffallend ist, dass bei den fachdidaktischen Gestaltungsfaktoren (Atmosphäre, Gestaltung des Faches) das lehrkraftbezogene Item am stärksten auf dem jeweiligen Faktor lädt. Die Besuchsmotivation ist demnach mit der pädagogischen wie fachdidaktischen Kompetenzwahrnehmung der Lehrkraft eng verbunden. Die Note als externe Motivation und die Rahmenbedingungen als äußerliche Bedingungen spielen ebenfalls in die Motivation hinein. An der Fachrelevanz insgesamt zeigt sich, dass sie wesentlich über den erlebten wie vorhandenen Bezug zum Gegenstand bestimmt wird.

Der Vergleich mit den zeitgenössischeren Studien lässt große Übereinstimmungen erkennen, einzelne abweichende Tendenzen sind in Bezug auf das Wohlbefinden der Schüler*innen zu sehen, das in Sachsen-Anhalt

am höchsten ist, gefolgt von *Rheinland-Pfalz*, in der *Bucher-/Qualitätsstudie* fühlen sich die Lernenden etwas weniger wohl, noch etwas weniger wohl fühlten sich die nichtgymnasialen Sekundarschüler*innen in *Bayern*. Für *Sachsen-Anhalt* kann die 4er-Skalierung hierfür auch in Anschlag gebracht werden (anstelle der in den anderen Studien genutzten 5er-Skalierung), an der *bayerischen Studie* haben keine Gymnasialschüler*innen teilgenommen, wobei die Teilnehmenden der nichtgymnasialen Sekundarschulen tendenziell das Fach etwas lieber besuchen. Möglicherweise spielen hier regionenspezifische fachdidaktische Charakteristika mit hinein.

Kleinere Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der kognitiven Aktivierung, insofern sich in der *Qualitätsstudie* erkennbar mehr Schüler*innen herausfordernden Fragen durch die Lehrkraft ausgesetzt sehen als die Schüler*innen der anderen Studien klugen Fragen. Vielleicht ist es einfacher, herausfordernde Fragen als kluge Fragen wahrzunehmen, da ggf. die „Messlatte“ für die Einordnung ‚klug‘ noch etwas höher angelegt wird. Im Gegensatz zum Wohlgefühl ist hier der Anteil der zustimmenden Lernenden in Sachsen-Anhalt am kleinsten. Möglicherweise hängen aber beide Ergebnisse auch zusammen und – das ist natürlich eine Vermutung – das Profil des Religionsunterrichtes hat zum einen an Gymnasien (in der *Qualitätsstudie* haben im Sekundarbereich nur Gymnasiast*innen teilgenommen) und vielleicht in dem Diaspora-Bundesland Sachsen-Anhalt auch religionsdidaktisch eine etwas andere Akzentuierung. Eine andere Erklärung für die deutlichere Abweichung zur *Qualitätsstudie* könnte auch im anderen Befragungsformat liegen, insofern die Schüler*innen darin mehrere Tests beantworten mussten und diese Herausforderung ggf. auf die Einschätzung des Faches übertragen haben.

2.2 Partizipation im Religionsunterricht (Sek)

Tabelle 26: Partizipation im Religionsunterricht

Frage: Was machst du im Religionsunterricht? 1 = stimmt nicht 4 = stimmt genau	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich finde leicht jemand, der mit mir zusammenarbeitet.	688	100%	n.s.	n.s.	n.s.	1.5
stimmt genau	418	60,8%				
stimmt eher	212	30,8%				
stimmt eher nicht	39	5,7%				
stimmt nicht	19	2,8%				
Ich arbeite gern mit anderen zusammen.	690	100%	0.1085 / *	n.s.	0.09448 / *	1.62
stimmt genau	393	57,0%				
stimmt eher	197	28,6%				
stimmt eher nicht	67	9,7%				
stimmt nicht	33	4,8%				
Ich freue mich, wenn ich etwas herausgefunden habe.	685	100%	0.1146 / **	0.1681 / ***	0.138 / ***	1.93
stimmt genau	241	35,2%				
stimmt eher	291	42,5%				
stimmt eher nicht	113	16,5%				
stimmt nicht	40	5,8%				
Ich strenge mich an, um eine gute Note zu bekommen.	689	100%	n.s.	0.1844 / ***	0.1719 / ***	1.99
stimmt genau	188	27,3%				
stimmt eher	352	51,1%				
stimmt eher nicht	120	17,4%				
stimmt nicht	29	4,2%				

Frage: Was machst du im Religions- unterricht?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
1 = stimmt nicht 4 = stimmt genau						
Ich sage gern meine Meinung vor der Klasse.	687	100%	0.117 / **	n.s.	0.1271 / ***	2.12
stimmt genau	221	32,2%				
stimmt eher	234	34,1%				
stimmt eher nicht	163	23,7%				
stimmt nicht	69	10,0%				
Ich melde ich mich gern, weil die Ant- worten leicht sind.	687	100%	n.s.	n.s.	n.s.	2.15
stimmt genau	150	21,8%				
stimmt eher	318	46,3%				
stimmt eher nicht	183	26,6%				
stimmt nicht	36	5,2%				
Ich überlege mit, wie wir z.B. eine Ge- schichte deuten.	687	100%	0.1042 / *	n.s.	0.1558 / ***	2.18
stimmt genau	148	21,5%				
stimmt eher	321	46,7%				
stimmt eher nicht	166	24,2%				
stimmt nicht	52	7,6%				
Ich beteilige mich, weil mich religiöse Themen interessieren.	684	100%	n.s.	0.1155 / **	0.3638 / ***	2.48
stimmt genau	102	14,9%				
stimmt eher	252	36,8%				
stimmt eher nicht	228	33,3%				
stimmt nicht	102	14,9%				
Ich präsentiere gern die Ergebnisse aus Gruppenarbeiten.	683	100%	n.s.	n.s.	0.1226 / ***	2.64
stimmt genau	120	17,6%				
stimmt eher	178	26,1%				
stimmt eher nicht	211	30,9%				
stimmt nicht	174	25,5%				
Ich arbeite mit, damit die Lehrkraft mich lobt.	688	100%	n.s.	n.s.	n.s.	2.68
stimmt genau	85	12,4%				
stimmt eher	199	28,9%				
stimmt eher nicht	253	36,8%				
stimmt nicht	151	21,9%				
Ich bestimme mit, welche Themen wir behandeln.	685	100%	0.1071 / *	n.s.	n.s.	2.78
stimmt genau	101	14,7%				
stimmt eher	159	23,2%				
stimmt eher nicht	216	31,5%				
stimmt nicht	209	30,5%				

Frage: Was machst du im Religionsunterricht? 1 = stimmt nicht 4 = stimmt genau	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich kann wählen, ob wir allein oder zusammen arbeiten.	685	100%	n.s.	n.s.	n.s.	2.78
stimmt genau	82	12,0%				
stimmt eher	168	24,5%				
stimmt eher nicht	258	37,7%				
stimmt nicht	177	25,8%				

Insgesamt ist zu sehen, dass die zwei Items mit der höchsten Zustimmung auf die soziale Eingebundenheit bezogen sind (91,6%/85,6%) (Tabelle 26).

Das mit dem dritten Item angesprochene Kompetenzerleben bewertet ein Großteil der Schüler*innen im Religionsunterricht positiv (77,7%).

Hinsichtlich der externen Motivation sind es vor allem die guten Noten (78,4%), welche die Mehrheit der Schüler*innen zur Mitarbeit motivieren, während das potentielle Lob der Lehrkraft erkennbar weniger relevant für die Beteiligung der Schüler*innen ist (41,3%).

Eine Beteiligung über Meldung wird von mindestens eher 78,1% damit begründet und bejaht, dass die Anforderungen leicht sind. In *Buchers Studie* ist die Meldebeteiligung ohne Motiv erfragt worden, das Ergebnis ist aber ähnlich hoch, wenn 79% angeben, sich mindestens wöchentlich zu melden (2000, S. 69). Auch in *Sachsen-Anhalt* ist der Anteil der Schüler*innen, die gern mitarbeiten, mit 79,5% vergleichbar hoch (Domsgen u.a., 2021, S. 131).

Zwei Drittel beteiligen sich an der Deutung von Geschichten. Für 51,7% stimmt es mindestens eher, dass sie sich aufgrund ihres Interesses an religiösen Themen einbringen.

Geringer ist die Zustimmung zur Motivation, die Ergebnisse aus Gruppenarbeiten zu präsentieren (43,7%). Die geringste Zustimmung erhalten jene Items, welche auf eine thematische oder methodische Mitbestimmung der Schüler*innen setzen. Etwas mehr als ein Drittel der Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe I erfährt ein Mitbestimmungsrecht in Bezug auf Themen (37,9%) und die Art der Zusammenarbeit (36,5%), die Mehrheit erlebt das nicht. 2011 hatte *Kurth-Buchholz* (2011) eine Studie zur erlebten Mitbestimmung der Schüler*innen veröffentlicht, sie kommt auf 33,2% im Blick auf die thematische Mitbestimmung und 29,6% hinsichtlich der selbsttätigen Wahl einer Sozialform (S. 69).

Tabelle 27: Partizipation im Religionsunterricht – Ausprägungen der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	w	m
Ich strenge mich an, um eine gute Note zu bekommen.					
stimmt genau	35%	29%	19%	32%	21%
stimmt eher	51%	54%	45%	50%	51%
stimmt eher nicht	12%	13%	29%	16%	19%
stimmt nicht	2%	4%	7%	2%	8%
Ich beteilige mich, weil mich religiöse Themen interessieren.					
stimmt genau	29%	11%	5%		
stimmt eher	51%	39%	22%		
stimmt eher nicht	18%	41%	39%		
stimmt nicht	2%	10%	34%		
Ich überlege mit, wie wir z.B. eine Geschichte deuten.					
stimmt genau	30%	23%	12%		
stimmt eher	45%	47%	44%		
stimmt eher nicht	19%	25%	30%		
stimmt nicht	6%	4%	14%		

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	w	m
Ich präsentiere gern die Ergebnisse aus Gruppenarbeiten.					
stimmt genau	24%	16%	12%		
stimmt eher	26%	29%	21%		
stimmt eher nicht	30%	29%	35%		
stimmt nicht	20%	26%	32%		
Ich sage gern meine Meinung vor der Klasse.					
stimmt genau	37%	30%	29%		
stimmt eher	31%	31%	38%		
stimmt eher nicht	22%	32%	18%		
stimmt nicht	9%	7%	15%		
Ich freue mich, wenn ich etwas herausgefunden habe.					
stimmt genau	46%	34%	27%	38%	33%
stimmt eher	37%	45%	41%	46%	38%
stimmt eher nicht	13%	16%	22%	13%	19%
stimmt nicht	4%	5%	10%	3%	10%

Signifikante Zusammenhänge (Tabelle 27) gibt es mit dem Geschlecht, wonach sich Mädchen etwas mehr darüber freuen, etwas herauszufinden (84% zu 71%) und sie sich auch mehr für eine gute Note anzustrengen scheinen (82% zu 72%).

Die als signifikant getesteten Zusammenhänge mit dem Gottesglauben zeigen sich in Bezug auf das Motiv des religiösen Interesses für eine Beteiligung (80% zu 50% und zu 27%), in Bezug auf die Anstrengung für eine gute Note (86% zu 83% und 64%), in Bezug auf die Beteiligung an der Deutung von Geschichten (75% zu 70% und zu 56%), aber auch in Bezug auf die Präsentation von Ergebnissen aus Gruppenarbeiten (50% zu 45% und zu 33%) und die Freude über das Herausfinden von Ergebnissen (83% zu 79% und zu 68%).

Nur beim Item, die eigene Meinung vor der Klasse zu sagen, sind die Schüler*innen, die (nicht) an Gott glauben, ähnlich motiviert, während die manchmal glaubenden Lernenden eine geringere Motivation dazu angeben.

Das Ziel der explorativen Faktorenanalyse bestand darin, herauszufinden, ob sich die zugrunde liegenden Motivationstheorien auch in den Faktoren abbilden oder ob sich latent andere Zusammenhänge aus Sicht der Schüler*innen für die Partizipation identifizieren lassen.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse sind nicht einfach zu interpretieren und nicht eindeutig. Trotzdem sollen sie hier dargestellt werden, weil sie m.E. anzeigen, welche Aspekte für Partizipationsfragen im Religionsunterricht zentral sind.

Explorative Faktorenanalyse zur Partizipation im Religionsunterricht

Variable: Was machst Du im Religionsunterricht?	Partizipation	Wahl Sozialform	Integration	Zurückhaltung
Ich überlege mit, wie wir z.B. eine Geschichte deuten.	0.54			
Ich präsentiere gern die Ergebnisse aus Gruppenarbeiten.	0.61			
Ich sage gern meine Meinung vor der Klasse.	0.53		-0.34	-0.44
Ich freue mich, wenn ich etwas herausgefunden habe.	0.5			
Ich kann wählen, ob wir allein oder zusammen arbeiten.	0.46	0.55	0.59	
Ich strengte mich an, um eine gute Note zu bekommen.	0.48	-0.47		
Ich beteilige mich, weil mich religiöse Themen interessieren.	0.46			
Ich bestimme mit, welche Themen wir behandeln.	0.38			

Variable: Was machst Du im Religionsunterricht?	Partizipation	Wahl Sozialform	Integration	Zurückhaltung
Ich melde ich mich gern, weil die Antworten leicht sind.	0.48		-0.31	
Ich arbeite mit, damit die Lehrkraft mich lobt.	0.4			
Ich arbeite gern mit anderen zusammen.	0.41		-0.34	0.35
Ich finde leicht jemand, der mit mir zusammenarbeitet.	0.41		-0.35	
SS loadings	2.73	0.92	0.84	0.54
Proportion Var	0.23	0.08	0.07	0.05
Cumulative Var	0.23	0.30	0.37	0.42

Da auf dem ersten Faktor alle Items positiv laden, beinhaltet dieser das Gesamtkonstrukt *Partizipation* und wird als solcher auch bezeichnet. *Faktor MR Partizipation* erscheint als dominante Dimension, die durchgängig von den meisten Variablen getragen wird.

Beim zweiten Faktor *Wahl Sozialform* sticht die hohe Ladung auf der Wahl der Sozialform heraus und die negative Ladung auf der externen Motivationsdimension Note, deshalb wird hier die Wahl der Sozialform als bezeichnendes Charakteristikum für die Benennung gewählt. Faktor drei ist ebenfalls durch eine hohe Ladung auf der Wahl der Sozialform, gleichzeitig aber durch negative Ladungen auf jenen Items gekennzeichnet, die auf eine positive soziale Einbindung verweisen können, deshalb wird dieser Faktor mit dem Titel *Integration* versehen. Anders als bei Faktor drei lädt beim vierten Faktor die Zusammenarbeit positiv, negativ jedoch der Indikator für öffentliche Äußerungen vor der Klasse. Hier ist von einer sozialen Einbindung, aber einer Zurückhaltung im öffentlichen Raum auszugehen, weshalb der Faktor mit dem Titel *Zurückhaltung* versehen wird. Zu den Ladungen und den Erklärungen im Einzelnen:

- MR Partizipation: Dieser Faktor hat positive Ladungen für alle aufgeführten Variablen außer *Ich sage gern meine Meinung vor der Klasse*, die eine negative Ladung auf MR Integration und MR Zurückhaltung hat. Die Ladungen auf MR Partizipation reichen von 0.38 bis 0.61, was darauf hindeutet, dass MR Partizipation eine gemeinsame Dimension repräsentiert, die die größte Varianz (23%) im Datensatz erklärt.
- MR Wahl Sozialform: Der zweite Faktor zeigt eine gemischte Struktur mit einer stärkeren positiven Ladung für *Ich kann wählen, ob wir allein oder zusammen arbeiten* (0.55) und einer stark negativen Ladung für *Ich strenge mich an, um eine gute Note zu bekommen* (-0.47). Dieser Faktor erklärt 8% der Varianz.
- MR Integration: Ähnlich wie MR Wahl Sozialform zeigt MR Integration eine gemischte Struktur, mit einer positiven Ladung für *Ich kann wählen, ob wir allein oder zusammen arbeiten* (0.59) und negativen Ladungen für *Ich arbeite gern mit anderen zusammen* und *Ich finde leicht jemand, der mit mir zusammen arbeitet* (-0.34 und -0.35). MR Integration erklärt 7% der Varianz.
- MR Zurückhaltung: Der vierte Faktor hat geringere Ladungen, wobei *Ich sage gern meine Meinung vor der Klasse* die stärkste negative Ladung aufweist (-0.44). MR Zurückhaltung erklärt 5%, und damit die geringste Varianz.
- Die kumulative Varianzaufklärung von 42% durch alle vier Faktoren zeigt, dass mehr als die Hälfte der Varianz im Datensatz nicht durch diese Faktoren erklärt wird.

2.2.1 Zwischenfazit

Der Blick auf die Ergebnisse insgesamt lässt erkennen, dass sowohl das Bedürfnis nach als auch das Erleben von sozialer Eingebundenheit im Religionsunterricht am meisten Zustimmung erhält. Besonders wertgeschätzt wird von den Schüler*innen auch das Kompetenzerleben, das sich im dritten Item ausdrückt; nicht ableiten lässt sich, ob das als fachunabhängiges Kompetenzerleben deuten lässt.

Es zeigt sich auch, dass mehr Schüler*innen extrinsische Motivation durch die Note erleben als intrinsische durch das Interesse an den Inhalten. Gleichzeitig ist zu sehen, dass Schüler*innen beiden Motivationsarten für ihre Partizipation zustimmen.

Drei Viertel der Schüler*innen melden sich gern im Fach, darin drückt sich das Interesse an der kognitiven Partizipation ebenso aus wie Autonomie- und Kompetenzerleben, zumal die Meldung mit dem Kompetenzerleben (weil es leicht ist) verbunden wird. Im Blick auf die hierzu angeführten Vergleichsstudien, in denen fast identische Werte berichtet werden, ohne dass die Item-Formulierung an die Leichtigkeit geknüpft war, legt sich jedoch eher die Interpretation nahe, dass sich drei Viertel der Schüler*innen über den Schüler*innenjob ‚melden‘ gern beteiligen. Das schließt jedoch die erlebte Leichtigkeit als meldebegünstigende Rahmenbedin-

gung nicht aus (vgl. Kapitel 2.4). Die Zustimmung zur Beteiligung an der Deutung von Geschichten im Religionsunterricht legt eine Nähe zur erlebten Meinungsfreiheit im Fach nahe, offen bleibt das Verhältnis zu den Geschichten und zur kognitiven Aktiviertheit.

Am wenigsten Zustimmung erhalten jene Items, die auf Autonomieerleben der Schüler*innen zielen: Sei es auf das selbstgewählte (Präsentation vor der Klasse) oder auf das gewährte (Wahl der Themen/Sozialformen). Der Vergleich mit der *fachübergreifenden Studie an Gymnasien* (Kurth-Buchholz, 2011) lässt erkennen, dass die Mitbestimmung im Religionsunterricht etwas höher scheint. Gleichzeitig wäre vor dem Hintergrund der religionspädagogischen Maxime „Subjektorientierung“ zu fragen, warum die Schüler*innen in der Sekundarstufe nicht stärker in die inhaltlich-soziale Gestaltung des Unterrichts eingebunden werden und worin sich Subjektorientierung konkret im Unterrichtsgeschehen ausdrückt.

In Bezug auf das gewählte Autonomie- wie auch Kompetenzerleben sind zwei unterschiedliche Befunde gegenüberzustellen, denn während ca. zwei Drittel gern ihre Meinung in das Unterrichtsgespräch einbringen, sind es mit 43,7% erkennbar weniger, die gern Ergebnisse aus Gruppenarbeiten präsentieren. Beiden Handlungen ist ein inhaltlicher Bezug inhärent, gleichzeitig liegt der Präsentation ein stärker formalisiertes Aufgabenformat zugrunde, das sowohl höhere inhaltliche Herausforderungen bereithält und mit der Präsentation auch einen höheren Anspruch an das eigene fachliche wie soziale Selbstkonzept erwarten lässt. Von daher drückt sich in der niedrigeren Zustimmung der Zusammenhang zwischen dem eigenen Kompetenzerleben wie Selbstbewusstsein und der Wahrnehmung einer Option mit Autonomieerleben aus. Entwicklungs-/motivationspsychologisch lässt sich die größere Zurückhaltung auch mit der hohen Bedeutung der anderen für das Bedürfnis nach sozialer Einbindung und das Selbstbewusstsein/Selbstkonzept erklären.

Im Blick auf die Zusammenhänge mit dem Geschlecht ist zu sehen, dass für die Jungen sowohl die Note als auch das fachbezogene Kompetenzerleben in Religion weniger zentral sind als für die Mädchen. Diese Ergebnisse ordnen sich in die empirisch bestätigte unterschiedliche Schulperformanz von Jungen und Mädchen ein.

Hinsichtlich der Zusammenhänge mit dem Gottesglauben ist zu erkennen, dass sowohl die extrinsischen wie auch die intrinsischen Motive für die Schüler*innen ohne Glaubensbezug weniger bedeutsam im Zusammenhang mit ihrer Partizipation im Religionsunterricht sind. Das legt die Vermutung nach einem Zusammenhang zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation nahe: Wird ein Fachinhalt nicht als bedeutsam eingeschätzt, erscheint auch die Note für diesen Bereich weniger relevant (vgl. Kap. 2.12).

Erkennbar ist am Zusammenhang mit dem Item zur Meinungsäußerung, dass die Schüler*innen sich leichter damit tun, eine Meinung oder Position zu äußern, wenn sie sich – z.B. im Blick auf den Gottesglauben – dezidiert verorten, während die weniger klar Verorteten stärker zögern, die noch nicht feststehende Position zu verbalisieren.

Anhand der Ergebnisse aus der explorativen Faktorenanalyse – insbesondere anhand der Faktoren 2–4 – kann darüber hinaus gesehen werden, dass für die Partizipation im Religionsunterricht die soziale Dimension eine wichtige Rolle spielt und für eine genauere Bestimmung ihrer Aufklärungskraft inhaltlich noch ausdifferenziert werden müsste. Die von Deci & Ryan eruierte soziale Einbindung als zentraler Aspekt scheint – das legen die Ladungen nahe – zum einen mit der Freiheit der Wahl für soziale Arbeitsformen verbunden wie aber auch mit der sozialen Integration in der Lerngruppe und den persönlichen Voraussetzungen hinsichtlich einer öffentlichen Präsentation (Lampenfieber, Schüchternheit). Letztgenannter persönlicher Faktor verweist auf Unterschiede in der Partizipation zwischen Binnenraum (Partner- und Gruppenarbeit) und öffentlichem Raum (Klasse).

2.3 Methoden und Medien

2.3.1 Grundschule

Tabelle 28: Methoden im Religionsunterricht

Frage: Wie oft erlebst du folgende Tätigkeit im RU? 1 = jede Stunde 4 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Arbeitsblätter bearbeiten	862	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.1382 / ***	1.43
jede Stunde	550	63,7%					
mehrmals im Monat	257	29,8%					

Frage: Wie oft erlebst du folgende Tätigkeit im RU? 1 = jede Stunde 4 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
mehrmals im Jahr	48	5,6%					
nie	7	0,8%					
Texte lesen	852	100%	0.06277 / *	n.s.	0.09082 / **	0.2051 / ***	1.68
jede Stunde	363	42,6%					
mehrmals im Monat	413	48,5%					
mehrmals im Jahr	61	7,2%					
nie	15	1,8%					
Gemeinsam über Gott nachdenken	864	100%	n.s.	n.s.	0.1581 / ***		1.84
jede Stunde	332	38,4%					
mehrmals im Monat	373	43,2%					
mehrmals im Jahr	123	14,2%					
nie	36	4,2%					
Geschichten erzählt bekommen	868	100%	0.05422 / *	n.s.	0.1102 / ***	0.3484 / ***	2.05
jede Stunde	210	24,2%					
mehrmals im Monat	441	50,8%					
mehrmals im Jahr	179	20,6%					
nie	38	4,4%					
Malen	861	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.6789 / ***	2.15
jede Stunde	105	12,2%					
mehrmals im Monat	556	64,6%					
mehrmals im Jahr	170	19,7%					
nie	30	3,5%					
Zu zweit arbeiten	860	100%	0.05745 / **	n.s.	n.s.	0.1545 / ***	2.18
jede Stunde	155	18,0%					
mehrmals im Monat	464	54,0%					
mehrmals im Jahr	170	19,8%					
nie	71	8,3%					
Gruppenarbeit	854	100%	0.09203 / ***	0.1239 / *	0.1052 / ***	0.1753 / ***	2.33
jede Stunde	105	12,3%					
mehrmals im Monat	450	52,7%					
mehrmals im Jahr	211	24,7%					
nie	88	10,3%					
Singen	846	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.5627 / ***	2.52
jede Stunde	262	31,0%					
mehrmals im Monat	138	16,3%					
mehrmals im Jahr	190	22,5%					
nie	256	30,3%					
Basteln	854	100%	0.08539 / ***	n.s.	n.s.	0.6166 / ***	2.62
jede Stunde	63	7,4%					
mehrmals im Monat	323	37,8%					
mehrmals im Jahr	345	40,4%					
nie	123	14,4%					

Frage: Wie oft erlebst du folgende Tätigkeit im RU? 1 = jede Stunde 4 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Beten	859	100%	n.s.	n.s.	0.1364 / ***	0.5576 / ***	2.66
jede Stunde	234	27,2%					
mehrmals im Monat	141	16,4%					
mehrmals im Jahr	163	19,0%					
nie	321	37,4%					
Arbeit an Stationen	852	100%	0.09875 / ***	0.127 / **	n.s.	0.2958 / ***	2.87
jede Stunde	68	8,0%					
mehrmals im Monat	247	29,0%					
mehrmals im Jahr	262	30,8%					
nie	275	32,3%					
Gemeinsam still sein und dabei z.B. nur Musik hören	850	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.3133 / ***	3
jede Stunde	63	7,4%					
mehrmals im Monat	219	25,8%					
mehrmals im Jahr	221	26,0%					
nie	347	40,8%					
Filme sehen	845	100%	0.06083 / ***	n.s.	n.s.	0.2614 / ***	3.16
jede Stunde	33	3,9%					
mehrmals im Monat	140	16,6%					
mehrmals im Jahr	332	39,3%					
nie	340	40,2%					
Rollenspiel	834	100%	0.05356 / **	n.s.	0.09566 / **	0.2129 / ***	3.2
jede Stunde	32	3,8%					
mehrmals im Monat	125	15,0%					
mehrmals im Jahr	324	38,8%					
nie	353	42,3%					
Ausflüge (z.B. in eine Kirche, Moschee)	842	100%	0.09769 / ***	0,098 / **	n.s.	0.2644 / ***	3.3
jede Stunde	28	3,3%					
mehrmals im Monat	81	9,6%					
mehrmals im Jahr	341	40,5%					
nie	392	46,6%					
Gäste besuchen uns in Reli	845	100%	0.05333 / ***	n.s.	n.s.	0.3112 / ***	3.34
jede Stunde	25	3,0%					
mehrmals im Monat	67	7,9%					
mehrmals im Jahr	346	40,9%					
nie	407	48,2%					
Mit dem Internet arbeiten	853	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.2975 / ***	3.45
jede Stunde	37	4,3%					
mehrmals im Monat	93	10,9%					
mehrmals im Jahr	171	20,0%					
nie	552	64,7%					

Insgesamt ist zu sehen, dass den Grundschüler*innen am häufigsten textbasierte Methoden, wie Arbeitsblätter (93,5% mindestens mehrfach im Monat) und Texte lesen (mindestens 91,1% mehrfach im Monat) im Religionsunterricht begegnen (Tabelle 28). Auch in *Buchers Studie* war die Häufigkeit der textbasierten Methoden hoch, so erlebt 83% mindestens einmal pro Woche, dass ins Heft geschrieben und 72% mindestens einmal pro Woche, dass im Religionsbuch gelesen wird (Bucher, 2000, S. 42).

Gefolgt in der Häufigkeit werden sie von den zwei mündlichen Methoden Nachdenken über Gott (81,6%) und Geschichten erzählt bekommen (75%); in *Sachsen-Anhalt* trifft das narrative Erleben auf deutlich weniger Schüler*innen zu, nämlich 51,8% in Klasse 5/6 (Domsgen u.a., 2021, S. 128).

Immer noch eine Mehrheit erlebt mindestens mehrmals im Monat unterschiedliche Sozialformen und Ausdrucksmöglichkeiten wie Gruppen- oder Partnerarbeit und Malen (76,8%).

Nicht ganz die Hälfte der Grundschüler*innen nimmt wahr, dass mindestens mehrfach im Monat gesungen (47,3%), gebastelt (45,2%) oder gebetet (43,6%) wird, circa ein Drittel erlebt mindestens mehrfach im Monat Stilleübungen (33,2%).

Vergleicht man die Ergebnisse mit den sachsen-anhaltischen, dann wird in *Sachsen-Anhalt* in Klasse 5/6 weniger gesungen (26,4%) und weniger gemalt/gezeichnet (64,2%) (Domsgen u.a., 2021, S. 126).

Im Vergleich zur *Bucher-Studie* ist zu sehen, dass mehr gebetet (mindestens einmal pro Woche: 74%), öfter gemalt wie gezeichnet (80% mindestens einmal/Woche) und auch mehr gesungen wurde (68% mindestens einmal/Woche; Bucher 2000, S. 41); Stilleübungen wurden auch häufiger, nämlich von 44% der Schüler*innen in *Buchers Studie*, mindestens einmal/Woche wahrgenommen (2000, S. 41).

Wenige Grundschüler*innen arbeiten im Religionsunterricht an unterschiedlichen Stationen, schauen Filme (20,5%) oder versuchen sich an Rollenspielen (18,8%), demgegenüber sind es in *Sachsen-Anhalt* 60,8% (Domsgen u.a., 2021, S. 127) und in der *Bucher-Studie* waren es 13%, die mindestens wöchentlich Filme angeschaut oder, ebenfalls bei Bucher, 13%, die mindestens wöchentlich Theater gespielt haben (2000, S. 41).

Eher selten erleben die Grundschüler*innen, dass Gäste im Religionsunterricht anwesend sind (10,9%), sie einen Ausflug (z.B. in eine Kirche) machen (12,9%) oder sie mit dem Internet arbeiten (15,5% mindestens mehrfach im Monat). In *Buchers Studie* erleben 23%, dass mindestens wöchentlich die Kirche besucht wird (2000, S. 41). In der *sachsen-anhaltischen Studie* erleben 9% der 5./6. Klässler, dass mit dem PC gearbeitet wird (Domsgen 2021 u.a., S. 126) und 25,8%, dass auch eine Kirche besucht wird (ebd., S. 127).

Die Wahrnehmung der methodischen Dimension des Religionsunterrichts steht auch mit den unabhängigen Variablen im Zusammenhang. Während die methodische Seite des Faches von Jungen und Mädchen relativ ähnlich wahrgenommen wird, unterscheidet sich die Wahrnehmung in Abhängigkeit vom Alter, von der Einstellung zum Gottesglauben und, fast über alle Methoden hinweg, stark zwischen den unterschiedlichen Schularten (Tabelle 29).

Tabelle 29: Methoden – Ausprägungen der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter					Schulart	
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12	GS	Sek
Malen										
jede Stunde									12%	1%
mehrmals im Monat									65%	10%
mehrmals im Jahr									20%	43%
nie									3%	46%
Gemeinsam still sein und dabei z.B. nur Musik zu hören										
jede Stunde									7%	16%
mehrmals im Monat									26%	46%
mehrmals im Jahr									26%	20%
nie									41%	17%
Texte lesen										
jede Stunde									43%	62%
mehrmals im Monat									48%	36%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Schulart	
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12	GS	Sek
mehrmals im Jahr									7%	2%
nie									2%	0%
Singen										
jede Stunde									31%	1%
mehrmals im Monat									16%	2%
mehrmals im Jahr									22%	14%
nie									30%	83%
Filme sehen										
jede Stunde				5%	4%	3%	20%	0%	4%	3%
mehrmals im Monat				12%	19%	15%	20%	33%	17%	14%
mehrmals im Jahr				28%	40%	42%	20%	0%	39%	64%
nie				55%	37%	40%	40%	67%	40%	19%
Beten										
jede Stunde	30%	26%	10%						27%	1%
mehrmals im Monat	18%	14%	12%						16%	1%
mehrmals im Jahr	20%	18%	13%						19%	6%
nie	32%	43%	64%						37%	91%
Gruppenarbeit										
jede Stunde	13%	9%	11%	10%	12%	11%	60%	33%	12%	10%
mehrmals im Monat	55%	52%	38%	52%	50%	58%	20%	67%	53%	57%
mehrmals im Jahr	24%	25%	33%	23%	27%	22%	20%	0%	25%	32%
nie	8%	14%	18%	15%	11%	9%	0%	0%	10%	2%
Mit dem Internet arbeiten										
jede Stunde									4%	2%
mehrmals im Monat									11%	16%
mehrmals im Jahr									20%	44%
nie									65%	38%
Geschichten erzählt bekommen										
jede Stunde	27%	18%	15%						24%	10%
mehrmals im Monat	51%	55%	43%						51%	34%
mehrmals im Jahr	19%	21%	33%						21%	34%
nie	3%	6%	9%						4%	22%
Zu zweit arbeiten										
jede Stunde									18%	21%
mehrmals im Monat									54%	61%
mehrmals im Jahr									20%	16%
nie									8%	2%
Basteln										
jede Stunde				9%	7%	7%	20%	33%	7%	0%
mehrmals im Monat				35%	35%	43%	30%	0%	38%	2%
mehrmals im Jahr				38%	43%	38%	30%	33%	40%	27%
nie				18%	15%	12%	20%	33%	14%	70%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Schulart	
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12	GS	Sek
Rollenspiel										
jede Stunde									4%	0%
mehrmals im Monat									15%	7%
mehrmals im Jahr									39%	36%
nie									42%	58%
Ausflüge (z.B. in eine Kirche, Moschee)										
jede Stunde				5%	3%	3%	10%	0%	3%	1%
mehrmals im Monat				10%	8%	10%	40%	67%	10%	1%
mehrmals im Jahr				19%	41%	47%	20%	0%	40%	30%
nie				66%	48%	41%	30%	33%	47%	68%
Gäste besuchen uns in Reli										
jede Stunde				3%	3%	2%	0%	0%	3%	0%
mehrmals im Monat				9%	7%	8%	33%	33%	8%	1%
mehrmals im Jahr				32%	40%	45%	22%	33%	41%	21%
nie				56%	50%	45%	44%	33%	48%	77%
Arbeitsblätter bearbeiten										
jede Stunde									64%	51%
mehrmals im Monat									30%	40%
mehrmals im Jahr									6%	7%
nie									1%	2%
Arbeit an Stationen										
jede Stunde				3%	7%	10%	20%	0%	8%	1%
mehrmals im Monat				16%	29%	32%	30%	67%	29%	11%
mehrmals im Jahr				30%	31%	31%	30%	0%	31%	34%
nie				51%	33%	26%	20%	33%	32%	53%
Gemeinsam über Gott nachdenken.										
jede Stunde	45%	27%	19%							
mehrmals im Monat	41%	47%	49%							
mehrmals im Jahr	11%	20%	24%							
nie	3%	6%	9%							

Im Blick auf das Alter lassen sich für das Anschauen von Filmen, die Gruppenarbeit und den Besuch von Gästen keine eindeutigen Tendenzen erkennen, da nur sehr wenige Schüler*innen 11 und 12 Jahre alt waren. Kleine Tendenzen sind in Bezug auf das Basteln, auf die Ausflüge und die Stationenarbeit insofern zu sehen, als die etwas älteren Schüler*innen angeben, jene Methoden häufiger im Religionsunterricht zu erleben.

Zusammenhänge zeigen sich hinsichtlich der Verortung zum Gottesglauben: So geben die Schüler*innen, die den Gottesglauben für sich ablehnen, viel seltener an, dass im Unterricht gebetet, über Gott nachgedacht wird, dass sie Geschichten erzählt bekommen oder Gruppenarbeit erleben.

Alle methodischen Zugänge sind mit der Schulart mittelstark oder stark verbunden. Als besonders stark zeigen diese sich im Blick auf Malen, Basteln, Singen und Beten, die allesamt häufiger von den Grundschüler*innen erlebt werden. Stark sind die Zusammenhänge aber auch in Hinblick darauf, Geschichten erzählt zu bekommen, auf (musikalische) Stilleübungen und den Besuch von Gästen.

Sowohl die Stilleübungen, mediale Zugänge (Filme, Internet) wie auch dezentralere Sozialformen, wie z.B. Gruppenarbeit, werden häufiger von Sekundarschüler*innen erlebt.

2.3.2 Sekundarschule

Tabelle 30: Methoden im Religionsunterricht

Frage: Wie oft macht ihr Folgendes? 1 = jede Stunde 4 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Texte lesen	261	38%	n.s.	n.s.	n.s.	0.2051 / ***	1.42
jede Stunde	419	61,6%					
mehrmals im Monat	242	35,6%					
mehrmals im Jahr	16	2,4%					
nie	3	0,4%					
Diskutieren	684	100%	n.s.	n.s.	n.s.		1.59
jede Stunde	375	54,8%					
mehrmals im Monat	237	34,6%					
mehrmals im Jahr	47	6,9%					
nie	25	3,7%					
Arbeitsblätter bearbeiten	685	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.1382 / ***	1.61
jede Stunde	348	50,8%					
mehrmals im Monat	272	39,7%					
mehrmals im Jahr	49	7,2%					
nie	16	2,3%					
Partnerarbeit	685	100%	n.s.	0.1162 / **	0.1285 / ***	0.1545 / ***	1.99
jede Stunde	145	21,2%					
mehrmals im Monat	419	61,2%					
mehrmals im Jahr	108	15,8%					
nie	13	1,9%					
Gruppenarbeit	680	100%	n.s.	n.s.	0.1095 / **	0.1753 / ***	2.26
jede Stunde	65	9,6%					
mehrmals im Monat	386	56,8%					
mehrmals im Jahr	214	31,5%					
nie	15	2,2%					
Stilleübungen	670	100%	n.s.	0.1133 / *	n.s.	0.3133 / ***	2.38
jede Stunde	110	16,4%					
mehrmals im Monat	312	46,6%					
mehrmals im Jahr	135	20,1%					
nie	113	16,9%					
Rollenspiel	686	100%	n.s.	0.09742 / *	n.s.	0.2129 / ***	2.51
jede Stunde	0	0%					
mehrmals im Monat	45	6,6%					
mehrmals im Jahr	246	35,9%					
nie	395	57,6%					
Geschichten erzählt bekommen	677	100%	n.s.	n.s.	0.1292 / ***	0.3484 / ***	2.67
jede Stunde	70	10,3%					
mehrmals im Monat	229	33,8%					
mehrmals im Jahr	232	34,3%					
nie	146	21,6%					

Frage: Wie oft macht ihr Folgendes? 1 = jede Stunde 4 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Filme sehen	683	100%	0.1088 / *	n.s.	n.s.	0.2614 / ***	2.99
jede Stunde	19	2,8%					
mehrmals im Monat	98	14,3%					
mehrmals im Jahr	437	64,0%					
nie	129	18,9%					
Mit dem Internet arbeiten	679	100%	n.s.	n.s.	0.1 / *	0.2975 / ***	3.19
jede Stunde	11	1,6%					
mehrmals im Monat	112	16,5%					
mehrmals im Jahr	296	43,6%					
nie	260	38,3%					
Malen	680	100%	n.s.	n.s.	0.1146 / **	0.6789 / ***	3.33
jede Stunde	9	1,3%					
mehrmals im Monat	70	10,3%					
mehrmals im Jahr	290	42,6%					
nie	311	45,7%					
Arbeit an Stationen	684	100%	0.1322 / ***	n.s.	n.s.	0.2958 / ***	3.4
jede Stunde	8	1,2%					
mehrmals im Monat	77	11,3%					
mehrmals im Jahr	235	34,4%					
nie	364	53,2%					
Musik hören	678	100%	n.s.	n.s.	n.s.		3.61
jede Stunde	11	1,6%					
mehrmals im Monat	37	5,5%					
mehrmals im Jahr	155	22,9%					
nie	475	70,1%					
Ausflüge (z.B. in eine Kirche, Moschee)	680	100%	n.s.	0.1464 / ***	n.s.	0.2644 / ***	3.66
jede Stunde	5	0,7%					
mehrmals im Monat	5	0,7%					
mehrmals im Jahr	207	30,4%					
nie	463	68,1%					
Basteln	683	100%	n.s.	n.s.	0.1088 / *	0.6166 / ***	3.68
jede Stunde	1	0,1%					
mehrmals im Monat	16	2,3%					
mehrmals im Jahr	187	27,4%					
nie	479	70,1%					
Gäste, z.B. Experten, sind da	681	100%	n.s.	0.1134 / **	n.s.	0.3112 / ***	3.75
jede Stunde	3	0,4%					
mehrmals im Monat	7	1,0%					
mehrmals im Jahr	145	21,3%					
nie	526	77,2%					
Singen	680	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.5627 / ***	3.79

Frage: Wie oft macht ihr Folgendes? 1 = jede Stunde 4 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
jede Stunde	7	1,0%					
mehrmals im Monat	13	1,9%					
mehrmals im Jahr	94	13,8%					
nie	566	83,2%					
Beten	672	100%	n.s.	0.1178 / **	n.s.	0.5576 / ***	3.88
jede Stunde	8	1,2%					
mehrmals im Monat	9	1,3%					
mehrmals im Jahr	43	6,3%					
nie	620	91,2%					

Anders als in der Grundschule steht das Lesen der Texte an erster Stelle, so erleben 97,2% der Sekundarschüler*innen, dass mindestens mehrmals im Monat Texte gelesen werden, zu den weit vorn angesiedelten Methoden gehört wie in der Grundschule auch das Arbeitsblatt, mit welchem 91,5% mindestens mehrmals im Monat arbeiten. Ganz vorn steht auch das Diskutieren, das 89,4% mindestens mehrmals im Monat im Religionsunterricht erleben.

In *Sachsen-Anhalt* geben ähnlich viele Schüler*innen an, dass eher diskutiert wird (84,1%), weniger geben an, dass viel aufgeschrieben wird (70,6%) (Domsgen u.a., 2021, S. 126).

Weniger häufig, aber von der Mehrheit immer noch mehrmals im Monat, werden die dezentralen Sozialformen Partner- (82,4%) und, erkennbar weniger häufig, Gruppenarbeit (66,4%) erlebt. Mehr als die Hälfte erlebt auch mehrfach im Monat Stilleübungen im Religionsunterricht (63%).

Alle folgenden methodisch-medialen Zugänge werden von einer Minderheit mindestens mehrmals im Monat erlebt. Dazu zählen Rollenspiele (42,6%) und Geschichten erzählt zu bekommen (44,1%). Letztere Methode erleben die sachsen-anhaltischen Schüler*innen ähnlich häufig (Domsgen u.a., 2021, S. 128, *werden euch spannende Geschichten erzählt* (47%)).

Eher mehrmals im Jahr erleben die Schüler*innen, dass Filme angeschaut (17,1%), mit dem Internet gearbeitet (18,1%), gemalt (11,6%), an Stationen gearbeitet (12,3%), Musik gehört wird (7,1%), Ausflüge unternommen werden (1,4%), gebastelt wird (2,4%), Gäste vor Ort sind (1,4%), gesungen (2,9%) und gebetet wird (2,5%).

Vergleicht man die Befunde zu den erlebten Methoden/Medien mit den Ergebnissen aus anderen Bundesländern, ergeben sich zunächst Vergleichsprobleme, denn in *Sachsen-Anhalt* wurde nicht nach der Häufigkeit, sondern nach der Zustimmung (ob diese im Religionsunterricht erlebt werden) gefragt (Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 126–128). Aus der etwas ‚krummen‘ Gegenüberstellung der Zustimmungswerte aus *Sachsen-Anhalt* (mindestens eher zustimmend) zeigt sich, dass die Diskussionswerte mit 84% vergleichbar hoch liegen.

Eine weniger starke Ausprägung weisen in *Rheinland-Pfalz* das Schauen von Filmen (17,1% zu 64% in *Sachsen-Anhalt*), das Singen (2,9% zu 22,4% in *Sachsen-Anhalt*), Malen/Zeichnen (11,6% zu 54%) und Ausflüge in Kirchen/Moscheen/Synagogen auf (1,4%/mindestens mehrmals jährlich, aber 31,8%, in *Sachsen-Anhalt*: Besuch Kirche 25,8%, Moschee 4,5%, Synagoge 6,3% [trifft mind. eher zu]).

Etwas häufiger scheinen die *rheinland-pfälzischen* Schüler*innen zu erleben, dass mit dem Internet gearbeitet wird (18,1% zu 10,3%).

Auch der Vergleich mit den *bayerischen* Ergebnissen ist nicht unproblematisch, weil in dieser Studie zwar auch die Häufigkeit, wenngleich in etwas unspezifischerer Form, erfragt wurde (sehr wenig bis sehr häufig, Schwarz, 2019, S. 236). Vergleicht man jedoch die Reihung nach Häufigkeit, dann zeigen sich große Parallelen zu den beiden textbasierten Methoden (beide je über 70%), auch das Diskutieren ist weit vorn (60%), gefolgt von Partnerarbeit (43%) und Geschichten erzählt zu bekommen (37%), die Werte bleiben etwas hinter den *rheinland-pfälzischen* zurück. Das betrifft auch das Arbeiten mit dem Internet (6,3%), das in *Rheinland-Pfalz* häufiger vorzukommen scheint, und Exkursionen sowie den Besuch von Expert*innen (Schwarz, 2019, S. 236–237). Etwas häufiger wurden in *Bayern* Filme geschaut (23,2%) (ebd., S. 237).

Ein Blick in die *Bucher-Studie* zeigt vergleichend Folgendes: Es ist zu sehen, dass Heft/Arbeitsblätter beliebt sind, 88% erleben das mindestens wöchentlich (2000, S. 79), das ist mit dem Ergebnis aus *Rheinland-Pfalz* vergleichbar (90,5%). Dezentralere Lernformen wie Gruppenarbeiten werden in *Rheinland-Pfalz* häufiger erlebt (66,4% zu 46% [mindestens wöchentlich, Bucher, 2000, S. 78]). Häufiger in der älteren Studie erleben Schüler*innen, dass gemalt wird (28% mindestens wöchentlich gegenüber 11,6%; Bucher, 2000, S. 79). In *Bu-*

chers Studie scheinen die Schüler*innen ebenfalls etwas häufiger zu erleben, dass gesungen wird (ca. 10% mindestens wöchentlich, ebd., S. 78), in *Rheinland-Pfalz* sind es ca. 2,9%.

Während in der *2000er-Studie* circa 17% der Schüler*innen wöchentlich Stilleübungen/Meditationen erleben, sind es in der *rheinland-pfälzischen* mehr, nämlich 63% mehrmals monatlich. Anders verhält es sich mit der Gebetspraxis, die an *rheinland-pfälzischen* Sekundarschulen fast nicht vorkommt: (22% zu 2%; Bucher, 2000, S. 76); während bei Bucher 58% angeben, nie im Religionsunterricht zu beten, sind es in *Rheinland-Pfalz* 91,2%.

Im Blick auf die als signifikant getesteten Zusammenhänge ist zu sehen, dass die Stationenarbeit mit dem Alter verbunden ist, anhand der Ausprägungen ist aber zu erkennen, dass die Hauptgruppe der 14- bis 16-Jährigen ähnlich ankreuzt, sich der Zusammenhang eher aus den wenigen 13- und 17-Jährigen ergibt. Hinsichtlich der Geschlechter nehmen die Jungen etwas häufiger wahr, dass Ausflüge gemacht werden (27% zu 39% mindestens mehrmals im Jahr).

Die sich als nichtgläubig verstehenden Schüler*innen nehmen seltener wahr, dass Partnerarbeit stattfindet (86% zu 88% und zu 74%) oder dass sie Geschichten erzählt bekommen (53% zu 47% und zu 34%).

Tabelle 31: Methoden im Religionsunterricht (Sek) – Ausprägungen der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
Malen												
jede Stunde											12%	1%
mehrmals im Monat											65%	10%
mehrmals im Jahr											20%	43%
nie											3%	46%
Stilleübungen												
jede Stunde											7%	16%
mehrmals im Monat											26%	46%
mehrmals im Jahr											26%	20%
nie											41%	17%
Texte lesen												
jede Stunde											43%	62%
mehrmals im Monat											48%	36%
mehrmals im Jahr											7%	2%
nie											2%	0%
Singen												
jede Stunde											31%	1%
mehrmals im Monat											16%	2%
mehrmals im Jahr											22%	14%
nie											30%	83%
Filme sehen												
jede Stunde											4%	3%
mehrmals im Monat											17%	14%
mehrmals im Jahr											39%	64%
nie											40%	19%
Beten												
jede Stunde											27%	1%
mehrmals im Monat											16%	1%
mehrmals im Jahr											19%	6%
nie											37%	91%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
Gruppenarbeit												
jede Stunde											12%	10%
mehrmals im Monat											53%	57%
mehrmals im Jahr											25%	32%
nie											10%	2%
Mit dem Internet arbeiten												
jede Stunde											4%	2%
mehrmals im Monat											11%	16%
mehrmals im Jahr											20%	44%
nie											65%	38%
Geschichten erzählt bekommen												
jede Stunde	15%	11%	6%								24%	10%
mehrmals im Monat	38%	36%	28%								51%	34%
mehrmals im Jahr	30%	36%	38%								21%	34%
nie	17%	18%	28%								4%	22%
Partnerarbeit												
jede Stunde	24%	24%	14%								18%	21%
mehrmals im Monat	62%	64%	60%								54%	61%
mehrmals im Jahr	13%	11%	24%								20%	16%
nie	1%	2%	2%								8%	2%
Basteln												
jede Stunde											7%	0%
mehrmals im Monat											38%	2%
mehrmals im Jahr											40%	27%
nie											14%	70%
Rollenspiel												
jede Stunde											4%	0%
mehrmals im Monat											15%	7%
mehrmals im Jahr											39%	36%
nie											42%	58%
Ausflüge (z.B. in eine Kirche, Moschee)												
jede Stunde									0%	1%	3%	1%
mehrmals im Monat									1%	1%	10%	1%
mehrmals im Jahr									26%	37%	40%	30%
nie									73%	61%	47%	68%
Gäste, z.B. Experten, sind da												
jede Stunde											3%	0%
mehrmals im Monat											8%	1%
mehrmals im Jahr											41%	21%
nie											48%	77%
Arbeitsblätter bearbeiten												
jede Stunde											64%	51%
mehrmals im Monat											30%	40%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch-mal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
mehrmals im Jahr											6%	7%
nie											1%	2%
Arbeit an Stationen												
jede Stunde				33%	2%	1%	0%	0%			8%	1%
mehrmals im Monat				33%	12%	11%	12%	0%			29%	11%
mehrmals im Jahr				0%	35%	33%	35%	40%			31%	34%
nie				33%	52%	55%	53%	60%			32%	53%

2.3.3 Zwischenfazit

Methodisch und medial dominieren sowohl in der Grundschule wie auch in der Sekundarschule textbasierte und verbale Lernzugänge. Damit fügt sich das Fach methodisch und medial in die Schullogik ein, wobei der Anteil des Diskutierens und gemeinsamen Nachdenkens über Gott sehr hoch ist und den Eindruck zulässt, dass dem Unterrichtsgespräch und dem gemeinsamen Nachdenken im Religionsunterricht eine besondere Rolle zukommt, dafür sprechen auch die Einschätzungen der Schüler*innen zur Möglichkeit, in dem Fach die eigene Meinung/Position frei einbringen zu können (vgl. Kap. 2.10).

Das methodisch-mediale Erleben hängt auch mit der religionsbezogenen Verortung zusammen: Insofern Schüler*innen, die nicht an Gott glauben, weniger angeben, dass im Unterricht gebetet, über Gott nachgedacht oder Geschichten gehört werden, liegt die Vermutung nahe, dass die Angaben der Häufigkeit nicht allein etwas über die tatsächlich erlebte Häufigkeit aussagen, sondern auch darüber, wie man zu diesen Lernwegen steht bzw. sich zu diesen verhält und/oder daran beteiligt. Denn wie in anderen Kapiteln angezeigt, steht diese Schüler*innengruppe dem explizit christlichen Inhalt des Faches, der religiösen Praxis Gebet als auch biblischen Aspekten deutlich distanzierter gegenüber (vgl. Kap. 2.6, 2.7, 2.8, 4.3). Gleichzeitig fühlt sich diese Gruppe auch etwas weniger wohl im Religionsunterricht, möglicherweise hängt das mit der Wahrnehmung der Gruppenarbeit zusammen.

Besonders starke Zusammenhänge gibt es mit der Schulart. Anhand der methodisch-medialen Seite des Religionsunterrichts sind schulformbezogene Charakteristika erkennbar: So ist der Religionsunterricht in der Grundschule deutlich kreativer gestaltet. Auch die explizite religiöse Praxis ist viel häufiger im Grundschulbereich anzutreffen, während spirituellere Formen im Sinne einer weniger expliziten Gebundenheit an eine religionspezifische Praxisform häufiger in der Sekundarschule erlebt werden. Man könnte sagen, dass die Zugänge zu religionsbezogener Praxis in Sekundarschulen durch eine religionsunabhängige Offenheit gekennzeichnet sind. Erkennbar häufiger wird von den Grundschüler*innen auch die narrative Form erlebt, das korrespondiert mit dem mythisch-wörtlichen Zugang, den viele Grundschüler*innen in diesem Alter haben, und dem stärker analytischen, den die Schüler*innen am Ende der Sekundarstufe erworben haben können.

Auffällig ist auch, dass digitale Zugänge häufiger in der Sekundarschule eingesetzt werden: Das heißt, die Einbindung der Repräsentation von Religion in nicht textbasierten und öffentlichen Medien ist den älteren Schüler*innen ebenso vorbehalten wie die dezentraleren Lernformen und das Lesen von Texten. Medial gesehen bleiben die Befunde zur Einbindung von digitalen Medien in der Grundschule hinter den Ergebnissen in fachunabhängigen Studien zurück (so z.B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022; 2023), hier wäre zu überlegen, ob sich in den Befunden der Marktforschungsinstitute bereits der digitale Anschlag durch Corona zeigt und/oder auch, dass der Religionsunterricht in der Grundschule ein weniger digitales, sondern eher ein analog-kreativ-soziales Profil hat.

In diesen Befunden drücken sich aber auch entwicklungs- und lernpsychologische Vorannahmen in religionsdidaktischen Entscheidungen aus, wonach die älteren Schüler*innen eher in der Lage sind, Texte zu verstehen, Informationen zu ver-/erarbeiten und auch, sich selbstständig und selbst organisiert mit Inhalten auseinanderzusetzen. Auffallend im Sekundarschulbereich ist, dass die externe Welt (Gäste, Expert*innen (3/4), Ausflüge (2/3)) eher seltener von den Schüler*innen erlebt wird. Hier wäre zu fragen, ob zu wenig Interesse daran besteht, der organisatorische Aufwand zu groß ist und ob den Religionslehrkräften möglicherweise die Zeit fehlt, dies vorzubereiten, oder die Kontakte nicht vorhanden sind.

Im Vergleich der Ergebnisse mit anderen Studien ist zu erkennen, dass es Gemeinsamkeiten zwischen dem methodischen Erleben der Schüler*innen wie auch aufschlussreiche Unterschiede gibt:

Für die Grundschule liegen die Vergleiche mit der älteren Studie vor und (mit Vorbehalt) mit jenen aus der *sachsen-anhaltischen*, wobei hier auf die unterschiedliche Schulform verwiesen werden muss (Beginn der Sekundarschule in Sachsen-Anhalt), wenngleich das Alter noch relativ nahe beisammen ist.

Auffallend ist im Vergleich zur älteren *Bucher-Studie*, dass religiöse Praxis wie auch die kreativeren Methoden und externe Lernorte (v.a. die Kirche) häufiger erlebt wurden, während die Befassung mit Texten in der *rheinland-pfälzischen aktuellen Studie* öfter erlebt wird. Unterrichtsgespräche sind in der *Bucher-Studie* nicht erfragt worden. Eine These wäre, dass sich die Methodik des Religionsunterrichts sowohl stärker an die Schul- und Lernlogik (siehe Kompetenzorientierung) wie auch an die unterschiedlichen religionsbezogenen Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst hat. Vielleicht sind die methodisch-medialen Verschiebungen auch ein Ausdruck der zurückhaltenderen Positionierung von Lehrkräften, insofern weniger häufig religiöse Praxis im Grundschulunterricht erlebt wird. Sehr auffällig ist, dass in *Sachsen-Anhalt* viel häufiger Filme gesehen werden und gleichzeitig die narrative wie kreative Dimension des Religionsunterrichts weniger stark zum Tragen kommt. Hier wäre zu überlegen, ob im *sachsen-anhaltischen* Religionsunterricht stärker der Zugang über die für die Schüler*innen vertrauten Medien gesucht wird, weil mehr Schüler*innen ohne religionsbezogene Sozialisation teilnehmen, ob Religionslehrkräfte die narrative Dimension im Film besser verwirklicht sehen und diese so einspielen, ob das Fach sich stärker von der Schullogik unterscheiden soll und es darum geht, die Schüler*innen für das Fach zu begeistern (die Motivationswerte sind in *Sachsen-Anhalt* ja erkennbar höher, vgl. Kapitel 1.1) oder ob auch zeitliche Engpässe ein Grund hierfür sein können, weil Lehrkräfte an vielen Schulen tätig sind.

Das Thema digitalisierte Lernformen erhält aber – vergleicht man die Ergebnisse historisch (Bucher, 2000, Schwarz, 2019) – eine stärkere Bedeutung, insofern der Anteil jener, die mit PC/Internet arbeiten, über die Studien bis zur aktuellen hin gestiegen ist.

2.4 Anforderungsniveau des Religionsunterrichts

2.4.1 Grundschule

Tabelle 32: Erlebtes Anforderungsniveau im Religionsunterricht

	N	%	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Was Du im Religionsunterricht behandelst, ist für Dich	863	100%	n.s.	0.1219 / ***	0.08205 / ***	3.56
zu schwer (1)	6	0,7%				
schwer (2)	24	2,8%				
mittel (3)	382	44,2%				
leicht (4)	380	44,0%				
zu leicht (5)	71	8,2%				

Anhand der Tabelle 32 ist zu erkennen, dass der Schwerpunkt der Einschätzung des Anforderungsniveaus im Mittel- und Leichtbereich gelagert ist.

Weniger als 5% der Grundschüler*innen empfinden die Anforderungen im Religionsunterricht als schwer oder zu schwer. Zum Vergleich: In der *Qualitätsstudie* gaben 78% der Grundschüler*innen tendenziell zustimmend an, dass ihnen das Lernen im Religionsunterricht leicht fällt, hier waren es ebenfalls um die 5%, welche dies abgelehnt haben (Schweitzer, Schnauffer & Loser 2024, Teil 2).

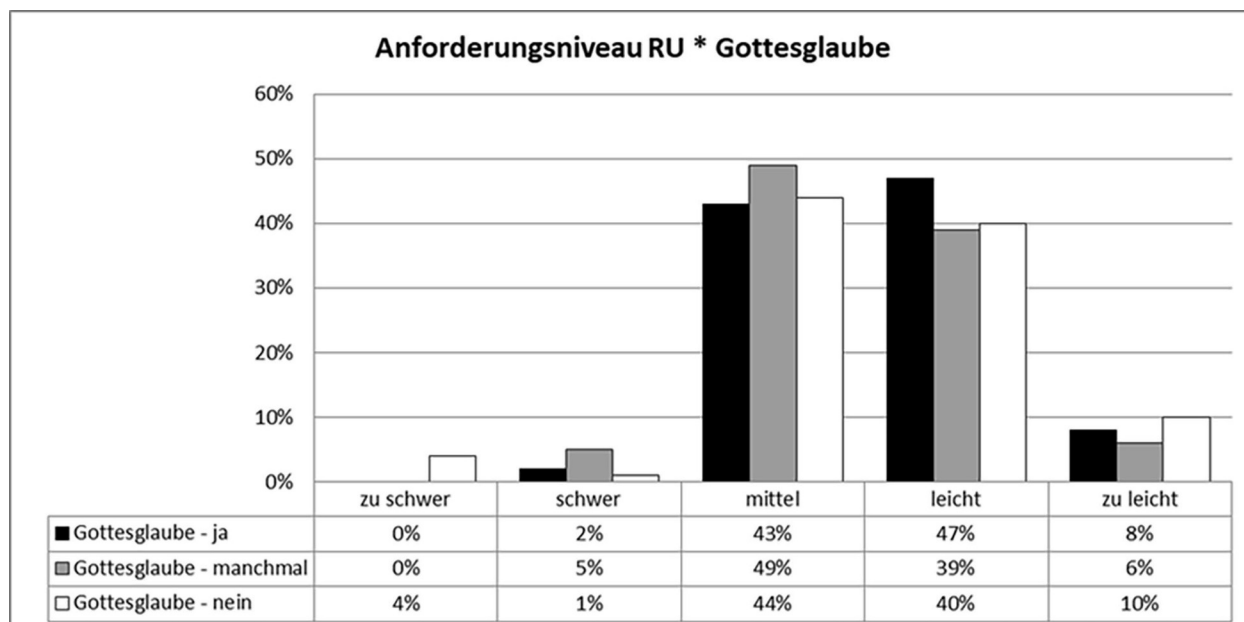


Abbildung 10: Zusammenhang Anforderungsniveau RU und Gottesglaube

Mit der Variable Gottesglaube gibt es einen signifikanten Zusammenhang, der in der Ausprägung (vgl. Abbildung 10) nicht eindeutig ist. Zu erkennen ist, dass die Gruppe, die den Gottesglauben für sich ablehnt, sowohl häufiger „zu schwierig“ als auch häufiger „zu leicht“ angekreuzt hat.

Auch der Zusammenhang mit der Schulart ist signifikant, die Stärke des Zusammenhangs schwach. Anhand der Tabellen 32/33 ist zu erkennen, dass die Mittelwerte zwischen Grundschule und Sekundarschule nah beieinander sind, die Sekundarschüler*innen schätzen die Anforderung minimal als etwas schwieriger ein.

2.4.2 Sekundarschule

Tabelle 33: Erlebtes Anforderungsniveau im Religionsunterricht

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW Sek (GS)
Was Du im Religionsunterricht behandelst, ist für Dich	688	100% (Bay)¹⁸	0.1109 / **	0.1601 / ***	0.1148 / **	0.08205 / ***	3.54 (3,44)
zu schwer (1)	11	1,6% (1,8)					
schwer (2)	15	2,2% (6,8)					
mittel (3)	289	42,0% (43)					
leicht (4)	336	48,8% (42,9)					
zu leicht (5)	37	5,4% (5,4)					

Auch in den Sekundarschulen liegt der Schwerpunkt auf einem erlebten einfachen Anforderungsniveau (mindestens leicht: 54,2%), unter 5% der Schüler*innen erleben das Fach als mindestens schwer. Der Vergleich mit den *bayerischen* Ergebnissen zeigt, dass die *rheinland-pfälzischen* Schüler*innen das Fach als noch etwas leichter einschätzen.

Im Bereich der Sekundarschule ist im Blick auf die als signifikant getesteten Zusammenhänge zu sehen, dass der Alterszusammenhang aufgrund der Randalter zustande kommt, aber nicht eindeutig interpretiert werden kann. Auch der Zusammenhang mit dem Geschlecht lässt sich aufgrund der Ausprägungen nicht eindeutig mit einer Tendenz verbinden, insofern die Jungen etwas häufiger „zu schwer“ oder „zu leicht“, die Mädchen

¹⁸ Schwarz, 2019, S. 241–242.

etwas häufiger „mittel“ angegeben haben. Tendenziell geben die Schüler*innen, die den Gottesglauben für sich bejahen oder ablehnen, häufiger an, dass das Anforderungsniveau „leicht“ oder „zu leicht“ ist (57% zu 48% und zu 64%, vgl. Abbildung 11).

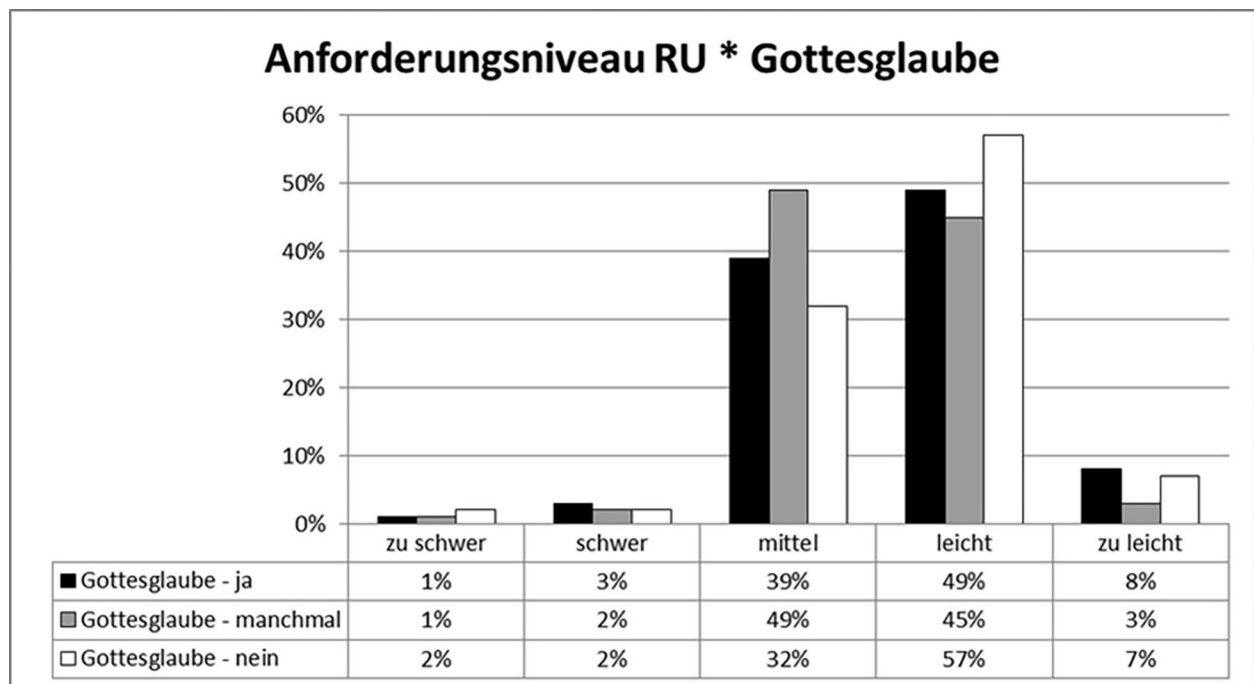


Abbildung 11: Zusammenhang zwischen Anforderungsniveau und Gottesglaube

2.4.3 Zwischenfazit

Die Ergebnisse zum Anforderungsniveau im Religionsunterricht zeigen, dass die Schüler*innen weder in der Grundschule noch in der gymnasialen oder nichtgymnasialen Sekundarschule kognitiven Überforderungen ausgesetzt sind. Den Lehrkräften gelingt es, einen inhaltlich leicht verständlichen wie zugänglichen Unterricht anzubieten. Im Vergleich zu den bayerischen Ergebnissen ist zu erkennen, dass das Anforderungsniveau ähnlich erlebt wird, das unterstreicht die Validität der Ergebnisse.

Von daher hat die in der *bayerischen Studie* noch offene Frage nach Ergebnissen in anderen Schulformen hier eine Antwort gefunden (Schwarz, 2019, S. 262).

Anhand der Befunde legt sich die Vermutung nahe, dass der Religionsunterricht von den beteiligten Lehrpersonen nicht als leistungsorientiertes Fach verstanden und von den Schüler*innen auch nicht als solches erlebt wird. Um Missverständnissen vorzubeugen: Nicht gemeint ist, dass im Religionsunterricht Engagement und Leistung nicht zählen würden. Zu vermuten ist aber, dass Engagement und Leistung in diesem Fach (wie möglicherweise in anderen ‚Nebenfächern‘ auch) anders ausgelegt werden. Das lässt sich anhand der Ergebnisse zum Fächervergleich (siehe Kap. 2.12) belegen, wonach die sogenannten ‚Nebenfächer‘, welche je einen anderen Zugang zur Welt anbieten, vom Anforderungsniveau her als leichter und untereinander ähnlich leicht eingeschätzt werden. Dazu kommt, dass diese zwei Weltzugänge (ästhetisch-expressiv und konstitutive Rationalität) der klassischen Schullogik von der Zähl- und Berechenbarkeit von Leistungen etwas entgegenstehen können.

Wie in der *bayerischen Schüler*innenstudie* empfinden jene Schüler*innen, die von sich angeben, nicht an Gott zu glauben, das Fach als etwas leichter. Möglicherweise hängt dieses Erleben auch mit dem Erleben von zu geringer kognitiver Aktivierung zusammen, wenn der Bezug zu den eher theologischen Inhalten des Faches als weniger relevant erlebt wird (vgl. Schwarz, 2019, S. 242; vgl. Kap. 2.8).

2.5 Note im Religionsunterricht

2.5.1 Grundschule

Tabelle 34: Note im Religionsunterricht

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Welche Note hattest du letztes Schuljahr in Reli?	758	100%	0.1531 / ***	0.08929 / ***	n.s.	0,170 / ***	2,01
1	277	36,5%					
2	281	37,1%					
3	137	18,1%					
4	45	5,9%					
5	15	2,0%					
6	3	0,4%					

Die Ergebnisse in Tabelle 34 lassen die Annahme zu, dass knapp 70% der Grundschüler*innen im Fach Religion eine sehr gute oder gute Note erhalten.

Signifikant verbunden sind die Noten mit dem Alter, dem Geschlecht (Tabelle 35) und der Schulart (Tabelle 36).

So haben die Mädchen die etwas besseren Noten im Religionsunterricht (69% Note 1 und 2/die Jungen: 59% Note 1 und 2). Im Blick auf das Alter lassen sich keine verlässlichen Aussagen treffen, weil nur sehr wenige 11-/12-Jährige an der Studie teilgenommen haben.

Tabelle 35: Note im Religionsunterricht – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Alter					Geschlecht	
	8	9	10	11	12	w	m
Welche Note hattest du letztes Schuljahr in Reli?							
1	19%	35%	32%	10%	33%	39%	25%
2	21%	31%	37%	20%	33%	30%	34%
3	12%	15%	17%	30%	0%	13%	18%
4	2%	5%	6%	30%	33%	5%	5%
5	0%	3%	1%	0%	0%	1%	2%
6	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
k.A.	46%	11%	7%	10%	0%	10%	16%

2.5.2 Sekundarschule

Tabelle 36: Note im Religionsunterricht

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Welche Note hattest du letztes Schuljahr in Reli?	615	100%	0.1137 / ***	0.2031 / ***	n.s.	0.170 / ***	2,32
1	96	15,6%					
2	277	45,0%					

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
3	194	31,5%					
4	42	6,8%					
5	6	1,0%					
6	0	0,0%					

Anhand der Zusammenhangsanalysen ist bereits ersichtlich, dass die angegebenen Noten nicht zufällig mit der Schulart verbunden sind. Ein Blick in die prozentuale Verteilung (Tabelle 36) zeigt, dass sich der Schwerpunkt eher auf die gute Note und schließlich auch die befriedigende Note in der Sekundarschule hin verlagert hat (Note 1: 36,5% zu 15,6% und Note 2: 37,1% zu 45%).

Tabelle 37: Note im Religionsunterricht – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Alter					Geschlecht	
	13	14	15	16	17	w	m
Welche Note hattest du letztes Schuljahr in Reli?							
1	33%	11%	14%	16%	6%	17%	12%
2	67%	28%	47%	43%	25%	49%	37%
3	0%	20%	31%	30%	44%	27%	35%
4	0%	5%	6%	7%	12%	3%	11%
5	0%	0%	1%	1%	12%	1%	1%
6	0%	35%	2%	3%	0%	2%	3%

Anhand der Zusammenhangsanalysen sind auch hier die unabhängigen Faktoren Alter und Geschlecht relevant (Tabelle 37).

So haben auch in der Sekundarstufe Mädchen bessere Noten als die Jungen (Note 1/2: Mädchen: 66%, Jungen: 49%). Der Unterschied hat sich vergrößert; gab es bei den Grundschüler*innen einen Unterschied von 10%, liegt er im Sekundarschulbereich bei 17%.

Die Ausprägungen im Blick auf das unterschiedliche Alter sind nicht einfach zusammenzufassen. Tendenziell scheinen mit steigendem Alter weniger gute Noten erreicht zu werden.

2.5.3 Zwischenfazit

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen im evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz in der großen Mehrheit befriedigende bis gute oder sogar sehr gute Noten erhalten.

Nur eine Minderheit der Schüler*innen gibt an, dass ihre Leistungen mit ausreichend oder mangelhaft bewertet wurden.

Für die Mehrheit der Schüler*innen ist daher nicht davon auszugehen, dass die Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht das Selbstkonzept gefährdet (Stadler-Altmann, 2010, S. 57–79).

Unterschiedliche Gründe können für den (noch) guten Notendurchschnitt in Religion angebracht werden: Den Lehrkräften gelingt es, einen Religionsunterricht anzubieten, der gut verständlich und von seinen Leistungsanforderungen her schaffbar ist. Dafür sprechen sowohl die Ergebnisse zum Anforderungsniveau (Kap. 2.4) als auch die den Lehrkräften zugeschriebenen Erklärkompetenzen wie auch die Ergebnisse zu den anforderungsrelevanten Dimensionen im Fächervergleich (Kap. 2.1; 2.12).

Um zu beurteilen, ob die Noten so zu gut oder angemessen sind, bräuchte es Vergleichswerte. In der theoretischen Einleitung wurde jedoch bereits auf die Schwierigkeit hingewiesen, konkrete Noten aus der Literatur zu erfahren.

Angefügt werden soll aber die Überlegung, dass sich in der relativ guten Notengebung vielleicht etwas vom auch kritischen religionspädagogischen Verhältnis zum schulischen Bewertungs- und Leistungsprinzip zeigt.

Aufschlussreich sind auch die Zusammenhänge bzw. die Nichtzusammenhänge. Nicht zusammen hängt die Note mit dem Verhältnis zum Gottesglauben. Das fällt auf, weil diese unabhängige Variable mit den meisten

Fragen und Items signifikant verbunden ist, bei der Leistungsbeurteilung aber gar keine Rolle zu spielen scheint. Das bedeutet, dass die religionsbezogene Verortung der Schüler*innen keinen Einfluss auf ihre Religionsnote hat.

Interessant ist der Zusammenhang mit dem Geschlecht, welcher sich in beiden Schulformen zeigt, in der Sekundarschule aber noch einmal stärker ausgeprägt ist. Dieser Befund ist insofern nicht ungewöhnlich, als hinreichend belegt ist, dass Mädchen bessere Noten als Jungen erhalten, das gilt insbesondere für sprachliche Fächer (Hannover & Wolter, 2022). Als mögliche Gründe für diesen Befund wird zum einen auf Einflussfaktoren bei der Notengebung, wie subjektive Eindrücke und Sozialverhalten, verwiesen, aber auch auf die bei Mädchen anscheinend stärker ausgeprägte Selbstdisziplin und -kontrolle (ebd.). In die Notengebung fließen demnach Geschlechtskonzepte und Rollenbilder mit hinein, die sich sozialisatorisch ausbilden, dafür spricht außerdem der stärkere Zusammenhang in der Sekundarstufe. Zu fragen wäre, wie sich dies im Religionsunterricht darstellt. Es ist anzunehmen, dass die Wahrnehmung des Faches eher der sprachlicher Fächer ähnelt als der naturwissenschaftlicher, bei denen sich der Notenunterschied deutlicher zeigt. Zweitens haben wir es beim Gegenstand Religion mit einem zu tun, der wesentlich von Frauen (vgl. Kap. 3) tradiert wird und zu dem Frauen und Mädchen – statistisch gesehen – eine stärkere Nähe haben als Jungen und Männer (Ausnahme: Domsen u.a., 2021). All diese Aspekte können in die geschlechtsbezogenen Zusammenhänge mit hineinspielen.

2.6 Lerneffekte des Religionsunterrichts (GS)

2.6.1 Grundschule

Tabelle 38: Erlebte Lerneffekte im Religionsunterricht

Frage: Was hast du deiner Meinung nach im RU gelernt? 1 = trifft zu 4 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich weiß, warum wir Weihnachten oder Ostern feiern.	859	100%	n.s.	n.s.	0.1101 / ***	1.34
trifft zu	670	78,0%				
trifft eher zu	114	13,3%				
trifft eher nicht zu	49	5,7%				
trifft nicht zu	26	3,0%				
Ich begegne Menschen mit einer anderen Religion mit Respekt.	839	100%	n.s.	n.s.	0.1272 / ***	1.66
trifft zu	498	59,4%				
trifft eher zu	196	23,4%				
trifft eher nicht zu	78	9,3%				
trifft nicht zu	67	8,0%				
Ich kann eine Geschichte in der Bibel finden.	845	100%	n.s.	n.s.	0.1626 / ***	1.8
trifft zu	456	54,0%				
trifft eher zu	188	22,2%				
trifft eher nicht zu	112	13,3%				
trifft nicht zu	89	10,5%				
Ich weiß mindestens einen Unterschied zwischen evangelischen und katholischen Christen.	852	100%	n.s.	0.06083 / *	0.1126 / ***	1.87
trifft zu	437	51,3%				
trifft eher zu	187	21,9%				

Frage: Was hast du deiner Meinung nach im RU gelernt? 1 = trifft zu 4 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
trifft eher nicht zu	126	14,8%				
trifft nicht zu	102	12,0%				
Ich kann beschreiben, wie ich mir Gott vorstelle.	867	100%	n.s.	n.s.	0.2507 / ***	1.97
trifft zu	354	40,8%				
trifft eher zu	281	32,4%				
trifft eher nicht zu	139	16,0%				
trifft nicht zu	93	10,7%				
Ich weiß, dass alle Menschen über das Leid und den Tod nachdenken.	851	100%	n.s.	n.s.	0.1401 / ***	2.02
trifft zu	321	37,7%				
trifft eher zu	276	32,4%				
trifft eher nicht zu	173	20,3%				
trifft nicht zu	81	9,5%				
Ich kann von Martin Luther erzählen.	825	100%	0.09449 / ***	0,094 / *	0.09997 / **	2.07
trifft zu	380	46,1%				
trifft eher zu	164	19,9%				
trifft eher nicht zu	128	15,5%				
trifft nicht zu	153	18,5%				
Ich kenne mehr als ein Gebet.	848	100%	n.s.	n.s.	0.1951 / ***	2.09
trifft zu	370	43,6%				
trifft eher zu	179	21,1%				
trifft eher nicht zu	153	18,0%				
trifft nicht zu	146	17,2%				
Ich kann etwas über eine Kirche im Ort erzählen.	855	100%	n.s.	n.s.	0.1279 / ***	2.11
trifft zu	327	38,2%				
trifft eher zu	228	26,7%				
trifft eher nicht zu	181	21,2%				
trifft nicht zu	119	13,9%				
Ich kenne christliche Regeln für unser Zusammenleben.	847	100%	n.s.	n.s.	0.1849 / ***	2.16
trifft zu	289	34,1%				
trifft eher zu	255	30,1%				
trifft eher nicht zu	184	21,7%				
trifft nicht zu	119	14,0%				
Ich kann einige Stationen aus dem Leben Jesu nennen.	851	100%	n.s.	0.09216 / **	0.2152 / ***	2.22
trifft zu	252	29,6%				
trifft eher zu	274	32,2%				
trifft eher nicht zu	209	24,6%				
trifft nicht zu	116	13,6%				

Frage: Was hast du deiner Meinung nach im RU gelernt? 1 = trifft zu 4 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich kann die Bedeutung der Taufe erklären.	846	100%	0.05122 / **	n.s.	0.2043 / ***	2.23
trifft zu	257	30,4%				
trifft eher zu	269	31,8%				
trifft eher nicht zu	187	22,1%				
trifft nicht zu	133	15,7%				
Ich kann beschreiben, was Jesus von Gott erzählt hat.	846	100%	n.s.	n.s.	0.2206 / ***	2.32
trifft zu	208	24,6%				
trifft eher zu	284	33,6%				
trifft eher nicht zu	232	27,4%				
trifft nicht zu	122	14,4%				
Ich kann erklären, warum Christen auf die Auferstehung hoffen.	848	100%	0.06321 / **	n.s.	0.1784 / ***	2.35
trifft zu	245	28,9%				
trifft eher zu	227	26,8%				
trifft eher nicht zu	209	24,6%				
trifft nicht zu	167	19,7%				
Ich kenne Symbole für Gott.	854	100%	0.07723 / ***	n.s.	0.1673 / ***	2.36
trifft zu	228	26,7%				
trifft eher zu	263	30,8%				
trifft eher nicht zu	187	21,9%				
trifft nicht zu	176	20,6%				
Ich kann einige biblische Geschichten nacherzählen.	855	100%	n.s.	0.07075 / **	0.2054 / ***	2.38
trifft zu	234	27,4%				
trifft eher zu	230	26,9%				
trifft eher nicht zu	224	26,2%				
trifft nicht zu	167	19,5%				
Ich weiß etwas über das Judentum.	818	100%	0.05428 / ***	n.s.	0.1356 / ***	2.56
trifft zu	200	24,4%				
trifft eher zu	186	22,7%				
trifft eher nicht zu	209	25,6%				
trifft nicht zu	223	27,3%				
Ich weiß etwas über den Islam.	810	100%	0.09311 / **	0,093 / *	n.s.	2.78
trifft zu	155	19,1%				
trifft eher zu	144	17,8%				
trifft eher nicht zu	237	29,3%				
trifft nicht zu	274	33,8%				

Feste im Kirchenjahr

In den Ergebnissen zeigt sich, dass über 90% der Grundschüler*innen von sich sagen, dass sie um die Gründe für die christlichen Hauptfeste im Kirchenjahr wissen.

In der *Qualitätsstudie* konnten über 70% der Grundschüler*innen die Feiertage richtig zuordnen, wie z.B. Weihnachten (78%), Karfreitag (56%) und Himmelfahrt (71%) (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2).

Jesus

Gleichzeitig kreuzen demgegenüber in *Rheinland-Pfalz* 61,8% an, Stationen aus dem Leben Jesu nennen zu können. In *Buchers Studie* gaben 89% der Schüler*innen an, viel über Jesus zu lernen, 97% lernten mindestens etwas über Jesus (Bucher, 2000, S. 38).

Andere Religionen

Die große Mehrheit sagt von sich, Menschen aus anderen Religionen mit Respekt zu begegnen (82,8%). Dem Ergebnis gegenüber steht gleichzeitig auch die geringste Zustimmung in diesem Bereich, denn weniger als die Hälfte der Grundschüler*innen bejahen, etwas über das Judentum und (noch weniger) etwas über den Islam zu wissen (47,1%/36,9%).

In *Buchers Studie* gaben 25% an, viel über andere Religionen gelernt zu haben, 54% gaben an, mindestens etwas über andere Religionen gelernt zu haben (2000, S. 38).

In der aktuellen *Qualitätsstudie* sind es 52% der Grundschüler*innen, die angeben, viel über andere Religionen gelernt zu haben (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2). Dem gegenüber stehen die Ergebnisse des Wissenstests in dieser Studie, wonach zwischen 45% und 76% Inhalte dem Christentum, zwischen 16% und 27% Inhalte dem Judentum sowie zwischen 26% und 36% Inhalte dem Islam zuordnen konnten (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2).

Bibel und Konfession

Eine große Mehrheit schreibt sich die Kompetenz zu, etwas in der Bibel finden (76,2%) und einen konfessionellen Unterschied nennen zu können (73,2%). Gleichzeitig trauen sich wenige zu, einige biblische Geschichten nacherzählen zu können (54,3%). In *Buchers Studie* geben 63% an, viel über die Bibel gelernt zu haben, mindestens 87% der Schüler*innen haben mindestens etwas über die Bibel gelernt (Bucher, 2000, S. 38).

Gott und Existenzfragen

Knapp drei Viertel der Grundschüler*innen stimmen zu, die eigene Vorstellung von Gott beschreiben zu können (73,2%) und darum zu wissen, dass alle Menschen über schwierige Existenzfragen nachdenken (70,1%). Dem erstgenannten Item steht gegenüber, dass 57,5% angeben, Symbole für Gott zu kennen. In *Buchers Studie* gaben 85% an, viel über Gott gelernt zu haben, 97% haben mindestens etwas über Gott gelernt (2000, S. 38). In der aktuellen *Qualitätsstudie* sind es mit 72% fast gleich viele wie in *Rheinland-Pfalz*, die nach eigener Angabe im Religionsunterricht gelernt haben, über Gott zu sprechen (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2).

Andere Themen

Bei den folgenden Items stimmen mehr als die Hälfte, aber weniger als zwei Drittel der Schüler*innen zu: Das betrifft das Wissen um Martin Luther (66%), das Kennen von mehr als einem Gebet (64,7%) und das Wissen um die Kirche vor Ort (64,9%).

In *Buchers Studie* gaben 56% an, viel über die Kirche, und 89%, mindestens etwas über die Kirche gelernt zu haben (2000, S. 38).

64,2% gaben an, mindestens eher etwas über christliche Regeln fürs Zusammenleben gelernt zu haben; beim Wissen um die Bedeutung der Taufe sind es 62,2%, beim Wissen um das, was Jesus von Gott erzählt hat, 58,2%, und die Fähigkeit zur Beschreibung der Auferstehungshoffnung nehmen mit 55,7% etwas mehr als Hälfte der Grundschüler*innen für sich in Anspruch.

Tabelle 39: Erlebte Lerneffekte im Religionsunterricht – Ausprägungen der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter				
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12
Ich kann beschreiben, wie ich mir Gott vorstelle.								
trifft zu	49%	25%	21%					
trifft eher zu	32%	37%	21%					

Antwort	Gottesglaube			Alter				
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12
trifft eher nicht zu	11%	28%	24%					
trifft nicht zu	7%	11%	35%					
Ich kenne Symbole für Gott.								
trifft zu	33%	15%	13%	19%	25%	31%	40%	33%
trifft eher zu	30%	33%	25%	27%	32%	30%	40%	67%
trifft eher nicht zu	20%	28%	22%	16%	24%	22%	10%	0%
trifft nicht zu	17%	24%	40%	39%	19%	18%	10%	0%
Ich weiß, dass alle Menschen über das Leid und den Tod nachdenken.								
trifft zu	41%	32%	31%					
trifft eher zu	35%	32%	18%					
trifft eher nicht zu	17%	27%	30%					
trifft nicht zu	7%	10%	21%					
Ich kann einige biblische Geschichten nacherzählen.								
trifft zu	35%	12%	12%					
trifft eher zu	27%	28%	25%					
trifft eher nicht zu	24%	34%	24%					
trifft nicht zu	14%	26%	40%					
Ich kenne mehr als ein Gebet.								
trifft zu	50%	33%	21%					
trifft eher zu	22%	21%	13%					
trifft eher nicht zu	16%	22%	26%					
trifft nicht zu	12%	24%	40%					
Ich kann einige Stationen aus dem Leben Jesu nennen.								
trifft zu	36%	17%	13%					
trifft eher zu	35%	30%	19%					
trifft eher nicht zu	20%	36%	31%					
trifft nicht zu	10%	16%	36%					
Ich kann beschreiben, was Jesus von Gott erzählt hat.								
trifft zu	31%	12%	6%					
trifft eher zu	35%	32%	24%					
trifft eher nicht zu	24%	35%	32%					
trifft nicht zu	9%	20%	38%					
Ich kann erklären, warum Christen auf die Auferstehung hoffen.								
trifft zu	35%	18%	10%					
trifft eher zu	29%	24%	22%					
trifft eher nicht zu	21%	34%	30%					
trifft nicht zu	16%	24%	37%					
Ich kann eine Geschichte in der Bibel finden.								
trifft zu	61%	39%	45%					
trifft eher zu	22%	26%	18%					
trifft eher nicht zu	10%	20%	19%					
trifft nicht zu	8%	16%	18%					

Antwort	Gottesglaube			Alter				
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12
Ich begegne Menschen mit einer anderen Religion mit Respekt.								
trifft zu	64%	52%	43%					
trifft eher zu	22%	25%	32%					
trifft eher nicht zu	8%	13%	7%					
trifft nicht zu	6%	11%	18%					
Ich weiß, warum wir Weihnachten oder Ostern feiern.								
trifft zu	82%	71%	65%					
trifft eher zu	11%	17%	21%					
trifft eher nicht zu	4%	9%	10%					
trifft nicht zu	2%	4%	4%					
Ich kann die Bedeutung der Taufe erklären.								
trifft zu	38%	13%	15%					
trifft eher zu	31%	35%	34%					
trifft eher nicht zu	20%	28%	22%					
trifft nicht zu	11%	24%	28%					
Ich weiß mindestens einen Unterschied zwischen evangelischen und katholischen Christen.								
trifft zu	56%	44%	37%					
trifft eher zu	22%	22%	24%					
trifft eher nicht zu	12%	20%	19%					
trifft nicht zu	10%	14%	19%					
Ich kann von Martin Luther erzählen.								
trifft zu				27%	48%	49%	40%	33%
trifft eher zu				12%	19%	24%	10%	67%
trifft eher nicht zu				20%	15%	14%	30%	0%
trifft nicht zu				41%	18%	13%	20%	0%
Ich weiß etwas über das Judentum.								
trifft zu	27%	19%	16%	17%	26%	25%	30%	0%
trifft eher zu	26%	18%	14%	11%	21%	28%	20%	0%
trifft eher nicht zu	24%	29%	25%	25%	27%	24%	20%	67%
trifft nicht zu	23%	34%	45%	47%	26%	23%	30%	33%
Ich kann etwas über eine Kirche im Ort erzählen.								
trifft zu	42%	32%	24%					
trifft eher zu	27%	26%	29%					
trifft eher nicht zu	19%	28%	19%					
trifft nicht zu	11%	15%	28%					
Ich kenne christliche Regeln für unser Zusammenleben.								
trifft zu	41%	21%	18%					
trifft eher zu	31%	30%	22%					
trifft eher nicht zu	18%	31%	30%					
trifft nicht zu	10%	18%	30%					

Ein Blick in die als signifikant getesteten Zusammenhänge lässt erkennen, dass die Kenntnis von Symbolen für Gott eher von den älteren Grundschüler*innen bejaht wird, dieser fast lineare Wissensanstieg mit dem Alter ist auch im Blick auf das Item zu Martin Luther und zum Judentum zu sehen.

Die meisten als signifikant getesteten Zusammenhänge sind mit der unabhängigen Variable zum Gottesglauben zu sehen: Nur ein Item ist als nicht signifikant getestet, das ist das Wissen über den Islam. Über alle signifikant getesteten Zusammenhänge mit den Zielen des Religionsunterrichts hinweg zeigt sich die gleiche Tendenz: Die Schüler*innen, die von sich angeben, an Gott zu glauben, stimmen allen Zielen deutlich stärker zu.

Stärkere Zusammenhänge sind dort zu erkennen, wo es darum geht, die eigene Gottesvorstellung zu beschreiben, einige Stationen aus dem Leben Jesu nennen zu können, zu beschreiben, was Jesus von Gott erzählt hat, die Bedeutung der Taufe zu erklären und einige biblische Geschichten nachzuerzählen. Einen anderen bzw. weiteren Zusammenhang mit der Fähigkeit, eine biblische Geschichte erzählen zu können, eruieren Gennerich/Zimmermann, insofern diese Fähigkeit mit der Bibelkenntnis, nicht jedoch mit der Einstellung zur Bibel verbunden ist (Gennerich & Zimmermann, 2020, S. 119).

Mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse soll herausgefunden werden, ob die Ladungen auf dem thematischen Lernspektrum des Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht an der Grundschule in Rheinland-Pfalz auf latente Faktoren hindeuten. Auch hier lässt sich – wie in der Faktorenanalyse zur Partizipation im Religionsunterricht – zunächst ein Faktor eruieren, auf dem alle Items laden. Damit bildet das Itemkonstrukt relativ eindeutig den Gesamtlerneffekt ab, allerdings gibt es bei zwei Items Nebenladungen.

Explorative Faktorenanalyse – Lerneffekte im Religionsunterricht (GS)

Variable: Was hast du deiner Meinung nach im Religionsunterricht gelernt?	Religiös-ethisch	Andere Religionen
Ich kann beschreiben, wie ich mir Gott vorstelle.	0.51	
Ich kenne Symbole für Gott.	0.59	
Ich kann einige biblische Geschichten nacherzählen.	0.65	
Ich kenne mehr als ein Gebet.	0.52	
Ich kann einige Stationen aus dem Leben Jesu nennen.	0.69	
Ich kann beschreiben, was Jesus von Gott erzählt hat.	0.74	
Ich kann erklären, warum Christen auf die Auferstehung hoffen.	0.71	
Ich kann eine Geschichte in der Bibel finden.	0.52	
Ich kann die Bedeutung der Taufe erklären.	0.66	
Ich weiß mindestens einen Unterschied zwischen evangelischen und katholischen Christen.	0.56	
Ich kann von Martin Luther erzählen.	0.51	
Ich weiß etwas über das Judentum.	0.55	0.45
Ich kann etwas über eine Kirche im Ort erzählen.	0.58	
Ich kenne christliche Regeln für unser Zusammenleben.	0.64	
Ich weiß etwas über den Islam.	0.42	0.66
Ich weiß, dass alle Menschen über das Leid und den Tod nachdenken.	0.36	
Ich begegne Menschen mit einer anderen Religion mit Respekt.	0.40	
Ich weiß, warum wir Weihnachten oder Ostern feiern.	0.47	
SS loadings	5.86	0.81
Proportion Var	0.33	0.04
Cumulative Var	0.33	0.37

Aufgrund der Gesamtabdeckung durch den ersten Faktor wird dieser mit *religiös-ethisch* beschrieben, weil alle thematischen Lerndimensionen auf ihm laden. Gleichzeitig sind auf dem zweiten Faktor zwei Nebenladungen zu erkennen. Eine starke Nebenladung auf dem Item *Wissen über den Islam* und eine etwas weniger starke zum *Wissen über das Judentum*. Vor dem Hintergrund legt es sich nahe, den Faktor mit *andere Religionen* zu betiteln.

- **MR 1 religiös-ethisch:** Der erste Faktor zeigt signifikante positive Ladungen für alle Variablen, die auf ihn laden, mit Ladungen reichend von 0.36 bis 0.74. Die höchsten Ladungen zeigen *Ich kann beschreiben, was Jesus von Gott erzählt hat*, *Ich kann erklären, warum Christen auf die Auferstehung hoffen*, und *Ich kann einige Stationen aus dem Leben Jesu nennen* (0.74, 0.71, und 0.69), was darauf hinweist, dass MR 1 ein zentrales Konstrukt oder eine Hauptdimension repräsentiert, die von diesen Variablen getragen wird. MR 1 erklärt 33% der Varianz.
- **MR 2 andere Religionen:** Der zweite Faktor hat nur für zwei Variablen signifikante Ladungen: *Ich weiß etwas über den Islam* (0.66) und *Ich weiß etwas über das Judentum* (0.45). Diese Ladungen könnten auf ein spezifisches oder sekundäres Konstrukt hinweisen, das in diesen beiden Variablen präsent ist. MR 2 erklärt nur 4% der Varianz.

Varianzaufklärung:

- **SS Loadings:** Die Summe der quadratischen Ladungen für MR religiös-ethisch beträgt 5.86, was deutlich höher ist als die 0.81 für MR andere Religionen, was die dominierende Rolle von MR religiös-ethisch in der Datenstruktur unterstreicht.
- **Proportion Var:** MR 1 erklärt ein Drittel der Varianz, während MR andere Religionen nur einen sehr kleinen Teil erklärt.
- **Cumulative Var:** Zusammen erklären diese beiden Faktoren 37% der Gesamtvarianz, was impliziert, dass weitere 63% der Varianz durch andere Faktoren oder einzigartige Varianzen der Variablen erklärt werden könnten.

Relevante Punkte:

- **Dominanz von MR 1 religiös-ethisch:** MR religiös-ethisch erscheint als die Hauptdimension, die durchgängig von den meisten Variablen getragen wird und deutlich die meisten Variablen beeinflusst.
- **Spezifität von MR 2 andere Religionen:** MR andere Religionen, der eine sehr begrenzte Anzahl von Variablen beeinflusst, könnte ein spezifisches Konstrukt darstellen, das nur unter bestimmten Bedingungen oder in spezifischen Subgruppen relevant ist. Die geringe Varianzaufklärung durch MR andere Religionen legt nahe, dass es sich um ein sehr fokussiertes Merkmal handelt.
- **Notwendigkeit weiterer Analysen:** Die relativ geringe kumulative Varianzaufklärung von 37% lässt darauf schließen, dass zusätzliche Faktoren oder Modelle erforderlich sein könnten, um eine vollständigere Erklärung der Datenstruktur zu ermöglichen.

2.6.2 Zwischenfazit

Insgesamt ist zu vermerken, dass die Mehrheit bei fast allen Lernitems mindestens eher zustimmt, diese erlernt zu haben, auch wenn die Zustimmungsausprägungen verschieden stark sind. Eine geringere Zustimmung ist hinsichtlich des erworbenen Wissens über Judentum und Islam zu sehen.

Ein Blick in die Lehrpläne zeigt, dass sowohl Judentum als auch Islam mit unterschiedlichen Schwerpunkten von der ersten bis zur vierten Klasse vorkommen. Hier bleibt also offen, warum sich weniger Schüler*innen Wissen über diese Religionen zutrauen, wenngleich die große Mehrheit angibt, eine respektvolle Haltung/Einstellung gegenüber Menschen mit einer anderen Religion zeigen zu können. Eine Vermutung bezieht sich auf die Formulierung „wissen“, insofern die Schüler*innen dies möglicherweise als umfassendes Wissen deuten und deshalb zurückhaltend ankreuzen. Demgegenüber wäre dann zu fragen, warum die Grundschüler*innen in der *Qualitätsstudie* häufiger angeben, viel über andere Religionen gelernt zu haben. Möglicherweise zeigt sich hier ein Formulierungseffekt. Gleichwohl lassen die Ergebnisse des Wissenstests zu anderen Religionen in der gleichnamigen *Qualitätsstudie* einen Unterschied zur Überzeugung, viel gelernt zu haben, erkennen. Die Ergebnisse haben eine größere Nähe zu den zurückhaltenden Wissensüberzeugungen in der *rheinland-pfälzischen Schüler*innenstudie*, wenngleich der prozentuale Anteil richtiger Antworten in der QUIRU auch unter den Wissensüberzeugungen der rheinland-pfälzischen Schüler*innen bleibt. Möglicherweise – das wären weitere Thesen – kommen die anderen Religionen erst am Ende der Grundschule explizit vor oder sie spielen in der Häufigkeit eine deutlich geringere Rolle im Verhältnis zu christlichen und ethischen Themen, sodass die Schüler*innen zwar von sich und ihrem Verhalten, jedoch weniger von ihrem diesbezüglichen Wissen überzeugt sind.

Zieht man die Ergebnisse aus der explorativen Faktorenanalyse hinzu, ist auch da deutlich zu erkennen, dass zwar alle Items auf einem Hauptfaktor laden, es aber gleichzeitig eine latente zweite Struktur – nämlich andere Religionen – gibt, die ihren Schwerpunkt noch einmal deutlicher im Blick auf das Wissen über den Islam

hat. Offen bleiben die Motive hinter den Ergebnissen. Kommt die Thematik zu selten vor, ist die Didaktisierung anders als bei den „Hausthemen“, sind die Lehrkräfte selbst (fachlich) unsicher bei der Thematisierung, drückt sich darin eine Form des Othering aus? Bisherige Untersuchungen zu anderen Religionen und interreligiösem Lernen legen zum Teil die Vermutung nahe, dass diese vor allem auf der positionellen Ebene eingespielt werden, weniger jedoch mit kontextuellen, biographischen und selten stilistischen Bezügen (so Riegel u.a., 2022; Riegel & Delling, 2019) und die konfessionelle Rahmung des Faches sehr prominent ist (vgl. auch Roose, 2022). Zu überlegen wäre deshalb, ob dieser Zugang gerade für Grundschüler*innen eine Herausforderung ist, weil sie Wissen über Positionen so weniger gut vernetzen und abrufen können. Ob und inwiefern Einstellungen gegenüber anderen Religionen den Lerneffekt beeinflussen, kann aus den Ergebnissen nicht abgelesen werden. Weitere Untersuchungen müssten näheren Aufschluss geben.

Auffällig sind weiterhin die Unterschiede zwischen dem formalen Umgang mit der Bibel und der Fähigkeit, biblische Geschichten nacherzählen zu können. Eine Vermutung besteht darin, dass die Schüler*innen zwar Bibelgeschichten vorgelesen und erzählt bekommen, selbst aber weniger aufgefordert sind, dies ebenfalls zu tun, und sich ihr Beitrag eher im Nachspielen (Gennerich & Zimmermann, 2020, S. 88), Malen und Wiedergeben von Bestandteilen der Geschichten bewegt.

Bemerkenswert ist auch, dass auf der einen Seite die höchste Kompetenzzuschreibung gegenüber einer Erklärkompetenz von zentralen Festen des Kirchenjahres besteht, sich demgegenüber aber 30% weniger zutrauen, Stationen aus dem Leben Jesu nennen zu können. Zwei Gründe könnten hier ausschlaggebend sein: So ist erstens nicht sicher, ob alle Schüler*innen die Feste eindeutig mit ihrem religiösen Ursprung verbinden (in der *Qualitätsstudie* gelingt das etwas über 70% der Grundschüler*innen bei den Festen Weihnachten/Karfreitag), oder eher mit Ritualen/Bräuchen, und zweitens wäre in methodologischer Hinsicht zu überlegen, ob das Wort „Stationen“ die Grundschüler verunsichert hat und sie dieses Wort zu „hoch hängen“ und deshalb weniger überzeugt sind, diese auch benennen zu können. Möglich ist aber auch, dass sie Jesus eher situativer über Feste und Geschichten, weniger jedoch in biographisch-historischer Perspektive begegnen.

Die altersbezogenen Zusammenhänge sind zum Teil wegen der geringen Zahl der „Randalter“ nicht gut zu interpretieren, vermutet werden kann, dass gerade Symbole von den Lehrkräften aus entwicklungspsychologischen Gründen (Büttner & Dieterich, 2016, S. 76–82) eher am Ende des Grundschulalters thematisiert werden und deshalb noch nicht alle Teilnehmenden damit Kontakt hatten.

Die meisten mittelstarken Zusammenhänge gibt es mit dem Gottesglauben: Vergleicht man die Stärke der Zusammenhänge, ist zu sehen, dass die stärkeren mit der Vorstellung von Gott, dem, was Jesus von Gott erzählt, den Stationen Jesu, der Bedeutung der Taufe und der Kompetenz, biblische Geschichten nacherzählen zu können, bestehen.

Zwei Thesen zur Deutung der Ergebnisse sind hier zu nennen: Zum einen wäre zu fragen, ob sich in diesen Lernergebnissen für Schüler*innen, die den Gottesglauben für sich verneinen, eine zu starke Nähe zu einer religiösen Überzeugung zeigt, die sie nicht teilen und die deshalb zu einer größeren Distanz gegenüber den Lernkompetenzen führt; das trifft besonders auf das Lernziel zu, dass die Schüler*innen beschreiben können, wie sie sich Gott vorstellen, aber auch, über die Bedeutung der Taufe Auskunft geben zu können.

Eine zweite These bezieht sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Tradierungserfahrungen, die die Lernenden mit in das Fach bringen. Es ist möglich, dass die größere Zurückhaltung insbesondere gegenüber den christlichen Kernthemen (Gott, Jesus, Bibel, Taufe) Ungleichheiten zwischen den Schüler*innen aufgrund ihres geringeren Vorwissens oder geringerer Vorerfahrungen sichtbar macht (Domsgen, 2021; Schwarz, 2019, S. 532).

Anhand der Kontextualisierung mit der *Bucher-* und der *Qualitätsstudie* ist Folgendes sichtbar geworden: Gerade die punktuellen Vergleiche mit der *Bucher-Studie* lassen die Vermutung aufkommen, dass es kleinere thematische Verschiebungen im Blick auf die Gewichtung der christlich orientierten „Lernziele“ insofern gibt, als mit christlichen Kernthemen verbundene Ziele (wie Gott, Jesus, Bibel) in der *Studie von Bucher* häufiger angegeben werden.

Weiterhin zeigt sich im Vergleich mit der *QUIRU-Studie*, dass ein Unterschied besteht zwischen dem empfundenen Lerneffekt und dem tatsächlichen und dass es ergebnisorientiert ist, beide ins Verhältnis zu setzen.

2.7 Ziele des Religionsunterrichts (Sek)

2.7.1 Erreichte Ziele

Tabelle 40: Erreichte Ziele im Religionsunterricht

Frage: Wie sehr hast du diese Ziele erreicht? 1 = absolut erreicht 6 = absolut nicht erreicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich kann Menschen aus anderen Kulturen mit Respekt begegnen.	608	100%	0.09816*	0.1579**	n.s.	1.89
absolut erreicht	370	60,9%				
	117	19,2%				
	38	6,2%				
	23	3,8%				
	21	3,5%				
absolut nicht erreicht	39	6,4%				
Ich erkenne christliche Symbole (wie das Kreuz) und kann sie beschreiben.	601	100%	n.s.	n.s.	0.1568***	2.3
absolut erreicht	231	38,4%				
	159	26,5%				
	102	17%				
	46	7,7%				
	32	5,3%				
absolut nicht erreicht	31	5,2%				
Ich kann erklären, wie unterschiedlich Freundschaften sein können.	617	100%	n.s.	0.2274***	0.1049***	2.39
absolut erreicht	200	32,4%				
	198	32,1%				
	99	16%				
	51	8,3%				
	39	6,3%				
absolut nicht erreicht	30	4,9%				
Ich kann beschreiben, warum ich mit meinem Verhalten in der Welt Verantwortung habe.	604	100%	n.s.	0.1005*	0.1575**	2.49
absolut erreicht	155	25,7%				
	209	34,6%				
	129	21,4%				
	46	7,6%				
	29	4,8%				
absolut nicht erreicht	36	6%				
Ich kann beschreiben, weshalb manche Christen sich für andere Menschen einsetzen.	606	100%	n.s.	n.s.	0.152***	2.59
absolut erreicht	144	23,8%				
	185	30,5%				
	151	24,9%				
	56	9,2%				

Frage: Wie sehr hast du diese Ziele erreicht? 1 = absolut erreicht 6 = absolut nicht erreicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
	40	6,6%				
absolut nicht erreicht	30	5%				
Ich weiß einiges über andere Religionen.	633	100%	0.08827*	n.s.	n.s.	2.71
absolut erreicht	59	9,3%				
	232	36,7%				
	233	36,8%				
	67	10,6%				
	29	4,6%				
absolut nicht erreicht	13	2,1%				
Ich kann beschreiben, wie ich (aus christlicher Sicht) gut mit anderen zusammenleben und lernen kann.	606	100%	n.s.	0.09558**	0.2314***	2.92
absolut erreicht	90	14,9%				
	161	26,6%				
	186	30,7%				
	87	14,4%				
	42	6,9%				
absolut nicht erreicht	40	6,6%				
Ich kann mich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten.	628	100%	n.s.	n.s.	n.s.	2.97
absolut erreicht	124	19,7%				
	139	22,1%				
	163	26%				
	90	14,3%				
	60	9,6%				
absolut nicht erreicht	52	8,3%				
Ich kann beschreiben, welche Hoffnungen Jesus den Menschen macht.	609	100%	n.s.	0.1721*	0.2128***	3.02
absolut erreicht	92	15,1%				
	163	26,8%				
	157	25,8%				
	87	15,3%				
	56	9,2%				
absolut nicht erreicht	54	8,9%				
Ich kann beschreiben, warum Menschen nach Gott fragen.	615	100%	n.s.	n.s.	0.2255***	3.06
absolut erreicht	99	16,1%				
	144	23,4%				
	166	27%				
	91	14,8%				
	55	8,9%				
absolut nicht erreicht	60	9,8%				

Frage: Wie sehr hast du diese Ziele erreicht? 1 = absolut erreicht 6 = absolut nicht erreicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich kann erklären, ob es auf der Welt für Kinder gerecht zugeht.	587	100%	n.s.	0.1132*	n.s.	3.11
absolut erreicht	2	0,3%				
	199	33,9%				
	217	37%				
	101	17,2%				
	37	6,3%				
absolut nicht erreicht	31	5,3%				
Ich kann erklären, warum sich Menschen an der Bibel orientieren.	605	100%	0.09152**	n.s.	0.1965***	3.11
absolut erreicht	91	15%				
	141	23,3%				
	158	26,1%				
	105	17,4%				
	46	7,6%				
absolut nicht erreicht	64	10,6%				
Ich kann erklären, inwiefern Christen sich vor sich selbst, vor Gott und vor anderen Menschen verantwortlich fühlen.	605	100%	n.s.	n.s.	0.2003***	3.32
absolut erreicht	51	8,4%				
	116	19,2%				
	199	32,9%				
	127	21%				
	53	8,8%				
absolut nicht erreicht	59	9,8%				
Ich kann von besonderen Christen von früher oder von heute erzählen, von denen man etwas lernen kann.	598	100%	n.s.	n.s.	0.2119***	3.5
absolut erreicht	53	8,9%				
	101	16,9%				
	179	29,9%				
	103	17,2%				
	84	14%				
absolut nicht erreicht	78	13%				
Ich habe im Religionsunterricht Ideen dafür bekommen, wie ich verantwortlich handeln kann.	564	100%	n.s.	n.s.	0.11**	3.64
absolut erreicht	1	2%				
	83	14,7%				
	200	35,5%				
	158	28%				
	79	14%				
absolut nicht erreicht	43	7,6%				

Frage: Wie sehr hast du diese Ziele erreicht? 1 = absolut erreicht 6 = absolut nicht erreicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich habe im Religionsunterricht Ideen darüber bekommen, wie ich Situationen beurteilen kann.	563	100%	n.s.	n.s.	0.1391***	3.74
absolut erreicht	2	0,4%				
	72	12,8%				
	165	29,3%				
	197	35%				
	87	15,5%				
absolut nicht erreicht	40	7,1%				
Ich kann bei einigen biblischen Geschichten sagen, was sie mit meinem Leben zu tun haben.	491	100%	n.s.	0.1174*	0.1552***	4.15
absolut erreicht	1	0,2%				
	77	15,7%				
	147	29,9%				
	1	2%				
	151	20,8%				
absolut nicht erreicht	114	23,2%				

Die höchste Zustimmung, auch mit einem markanten Abstand zum ersten inhaltlichen Ziel, artikulieren die Sekundarschüler*innen gegenüber dem Item, Menschen aus anderen Kulturen mit Respekt begegnen zu können (80,1%). Von der Reihung her sind sich im Blick auf dieses Ziel die Grundschüler*innen (82,8%) und die Sekundarschüler*innen fast einig.

In der *schleswig-holsteinischen Schüler*innenstudie* gaben mit über 85% der Sekundarschüler*innen ähnlich viele Lerner*innen an, im Religionsunterricht gelernt zu haben, dass sie gegenüber Menschen, die einen anderen Glauben haben, tolerant sind (Pohl-Patalong u.a., 2017, S. 143).

Von den religiös-christlichen Zielen werden von über der Hälfte der Schüler*innen zwei als mindestens eher erreicht angegeben: christliche Symbole erkennen (64,9%) und eine Begründung hinsichtlich der Verantwortungsübernahme von Christ*innen für andere (54,3%) formulieren zu können.

Von den eher ethisch-lebensweltlichen Zielen sind es die Überzeugung, Freundschaften erklären (64,5%) und die eigene Verantwortungsübernahme in der Welt begründen zu können (60,3%), welche von der Mehrheit als erreicht angegeben werden. In der *bayerischen Studie* waren 89,5% der Schüler*innen mindestens eher davon überzeugt, Verantwortung für sich übernehmen zu können, in *Rheinland-Pfalz* sind es mit 81,7% etwas weniger; anzumerken ist, dass das Item in Bayern ohne die Begründung formuliert wurde (Schwarz, 2019, S. 242–243).

46% der Schüler*innen geben als mindestens erreicht an, einiges über andere Religionen zu wissen. Wie bei den Grundschüler*innen auch, schätzen die Schüler*innen eine eigene respektvolle Haltung häufiger als erreicht ein als das Vorhandensein ihres Wissens über die anderen Religionen, und das Wissen noch stärker als die Befähigung, mit Menschen anderer Religionen über Glaube und Religion sprechen zu können (41,8%).

In *Buchers Studie* (Fünferskalierung!) gaben 56% zustimmend an, dass sie viel über andere Religionen gelernt haben (2000, S. 62). In der jüngeren *bayerischen Studie* gaben 80,8% (Rheinland-Pfalz: 82,8%) der Schüler*innen an, mindestens etwas über andere Religionen gelernt zu haben. In der aktuellen *Qualitätsstudie* geben 71% der Schüler*innen mindestens eher zustimmend an, viel über andere Religionen gelernt zu haben (Schweitzer et al., 2024, Teil 2).

Weniger zustimmend sind die Angaben, sich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten zu können (Bay: 63%; Rheinland-Pfalz: 67,8%) (Schwarz, 2019, S. 242–243).

Als nächstes christlich-ethisches Ziel wird die Fähigkeit des Zusammenlebens aus christlicher Sicht als mindestens erreicht angegeben (41,5%). Die eher dezidiert christlich-religiösen bzw. auf den dogmatischen Inhalt des Christentums abhebenden Ziele werden von den Schüler*innen als weniger erreicht eingeschätzt: Dazu zählen, beschreiben zu können, welche Hoffnung Jesus den Menschen macht (41,9%), zu beschreiben, warum Menschen nach Gott fragen (39,5%) und von ‚beispielhaften‘ Christ*innen erzählen zu können (25,8%).

Das ethische Ziel mit Bezug zu Kinderrechten wird von 36,9% als erreicht angegeben.

Wenig Kompetenz bescheinigen die Schüler*innen sich im Blick auf bibelbezogene Ziele. So geben 38,3% an, die bibelbezogene Orientierung von Menschen erklären zu können; weniger gehen davon aus, einen Lebensbezug biblischer Geschichten erkennen zu können (erreicht: 17,7%, mindestens eher erreicht: 47,6%); dieser Prozentsatz ähnelt dem aus der *Studie von Gennerich/Zimmermann* zu Bibel/Bibelverständnis, wo 18% der 15- bis 20-Jährigen angegeben haben, dass die Bibel Relevanz für die Befragten besitzt (Gennerich & Zimmermann, 2020, S. 94).

Die Ergebnisse zu den Zielen lassen sich nur begrenzt mit jenen aus der aktuellen VI. KMU vergleichen, da in dieser viel stärker nach der persönlichen Bedeutung und weniger nach dem Kompetenzgewinn im Umgang mit der Bibel gefragt wurde. Der interpretatorischen Rahmung wegen seien die Ergebnisse für die 14- bis 17-jährigen Religionsschüler*innen hier trotzdem angezeigt.

Tabelle 41: VI. KMU – Bedeutung der Bibel für Jugendliche

Item	TZ	TA
Geschichten der Bibel haben mir in manchen Lebenslagen schon geholfen.	19,2%	80,8%
Für meinen Glauben ist die Bibel eine wichtige Quelle.	30,3%	69,7%
Die Bibel hat für mich und mein Leben keine Bedeutung.	66,3%	33,7%
Wenn wir Aussagen der Bibel auf die heutige Zeit beziehen, können wir daraus eine gute Orientierung gewinnen.	54,4%	45,6%

Im Blick auf den Kompetenzgewinn hinsichtlich der Beurteilung von Lebenssituationen und Verantwortungsübernahme durch den Religionsunterricht äußern sich die Schüler*innen eher zurückhaltend, diese Ziele erreicht zu haben: 27,6% geben an, die Verantwortung von Christ*innen gegenüber Gott und vor anderen Menschen erklären zu können. Wenige Schüler*innen gehen davon aus, dass sie durch den Religionsunterricht in die Lage versetzt wurden, verantwortlich zu handeln (16,7%) oder Situationen beurteilen zu können (erreicht: 16,8%; mindestens eher erreicht: 46,1%). Das sind noch weniger als in der VI. KMU angegeben, dass der Religionsunterricht zur Orientierung bei Fragen des Lebens und bei der Entscheidungsfindung geholfen hat (tendenzielle Zustimmung 24,2%). Etwas mehr geben in der *Qualitätsstudie* an, dass sie im Religionsunterricht gelernt haben, sich ein eigenes Urteil zu bilden, die Formulierung ist jedoch etwas verschieden (aber: 55%, Rheinland-Pfalz: 46,1%; Schweitzer u.a., 2024, Teil 2). Zu überlegen wäre auch, ob der Gymnasialeffekt hier zu veranschlagen ist, weil Gymnasialschüler*innen tendenziell eher zur Urteilsfindung motiviert werden (vgl. Lütze, 2011).

Tabelle 42: Erreichte Ziele – Ausprägungen der signifikanten Zusammenhänge (in MW)

Frage: Wie sehr hast du diese Ziele erreicht? 1 = absolut erreicht 6 = absolut nicht erreicht	Gottesglaube			Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	w	m
Ich erkenne christliche Symbole (wie das Kreuz) und kann sie beschreiben.	2,1	2,2	2,6		
Ich kann erklären, wie unterschiedlich Freundschaften sein können.	2,4	2,2	2,6	2,2	2,6
Ich kann beschreiben, weshalb manche Christen sich für andere Menschen einsetzen.	2,3	2,6	2,8		
Ich kann beschreiben, wie ich (aus christlicher Sicht) gut mit anderen zusammenleben und lernen kann.	2,6	2,8	3,4		
Ich kann beschreiben, welche Hoffnungen Jesus den Menschen macht.	2,5	3,2	3,3		
Ich kann beschreiben, warum Menschen nach Gott fragen.	2,7	3,0	3,5		
Ich kann von besonderen Christen von früher oder von heute erzählen, von denen man etwas lernen kann.	3,1	3,5	3,9		
Ich kann erklären, warum sich Menschen an der Bibel orientieren.	2,7	3,2	3,5		

Frage: Wie sehr hast du diese Ziele erreicht? 1 = absolut erreicht 6 = absolut nicht erreicht	Gottesglaube			Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	w	m
Ich kann erklären, inwiefern Christen sich vor sich selbst, vor Gott und vor anderen Menschen verantwortlich fühlen.	2,9	3,4	3,7		
Ich habe im Religionsunterricht Ideen darüber bekommen, wie ich Situationen beurteilen kann.	3,7	3,6	4,0		
Ich kann bei einigen biblischen Geschichten sagen, was sie mit meinem Leben zu tun haben.	3,8	4,2	4,5		

Beim Blick auf die als signifikant getesteten Ziele fällt auf, dass die Jungen die Fähigkeit, unterschiedliche Freundschaften erklären zu können, für sich als weniger erreicht einschätzen. Auch in der *bayerischen Studie* war die Zustimmung der Mädchen zu den beziehungsbezogenen Zielen höher als die der Jungen (Schwarz, 2019, S. 243–244).

Viele der Ziele sind mit der Positionierung zum Gottesglauben signifikant verbunden: Nicht dazu zählen alle auf interreligiöse Aspekte abzielende Intentionen (Respekt, Wissen, Gesprächsfähigkeit) und das auf Kinderrechte bezogene Ziel.

Am stärksten verbunden mit dem Gottesglauben sind die auf den Zusammenhang von Christsein und Leben bezogenen Ziele (aus christlicher Sicht mit anderen zusammenleben, Verantwortlichkeit von Christ*innen, „beispielhafte“ Christ*innen, Frage nach Gott) und auf die mit Jesus verknüpfte Hoffnungsbotschaft. In der *bayerischen Studie* ist zwar nicht das Wissen über andere Religionen mit dem Gottesglauben signifikant verbunden, aber das Gespräch (Schwarz, 2019, S. 244).

Konfirmatorische Faktorenanalyse – erreichte Ziele

Mit der konfirmatorischen Faktorenanalyse wird die angenommene inhaltliche Strukturierung der Ziele im evangelischen Religionsunterricht nach eher ethisch-lebensweltlichen, christlich-religiösen und religionskundlichen Themen überprüft. Klar ist, dass die Ziele miteinander verbunden sind und beispielsweise ethisch-lebensweltliche Lernziele aus einer christlich-religiösen Perspektive gewonnen werden können oder christlich-religiöse Lernziele Einfluss haben auf ethisch-lebensweltliche Verortungen. Die angenommene Strukturierung ist eine, die auf die vordergründige Benennung und die jeweilige Priorisierung in den drei thematischen Dimensionen abhebt, sich bewährt hat (Schwarz, 2019) und auch mit der Wahrnehmung der Lehrkräfte wie Schüler*innen mit Blick auf den Religionsunterricht korrespondiert (vgl. exemplarisch Kapitel III in Gojny, Schwarz & Witten, 2024).

Mit Hilfe der Regressionsanalyse wird in einem zweiten Schritt die Art des Zusammenhangs zwischen den Faktoren und den unabhängigen Variablen (Alter, Geschlecht, Gottesglaube, Schulart) aufgedeckt, um den Wert einer abhängigen Variable (= gebildeten Faktoren) aus den unabhängigen Variablen vorhersagen zu können (Bühl, 2014, S. 439).

Modellfit-Indizes	Standard	Scaled
Chi-Square (χ^2)	0.000	0.000
Degrees of Freedom	116	116
RMSEA	0.110	0.095
CFI	0.846	0.842
TLI	0.819	0.815
SRMR	0.087	0.087

Faktorladungen	Religionskundlich	Ethisch	Christlich
Religionskundlich	–	–	–
Ethisch	0.903	–	0.539
Christlich	–	–	0.519

Standardfehler der Ladungen	Religionskundlich	Ethisch	Christlich
Religionskundlich	–	–	–
Ethisch	0.067	–	0.068
Christlich	–	–	0.045

Measure	Value	Scaled Value
Model Fit Indices		
Comparative Fit Index (CFI)	0.846	0.842
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.819	0.815
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.110	0.095
RMSEA 90% CI Lower Bound	0.103	0.089
RMSEA 90% CI Upper Bound	0.116	0.100
P-value H0: RMSEA ≤ 0.050	0.000***	0.000***
P-value H0: RMSEA ≥ 0.080	1.000	1.000
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0.087	0.087

Latent Variable	Indicator	Estimate
religionskundlich		
	Ich weiß einiges über andere Religionen.	0.868***
	Ich kann mich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten.	0.928***
	Ich kann Menschen aus anderen Kulturen mit Respekt begegnen.	1.120***
ethisch		
	Ich kann erklären, wie unterschiedlich Freundschaften sein können.	0.910***
	Ich kann erklären, ob es auf der Welt für Kinder gerecht zugeht.	1.020***
	Ich habe im Religionsunterricht Ideen dafür bekommen, wie ich verantwortlich handeln kann.	1.180***
	Ich habe im Religionsunterricht Ideen darüber bekommen, wie ich Situationen beurteilen kann.	1.026***
	Ich kann beschreiben, warum ich mit meinem Verhalten in der Welt Verantwortung habe.	1.134***
christlich		
	Ich kann beschreiben, wie ich (aus christlicher Sicht) gut mit anderen zusammenleben und lernen kann.	1.022***
	Ich kann beschreiben, warum Menschen nach Gott fragen.	1.254***
	Ich kann beschreiben, welche Hoffnungen Jesus den Menschen macht.	1.373***
	Ich kann beschreiben, weshalb manche Christen sich für andere Menschen einsetzen.	0.961***
	Ich kann erklären, inwiefern Christen sich vor sich selbst, vor Gott und vor anderen Menschen verantwortlich fühlen.	1.134***

Latent Variable	Indicator	Estimate
	Ich erkenne christliche Symbole (wie das Kreuz) und kann sie beschreiben.	1.061***
	Ich kann bei einigen biblischen Geschichten sagen, was sie mit meinem Leben zu tun haben.	1.268***
	Ich kann erklären, warum sich Menschen an der Bibel orientieren.	1.266***
	Ich kann von besonderen Christen von früher oder von heute erzählen, von denen man etwas lernen kann.	1.238***
Covariates		Estimate
religionskundl ~~ ethisch		0.903***
religionskundl ~~ christlich		0.539***
ethisch ~~ christlich		0.519***

Regressionsanalyse – erreichte Ziele

Religionskundlich

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	3.11007	1.02753	3.027	0.00262**
Alter	-0.05132	0.06955	-0.738	0.46098
Gottesglaube1	0.11513	0.13382	0.860	0.39008
Gottesglaube2	0.07261	0.15793	0.460	0.64591
Geschlecht1	0.18033	0.11372	1.586	0.11353
FACHRELEVANZ	0.11140	0.15553	0.716	0.47424
BESUCHSMOTIVATION	0.08563	0.07354	1.164	0.24492

Christlich

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	1.68559	0.90630	1.860	0.0636
Alter	0.04821	0.06138	0.786	0.4326
Gottesglaube1	0.46147	0.11785	3.916	0.0001***
Gottesglaube2	1.01245	0.13854	7.308	1.37e-12***
Geschlecht1	0.14136	0.09984	1.416	0.1575
FACHRELEVANZ	0.24662	0.13608	1.812	0.0707
BESUCHSMOTIVATION	0.04471	0.06393	0.699	0.4847

Ethisch

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	3.526140	0.959392	3.675	0.000268***
Alter	-0.079267	0.064971	-1.220	0.223136
Gottesglaube1	-0.177457	0.124758	-1.422	0.155649
Gottesglaube2	0.007999	0.146652	0.055	0.956527
Geschlecht1	0.086248	0.105689	0.816	0.414928
FACHRELEVANZ	-0.033089	0.144052	-0.230	0.818433
BESUCHSMOTIVATION	0.102283	0.067671	1.511	0.131418

Allgemeine Modellinformationen

Beobachtungen: Von insgesamt 727 Datensätzen wurden 630 Datensätze verwendet. Dies impliziert, dass 97 Datensätze aufgrund fehlender Werte ausgeschlossen wurden.

Modellfreiheitsgrade (df): 116. Das bietet eine ausreichende Basis zur Bewertung der Modellgüte.

Modellanpassung

Chi-Quadrat Teststatistik (χ^2): 992.617 (Standard) und 768.654 (skaliert), beides mit P-Werten von 0.000, was darauf hindeutet, dass das Modell statistisch signifikante Diskrepanzen von den erwarteten Datenstrukturen aufweist.

CFI (Comparative Fit Index) und TLI (Tucker-Lewis Index): CFI-Werte von 0.846 (Standard) und 0.849 (robust) sowie TLI-Werte von 0.819 (Standard) und 0.823 (robust). Diese Werte sind nahe am akzeptablen Schwellenwert von 0.90.

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): 0.110 (Standard) und 0.111 (robust), mit einem Konfidenzintervall von 0.103 bis 0.116 (Standard) bzw. 0.104 bis 0.119 (robust). Diese Werte liegen über dem bevorzugten Höchstwert von 0.08, was erneut auf eine unzureichende Passform des Modells hinweist.

SRMR (Standardized Root Mean Square Residual): 0.087, ein Wert der nahe dem Grenzwert von 0.08 liegt, was auf eine akzeptable Modellierung der Varianz und Kovarianz in den Daten hinweist.

Faktorladungen

Ladungen: Alle Faktorladungen sind signifikant ($p < 0.001$), was bestätigt, dass jede beobachtete Variable eine starke Beziehung zu ihrem latenten Faktor hat. Die Standardladungen (Std.all) reichen von 0.313 (gering) bis 0.829 (hoch), was unterschiedliche Grade von Relevanz und Zuverlässigkeit der Indikatoren anzeigt.

Kovarianzen zwischen den Faktoren

Schätzungen: Die Kovarianzen zwischen den Faktoren sind signifikant und zeigen eine starke positive Beziehung an, was darauf hinweist, dass die Konstrukte miteinander verbunden sind und möglicherweise zusammenhängende Dimensionen oder Aspekte des übergeordneten Themas messen.

Interzepte und Varianzen

Interzepte (Achsenabschnitte): Sind ebenfalls hochsignifikant, was auf eine hohe durchschnittliche Zustimmung oder Anwendung der Items hinweist.

Varianzen: Die Varianzen der beobachteten Variablen sind signifikant und weisen auf eine gute Streuung der Antworten hin, was für die Nutzung dieser Items in verschiedenen Subpopulationen spricht.

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der CFA zeigen eine ausreichende Anpassung, bieten aber Raum für Verbesserungen (CFI und TLI nahe, aber unter 0.90; RMSEA über 0.10). Dies könnte auf die Notwendigkeit einer Modellrevision oder die Einbeziehung weiterer Variablen hinweisen. Die starken Ladungen und signifikanten Kovarianzen unterstützen jedoch die Konstruktvalidität der gemessenen Faktoren. Zukünftige Forschungen sollten die Modellstruktur weiter anpassen und prüfen, ob zusätzliche Faktoren oder korrelierte Fehler die Modellgüte verbessern könnten.

Regressionsanalysen

Faktor 1: Religionskundliche Ziele

Modellübersicht

Modellformel: Das Modell untersucht den Einfluss von Alter, Gottesglaube (Gottesglaube1, Gottesglaube2), Geschlecht (Geschlecht1), die zugeschriebene Fachrelevanz (*Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig*) und die Besuchsmotivation (*Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?*) auf die wahrgenommenen religionskundlichen Lerneffekte (R_{rel}).

Datengrundlage: Das Modell verwendet Daten von Rel_WS, wobei 294 Beobachtungen aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen wurden, was die Analyse auf 426 Grad der Freiheiten reduziert.

Modellgüte

Null- und Residualabweichung: Die Nullabweichung beträgt 582.49 bei 432 Freiheitsgraden, und die Residualabweichung beträgt 573.47 bei 426 Freiheitsgraden, was auf eine geringfügige Verbesserung der Modellpassung durch die Einbeziehung der Prädiktoren hinweist.

AIC (Akaike Information Criterion): Der Wert ist 1366.5, was für die gegebenen Freiheitsgrade und die Modellkomplexität als moderat einzustufen ist.

Koeffizienten und ihre Interpretation

Intercept (Achsenabschnitt): Der Intercept hat einen Wert von 3.11007 mit einem Standardfehler von 1.02753. Dieser Wert ist signifikant ($p < 0.01$), was darauf hindeutet, dass die Basislinie der religionskundlichen Ziele relativ hoch ist, wenn alle anderen Variablen null sind.

Alter: Der Koeffizient ist -0.05132 mit einem p-Wert von 0.46098, was nicht statistisch signifikant ist. Das Alter hat keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrnehmung vom Erreichen religionskundlicher Ziele.

Gottesglaube (Gottesglaube1 und Gottesglaube2): Die Koeffizienten sind 0.11513 und 0.07261 jeweils, aber beide sind nicht signifikant ($p = 0.39008, 0.64591$). Die Glaubensverortung hat demnach keinen Einfluss auf das wahrgenommene Erreichen religionskundlicher Ziele.

Geschlecht (Geschlecht1): Der Koeffizient ist 0.18033 und nicht signifikant ($p = 0.11353$), deutet jedoch auf eine Tendenz hin, dass das Geschlecht einen Einfluss haben könnte.

Fachrelevanz (Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig): Der Koeffizient ist 0.11140 mit einem p-Wert von 0.47424, was ebenfalls nicht signifikant ist und zeigt, dass die Überzeugung zur Fachrelevanz keinen nachweisbaren Einfluss auf das wahrgenommene Erreichen religionskundlicher Ziele ausübt.

Besuchsmotivation (Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?): Der Koeffizient ist 0.08563 mit einem p-Wert von 0.24492 nicht signifikant, aber es besteht eine Tendenz, dass eine höhere Besuchsmotivation positiv mit dem wahrgenommenen Erreichen religionskundlicher Ziele korreliert sein könnte.

Schlussfolgerungen

Das Modell legt nahe, dass unter den betrachteten Variablen keine signifikante Prädiktion für das Erreichen religiöser Ziele identifiziert wurde. Das Geschlecht und die Besuchsmotivation zeigen Tendenzen, die weiter untersucht werden sollten. Diese Ergebnisse könnten auf die Notwendigkeit hinweisen, zusätzliche Variablen oder alternative Modellierungsansätze zu berücksichtigen, um ein vollständigeres Bild der Faktoren zu erhalten, die das Erreichen religiöser Ziele beeinflussen.

Faktor 2: Christliche Ziele

Modellübersicht

Modellformel: Das Modell beinhaltet die Prädiktoren Alter, Gottesglaube (Gottesglaube1, Gottesglaube2), Geschlecht (Geschlecht1), Fachrelevanz (Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig) und Besuchsmotivation (Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?) und untersucht den Einfluss auf die wahrgenommenen christlichen Lernziele (R_christ).

Datengrundlage: Es wurden Daten der Stichprobe Rel_WS verwendet, wobei 299 Beobachtungen aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen wurden, was zu 421 Freiheitsgraden für die Residuen führt. Dies zeigt eine signifikante Verbesserung der Modellanpassung durch die Prädiktoren an.

Modellgüte

Null- und Residualabweichung: Die Nullabweichung beträgt 518.13 bei 427 Freiheitsgraden, während die Residualabweichung 432.42 bei 421 Freiheitsgraden beträgt. Dies zeigt eine deutliche Verbesserung der Modellanpassung durch die Einbeziehung der Prädiktoren.

AIC (Akaike Information Criterion): Der Wert ist 1235, was für eine akzeptable Passung des Modells innerhalb der betrachteten Datenkonstellation spricht.

Koeffizienten und ihre Interpretation

Intercept (Achsenabschnitt): Der Wert beträgt 1.68559 mit einem Standardfehler von 0.90630. Dieser Wert ist marginal signifikant ($p = 0.0636$), was auf eine moderate Basislinie des Erreichens christlicher Ziele hindeutet, falls alle anderen Variablen null sind.

Alter: Der Koeffizient von 0.04821 ist nicht signifikant ($p = 0.4326$), was darauf hinweist, dass das Alter keinen wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung des Erreichens christlicher Ziele hat.

Gottesglaube (Gottesglaube1 und Gottesglaube2): Die Koeffizienten sind 0.46147 und 1.01245 mit Signifikanzen von $p < 0.0001$ und $p = 1.37e-12^{***}$. Das bedeutet, dass eine stärkere Glaubensverortung mit der höheren Wahrnehmung hinsichtlich des Erreichens christlicher Ziele verbunden ist.

Geschlecht (Geschlecht1): Der Koeffizient von 0.14136 ist nicht signifikant ($p = 0.1575$), deutet jedoch auf eine Tendenz hin, dass das Geschlecht möglicherweise einen Einfluss haben könnte.

Fachrelevanz (Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig): Der Koeffizient von 0.24662 zeigt einen positiven, jedoch nur marginal signifikanten Einfluss ($p = 0.0707$). Dies suggeriert, dass die Überzeugung von der Fachrelevanz tendenziell auch mit einer stärkeren Überzeugung vom Erreichen christlicher Ziele einhergeht.

Besuchsmotivation (Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?): Der Koeffizient von 0.04471 ist nicht signifikant ($p = 0.4847$), aber es besteht eine geringe Tendenz, dass eine höhere Besuchsmotivation positiv mit dem Erreichen christlicher Ziele korreliert sein könnte.

Schlussfolgerungen

Das Modell zeigt, dass insbesondere der Gottesglaube einen starken und signifikanten positiven Einfluss auf die Wahrnehmung zum Erreichen christlicher Ziele hat. Die anderen Variablen, einschließlich Alter, Geschlecht, und die Besuchsmotivation, zeigen keine signifikanten Einflüsse, obwohl das Geschlecht und die Fachrelevanz marginale Tendenzen aufzeigen.

Faktor 3: Ethische Ziele

Modellübersicht

Modellformel: Das Modell evaluiert den Einfluss von Alter, Gottesglaube (Gottesglaube1, Gottesglaube2), Geschlecht (Geschlecht1), Fachrelevanz (Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig) und Besuchsmotivation (Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?) auf das wahrgenommene Erreichen der ethischen Lernziele (R_ethisch).

Datengrundlage: Für die Analyse wurden Daten aus Rel_WS verwendet, wobei 299 Beobachtungen aufgrund von fehlenden Daten ausgeschlossen wurden. Dies reduziert die Freiheitsgrade der Residuen auf 421.

Modellgüte

Null- und Residualabweichung: Die Nullabweichung liegt bei 493.34 mit 427 Freiheitsgraden, während die Residualabweichung 484.57 bei 421 Freiheitsgraden beträgt. Diese leichte Reduktion weist auf eine geringe Verbesserung der Modellanpassung durch die Einbeziehung der Prädiktoren hin.

AIC (Akaike Information Criterion): Der AIC-Wert ist 1283.7, was für die gegebenen Freiheitsgrade und die Modellkomplexität als moderat angesehen werden kann.

Koeffizienten und ihre Interpretation

Intercept (Achsenabschnitt): Mit einem Wert von 3.526140 und einem Standardfehler von 0.959392 ist der Intercept hochsignifikant ($p < 0.0001$), was auf eine generell hohe Basislinie des Erreichens ethischer Ziele hindeutet, falls alle anderen Variablen null sind.

Alter: Der Koeffizient beträgt -0.079267 und ist nicht signifikant ($p = 0.223136$). Das Alter hat somit keinen wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung des Erreichens ethischer Ziele.

Gottesglaube (Gottesglaube1 und Gottesglaube2): Die Koeffizienten von -0.177457 und 0.007999 sind beide nicht signifikant ($p = 0.155649$ und $p = 0.956527$). Die Glaubensverortung hat demnach keinen Einfluss auf das wahrgenommene Erreichen ethischer Ziele.

Geschlecht (Geschlecht1): Der Koeffizient von 0.086248 ist nicht signifikant ($p = 0.414928$), was impliziert, dass das Geschlecht keinen wesentlichen Einfluss auf das Erreichen ethischer Ziele hat.

Fachrelevanz (Der Religionsunterricht ist ... wichtig–unwichtig): Der Koeffizient von -0.033089 ist nicht signifikant ($p = 0.818433$). Die Überzeugung zur Fachrelevanz übt keinen erkennbaren Einfluss aus.

Besuchsmotivation (Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?): Der Koeffizient von 0.102283 mit einem p-Wert von 0.131418 ist nicht signifikant, zeigt jedoch eine Tendenz, dass eine höhere Besuchsmotivation positiv mit dem Erreichen ethischer Ziele korreliert sein könnte.

Schlussfolgerungen

Das Modell zeigt, dass unter den betrachteten Variablen keine signifikante Vorhersage für das wahrgenommene Erreichen ethischer Ziele identifiziert wurde. Die Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass möglicherweise andere Faktoren als die untersuchten (Alter, Gottesglaube, Geschlecht, Fachrelevanz) berücksichtigt werden sollten.

2.7.2 Relevanz der Ziele

Tabelle 43: Relevanz der Ziele im RU

Frage: Wie wichtig sind dir diese Ziele? 1 = absolut wichtig 6 = absolut unwichtig	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich kann beschreiben, warum ich mit meinem Verhalten in der Welt Verantwortung habe.	593	100%	n.s.	0.1275**	n.s.	2.47
absolut wichtig	186	31,4%				
	170	28,7%				
	123	20,7%				
	44	7,4%				
	25	4,2%				
absolut unwichtig	45	7,6%				
Ich kann Menschen aus anderen Kulturen mit Respekt begegnen.	552	100%	n.s.	0.182***	n.s.	2.56
absolut wichtig	1	2%				
	382	69,2%				
	81	14,7%				
	50	9,1%				
	23	4,2%				
absolut unwichtig	15	2,7%				
Ich habe im Religionsunterricht Ideen darüber bekommen, wie ich Situationen beurteilen kann.	601	100%	n.s.	n.s.	n.s.	2.71
absolut wichtig	123	20,5%				
	185	30,8%				
	149	24,8%				

Frage: Wie wichtig sind dir diese Ziele? 1 = absolut wichtig 6 = absolut unwichtig	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
	73	12,1%				
	30	5%				
absolut unwichtig	41	6,8%				
Ich kann beschreiben, weshalb manche Christen sich für andere Menschen einsetzen.	603	100%	n.s.	0.124**	0.1896***	2.81
absolut wichtig	137	22,7%				
	165	27,4%				
	129	21,4%				
	75	12,4%				
	43	7,1%				
absolut unwichtig	54	9%				
Ich kann erklären, ob es auf der Welt für Kinder gerecht zugeht.	569	100%	n.s.	0.1755***	0.1359**	2.92
absolut wichtig	1	2%				
	256	45%				
	173	30,4%				
	89	15,6%				
	28	4,9%				
absolut unwichtig	22	3,9%				
Ich habe im Religionsunterricht Ideen dafür bekommen, wie ich verantwortlich handeln kann.	556	100%	n.s.	n.s.	n.s.	3.28
absolut wichtig	1	2%				
	172	30,9%				
	177	31,8%				
	117	21%				
	55	9,9%				
absolut unwichtig	34	6,1%				
Ich kann beschreiben, wie ich (aus christlicher Sicht) gut mit anderen zusammenleben und lernen kann.	597	100%	n.s.	0.1985***	0.2441***	3.38
absolut wichtig	70	11,7%				
	128	21,4%				
	152	25,5%				
	93	15,6%				
	59	9,9%				
absolut unwichtig	95	15,9%				
Ich kann erklären, inwiefern Christen sich vor sich selbst, vor Gott und vor anderen Menschen verantwortlich fühlen.	597	100%	0.1394***	0.1606***	0.2944***	3.43
absolut wichtig	51	8,5%				
	106	17,8%				
	196	32,8%				
	101	16,9%				

Frage: Wie wichtig sind dir diese Ziele? 1 = absolut wichtig 6 = absolut unwichtig	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
	63	1,6%				
absolut unwichtig	80	13,4%				
Ich kann erklären, wie unterschiedlich Freundschaften sein können.	553	100%	0.1131**	0.2059***	n.s.	3.46
absolut wichtig	1	2%				
	151	27,3%				
	156	28,3%				
	128	23,1%				
	72	13%				
absolut unwichtig	45	8,1%				
Ich kann erklären, warum sich Menschen an der Bibel orientieren.	597	100%	0.09981**	0.1735***	0.3177***	3.53
absolut wichtig	55	9,2%				
	109	18,3%				
	160	26,8%				
	103	17,3%				
	77	12,9%				
absolut unwichtig	93	15,6%				
Ich kann bei einigen biblischen Geschichten sagen, was sie mit meinem Leben zu tun haben.	592	100%	0.1083**	0.14**	0.2942***	3.56
absolut wichtig	56	9,5%				
	118	19,9%				
	143	24,2%				
	102	17,2%				
	61	10,3%				
absolut unwichtig	112	18,9%				
Ich kann von besonderen Christen von früher oder von heute erzählen, von denen man etwas lernen kann.	594	100%	0.09745**	0.1527**	0.274***	3,6
absolut wichtig	62	10,4%				
	84	14,1%				
	159	26,8%				
	101	17%				
	83	14%				
absolut unwichtig	105	17,7%				
Ich kann beschreiben, warum Menschen nach Gott fragen.	508	100%	0.1007*	n.s.	0.2465***	3.77
absolut wichtig	1	2%				
	88	17,3%				
	131	25,8%				
	148	29,1%				
	85	16,7%				
absolut unwichtig	55	10,8%				

Frage: Wie wichtig sind dir diese Ziele? 1 = absolut wichtig 6 = absolut unwichtig	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ich kann beschreiben, welche Hoffnungen Jesus den Menschen macht.	500	100%	n.s.	n.s.	0,368***	3.82
absolut wichtig	1	2%				
	93	18,6%				
	111	22,2%				
	143	28,6%				
	92	18,4%				
absolut unwichtig	60	12%				
Ich kann mich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten.	520	100%	n.s.	0.1011**	0.1265***	3.88
absolut wichtig	1	2%				
	85	16,3%				
	132	25,4%				
	137	26,3%				
	90	17,3%				
absolut unwichtig	75	14,4%				
Ich weiß einiges über andere Religionen.	554	100%	n.s.	0.1258**	n.s.	3.9
absolut wichtig	1	2%				
	67	12,1%				
	154	27,8%				
	160	28,9%				
	108	19,5%				
absolut unwichtig	64	11,6%				
Ich erkenne christliche Symbole (wie das Kreuz) und kann sie beschreiben.	469	100%	0.09033*	n.s.	0.1589***	4
absolut wichtig	1	2%				
	106	22,6%				
	118	25,2%				
	1	2%				
	155	33%				
absolut unwichtig	88	18,8%				

Beim Blick auf die Ergebnisse zur Relevanz der Ziele fällt Folgendes auf:

Die Reihenfolge der Ziele, die von den Schüler*innen als relevant eingeschätzt werden, unterscheidet sich deutlich von der Reihenfolge der als erreicht eingeordneten Ziele. Besonders ins Auge fällt das beim Item zu den christlichen Symbolen, das an zweiter Stelle der als erreicht angekreuzten Ziele, aber an letzter Stelle der als wichtig eingeschätzten Ziele steht.

Ein Blick in die Reihung der als wichtig eingeschätzten Ziele zeigt, dass jene Ziele, die mit einem verantwortungsbewusst-respektvollen Verhalten gegenüber der Welt und Menschen aus anderen Kulturen zu tun haben, von den Schüler*innen als besonders relevant eingeschätzt werden. Weitert man diesen Fokus noch etwas, dann ist zu sehen, dass alle als besonders wichtig eingeschätzten Ziele bis zur Erklärung der Freundschaft als Beziehungsziele, auf das (auch christlich begründete/orientierte) Verhältnis zwischen Mensch, Mitmensch und Welt bezogen sind.

Die in der Reihung zuerst genannten explizit christlich-religiösen Ziele sind jene, die auf die Bibel als Orientierungs-/Lebenshilfe (27,5%/29,4%) zielen. Das ist ein Unterschied zur Reihung bei den als erreicht eingeordneten Zielen (wenngleich der Mittelwert hier niedriger ist), wo die bibelbezogenen Ziele eher am Ende der Erreicht-Ausprägung angesiedelt sind. In der *Bibelstudie von Gennerich/Zimmermann* (2020) gaben 36% der 15- bis 20-Jährigen an, dass sie die Bibel mindestens gut finden (S. 86); 48,1% gaben an, dass sie mit ihrem Leben zu tun hat (S. 91). Gleichzeitig kreuzten diese Schüler*innen auch an, dass die Bibel Relevanz v.a. für Bibelwissenschaftler*innen, Kirchgänger*innen und kranke wie alte Menschen hat, Relevanz für einen selbst sehen 18% der Befragten (S. 94) und damit weniger als in der *rheinland-pfälzischen Studie*.

Die expliziter christlich-theologischen Ziele befinden sich im hinteren Drittel der als relevant eingeschätzten Ziele, wobei die Frage nach Gott oder die Hoffnungsbotschaft von Jesus weniger als die Hälfte für mindestens eher wichtig halten, am wenigsten Relevanzzuschreibung erhält das Ziel, christliche Symbole beschreiben zu können (48% mindestens eher relevant; mindestens relevant: 24,6%).

Auffallend ist, dass zwar das Verhalten gegenüber Menschen aus anderen Kulturen von den Schüler*innen als sehr relevantes Ziel eingeschätzt wird, der Wissenserwerb (mindestens relevant: 14,1%) und das Gespräch mit Angehörigen anderer Religionen (mindestens relevant 18,3%) aber für die Schüler*innen weniger relevant zu sein scheint.

Vergleicht man die Reihung der Relevanzziele mit jener Reihung aus der *bayerischen Studie* (wobei die Ziele aufgrund des anderen Lehrplanes nicht deckungsgleich sein können): ethische – religionskundliche (Wissen über andere Religionen) – Position zum christlichen Glauben – Wissen über Christentum – Gespräch mit Menschen anderer Religionen – schließlich Kirche, evangelisch, Leben aus christlichem Glauben (Schwarz, 2019, S. 278) – dann zeigt sich eine Ähnlichkeit in der Gewichtung der ethisch dimensionierten Ziele, gleichwohl sind die Zustimmungswerte in Rheinland-Pfalz etwas niedriger (zwischen 71,5–80,8%, in Bayern: zwischen 88% und 87,3%). Ein deutlicher Unterschied besteht aber im Blick auf die Relevanzzuschreibung bzgl. des Wissens über andere Religionen (in Rheinland-Pfalz 41,9%, in Bayern 64,3%: Schwarz, 2019, S. 278).

Tabelle 44: Relevanz der Ziele – Ausprägungen der signifikanten Zusammenhänge (in MW)

Frage: Wie wichtig sind dir diese Ziele? 1 = absolut wichtig 6 = absolut unwichtig	Gottesglaube			Alter					Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	13	14	15	16	17	w	m
Ich kann von besonderen Christen von früher oder von heute erzählen, von denen man etwas lernen kann.	2,9	3,7	4,3							
Ich kann Menschen aus anderen Kulturen mit Respekt begegnen.									2,4	2,7
Ich kann beschreiben, weshalb manche Christen sich für andere Menschen einsetzen.	2,3	2,8	3,3							
Ich kann erklären, ob es auf der Welt für Kinder gerecht zugeht.									2,8	3,1
Ich kann beschreiben, wie ich (aus christlicher Sicht) gut mit anderen zusammenleben und lernen kann.	2,8	3,3	4,4						3,1	3,7
Ich kann erklären, inwiefern Christen sich vor sich selbst, vor Gott und vor anderen Menschen verantwortlich fühlen.	2,9	3,3	4,2	2,7	3,2	3,4	3,8	4,7	3,3	3,7
Ich kann erklären, wie unterschiedlich Freundschaften sein können.									3,3	3,7
Ich kann erklären, warum sich Menschen an der Bibel orientieren.	2,8	3,5	4,3						3,4	3,7
Ich kann bei einigen biblischen Geschichten sagen, was sie mit meinem Leben zu tun haben.	2,8	3,5	4,3							

Frage: Wie wichtig sind dir diese Ziele? 1 = absolut wichtig 6 = absolut unwichtig	Gottesglaube			Alter					Geschlecht	
	ja	manch- mal	nein	13	14	15	16	17	w	m
Ich kann beschreiben, warum Menschen nach Gott fragen.	3,3	3,9	4,2							
Ich kann beschreiben, welche Hoffnungen Jesus den Menschen macht.	3,2	4,1	4,4							
Ich kann mich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten.	3,7	4,1	3,8							
Ich erkenne christliche Symbole (wie das Kreuz) und kann sie beschreiben.	3,7	4,0	4,3							

Anhand der Tabelle zu den Ausprägungen der als signifikant getesteten Zusammenhänge ist beim Alter zu sehen, dass die älteren Lernenden der Frage nach der Verantwortungsübernahme von Christ*innen in der Welt erkennbar weniger Bedeutung zumessen.

Bei den Zusammenhängen mit dem Geschlecht zeigt sich, dass es eine Nähe in der Relevanzzuschreibung hinsichtlich der christlich-religiösen Ziele zwischen Mädchen und Jungen gibt, aber Unterschiede im Blick auf individual- (Freundschaft, Respekt gegenüber anderen, ...) und sozialetische Ziele (Kinderrechte, Verantwortung in der Welt, ...), die von den Mädchen als stärker relevant erachtet werden.

Die stärksten Zusammenhänge gibt es mit der Variable Gottesglauben. Während viele der eher ethisch dimensionierten Ziele als nicht signifikant getestet werden, ist zu erkennen, dass es die explizit christlich-religiösen Ziele (Jesus-Hoffnung, Frage nach Gott, bibelbezogene Ziele, Zusammenleben aus christlicher Perspektive, ...) sind, deren Relevanz für jene Schüler*innen nicht plausibel ist, die ein Nein beim Gottesglauben angekreuzt haben. Erkennbar ist weiter, dass zwar das respektvolle Verhalten gegenüber Menschen aus anderen Kulturen wie auch das Wissen als nichtsignifikant getestet wurden, das Gespräch über Glauben und Religion mit Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit dieser Schüler*innengruppe jedoch als eher nicht relevant erscheint.

Konfirmatorische Faktorenanalyse – Zielrelevanz

Die konfirmatorische Faktorenanalyse folgt den gleichen theoretischen Vorannahmen wie die konfirmatorische Faktorenanalyse zu den erreichten Zielen; es handelt sich um die gleichen Items.

Modellfit-Indizes	Standard	Scaled
Chi-Square (χ^2)	0.000	0.000
Degrees of Freedom	116	116
RMSEA	0.119	0.102
CFI	0.757	0.756
TLI	0.715	0.714
SRMR	0.086	0.086

Faktorladungen	Religionskundlich	Ethisch	Christlich
Religionskundlich	0.834	–	–
Ethisch	–	–	0.677
Christlich	–	–	0.761

Standardfehler der Ladungen	Religionskundlich	Ethisch	Christlich
Religionskundlich	0.050	–	–
Ethisch	–	–	0.046
Christlich	–	–	0.037

Ziele Relevanz CFA

Measure	Value	Scaled Value
Model Fit Indices		
Comparative Fit Index (CFI)	0.757	0.756
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.715	0.714
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.119	0.102
RMSEA 90% CI Lower Bound	0.113	0.097
RMSEA 90% CI Upper Bound	0.126	0.108
P-value H0: RMSEA $\leq$ 0.050	0.000***	0.000***
P-value H0: RMSEA $\geq$ 0.080	1.000	1.000
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0.086	0.086

Latent Variable	Indicator	Estimate	Std. Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Religionskundlich							
	Ich weiß einiges über andere Religionen.	0.698	0.057	12.269	0.000***	0.698	0.657
	Ich kann mich mit Menschen anderer Religionen über den Glauben und die Religion unterhalten.	0.943	0.069	13.573	0.000***	0.943	0.623
	Ich kann Menschen aus anderen Kulturen mit Respekt begegnen.	1.039	0.095	10.940	0.000***	1.039	0.708
ethisch							
	Ich kann erklären, wie unterschiedlich Freundschaften sein können.	0.912	0.062	14.658	0.000***	0.912	0.642
	Ich kann erklären, ob es auf der Welt für Kinder gerecht zugeht.	0.881	0.078	11.271	0.000***	0.881	0.656
	Ich habe im Religionsunterricht Ideen dafür bekommen, wie ich verantwortlich handeln kann.	0.742	0.079	9.342	0.000***	0.742	0.530
	Ich habe im Religionsunterricht Ideen darüber bekommen, wie ich Situationen beurteilen kann.	0.676	0.082	8.205	0.000***	0.676	0.509
	Ich kann beschreiben, warum ich mit meinem Verhalten in der Welt Verantwortung habe.	1.023	0.059	17.353	0.000***	1.023	0.738
christlich							
	Ich kann beschreiben, wie ich (aus christlicher Sicht) gut mit anderen zusammenleben und lernen kann.	0.835	0.056	14.779	0.000***	0.835	0.610
	Ich kann beschreiben, warum Menschen nach Gott fragen.	1.057	0.053	20.026	0.000***	1.057	0.702
	Ich kann beschreiben, welche Hoffnungen Jesus den Menschen macht.	1.071	0.053	20.369	0.000***	1.071	0.725

Latent Variable	Indicator	Estimate	Std. Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
	Ich kann beschreiben, weshalb manche Christen sich für andere Menschen einsetzen.	0.937	0.058	16.206	0.000***	0.937	0.681
	Ich kann erklären, inwiefern Christen sich vor sich selbst, vor Gott und vor anderen Menschen verantwortlich fühlen.	0.883	0.053	16.520	0.000***	0.883	0.647
	Ich erkenne christliche Symbole (wie das Kreuz) und kann sie beschreiben.	0.876	0.065	13.478	0.000***	0.876	0.609
	Ich kann bei einigen biblischen Geschichten sagen, was sie mit meinem Leben zu tun haben.	0.922	0.058	15.849	0.000***	0.922	0.627
	Ich kann erklären, warum sich Menschen an der Bibel orientieren.	1.049	0.053	19.740	0.000***	1.049	0.697
	Ich kann von besonderen Christen von früher oder von heute erzählen, von denen man etwas lernen kann.	0.888	0.064	13.892	0.000***	0.888	0.600

Covariates	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
religionskundl ~~ ethisch	0.834	0.050	16.593	0.000***	0.834	0.834
religionskundl ~~ christlich	0.677	0.046	14.647	0.000***	0.677	0.677
ethisch ~~ christlich	0.761	0.037	20.514	0.000***	0.761	0.761

Religionskundlich

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	3.47679	0.87706	3.964	8.59e-05***
Alter	-0.08212	0.05926	-1.386	0.167
Gottesglaube1	-0.06566	0.11328	-0.580	0.562
Gottesglaube2	0.05502	0.13437	0.409	0.682
Geschlecht1	-0.00503	0.09698	-0.052	0.959
FACHRELEVANZ	0.08843	0.13042	0.678	0.498
BESUCHSMOTIVATION	0.09351	0.06173	1.515	0.131

Christlich

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	3.29297	0.77679	4.239	2.75e-05***
Alter	-0.05860	0.05261	-1.114	0.2659
Gottesglaube1	0.25883	0.10069	2.571	0.0105*
Gottesglaube2	0.53013	0.11880	4.463	1.04e-05***
Geschlecht1	-0.13190	0.08573	-1.539	0.1247
FACHRELEVANZ	0.20380	0.11597	1.757	0.0796 .
BESUCHSMOTIVATION	0.08802	0.05442	1.617	0.1065

Ethisch

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	4.408931	0.820499	5.373	1.27e-07***
Alter	-0.141546	0.055589	-2.546	0.01124*

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
Gottesglaube1	−0.119143	0.106694	−1.117	0.26476
Gottesglaube2	0.124338	0.125738	0.989	0.32329
Geschlecht1	0.062911	0.090706	0.694	0.48833
FACHRELEVANZ	−0.008135	0.122799	−0.066	0.94722
BESUCHSMOTIVATION	0.160901	0.057590	2.794	0.00544**

Allgemeine Modellinformationen

Beobachtungen: 652 von 727 möglichen Datenpunkten wurden verwendet, was auf fehlende Daten hindeutet (Missing Patterns: 66).

Modellfreiheitsgrade (df): 116

Chi-Quadrat Teststatistik (χ^2): 1193.618, was auf einen signifikanten Chi-Quadrat-Wert (P-Wert = 0.000) hindeutet und impliziert, dass das Modell die Daten nicht perfekt repräsentiert.

Modellanpassung

CFI (Comparative Fit Index) und TLI (Tucker-Lewis Index): Werte von 0.757 bzw. 0.715 (nicht robust) und 0.761 bzw. 0.719 (robust), die deutlich unter dem akzeptablen Schwellenwert von 0.90 liegen. Diese Werte zeigen eine mäßige bis schlechte Anpassung des Modells an die Daten.

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): 0.119 (nicht robust) und 0.123 (robust) mit Konfidenzintervallen, die deutlich über dem akzeptablen Bereich (≤ 0.05 – 0.08) liegen. Dies unterstreicht weiterhin die unzureichende Modellanpassung.

SRMR (Standardized Root Mean Square Residual): 0.086, ein Wert, der nahe am akzeptablen Bereich (≤ 0.08) ist und darauf hinweist, dass das Modell die Varianz und Kovarianz in den Daten relativ gut reproduziert.

Faktorladungen: Alle Ladungen sind statistisch signifikant ($p < 0.001$), was darauf hinweist, dass alle Items substantiell auf ihre jeweiligen Faktoren laden. Dies bedeutet, dass die Fragen gut dazu geeignet sind, die zugrunde liegenden latenten Konstrukte zu messen.

Beispiel: Ich weiß einiges über andere Religionen hat eine Ladung von 0.698 auf den Faktor „religionskundlich“ mit einem Standardfehler von 0.057.

Interzepte (Achsenabschnitte): Ebenfalls signifikant, was auf eine gute zentrale Tendenz in den Daten hinweist.

Kovarianzen: Die geschätzten Kovarianzen zwischen den Faktoren sind hoch (z.B. zwischen „religionskundlich“ und „ethisch“ = 0.834), was auf eine starke Beziehung zwischen diesen latenten Konstrukten hinweist.

Schlussfolgerung

Die CFA-Ergebnisse zeigen, dass das Modell in seiner aktuellen Form eine unzureichende Anpassung an die Daten aufweist (CFI und TLI < 0.90 ; RMSEA > 0.08). Dies könnte auf die Notwendigkeit hinweisen, das Modell zu revidieren oder zusätzliche Variablen/Faktoren zu berücksichtigen, die das Modell verbessern könnten. Die signifikanten Faktorladungen und Interzepte bestätigen jedoch die Relevanz und die Beiträge der einzelnen Items zu ihren jeweiligen Faktoren.

Regressionsanalyse – Zielrelevanz

Mit Hilfe der Regressionsanalyse wird anschließend wiederum die Art des Zusammenhangs zwischen den Faktoren und den unabhängigen Variablen aufzudecken versucht, um den Wert einer abhängigen Variable (d.h. der drei gebildeten Faktoren) aus den unabhängigen Variablen vorherzusagen.

Faktor 1: Religionskundliche Ziele

Modellübersicht

Modellformel: Das Modell untersucht den Einfluss von Alter, Gottesglaube (Gottesglaube1, Gottesglaube2), Geschlecht (Geschlecht1), der Überzeugung zur Fachrelevanz (*Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig*) und der Besuchsmotivation (*Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?*) auf die den religionskundlichen Zielen zugeschriebene Relevanz (R_{rel}).

Datengrundlage: Das Modell verwendet Daten von Rel_WS, wobei 279 Beobachtungen aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen wurden, was die Analyse auf 441 Grad der Freiheiten reduziert.

Modellgüte

Null- und Residualabweichung: Die Nullabweichung beträgt 452.50 bei 447 Freiheitsgraden, und die Residualabweichung beträgt 446.21 bei 441 Freiheitsgraden, was auf eine geringfügige Verbesserung der Modellpassung durch die Einbeziehung der Prädiktoren hinweist.

AIC (Akaike Information Criterion): Der Wert ist 1285.6, welcher zur Beurteilung der relativen Qualität des Modells im Vergleich zu anderen Modellen herangezogen wird.

Intercept (Achsenabschnitt): Der Intercept hat einen Wert von 3.47679 mit einem Standardfehler von 0.87706. Dieser Wert ist signifikant ($p < 0.001$), was darauf hindeutet, dass die Basislinie der Relevanz religionskundlicher Ziele relativ hoch ist, wenn alle anderen Variablen null sind.

Alter: Der Koeffizient ist -0.08212 mit einem p-Wert von 0.167, was nicht statistisch signifikant ist.

Gottesglaube (Gottesglaube1 und Gottesglaube2): Die Koeffizienten sind -0.06566 und 0.05502 jeweils, aber beide sind nicht signifikant ($p = 0.562, 0.682$).

Geschlecht (Geschlecht1): Der Koeffizient ist -0.00503 und ist nicht signifikant ($p = 0.959$).

Fachrelevanz (*Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig*): Der Koeffizient ist 0.08843 mit einem p-Wert von 0.498, was ebenfalls nicht signifikant ist.

Besuchsmotivation (*Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?*): Der Koeffizient ist 0.09351 mit einem p-Wert von 0.131, nahe der Signifikanzgrenze. Dies könnte darauf hindeuten, dass eine höhere Besuchsmotivation tendenziell mit einer höheren Relevanz religionskundlicher Ziele einhergeht, obwohl dieser Effekt in diesem Modell nicht statistisch gesichert ist.

Schlussfolgerungen

Die Analyse zeigt, dass unter den betrachteten Variablen keine signifikanten Prädiktoren für die Relevanzzuschreibung gegenüber den religionskundlichen Zielen vorliegen, was auf die Notwendigkeit weiterer Forschung und Datenerhebung hinweist. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Prädiktoren nicht entscheidend sind, um die Relevanz religionskundlicher Ziele zu erklären. Es könnte nützlich sein, zusätzliche Variablen und möglicherweise nicht-lineare Beziehungen oder Interaktionseffekte in zukünftigen Modellen zu untersuchen.

Faktor 2: Christliche Ziele

Modellübersicht

Modellformel: Das Modell beinhaltet die Prädiktoren Alter, Gottesglaube (Gottesglaube1, Gottesglaube2), Geschlecht (Geschlecht1), Fachrelevanz (*Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig*) und Besuchsmotivation (*Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?*), um ihre Einflüsse auf die Relevanz christlich-biblischer Ziele (R_{christ}) zu analysieren.

Datengrundlage: Es wurden Daten der Stichprobe Rel_WS verwendet, wobei 292 Beobachtungen aufgrund fehlender Daten ausgeschlossen wurden, was zu 428 Freiheitsgraden für die Residuen führt.

Modellgüte

Null- und Residualabweichung: Die Nullabweichung beträgt 359.01 bei 434 Freiheitsgraden, während die Residualabweichung 328.74 bei 428 Freiheitsgraden beträgt. Dies zeigt eine deutliche Verbesserung der Modellanpassung durch die Einbeziehung der Prädiktoren.

AIC (Akaike Information Criterion): Der Wert ist 1128.6, was zur Beurteilung der Modellqualität im Vergleich zu alternativen Modellen herangezogen wird und in diesem Fall eine akzeptable Modellanpassung suggeriert.

Koeffizienten und ihre Interpretation

Intercept (Achsenabschnitt): Der Wert beträgt 3.29297 mit einem Standardfehler von 0.77679. Dieser Wert ist hochsignifikant ($p < 0.0001$), was darauf hinweist, dass die grundlegende Relevanz des Faktors christliche Ziele hoch ist, wenn alle anderen Variablen null sind.

Alter: Der Koeffizient von -0.05860 ist nicht signifikant ($p = 0.2659$).

Gottesglaube (Gottesglaube1 und Gottesglaube2): Die Koeffizienten sind 0.25883 und 0.53013 mit Signifikanzen von $p = 0.0105$ und $p < 0.0001$, was bedeutet, dass höhere Stufen des Gottesglaubens signifikant mit einer erhöhten Relevanz der christlichen Ziele verbunden sind.

Geschlecht (Geschlecht1): Der Koeffizient von -0.13190 ist nicht signifikant ($p = 0.1247$).

Fachrelevanz (Der Religionsunterricht ist ... wichtig–unwichtig): Der Koeffizient von 0.20380 zeigt einen positiven, jedoch nur marginal signifikanten Einfluss ($p = 0.0796$). Dies deutet darauf hin, dass eine höhere Überzeugung der Fachrelevanz tendenziell mit einer höheren Relevanzzuschreibung gegenüber den christlichen Zielen verbunden ist.

Besuchsmotivation (Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?): Der Koeffizient von 0.08802 ist nicht signifikant ($p = 0.1065$). Es gibt eine Tendenz, dass eine höhere Besuchsmotivation mit einer höheren Relevanzzuschreibung gegenüber christlichen Zielen verbunden ist, obwohl dieser Effekt statistisch nicht gesichert ist.

Schlussfolgerungen

Das Modell zeigt, dass insbesondere der Gottesglaube einen starken positiven Einfluss auf die Relevanzzuschreibung gegenüber christlichen Zielen hat. Die anderen Variablen zeigen keinen signifikanten Einfluss. Diese Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass die Relevanz christlicher Ziele stärker durch individuelle Glaubensüberzeugungen als durch andere Faktoren beeinflusst wird.

Faktor 3: Ethische Ziele

Modellübersicht

Modellformel: Das Modell evaluiert den Einfluss von Alter, Gottesglaube (Gottesglaube1, Gottesglaube2), Geschlecht (Geschlecht1), Fachrelevanz (Der Religionsunterricht ist ... wichtig–unwichtig) und der Besuchsmotivation (Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?) auf die zugeschriebene Relevanz ethischer Ziele (R_ethisch).

Datengrundlage: Für die Analyse wurden Daten aus Rel_WS verwendet, wobei 294 Beobachtungen aufgrund von fehlenden Daten ausgeschlossen wurden. Dies reduziert die Freiheitsgrade der Residuen auf 426.

Modellgüte

Null- und Residualabweichung: Die Nullabweichung liegt bei 381.56 mit 432 Freiheitsgraden, während die Residualabweichung 365.02 bei 426 Freiheitsgraden beträgt. Dies deutet auf eine Verbesserung der Modellanpassung durch die Prädiktoren hin.

AIC (Akaike Information Criterion): Der AIC-Wert ist 1170.8, was auf eine angemessene Passung des Modells hinweist, aber auch Raum für mögliche Verbesserungen lässt.

Koeffizienten und ihre Interpretation

Intercept (Achsenabschnitt): Mit einem Wert von 4.408931 und einem Standardfehler von 0.820499 ist der Intercept hochsignifikant ($p < 0.0001$), was auf eine generell hohe Basislinie der ethischen Ziele hindeutet, falls alle anderen Variablen null sind.

Alter: Der Koeffizient beträgt -0.141546 und ist signifikant ($p = 0.01124$), was darauf hinweist, dass mit zunehmendem Alter die Relevanzzuschreibung gegenüber ethischen Zielen tendenziell abnimmt.

Gottesglaube (Gottesglaube1 und Gottesglaube2): Die Koeffizienten von -0.119143 und 0.124338 sind beide nicht signifikant ($p = 0.26476$ und $p = 0.32329$), was bedeutet, dass unterschiedliche Niveaus des Gottesglaubens keinen signifikanten Einfluss auf die ethischen Ziele haben.

Geschlecht (Geschlecht1): Der Koeffizient von 0.062911 ist nicht signifikant ($p = 0.48833$).

Fachrelevanz (Der Religionsunterricht ist ... wichtig – unwichtig): Der Koeffizient von -0.008135 ist nicht signifikant ($p = 0.94722$).

Besuchsmotivation (Wie gern gehst du in den Religionsunterricht?): Mit einem Koeffizienten von 0.160901 und einem p-Wert von 0.00544 zeigt sich, dass eine höhere Besuchsmotivation signifikant mit einer erhöhten Relevanzzuschreibung gegenüber ethischen Zielen korreliert.

Schlussfolgerungen

Die Analyse zeigt, dass vor allem das Alter und die Besuchsmotivation signifikante Prädiktoren für die Relevanzzuschreibung gegenüber ethischen Zielen sind, während die anderen Prädiktoren keinen signifikanten Einfluss haben. Insbesondere der negative Einfluss des Alters könnte darauf hindeuten, dass jüngere Personen ethischen Zielen eine höhere Bedeutung beimessen oder dass sich ethische Perspektiven mit zunehmendem Alter ändern.

2.7.3 Zwischenfazit

Erreichte Ziele

Anhand der Ergebnisse ist zu sehen, dass jenes Ziel, welches auf ein respektvolles Verhalten abzielt, von der großen Mehrheit als erreicht gilt. Hierbei handelt es sich um ein Ziel, das auch als Selbstaussage gedeutet werden kann und daher von den Lernenden nicht zwingend als direktes Ergebnis des Faches gelesen werden muss. Diese Interpretation lässt sich zum einen aus den vergleichbaren Ergebnissen der Grundschule ableiten und zum anderen aus den Ergebnissen wie der Interpretation in der *bayerischen Schüler*innenstudie*, wo jene Ziele am stärksten als erreicht galten, die etwas mit der persönlichen Haltung oder dem eigenen Verhalten zu tun hatten (Schwarz, 2019, S. 262–263) und solchen Studienergebnissen zum Religionsunterricht gegenüberstehen, in denen sich zeigte, dass im Fach vor allem Wissenserwerb, aber keine Verhaltens- oder Einstellungsänderungen zu erkennen sind (Schwarz, 2019, S. 262–263; Ritzer, 2010; Benner u.a., 2020; Unser, 2018). Angedeutet wird damit aber sowohl bei den Grundschüler*innen wie auch bei den Sekundarschüler*innen, dass sie sich dieses Verhalten als positives zuschreiben und auch mit dem Fach verbinden.

Insgesamt ist zu sehen, dass die ethisch konnotierten Ziele von den Schüler*innen stärker als erreicht eingeschätzt werden. Das gilt insbesondere für jene, die mit dem sozialen Nahbereich verbunden sind. Wie in der *bayerischen Studie* angedeutet, kann dies ein Ausdruck der (zunehmenden) Selbstwirksamkeit und Sicht auf sich selbst sein (Schwarz, 2019, S. 263).

Hinsichtlich der eher christlich orientierten Ziele ist zu sehen, dass die Schüler*innen sich vor allem die Beschreibung der christlichen Symbole und die Beschreibung der Verantwortung von Christ*innen für andere Menschen zutrauen; das Erstgenannte ist mit dem Beispiel konkret fassbar und wird von den Schüler*innen wiedererkannt, löst deshalb vermutlich Kompetenzzutrauen aus, beim zweiten Ziel ist es eine Umschreibung von Nächstenliebe. Es ist davon auszugehen, dass dieser Topos im Religionsunterricht präsent ist. Zu sehen ist auch, dass die christentumsbezogenen Ziele, die auf Wahrheitsansprüche (Hoffnung) und dogmatische Topoi abheben, als weniger erreicht gelten.

Während sich die Schüler*innen zutrauen, die Bibel als orientierende Kraft beschreiben zu können, trauen sie sich nicht zu, diese orientierende Kraft auch zu ihrem Leben ins Verhältnis zu setzen. Die Werte für die zwei

vorletzten Ziele lassen die Vermutung entstehen, dass die Schüler*innen eher wenige konkrete Ideen für die eigene Lebensgestaltung aus dem Fach für sich mitnehmen.

In Bezug auf das letzte biblische Ziel wäre zu fragen, ob und wie biblische Texte am Ende der Sekundarschule (noch) eine Rolle spielen. Während sie bei den Grundschüler*innen zentral sind, stehen sie möglicherweise bei den Sekundarschüler*innen nicht mehr im Fokus.

Schließlich ist aufschlussreich zu sehen, dass die Schüler*innen sich überwiegend zutrauen, Menschen aus/mit anderen Kulturen respektvoll zu begegnen, gleichzeitig aber zum Wissen über andere Religionen und zum Gespräch mit Menschen aus anderen Religionsgemeinschaften ein geringeres Kompetenzzutrauen mitbringen. Vermutlich trauen sich die Schüler*innen stärker eine persönliche positiv besetzte Haltung zu als Wissen und die Fähigkeit, mit „andersreligiösen“ Menschen über Glaube/Religion Gespräche zu führen. Gespräche zu führen, rückt das Ziel natürlich näher an die Schüler*innen heran und birgt die Erwartung, das erworbene Wissen anwenden zu können, aber auch einen Bezug zum Gesprächsinhalt mitzubringen.

Anhand der Ergebnisse aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse ist zu sehen, dass die Zuordnung zu christlichen, religionskundlichen und ethischen Zieldimensionen zumindest in der lehrplanspezifischen regionalen Konkretion – wie sie hier zugrunde gelegt wurde – nicht genau genug ist und in einer regionenunabhängigen Studie zunächst explorativ bestimmt und anschließend in stabilere Skalen gefasst werden müsste. Festhalten lässt sich im Anschluss an die Ergebnisse der Regressionsanalyse, dass nur die Einstellung zum Glauben allein bei den christlichen Zielen einen Effekt hat. Das heißt, da, wo die eigene Verortung mit einer konfessionell expliziten Verortung tangiert wird – ob durch eine wahrgenommene Nähe oder Distanz – schreiben sich die Lernenden Kompetenzen im Umgang mit dieser Religion zu oder ab. Der persönliche Bezug zu den Inhalten des Faches bedingt damit entscheidend auch die Auseinandersetzung und den Lerneffekt. Unser (2018, S. 231) hat den Effekt der religionsbezogenen Einstellung für den Einsatz bestimmter Strategien bei interreligiösen Lernaufgaben festgehalten. Zu vermuten ist, dass die Einstellung zu Religion im Allgemeinen und zur christlichen im Besonderen auch die Auseinandersetzung mit der spezifischen Konfession im Religionsunterricht bedingt.

Zielrelevanz

Im Blick auf die Ergebnisse zur Zielrelevanz fällt auf, dass die Mittelwerte insgesamt niedriger sind als bei den Erreicht-Zielen (Tabelle 40). Die Schüler*innen schreiben vielen Zielen, die sie erreicht haben, weniger Relevanz zu.

Auf den Spitzenpositionen der als relevant eingeschätzten Ziele befinden sich ethisch-soziale Ziele.

Vergleich zwischen erreichten und relevanten Zielen

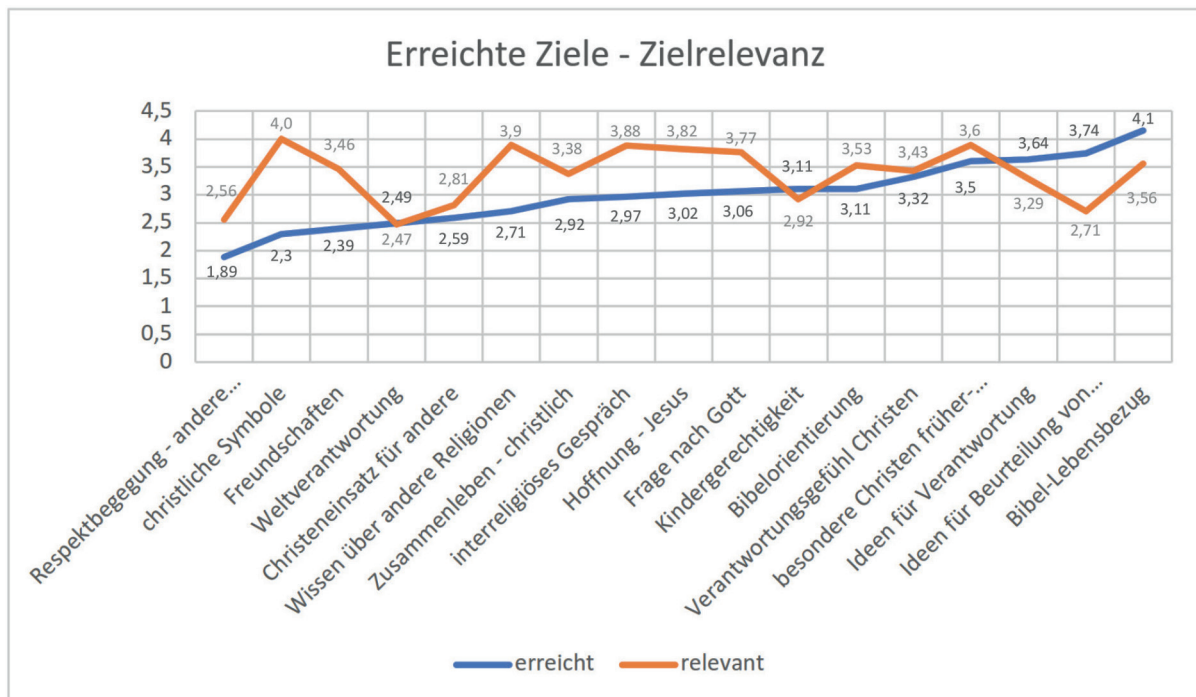


Abbildung 12: Vergleich zwischen erreichten Zielen und der Zielrelevanz

(MW: 1 = absolut erreicht/absolut wichtig – 5 = absolut nicht erreicht/absolut unwichtig)

Anhand der vergleichenden Abbildung (12) ist zu erkennen, dass vor allem jene Ziele einen Relevanzverlust ‚erleiden‘, die als explizit christentumsbezogene Ziele gelten, aber auch jene Ziele, die auf eine interkulturell-interreligiöse Verständigung abzielen, und auch eine religiöse Komponente in sich tragen.

Auffallend ist, dass es sich bei den ersten christentumsbezogenen Zielen um auf die Bibel bezogene Ziele handelt.

Eine annähernde Deckungsgleichheit zeigt sich bei jenen Zielen, mit denen auf eine Verantwortungssensibilität und/oder Verantwortungsübernahme gezielt wird. Hier gibt es anscheinend eine hohe Passung zwischen gelernt und relevant. Deutet man das Gelernte stärker als Selbstaussage, so drückt sich jedenfalls eine erkennbare Relevanzzuschreibung bei jenen Zielen aus, die die Jugendlichen als verantwortlich Handelnde in den Blick nehmen (Schwarz, 2019, S. 300).

Drei der Ziele erhalten von den Schüler*innen eine höhere Relevanzzuschreibung im Vergleich zur Erreicht-Zuschreibung: Ideen für die Beurteilung von Situationen zu erhalten, Ideen für die Verantwortungsübernahme zu erhalten, Gerechtigkeit für Kinder und zu erkennen, was die Bibel mit dem eigenen Leben zu tun hat. Gemein ist diesen Zielen, dass sie potentiell Impulse zum Leben der Schüler*innen enthalten und eine Sensibilität für Gerechtigkeit. Das Thema Gerechtigkeit galt in der *bayerischen Schüler*innenstudie* neben Freundschaft als das für Schüler*innen wichtigste Thema (Schwarz, 2019, S. 268). Dass die Schüler*innen an konkreten Ideen für ihre Lebensbewältigung interessiert sind, hängt sicher zum einen mit ihrem Verständnis von Religionsunterricht zusammen (Schwarz, 2019, S. 299). Vielleicht hängt diese Erwartung aber zum anderen auch mit einem allgemeinen Bedürfnis nach Lebensratgebern zusammen. Diese Vermutung ist beim Blick in Buchläden, auf unzählige Instagram- und TikTok-Profilen nicht ganz abwägend und wird theologisch bereits aufgegriffen (vgl. Huizing, 2023).

Auffallend ist die Art des Bezuges der Schüler*innen zu anderen Kulturen und Religionen. Während es auf der einen Seite die höchste Zustimmung zu einer respektvollen Haltung gibt – das korrespondiert mit den Wertorientierungen, wie sie in der letzten *Shell-Jugendstudie* angezeigt wurden (Shell, 2019) – wird sowohl das Gespräch als auch das Wissen um die anderen Religionen für deutlich weniger relevant gehalten. Das Gespräch ist im Relevanzbereich vor dem Wissen (anders als bei den erreichten Zielen). Das heißt, dass die Schüler*innen prinzipiell die respektvolle Behandlung von Menschen aus anderen Kulturen thematisieren und erlernen wollen; die Begegnungspräferenz drückt sich m.E. auch in der etwas höheren Einschätzung des Gespräches gegenüber dem Wissenserwerb aus. Hier zeigt sich, dass die Schüler*innen das Wissen nicht als Voraussetzung für ein interkulturell-interreligiöses Miteinander betrachten.

Einige der Zielergebnisse konnten durch vorherige Studien kontextualisiert werden. Gerade in den vergleichbaren Ergebnissen drückt sich auch eine Validität der Ergebnisse aus (das gilt beispielsweise bei der Lebensrelevanz der Bibel, der Relevanz ethischer Themen, der Bedeutsamkeit anderer Religionen).

Gleichzeitig lässt sich angesichts der Ziele des Faches in der historischen Perspektive eine leichte inhaltliche Verschiebung dahin sehen, dass andere Religionen unterrichtlich im Religionsunterricht häufiger vorkommen, das zeigt sich im Vergleich zur *Bucher-Studie*, aber auch mit einer minimalen Zunahme im Vergleich zur *bayerischen Schüler*innenstudie*.

Im Blick auf die Geschlechter ist zu erkennen, dass Mädchen eher davon ausgehen, Freundschaften beschreiben zu können und auch im Relevanz-Bereich beziehungs-fokussierte Ziele stärker für relevant erachten, dazu zählt auch die Orientierung anhand von biblischen Texten. Dieser Befund bestätigt vorherige Ergebnisse, wonach Mädchen stärker beziehungs-persönlichkeitsbezogene Ziele für bedeutsam halten und sich darin auch Rollen- und Selbstbilder ausdrücken können (Schwarz, 2019, S. 264, 301).

Im Blick auf die Zusammenhänge zeigt sich ein relativ eindeutiges und übereinstimmendes Bild, sowohl im Blick auf die Erreicht- als auch im Blick auf die Relevanzziele, insofern als die Schüler*innen, die keinen Bezug zum Gottesglauben haben, alle christentumsbezogenen Ziele als weniger erreicht einschätzen und als deutlich weniger relevant einstufen. Das trifft im Blick auf die Relevanz auch auf das interreligiöse Gespräch zu und ist nachvollziehbar, weil für diese Schüler*innen ein Gespräch zum Thema Glauben nicht unbedingt nahe liegt bzw. nicht von einem starken Interesse sein könnte.

Anhand der konfirmatorischen Faktorenanalyse ist auch bei den Erreicht-Items zu erkennen, dass die Modellgüte nicht ideal ist, wenn die drei Dimensionen christlich, ethisch und religionskundlich zugrunde gelegt werden. Angesichts der lehrplanabhängigen Konstruktion musste jedoch damit gearbeitet werden. Aus den Regressionsanalysen ist zu entnehmen, dass keiner der gewählten Prädiktoren die Relevanz religionskundlicher Ziele bedingt, wohl aber der Gottesglaube wiederum die Relevanz der christlichen. Bei den ethischen Zielen stellt sich die Besuchsmotivation als relevanter Prädiktor heraus und – etwas abgeschwächt – bescheinigen die jüngeren Schüler*innen diesen mehr Relevanz. Hinsichtlich der Besuchsmotivation wäre zu überlegen, ob die Lebensbezogenheit, welche ethischen Themen oft unmittelbar eignet, mit der positiven Besuchsmotivation korrespondiert oder Schüler*innen, die das Fach gern besuchen, deshalb den ethisch-lebensweltlichen Themen eine besonders hohe Bedeutung zusprechen. Dass die jüngeren Schüler*innen ethischen Themen mehr abgewinnen können, kann mit der distanzierteren Schuleinstellung der älteren Schüler*innen, dem erlebten Lebens-

bezug ethischer Themen im Religionsunterricht oder auch dem mit ethischen Themen verbundenen kognitiven Anspruch zusammenhängen.

2.8 Themenrelevanz

2.8.1 Grundschule

Tabelle 45: Wichtigkeit der Themen im Religionsunterricht

Frage: Wie wichtig findest du die folgenden Themen im RU? 1 = wichtig 4 = unwichtig	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Feste (Weihnachten, Ostern, ...)	863	100%	n.s.	0.08613 / *	0.1042 / ***		1.24
wichtig	692	80,1%					
eher wichtig	148	17,1%					
eher unwichtig	14	1,6%					
unwichtig	9	1,0%					
Wie wir mit anderen Menschen umgehen	846	100%	n.s.	n.s.	0.13 / ***		1.26
wichtig	665	78,6%					
eher wichtig	150	17,7%					
eher unwichtig	20	2,4%					
unwichtig	11	1,3%					
Gott	869	100%	0.07009 / **	n.s.	0.5106 / ***	0.5797 / ***	1.31
wichtig	664	76,4%					
eher wichtig	156	18,0%					
eher unwichtig	35	4,0%					
unwichtig	14	1,6%					
Jesus Christus	863	100%	0.06338 / ***	n.s.	0.4327 / ***		1.32
wichtig	657	76,1%					
eher wichtig	151	17,5%					
eher unwichtig	41	4,8%					
unwichtig	14	1,6%					
Wie wir mit der Umwelt umgehen	860	100%	0.02206 / **	n.s.	n.s.		1.37
wichtig	653	75,9%					
eher wichtig	126	14,7%					
eher unwichtig	49	5,7%					
unwichtig	32	3,7%					
Biblische Geschichten	859	100%	n.s.	n.s.	0.3791 / ***	0.5448 / ***	1.45
wichtig	583	67,9%					
eher wichtig	193	22,5%					
eher unwichtig	53	6,2%					
unwichtig	30	3,5%					
Meine Gefühle und meine Erlebnisse	850	100%	n.s.	n.s.	0.1187 / ***		1.72
wichtig	421	49,5%					
eher wichtig	288	33,9%					

Frage: Wie wichtig findest du die folgenden Themen im RU? 1 = wichtig 4 = unwichtig	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
eher unwichtig	100	11,8%					
unwichtig	41	4,8%					
Kirche	859	100%	n.s.	0.06471 / **	0.3974 / ***		1.72
wichtig	429	49,9%					
eher wichtig	287	33,4%					
eher unwichtig	99	11,5%					
unwichtig	44	5,1%					
Martin Luther	815	100%	n.s.	n.s.	0.2408 / ***		1.77
wichtig	381	46,7%					
eher wichtig	289	35,5%					
eher unwichtig	97	11,9%					
unwichtig	48	5,9%					
Judentum	788	100%	n.s.	0.112 / **	0.2661 / ***		1.96
wichtig	319	40,5%					
eher wichtig	264	33,5%					
eher unwichtig	124	15,7%					
unwichtig	81	10,3%					
Islam	772	100%	n.s.	0.09369 / ***	0.1796 / ***		2.14
wichtig	250	32,4%					
eher wichtig	262	33,9%					
eher unwichtig	161	20,9%					
unwichtig	99	12,8%					

Die Gesamtergebnisse (Tabelle 45) lassen zunächst erkennen, dass alle Themen von wenigstens ca. zwei Drittel der Grundschüler*innen als mindestens eher wichtig eingeschätzt werden (97,2%–66,3%). Vergleicht man die Wichtig-Werte, sind es die sogenannten Kerncurricula, die von mindestens zwei Drittel der Schüler*innen für bedeutsam gehalten werden: Dazu zählen Gott, Jesus, Feste, Umgang mit anderen Menschen und der Umwelt sowie biblische Geschichten.

Im Blick auf die Wichtig-Werte gibt es eine gewisse Zweiteilung, weil die folgenden Themen schließlich von weniger als der Hälfte der Grundschüler*innen explizit als wichtig eingeschätzt werden: Dazu zählen die Kirche, Gefühle, Martin Luther und – mit etwas Abstand – das Judentum. Die geringste Relevanzzuschreibung als Themen erhalten demnach die anderen Religionen, insbesondere der Islam.

Tabelle 46: Themenrelevanz – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	8	9	10	11	12	w	m	GS	Sek
Gott												
wichtig	92%	53%	19%								76%	21%
eher wichtig	8%	40%	31%								18%	36%
eher unwichtig	0%	7%	28%								4%	28%
unwichtig	0%	0%	21%								2%	15%
Biblische Geschichten												
wichtig	80%	49%	25%									
eher wichtig	17%	35%	26%									

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	8	9	10	11	12	w	m	GS	Sek
eher unwichtig	2%	12%	21%									
unwichtig	1%	3%	28%									
Jesus Christus												
wichtig	90%	53%	27%	74%	77%	75%	100%	33%				
eher wichtig	9%	38%	31%	15%	17%	19%	0%	33%				
eher unwichtig	1%	9%	24%	8%	4%	5%	0%	0%				
unwichtig	0%	0%	18%	2%	2%	1%	0%	33%				
Meine Gefühle und meine Erlebnisse												
wichtig	50%	49%	44%									
eher wichtig	34%	35%	28%									
eher unwichtig	12%	12%	11%									
unwichtig	4%	4%	17%									
Wie wir mit anderen Menschen umgehen												
wichtig	81%	74%	73%									
eher wichtig	17%	21%	16%									
eher unwichtig	2%	3%	3%									
unwichtig	0%	2%	7%									
Wie wir mit der Umwelt umgehen												
wichtig												
eher wichtig												
eher unwichtig												
unwichtig												
Kirche												
wichtig	64%	25%	7%									
eher wichtig	28%	51%	30%									
eher unwichtig	6%	20%	28%									
unwichtig	2%	4%	34%									
Feste (Weihnachten, Ostern, ...)												
wichtig	83%	71%	84%									
eher wichtig	15%	25%	12%									
eher unwichtig	1%	3%	1%									
unwichtig	1%	1%	3%									
Martin Luther												
wichtig	54%	36%	18%									
eher wichtig	34%	40%	38%									
eher unwichtig	9%	18%	17%									
unwichtig	3%	6%	26%									
Judentum												
wichtig	48%	27%	18%									
eher wichtig	32%	42%	25%									
eher unwichtig	15%	19%	15%									
unwichtig	5%	13%	42%									

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12	w	m	GS	Sek
Islam												
wichtig	37%	24%	14%						33%	32%		
eher wichtig	34%	38%	27%						38%	31%		
eher unwichtig	19%	27%	24%						22%	20%		
unwichtig	10%	11%	35%						7%	17%		

Anhand der als signifikant getesteten Zusammenhänge (Tabelle 45) und der Ausprägungen (Tabelle 46) sind wenige Zusammenhänge mit Alter, Geschlecht und Schulart erkennbar. Der altersbezogene ist nicht gut interpretierbar, weil die wenigen Randalter für den Zusammenhang verantwortlich sind. Geschlechtsbezogen ist zu sehen, dass die Relevanz des Themas Islam von den Jungen zurückhaltender eingeschätzt wird.

Mit der Schulart gibt es zwei sehr starke Zusammenhänge, wobei hier anzumerken ist, dass nur ein Teil der Themen auch in der Sekundarstufe im Lehrplan vorkommt und deshalb als Item fungiert (vgl. Tabelle 45/48), sodass aus den Zusammenhängen nicht geschlossen werden kann, wie die anderen Themen von den Sekundarschüler*innen eingeschätzt würden. Die zwei starken Zusammenhänge beziehen sich auf die Kernthemen Gott (94% zu 54% mindestens eher wichtig) und Bibel (90% zu 51% mindestens eher wichtig).

Im Blick auf die unabhängige Variable Gottesglaube ist nur die Thematik Umweltschutz nicht signifikant getestet. Das Thema wird unabhängig von der Orientierung hinsichtlich des Gottesglaubens als ähnlich wichtig eingeschätzt. Ein näherer Blick auf die Zusammenhänge zeigt, dass die Zusammenhangsstärke bei den klassisch christlichen Themen Gott, Jesus Christus, Biblische Geschichten, Kirche stark, bei den „angrenzenden“ Themen Martin Luther und Kirche mittelstark, und noch einmal weniger stark bei den ethischen sowie religionskundlichen Themen ist.

Besonders auffällig ist, dass es die Feste sind, die sowohl von den Schüler*innen, die den Gottesglauben für sich bejahen, als auch jenen, die ihn für sich ablehnen, als gleich relevant eingeschätzt werden, während die Manchmal-Gruppe zurückhaltender votet.

In der tabellarischen Gegenüberstellung (Tabelle 47) zeigen sich deutlich die thematisch ähnlichen Präferenzen unabhängig von der religionsbezogenen Orientierung und jenen, die eng mit der Orientierung verbunden sind (Gott, Jesus, Bibel, Kirche). Auffallend ist, dass die Nein-Gruppe Jesus und Martin Luther als bedeutsamer einordnet (im Blick auf die Reihung).

Tabelle 47: Themenpräferenz – Verhältnis zum Gottesglauben

Ja	Manchmal	Nein
Gott	Umgang Mensch	Feste
Jesus	Feste	Umgang Mensch/Umwelt
Feste	Umgang Umwelt	Gefühle/Erlebnisse
Umgang Mensch	Gott	Jesus
Bibel	Jesus	Martin Luther
Umgang Umwelt	Bibel	Gott
Kirche	Gefühle/Erlebnisse	Bibel
Martin Luther	Martin Luther	Islam
Gefühle/Erlebnisse	Kirche	Judentum
Judentum	Judentum	Kirche
Islam	Islam	

Um herauszufinden, ob und welche Art von Zusammenhang zwischen den Themen für die Schüler*innen besteht, wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt.

EFA: 2 Faktoren

Variable: Wie wichtig findest du die folgenden Themen im Religionsunterricht?	Religiös	Lebensweltlich
Jesus Christus	0.55	-0.30
Wie wir mit anderen Menschen umgehen	0.52	0.46
Kirche	0.60	-0.30
Martin Luther	0.61	
Judentum	0.71	
Islam	0.63	
Wie wir mit der Umwelt umgehen	0.43	0.59
Meine Gefühle und meine Erlebnisse	0.40	0.35
Feste (Weihnachten, Ostern, ...)		
SS loadings	2.63	0.94
Proportion Var	0.29	0.10
Cumulative Var	0.29	0.40

Ladungsübersicht:

- **MR 1 religiös:** Dieser Faktor zeigt signifikante positive Ladungen für alle Variablen, die auf ihn laden, mit Werten zwischen 0.40 und 0.71. Die stärksten Ladungen zeigen *Judentum* (0.71) und *Islam* (0.63), was darauf hindeutet, dass MR religiös eine zentrale Dimension oder ein dominantes Konstrukt repräsentiert, das von diesen Variablen getragen wird. MR religiös erklärt 29% der Varianz.
- **MR 2 lebensweltlich:** Der zweite Faktor hat sowohl positive als auch negative Ladungen, was auf eine möglicherweise komplexe oder bipolare Faktorstruktur hinweist. Die stärksten positiven Ladungen sind bei *Wie wir mit der Umwelt umgehen* (0.59) und *Wie wir mit anderen Menschen umgehen* (0.46), während *Jesus Christus* und *Kirche* jeweils negative Ladungen von -0.30 aufweisen. MR lebensweltlich erklärt 10% der Varianz.

Varianzaufklärung:

- **SS Loadings:** Die Summe der quadratischen Ladungen für MR religiös beträgt 2.63, verglichen mit 0.94 für MR lebensweltlich, was die stärkere und konsistentere Rolle von MR religiös in der Datenstruktur verdeutlicht.
- **Proportion Var:** MR religiös erklärt fast ein Drittel der Varianz, während MR lebensweltlich nur ein Zehntel erklärt.
- **Cumulative Var:** Zusammen erklären diese beiden Faktoren 40% der Gesamtvarianz, was impliziert, dass weitere 60% der Varianz durch andere Faktoren oder einzigartige Varianzen der Variablen erklärt werden könnten.

Relevante Punkte:

- **Dominanz von MR religiös:** MR religiös erscheint als die Hauptdimension, die durchgängig von den meisten Variablen getragen wird und deutlich die meisten Variablen beeinflusst.
- **Komplexität von MR lebensweltlich:** MR lebensweltlich mit seiner gemischten Ladungsstruktur könnte auf gegensätzliche Eigenschaften oder Effekte innerhalb der durch diesen Faktor repräsentierten Dimension hinweisen.
- **Notwendigkeit weiterer Analysen:** Die kumulative Varianzaufklärung von 40% lässt darauf schließen, dass zusätzliche Faktoren in Betracht gezogen werden sollten, um eine vollständigere Erklärung der Datenstruktur zu ermöglichen.
- **Validierung:** Die Interpretation der Faktoren erfolgt im Kontext der theoretischen Grundlagen der Studie, für eine Validierung müssten zusätzliche Validierungsstudien durchgeführt werden, um die Zuverlässigkeit der Faktorstruktur zu gewährleisten.

- **Umgang mit bipolaren Ladungen:** Insbesondere die Interpretation der negativen Ladungen auf MR lebensweltlich erfordert eine sorgfältige theoretische und empirische Überprüfung.

2.8.2 Sekundarschule

Tabelle 48: Wichtigkeit der Themen im Religionsunterricht

Frage: Wie wichtig sind für dich die folgenden Themen im Religionsunterricht? 1 = sehr wichtig 4 = überhaupt nicht wichtig	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Gerechtigkeit in der Welt	679	100%	n.s.	0.2505 / ***	0.1333 / ***		1.5
sehr wichtig	415	61,1%					
wichtig	204	30,0%					
nicht wichtig	43	6,3%					
überhaupt nicht wichtig	17	2,5%					
Freundschaft	677	100%	n.s.	0.2378 / ***	0.141 / ***		1.74
sehr wichtig	316	46,7%					
wichtig	243	35,9%					
nicht wichtig	96	14,2%					
überhaupt nicht wichtig	22	3,2%					
Wie wir zusammen leben	684	100%	n.s.	0.2122 / ***	0.1234 / ***		1.95
sehr wichtig	212	31,0%					
wichtig	323	47,2%					
nicht wichtig	118	17,3%					
überhaupt nicht wichtig	31	4,5%					
Wie Fremdsein ist und sich anfühlt	683	100%	n.s.	0.2517 / ***	0.1062 / **		2.2
sehr wichtig	191	28,0%					
wichtig	242	35,4%					
nicht wichtig	173	25,3%					
überhaupt nicht wichtig	77	11,3%					
Evangelische und katholische Christinnen/Christen	678	100%	0.1116 / **	0.1616 / ***	0.2517 / ***		2.33
sehr wichtig	132	19,5%					
wichtig	281	41,4%					
nicht wichtig	176	26,0%					
überhaupt nicht wichtig	89	13,1%					
Wie Jesus gelebt hat	678	100%	n.s.	0.2036 / ***	0.4082 / ***		2.35
sehr wichtig	133	19,6%					
wichtig	278	41,0%					
nicht wichtig	167	24,6%					
überhaupt nicht wichtig	100	14,7%					
Nach Gott fragen	680	100%	0.1066 / *	0.1668 / ***	0.4634 / ***	0.5797 / ***	2.37
sehr wichtig	140	20,6%					
wichtig	248	36,5%					

Frage: Wie wichtig sind für dich die folgenden Themen im Religionsunterricht? 1 = sehr wichtig 4 = überhaupt nicht wichtig	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
nicht wichtig	192	28,2%					
überhaupt nicht wichtig	100	14,7%					
Schöpfung	680	100%	n.s.	0.1884 / ***	0.3945 / ***		2.38
sehr wichtig	134	19,7%					
wichtig	262	38,5%					
nicht wichtig	174	25,6%					
überhaupt nicht wichtig	110	16,2%					
Biblische Geschichten	680	100%	n.s.	0.1479 / ***	0.3881 / ***	0.5448 / ***	2.52
sehr wichtig	112	16,5%					
wichtig	239	35,1%					
nicht wichtig	193	28,4%					
überhaupt nicht wichtig	136	20,0%					
Feste im Islam	634	94%	0.1181 / **	0.2316 / ***	0.1403 / ***		2.97
sehr wichtig	41	6,1%					
wichtig	161	23,9%					
nicht wichtig	252	37,3%					
überhaupt nicht wichtig	221	32,7%					
Könige in Israel	678	100%	n.s.	0.1814 / ***	0.2521 / ***		3.16
sehr wichtig	29	4,3%					
wichtig	99	14,6%					
nicht wichtig	283	41,7%					
überhaupt nicht wichtig	267	39,4%					

Ein Blick auf die Tabelle (48) zur Relevanz der Themen lässt die Zweiteilung zwischen ethisch-lebensweltlichen Themen und christlich-religionsbezogenen Themen erkennen.

An erster Relevanzstelle steht das Thema Gerechtigkeit (mit Abstand, 91,1%), gefolgt von Freundschaft (82,6%), Zusammenleben (78,2%) und, mit 15%igem Abstand, die Fremdheitsthematik (63,4%). Liebe und Partnerschaft waren in *Buchers Studie* (2000, S. 87) für 71% wichtig, in der *sachsen-anhaltischen Studie* waren 78,8% der Schüler*innen Freundschaft/Liebe als Themen mindestens eher wichtig (Domsgen u.a., 2021, S. 118–119) und in der *bayerischen Studie* (6er-Skala) waren ebenfalls die Themen Freundschaft (83,3%) und Gerechtigkeit (79,7%; in der Reihenfolge) auf den ersten beiden Plätzen.

Das erste explizit religionsbezogene Thema mit hoher Relevanzzuschreibung ist ein interkonfessionelles (60,9%), bevor die „klassischen Themen“ Jesus (60,6%), Gott (57,1%) und Schöpfung (58,2%) wie biblische Geschichten (51,6%) folgen.

In *Buchers Studie* mit 5er-Skala fanden 58% der Schüler*innen das Thema Jesus Christus, 68% Gott und 39% biblische Geschichten wichtig (Bucher, 2000, S. 87).

In der *sachsen-anhaltischen Studie* war 84,6% der Schüler*innen Gott als Thema eher wichtig, Jesus Christus 82,1% und biblische Geschichten 74% (Domsgen u.a., 2021, S. 118–119), hier sind allerdings 5./6.- und 9./10.-Klässler*innen zusammengefasst.

Zweitens ist zu sehen, dass bis auf die letzten beiden Themen Feste im Islam und Könige in Israel alle Themen von der Mehrheit der Schüler*innen als mindestens wichtig eingeschätzt werden (91,1% bis 51,6%; Feste im Islam: 30%, Könige in Israel: 18,9%). In *Buchers Studie* fanden 44% der Schüler*innen andere Religionen als Thema wichtig (Bucher, 2000, S. 87), in der *sachsen-anhaltischen* waren 74,3% der Schüler*innen andere Religionen eher wichtig (Domsgen u.a., 2021, S. 119), in der *schleswig-holsteinischen Schüler*innenstudie* waren es deutlich mehr, die sich für das Behandeln anderer Religionen aussprachen (Gesamtschüler*innen: mindestens eher gut: 87,1%; Gym: 98,1%; Pohl-Patalong u.a., 2017, S. 137).

Vergleicht man die Relevanzzuschreibungen außerdem mit den Ergebnissen aus der *Studie zum Religions-/Ethikunterricht*, wo knapp über die Hälfte (55%) spannende Themen in den Fächern wahrnehmen (Wissner u.a., 2020, S. 109), dann sind die themenbezogenen Relevanzzuschreibungen hier (in Rheinland-Pfalz) etwas höher.

Tabelle 49: Themenrelevanz – Ausprägungen der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Nach Gott fragen							
sehr wichtig	47%	11%	3%	24%	16%	76%	21%
wichtig	40%	47%	22%	41%	35%	18%	36%
nicht wichtig	11%	35%	37%	25%	30%	4%	28%
überhaupt nicht wichtig	1%	7%	38%	10%	19%	2%	15%
Biblische Geschichten							
sehr wichtig	35%	8%	4%	19%	13%	68%	16%
wichtig	42%	44%	21%	38%	34%	22%	35%
nicht wichtig	17%	35%	33%	29%	27%	6%	28%
überhaupt nicht wichtig	5%	13%	43%	14%	26%	3%	20%
Wie wir zusammen leben							
sehr wichtig	32%	35%	27%	38%	23%		
wichtig	47%	47%	45%	46%	49%		
nicht wichtig	17%	16%	18%	14%	19%		
überhaupt nicht wichtig	3%	1%	9%	2%	8%		
Freundschaft							
sehr wichtig	51%	51%	36%	55%	35%		
wichtig	34%	35%	37%	33%	38%		
nicht wichtig	13%	12%	19%	11%	20%		
überhaupt nicht wichtig	1%	1%	7%	1%	7%		
Gerechtigkeit in der Welt							
sehr wichtig	68%	62%	51%	69%	50%		
wichtig	26%	32%	35%	28%	34%		
nicht wichtig	6%	5%	9%	2%	11%		
überhaupt nicht wichtig	1%	1%	5%	1%	5%		
Könige in Israel							
sehr wichtig	8%	4%	1%	4%	4%		
wichtig	25%	10%	9%	16%	13%		
nicht wichtig	45%	49%	29%	50%	35%		
überhaupt nicht wichtig	22%	37%	60%	30%	47%		
Wie Jesus gelebt hat							
sehr wichtig	40%	14%	2%	23%	16%		
wichtig	43%	53%	26%	45%	38%		
nicht wichtig	15%	25%	35%	23%	24%		
überhaupt nicht wichtig	2%	8%	37%	8%	22%		
Schöpfung							
sehr wichtig	38%	13%	4%	22%	15%		
wichtig	43%	49%	24%	44%	34%		

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
nicht wichtig	15%	28%	33%	23%	28%		
überhaupt nicht wichtig	3%	9%	39%	11%	22%		
Feste im Islam							
sehr wichtig	11%	4%	3%	6%	6%		
wichtig	25%	31%	17%	33%	16%		
nicht wichtig	34%	38%	40%	39%	37%		
überhaupt nicht wichtig	30%	27%	39%	22%	41%		
Evangelische und katholische Christinnen/Christen							
sehr wichtig	29%	21%	9%	21%	16%		
wichtig	46%	48%	32%	48%	39%		
nicht wichtig	19%	23%	32%	23%	27%		
überhaupt nicht wichtig	5%	8%	27%	8%	17%		
Wie Fremdsein ist und sich anfühlt							
sehr wichtig	26%	33%	24%	36%	18%		
wichtig	35%	37%	37%	36%	35%		
nicht wichtig	30%	22%	22%	22%	30%		
überhaupt nicht wichtig	10%	8%	16%	6%	17%		

Ein Blick auf die Tabelle zu den Ausprägungen der als signifikant getesteten Zusammenhänge lässt folgende Befunde erkennen:¹⁹ Mit dem Alter gibt es nur sehr geringe Zusammenhänge, auf die im Detail deshalb nicht näher eingegangen wird.

Deutlich ist zu sehen, dass alle Themen mit dem Geschlecht signifikant zusammenhängen, die Ausprägungsstärke ist je mittel, wobei die Stärke bei den ethisch-lebensweltlichen Themen etwas größer ist; deren Relevanz wird von den Jungen geringer eingestuft. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam Schwarz in der *bayerischen Schüler*innenstudie* (2019, S. 370–371): Allen Themen wird von den Jungen eine geringere Relevanz zugeschrieben. Andere und erwartungskonträre Zusammenhangsergebnisse gibt es in der *sachsen-anhaltischen Studie*, denn dort ist es umgekehrt, männliche Lernende schätzen die Themen positiver ein, das gilt gerade auch für Themen wie Liebe/Freundschaft, andere Religionen; Mädchen präferieren eher die „Klassiker“, wie z.B. biblische Geschichten (Domsgen u.a., 2021, S. 121).

Im Blick auf die unabhängige Variable Gottesglaube ist gut zu erkennen, dass das Item zum Fremdsein die geringste signifikante Verbindung aufweist, alle anderen Themen sind im Blick auf die zugeschriebene Relevanz von der Verortung zum Gottesglauben abhängig. Besonders stark ausgeprägt sind die Zusammenhänge mit den klassischen christlichen Themen Gott (so auch der Schulartzusammenhang), Jesus, Schöpfung und biblische Geschichten. Anders als in der Grundschule sind sich die drei Orientierungsgruppen (Tabelle 50) bei den ersten zwei sozialnahen/sozialübergreifenden Themen in der Bedeutungszuschreibung einig, aber auch im Blick auf andere Religionen und das bibelhistorische Thema, während die explizit religiösen Themen in der Ja-Gruppe prominent vertreten sind, in den anderen beiden Gruppen aber bei fast durchgehend gleicher Gewichtung das konfessionsbezogene Thema als erstes explizit religiöses Thema auftaucht und Jesus für relevanter erachtet wird als die Frage nach Gott.

Tabelle 50: Themenpräferenz – Verhältnis zum Gottesglauben

Ja	Manchmal	Nein
Gerechtigkeit	Gerechtigkeit	Gerechtigkeit
Freundschaft	Freundschaft	Freundschaft
Gott	Zusammenleben	Zusammenleben

¹⁹ Auf die Zusammenhänge mit der Schulart ist oben (vgl. Kap. 2.8.1) eingegangen worden.

Ja	Manchmal	Nein
Jesus	Fremdsein	Fremdsein
Schöpfung	Ev./Kath.	Ev./Kath.
Zusammenleben	Jesus	Jesus
Bibel	Schöpfung	Gott
Ev./Kath.	Gott	Schöpfung
Fremdsein	Bibel	Bibel
Könige in Israel	Feste im Islam	Feste im Islam
Feste im Islam	Könige in Israel	Könige in Israel

In der *sachsen-anhaltischen Studie* (Domsgen u.a., 2021, S. 123) konstatieren die Autor*innen im Vergleich zur Vorgängerstudie, dass für die nicht an Gott glaubenden Schüler*innen die religiösen Grundthemen Gott und Jesus Christus deutlich an Bedeutung gewonnen haben, so können die Autor*innen nicht mehr klar bestätigen, „dass nicht an Gott glaubende Schülerinnen und Schüler ‚wenig Wert auf das religiöse Profil des Religionsunterrichts‘ legen“, wenngleich der Gottesglaube weiterhin der grundlegende Faktor für die thematische Relevanzeinschätzung ist (ebd., S. 122–123). Die Schüler*innen, die angeben, an Gott zu glauben, reihen die Themen nach Relevanz wie folgt: Gott, Jesus Christus, Freundschaft/Liebe, Tod/Leben nach dem Tod, Biblische Geschichten; jene, die angeben, nicht an Gott zu glauben, reihen anders: Umweltschutz, Alkohol/Drogen, Gott, Tod/Leben nach dem Tod, Freundschaft/Liebe (ebd., S. 123).

In der *bayerischen Schüler*innenstudie* ist der Zusammenhang zwischen Themenpräferenz und Gottesglaube ebenfalls stark ausgeprägt (Schwarz, 2019, S. 273): Bei der Ja-Gruppe stehen die Themen Gott und Jesus an erster Stelle, in der Manchmal-Gruppe an zehnter und in der Nein-Gruppe finden sich die Themen nicht mehr unter den zehn relevanten Themen. Von den religionsnahen Themen befinden sich in der Nein-Gruppe auf den letzten „Plätzen“ Sterben/Tod, Zweifel am Glauben und andere Religionen (ebd.).

Explorative Faktorenanalyse – Themenrelevanz Sekundarschule

Wie auch bei der Faktorenanalyse zu den Themen in der Grundschule interessierte für die Sekundarschule, ob zwischen den Lehrplanthemen für die Schüler*innen innere Zusammenhänge bestehen und welcher Art diese sein können.

EFA: 2 Faktoren

Variable: Wie wichtig sind für dich die folgenden Themen im Religionsunterricht?	MR religiös	MR lebensweltlich
Wie wir zusammen leben	0.50	0.47
Gerechtigkeit in der Welt	0.54	0.46
Könige in Israel	0.57	–0.36
Wie Jesus gelebt hat	0.74	–0.41
Schöpfung	0.69	–0.36
Evangelische und katholische Christinnen/Christen	0.63	
Freundschaft	0.47	0.57
Feste im Islam	0.46	
Wie Fremdsein ist und sich anfühlt	0.45	0.37
SS loadings	2.94	1.35
Proportion Var	0.33	0.15
Cumulative Var	0.33	0.48

- **MR 1 religiös:** Dieser Faktor zeigt positive Ladungen für alle Variablen mit Werten zwischen 0.45 und 0.74, was darauf hindeutet, dass MR religiös eine breit gefächerte Dimension repräsentiert, die die Variablen gemeinsam haben. Die stärksten Ladungen auf diesem Faktor sind für *Wie Jesus gelebt hat* und *Schöpfung*, was

darauf hinweist, dass diese Variablen am stärksten mit dem durch MR religiös repräsentierten Konstrukt verbunden sind. MR 1 erklärt 33% der Varianz.

- **MR 2 lebensweltlich:** Der zweite Faktor hat sowohl positive als auch negative Ladungen mit einer starken positiven Ladung für *Freundschaft* (0.57) und starken negativen Ladungen für *Könige in Israel, wie Jesus gelebt hat* und *Schöpfung* (zwischen -0.36 und -0.41). Diese gemischten Ladungen könnten auf eine Art bipolare Dimension hinweisen oder auf eine komplexe Beziehung zwischen den Variablen. MR lebensweltlich erklärt 15% der Varianz.
- Die Summe der quadratischen Ladungen (SS loadings) für MR religiös ist höher als die für MR lebensweltlich, was auf eine stärkere Bedeutung von MR religiös hinweist.
- Die kumulative Varianz, die durch beide Faktoren erklärt wird, beträgt 48%, was darauf hinweist, dass weniger als die Hälfte der Gesamtvarianz durch diese zwei Faktoren abgedeckt wird.

Interpretation:

- Faktor *MR religiös* scheint eine Hauptdimension innerhalb des Datensatzes zu sein, die einen bedeutenden Anteil der Varianz zwischen den Variablen erklärt.
- Faktor *MR lebensweltlich* könnte entweder eine sekundäre Dimension darstellen oder komplexe Beziehungen zwischen den Variablen abbilden, was durch die gemischten Ladungen angedeutet wird.
- Die signifikanten negativen Ladungen auf MR lebensweltlich könnten auf Kontraste oder antagonistische Beziehungen innerhalb der Variablen hindeuten, die für das durch MR lebensweltlich repräsentierte Konstrukt relevant sind.

2.8.3 Zwischenfazit

Im Grundschulbereich zeigt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen den thematischen Präferenzen auf Seiten der Schüler*innen und den Kernthemen des Religionsunterrichts.

Dass sich das Thema Feste unabhängig von der religionsbezogenen Orientierung großer Beliebtheit erfreut, hängt mit der positiven Konnotation der benannten Feste für Kinder zusammen. Domsgen u.a. (2021, S. 120) weisen zu Recht darauf hin, dass sich schwer zwischen unterrichtlichen und persönlichen Relevanzen unterscheiden lässt. Entscheidendes Kriterium – so schreiben die Autor*innen weiter – sei je die Nähe zur Lebenswelt (ebd., S. 121).

Dass Luther und Kirche für die Grundschüler*innen eine etwas weniger große Bedeutung haben, kann genau mit dem oben genannten Kriterium zusammenhängen, bei beiden Themen kann es Grundschüler*innen schwerer fallen, einen Bezug zur Historie und zu einem Gebäude (so zumindest könnten viele Grundschüler*innen dieses Item lesen) zu finden.

Dass andere Religionen die kleinste Relevanzzuschreibung bekommen, kann möglicherweise mit der Bedeutung, die ihnen im Religionsunterricht zukommt, zusammenhängen. So ist den Schüler*innen der Umgang mit anderen Menschen und mit der Umwelt bedeutsam.

Im Blick auf die Geschlechtsunterschiede wirft das Verhältnis zum Thema Islam Fragen auf, deckt sich aber mit Studien zur Einstellung von jungen Menschen gegenüber dem Islam (Janzen, 2022), in denen sich Jungen distanzierter äußern.

Bereits die schulformbezogenen Zusammenhangsberechnungen verweisen auf zentrale Unterschiede in der Relevanzzuschreibung bei den Sekundarschüler*innen, die sich besonders an den Kernthemen Gott und Bibel zeigen, welche im Vergleich zu der Relevanzzuschreibung bei den Grundschüler*innen von ca. 40% für weniger relevant gehalten werden. Das ist kein überraschender und auch nicht beängstigender Befund, sondern vielleicht sogar ein notwendiger, weil – entwicklungspsychologisch bedingt – ein anderer Zugang wie Umgang mit Religion entsteht, der es den Schüler*innen aufgrund der formal-operationalen Denkmöglichkeiten ermöglicht, diese Gegenstände aus einer größeren Distanz heraus zu betrachten und mit Schule Verbundenes generell kritischer zu sehen (so auch Domsgen u.a., 2021, S. 121).

Trotzdem ist zu erkennen, dass bis auf die letzten zwei Themen die Mehrheit der Schüler*innen den im Religionsunterricht behandelten Themen Relevanz zuspricht, auch wenn die Zuschreibung weniger „euphorisch“ ist als bei den Grundschüler*innen.

Anhand der geschlechtsbezogenen thematischen Differenzierung, die im Grundschulalter kaum zu erkennen ist, lässt sich in der Sekundarstufe auch die (doch eher konventionellere) Ausdifferenzierung der sozialen Selbst- und Rollenbilder deutlich erkennen, insofern die Mädchen den Beziehungs- und Care-Themen mehr Relevanz zusprechen.

Auffallend ist, dass sowohl bei der Grundschulgruppe derer, die angeben, nicht an Gott zu glauben, wie bei der Manchmal-/Nein-Gruppe der Sekundarschüler*innen als auch beim Gesamtergebnis der Sekundarstufe, Jesus je als etwas relevanter erscheint als (die Frage nach) Gott. Das unterscheidet sich sowohl erkennbar von den Ergebnissen aus der *Bucher-Studie* (2000) als auch minimal von jenen aus der *sachsen-anhaltischen Studie* (wobei da 5./6.- und 9./10.-Klässler*innen zusammengerechnet wurden, Domsgen u.a., 2021, S. 118). In der *bayerischen Studie* werden beide fast identisch bewertet, bei den glaubenskritischeren erscheint Jesus aber auch als relevanter. Ein mögliches Erklärungsmodell könnte in der anthropologischen Nähe des Menschen Jesus gesehen werden, der mit seiner konkreten Geschichte leichter zugänglich und vielleicht auch interessanter ist. Nicht eruieren lässt sich, ob die Schüler*innen vor allem auf Jesus als Mensch rekurrieren. Das legen aber Ergebnisse aus der *bayerischen Studie* nahe, wo Schüler*innen der Menschlichkeit Jesu deutlicher zustimmen als seiner Göttlichkeit (Schwarz, 2019, S. 309: Jesus war ein Mensch – 79,9% versus Jesus war Gottes Sohn – 68,3%).

Auch in der Sekundarschule ist das Item mit einem Bezug zu einer anderen Religion wenig präferiert worden, möglicherweise spielt hier doch das, was Hanna Roose (2022) als konfessionelle (territorial-dogmatische) Rahmungen des Religionsunterrichts in ihrer Unterrichtsforschung analysiert und Riegel & Delling (2019) videographisch als Auftakt- und Schlusstundenbeispiele für die Kernthematik und die (interreligiösen) Nebenarme eruieren, in die Wahrnehmung so mit hinein, dass diese Themen als weniger zentral erscheinen und sich die Schüler*innen – wie auch oben bei den Zielen beschrieben – einen guten Umgang miteinander, ohne inhaltliche Beschäftigung, vorstellen können.

Sowohl die explorative Faktorenanalyse für die Grund- wie jene für die Sekundarschule führen zu zwei Faktoren mit einer religionsbezogenen und einer lebensweltlichen Dimensionierung. Im Unterschied zum religionsbezogenen Hauptfaktor kennzeichnet den lebenskundlichen Faktor eine innere Abgrenzung gegenüber jenen Items mit einem explizit religionsbezogenen und zum Teil eher Neutralität gegenüber jenen Items mit vergleichend-religionskundlichem Inhalt. Zu vermuten ist, dass eine weniger lehrplanbezogene regionale Begrenzung von Themen zu einer genaueren Faktorisierung führt, wenngleich davon auszugehen ist, dass die Unterscheidung religiös, ethisch und religionskundlich von den Schüler*innen so eingetragen wird, dafür spricht die starke Polarisierung im zweiten Faktor.

Aufschlussreich ist zu sehen, dass die andersreligiösen Themen bei Grundschüler*innen und Sekundarschüler*innen unterschiedlich laden. Während sie bei den Grundschüler*innen am stärksten auf dem ersten Faktor laden und ihn damit charakterisieren, laden sie bei den Sekundarschüler*innen geringer als die christlichen Themen. Bei beiden laden sie auf dem zweiten Faktor weder positiv noch negativ. Während bei den Grundschüler*innen die anderen Religionen als Zuspitzung der latenten religionsbezogenen Struktur des ersten Faktors erscheinen, sind bei den Sekundarschüler*innen explizit christliche Themen mit ideologischem Gehalt die am stärksten auf dem Faktor ladenden. Wie lässt sich diese Verschiebung interpretieren? Eine Vermutung besteht darin, dass die Grundschüler*innen weniger zwischen den unterschiedlichen Religionen im Unterricht differenzieren und eine besonders ausgeprägte religionsbezogene Relevanzzuschreibung im Blick auf die Themen insbesondere da sichtbar wird, wo auch anderen Religionen als Themen Relevanz zugeschrieben wird. Bei den Sekundarschüler*innen hingegen laden die christentumsbezogenen Items stärker auf dem Faktor, darin drückt sich möglicherweise eine deutlichere Differenzierung zwischen dem konfessionellen Profil des Faches und dem Interesse an anderen Religionen aus. Diese Verschiebung könnte auch ein Ausdruck der religionsbezogenen Identitätsentwicklung in Auseinandersetzung mit alternativen Deutungsmodellen auf Seiten der Sekundarschüler*innen sein.

2.9 Fachrelevanz (Sek)

Tabelle 51: Wichtigkeit des Religionsunterrichts

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MV
Der Religionsunterricht ist ...	665	100%	0.1172 / *	0.1185 / **	0.3454 / ***	2
wichtig	107	16,1%				
mittelwichtig	448	67,4%				
unwichtig	110	16,5%				

Anhand der Antworten auf die Frage nach der Relevanz des Religionsunterrichts (Tabelle 51) ist eine fast perfekte Normalverteilung zu sehen, die sich auch im Mittelwert 2 ausdrückt. Zwei Drittel der Schüler*innen finden ihn mittelwichtig, die Anzahl der Schüler*innen, die ihn wichtig oder unwichtig finden, ist fast gleich groß.

Die Zusammenhangsstärke ist vor allem mit der Orientierung zum Gottesglauben verbunden (vgl. Tabelle 52) und verhält sich zwischen der Ja- und Nein-Gruppe fast diametral zueinander, während sich die Manchmal-Gruppe mit einer großen Mehrheit in der Mitte verortet.

Tabelle 52: Wichtigkeit des Religionsunterrichts – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube		
	ja	manchmal	nein
Der Religionsunterricht ist ...?			
wichtig	34%	10%	4%
mittelwichtig	61%	81%	59%
unwichtig	5%	9%	37%

Ein Blick auf die unterschiedlichen Alter, die in ausreichender Anzahl vertreten sind, zeigt die mit steigendem Alter abnehmende Relevanzzuschreibung (14: 19,7%/66,9%/13,5%; 15: 16,3%/70,2%/13,5%; 16: 13,2%/66,2%/20,6%).

Beim Vergleich der Geschlechter drückt sich ebenfalls die Bewertungstendenz aus, die sich über die Studie hinwegzieht: Die Mädchen bewerten das Fach, und damit auch seine Relevanz, positiver (Mädchen: 17,8%/70%/12,2%; Jungen: 14,7%/64,5%/20,8%).

Im Vergleich zur *Bucher-Studie* (allerdings 7er-Skalierung) fanden das Fach 50% mindestens eher wichtig, 22% fanden es mindestens eher unwichtig (Bucher, 2000, S. 60). In der *bayerischen Studie* mit einer dichotomen Entscheidungsversion fanden 59,6% der Schüler*innen den Religionsunterricht wichtig, 40,4% fanden ihn nicht wichtig (Schwarz, 2019, S. 288). Der Zusammenhang mit dem Geschlecht war kleiner (.06*), jener mit dem Gottesglauben war stärker (.43***) (ebd., S. 289). In der aktuellen *Qualitätsstudie* schätzen die Schüler*innen die Relevanz des Faches am kritischsten ein: Während 21% eher zustimmen, dass das Fach für sie ein wichtiges Fach ist, lehnen das 53% eher ab (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2; von den Grundschüler*innen hingegen fanden das Fach 57% eher wichtig und 15% eher unwichtig).

Aufschlussreich sind nun die Gründe für die Relevanzeinschätzung (Tabelle 53).

Tabelle 53: Gründe für die Bedeutung des Religionsunterrichts

Frage: Der Religionsunterricht ist ... Was sind deine Gründe für die Einschätzung?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MV
Ich brauche das Fach für meinen Berufswunsch nicht.	727	100%	0.1884 / ***	n.s.	0.1474 / ***	1,61
nicht angekreuzt	286	39,3%				
angekreuzt	441	60,7%				
Religion gehört für mich zur Allgemeinbildung.	727	100%	0.1547 / ***	n.s.	0.203 / ***	1,49
nicht angekreuzt	373	51,3%				
angekreuzt	354	48,7%				
Ich finde den Unterricht gut.	727	100%	0.1308 / **	n.s.	0.1957 / ***	1,44
nicht angekreuzt	407	56,0%				
angekreuzt	320	44,0%				
Ich lerne etwas über das Christentum.	727	100%	n.s.	n.s.	0.2935 / ***	1,42
nicht angekreuzt	421	57,9%				
angekreuzt	306	42,1%				

Frage: Der Religionsunterricht ist ... Was sind deine Gründe für die Einschätzung?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MV
Die Note auf dem Zeugnis ist mir wichtig.	727	100%	n.s.	0,08721 / **	0.1349 / ***	1,4
nicht angekreuzt	434	59,7%				
angekreuzt	293	40,3%				
Für mein Leben brauche ich das Fach nicht.	727	100%	0.1313 / **	0.1276 / ***	0.3166 / ***	1,4
nicht angekreuzt	433	59,6%				
angekreuzt	294	40,4%				
Ich lerne etwas für mein Leben.	727	100%	0.1344 / **	n.s.	0.2258 / ***	1,38
nicht angekreuzt	448	61,6%				
angekreuzt	279	38,4%				
Ich lerne etwas für meinen Glauben.	727	100%	n.s.	0.08554 / **	0.4837 / ***	1,34
nicht angekreuzt	478	65,7%				
angekreuzt	249	34,3%				
Ich glaube nicht an Gott.	727	100%	0.2079 / ***	0.1093 / ***	0.7387 / ***	1,32
nicht angekreuzt	491	67,5%				
angekreuzt	236	32,5%				
Es ist wichtig, weil es ein Schulfach ist und zur Schule gehört.	727	100%	n.s.	0.09231 / **	0.1561 / ***	1,29
nicht angekreuzt	519	71,4%				
angekreuzt	208	28,6%				
Für den eigenen Glauben braucht man Reli nicht.	727	100%	n.s.	n.s.	0.08579 / *	1,28
nicht angekreuzt	521	71,7%				
angekreuzt	206	28,3%				
Religiöse Themen interessieren mich nicht.	727	100%	0.1596 / ***	0.1111 / ***	0.3549 / ***	1,19
nicht angekreuzt	587	80,7%				
angekreuzt	140	19,3%				
Ich kann die Inhalte einfach nicht glauben.	727	100%	n.s.	0.08639 / **	0.3934 / ***	1,18
nicht angekreuzt	598	82,3%				
angekreuzt	129	17,7%				
Ich finde den Unterricht nicht gut.	727	100%	n.s.	n.s.	0.123 / ***	1,12
nicht angekreuzt	640	88,0%				
angekreuzt	87	12,0%				

Die in Tabelle 53 gezeigten Gründe spiegeln die Reihenfolge der Häufigkeit des Ankreuzens wider.

Am häufigsten (von erkennbar mehr als der Hälfte der Schüler*innen) angekreuzt wurde, dass das Fach im späteren Beruf nicht gebraucht wird. In der *Studie zum Religions-/Ethikunterricht* gaben 14% an, etwas für den späteren Beruf in dem Fach zu lernen (Wissner u.a., 2020, S. 109).

Circa zwei Fünftel der Schüler*innen geben an, dass sie das Fach für ihr Leben nicht brauchen. Knapp ein Drittel der Schüler*innen gibt als Grund für die Relevanzeinschätzung an, nicht an Gott zu glauben. 28% nennen als Grund, dass sie für ihren eigenen Glauben Reli nicht brauchen.

Am seltensten angekreuzt wird, dass die religiösen Themen nicht interessieren, die Inhalte unglaubwürdig sind, und auf dem letzten Platz der Motive steht der Grund, dass der Unterricht nicht gut wäre.

Insgesamt zeigt sich, dass die Motive, die eine Relevanz des Faches begründen, häufiger angekreuzt werden, auch wenn keines von mehr als der Hälfte, und damit so häufig wie die fehlende Berufsrelevanz, angegeben wird.

Knapp der Hälfte der Schüler*innen ist einsichtig, dass das Fach einen Beitrag zur Allgemeinbildung leistet, außerdem überzeugt sie der Unterricht. Das Wissen um das Christentum wird von mehr als zwei Fünftel der Schüler*innen angegeben, aber auch die Zeugnisnote spielt bei der Relevanzzuschreibung der Schüler*innen eine Rolle.

Weniger häufig angegeben werden jene Gründe, mit denen eine Relevanz für das eigene Leben oder den eigenen Glauben betont wird (ca. ein Drittel). Mehr als ein Viertel ist überzeugt, dass das Fach mit seinem Status als Schulfach relevant ist. Das ist jenes Motiv, das von den Relevanzmotiven am wenigsten häufig angegeben wird.

Im Vergleich dazu finden in *Buchers Studie* 40% mindestens eher richtig, dass sie ihre Allgemeinbildung erweitert haben, aber 24% geben als mindestens eher richtig an, dass sie im Leben brauchen können, was sie im Religionsunterricht erlernt haben (Bucher, 2000, S. 62; 5er-Skalierung). In der *bayerischen Studie* wurde mit einer offenen Frage nach den Gründen für die Relevanzeinschätzung gefragt: Wie in dieser Studie war die Irrelevanz für den Beruf einer der am häufigsten genannten Gründe (Schwarz, 2019, S. 294). Zu den häufigsten Gründen für die zugeschriebene Relevanz zählte der Lernertrag, der sich auf ganz unterschiedliche Aspekte beziehen konnte, mit einem Abstand folgte die Note, dann das Unterrichtsgeschehen (ebd., S. 292).

Setzt man die Ergebnisse außerdem mit den Relevanzeinschätzungen der 14- bis 17-jährigen Religionsschüler*innen aus der VI. KMU ins Verhältnis, dann ist zu sehen, dass die Ergebnisse zum Lerneffekt für das eigene Leben fast identisch sind; die Stimmen zur Relevanz des Faches an sich sind kritischer als die in der hiesigen Studie.

Tabelle 54: VI. KMU-Studie – Einschätzungen zum Religionsunterricht

Item	TZ	TA
Mein Religionsunterricht hat mir für mein eigenes Leben etwas gebracht	39,4%	60,5%
Das Schulfach Religion ist in der heutigen Zeit besonders wichtig.	27,3%	72,7%
Das Schulfach Religion sollte abgeschafft werden	45,6%	54,5%

Tabelle 55: Gründe für die Fachrelevanz – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht	
	ja	manch-mal	nein	13	14	15	16	17	w	m
Ich brauche das Fach für meinen Berufswunsch nicht.										
nicht angekreuzt	42%	35%	24%	33%	49%	35%	32%	6%		
angekreuzt	58%	65%	76%	67%	51%	65%	68%	94%		
Ich glaube nicht an Gott.										
nicht angekreuzt	98%	77%	13%	0%	76%	67%	56%	38%	69%	59%
angekreuzt	2%	23%	87%	100%	24%	33%	44%	62%	31%	41%
Ich lerne etwas für mein Leben.										
nicht angekreuzt	47%	54%	74%							
angekreuzt	53%	46%	26%							
Ich lerne etwas für meinen Glauben.										
nicht angekreuzt	32%	64%	91%							
angekreuzt	68%	36%	9%							
Für mein Leben brauche ich das Fach nicht.										
nicht angekreuzt	75%	56%	36%						62%	49%
angekreuzt	25%	44%	64%						38%	51%
Ich finde den Unterricht nicht gut.										
nicht angekreuzt	91%	88%	81%						87%	88%
angekreuzt	9%	12%	19%						13%	12%
Religiöse Themen interessieren mich nicht.										
nicht angekreuzt	95%	82%	59%	100%	84%	81%	76%	44%	84%	75%
angekreuzt	5%	18%	41%	0%	16%	19%	24%	56%	16%	25%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	13	14	15	16	17	w	m
Ich kann die Inhalte einfach nicht glauben.										
nicht angekreuzt	96%	85%	58%							
angekreuzt	4%	15%	42%							
Es ist wichtig, weil es ein Schulfach ist und zur Schule gehört.										
nicht angekreuzt	60%	67%	78%							
angekreuzt	40%	33%	22%							
Ich finde den Unterricht gut.										
nicht angekreuzt	42%	49%	66%							
angekreuzt	58%	51%	34%							
Die Note auf dem Zeugnis ist mir wichtig.										
nicht angekreuzt	52%	51%	66%							
angekreuzt	48%	49%	34%							
Religion gehört für mich zur Allgemeinbildung.										
nicht angekreuzt	36%	44%	61%	67%	59%	43%	52%	62%	46%	49%
angekreuzt	64%	56%	39%	33%	41%	57%	48%	38%	54%	51%
Ich lerne etwas über das Christentum.										
nicht angekreuzt	34%	57%	70%							
angekreuzt	66%	43%	30%							

Ein Blick in die Zusammenhänge (Tab. 55) und ihre Ausprägungen lässt mit dem steigenden Alter ein häufigeres Ankreuzen des Berufsmotives erkennen; das gilt auch für das fehlende Interesse an religiösen Themen. Nicht eindeutig interpretierbar sind die Ergebnisse zum Motiv Allgemeinbildung.

Im Blick auf die Zusammenhänge mit dem Geschlecht kreuzen die Jungen häufiger an, dass sie nicht an Gott glauben, das Fach für ihr Leben nicht brauchen und sie kein Interesse an religiösen Themen haben.

Mit der Variable Gottesglauben sind fast alle Motive hochsignifikant verbunden, allein das Item, dass man Reli für den eigenen Glauben nicht braucht, hängt mit der Variable nur schwach zusammen. Die stärksten Zusammenhänge gibt es hierbei mit all jenen Items, die eine persönliche Verbindung zum Fachgegenstand aufweisen: sehr stark: glaube nicht an Gott; stark: lerne etwas für meinen Glauben, für mein Leben brauche ich das Fach nicht, religiöse Themen interessieren mich nicht und ich kann die Inhalte einfach nicht glauben.

2.9.1 Zwischenfazit

Die Ergebnisse zur Relevanz erscheinen in einer fast perfekten Normalverteilung, es gibt weder Ausschläge in die besonders positive noch in die negative Richtung. Positiv könnte man formulieren, dass 83,5% das Fach mindestens mittelwichtig finden; interessant ist, dass die Ergebnisse aus dem Fächervergleich in Kapitel 2.12 noch etwas positiver sind.

Gebunden ist die Relevanzzuschreibung vor allem an die innere Verbindung zum Reflexionsgegenstand des Faches, dem Glauben an Gott. Der Zusammenhang ist jedoch – wenngleich stark – etwas weniger deutlich als in der *bayerischen Studie*, möglicherweise hängt das mit der dichotomen vs. Likert-Skalierung zusammen. Dass die Skalierung für die Beantwortung der Frage bedeutsam ist, zeigt sich insbesondere im Vergleich mit den Ergebnissen aus der *bayerischen Studie*. Zu fragen wäre, ob die 5er-Skalierung, wie sie in der aktuellen *Qualitätsstudie* zu finden ist, ein Grund für die kritische Bewertung der Relevanz durch die Gymnasialschüler*innen im Vergleich zu der Einschätzung in der dreierskalierten Frage in Rheinland-Pfalz ist. Der naheliegende Verdacht, das liege möglicherweise an der Schulform Gymnasium, lässt sich in der *rheinland-pfälzischen Studie* nicht bestätigen, weil es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Realschule plus und Gymnasium bei dieser Frage gibt. Zugleich scheint es aber auch unwahrscheinlich, dass sich die Voten der Schüler*innen in einer 5er-Skalierung in die eine oder andere Richtung stärker verschieben würden, da beide Richtungen – wenn auch „konzentrierter“ – schon angeboten werden, dagegen spricht auch das Ergebnis aus der *Bucher-Studie*.

Die kritischere Relevanzzuschreibung mit dem steigenden Alter ist zugleich mit dem Gottesglauben verbunden und ist mit einem neuen Bezug zum Gegenstand des Faches entwicklungspsychologisch gut zu erklären.

Die zurückhaltendere Beantwortung der Jungen wird auch in dieser Studie sichtbar, das entspricht auch den Befunden aus der *bayerischen Studie* (Schwarz, 2019, S. 289), wenngleich der Zusammenhang in Rheinland-Pfalz etwas stärker ist.

Im Blick auf die Relevanzbegründungen ist zu erkennen, dass die Mehrheit der Schüler*innen keinen Bezug zwischen Fach und ihrem späterem Beruf erkennt; wenn 40% aber auch die Relevanz für Leben und ihren Glauben nicht sehen, stellt sich die Frage, womit die Relevanz des Faches verbunden wird. Diese wird von mindestens 40% der Schüler*innen vor allem in bildungsrelevanten Dimensionen gesehen: in der Allgemeinbildung, im Unterricht selbst, im Lernen über das Christentum. Nicht unwichtig ist für die Schüler*innen auch die Note im Fach.

Anzunehmen ist, dass die Schüler*innen möglicherweise bei einem erfragten Berufsbezug an einen sehr konkret fassbaren, unmittelbar einleuchtenden Bezug denken und weniger fachübergreifende Wahrnehmungs-, Dialog- und z.B. hermeneutische Kompetenzen im Blick haben. Offen ist auch, ob solche impliziteren Bezüge unterrichtlich hergestellt oder explizit gemacht werden, bzw. inwiefern auch die religionsbezogenen Relevanzstrukturen in der Gesellschaft in diese Einschätzung mit hineinspielen. Das würde zumindest die höhere Relevanzzuschreibung in der mehr als 23 Jahre älteren *Bucher-Studie* erklären.

Insgesamt ist zu sehen, dass die Relevanzbegründungen vor allem mit dem wissensbasierten Bildungsertrag verbunden werden und auch mit dem Beitrag zum Qualifizierungsziel Schulabschluss über die Notengebung.

In der vergleichenden Betrachtung ist zu sehen, dass im Verhältnis zur *Bucher-Studie* bei der Relevanz, wo die Kurve deutlich auf der Relevanzseite lag, eine Verschiebung stattgefunden hat, die fast diametral den Ergebnissen aus der aktuellen *Qualitätsstudie* gegenübersteht. Die Ergebnisse aus der *Qualitätsstudie* lassen sich möglicherweise besser mit mehr Einblick in die Auswahlkriterien des Schulsamples erklären. Die rheinland-pfälzischen Ergebnisse befinden sich genau dazwischen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Religionsunterricht seine Relevanz aus Sicht der Schüler*innen vor allem auf der wissensbasierten Bildungsebene erweist. Hinsichtlich der Lebensrelevanz sind die Schüler*innen zweigeteilt. Der Mehrheit gelingt es nicht, die Relevanz des Faches für das Berufsleben zu erkennen. Der Unterricht selbst wird mehrheitlich als positiver Relevanzfaktor (im engen Zusammenhang mit Wissenserwerb und Allgemeinbildung) betrachtet.

Stark gebunden sind die Relevanzbegründungen an den persönlichen inhaltlichen Bezug, das ist sowohl an der Verortung zum Gottesglauben, aber auch bei den Jungen zu erkennen.

2.10 Umgang mit religionsbezogen-weltanschaulicher Pluralität

2.10.1 Grundschule

Tabelle 56: Umgang mit religionsbezogen-weltanschaulicher Pluralität im Religionsunterricht

Frage: Was denkst du über folgende Aussagen? Welchen stimmst du zu, welchen nicht? 1 = trifft zu 4 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Auch wer NICHT glaubt, kann in Reli etwas für sein Leben lernen.	838	100%	n.s.	0.07328 / **	0.2078 / ***	0.2666 / ***	1.46
trifft zu	559	66,7%					
trifft eher zu	199	23,7%					
trifft eher nicht zu	53	6,3%					
trifft nicht zu	27	3,2%					
Jeder kann in Reli sagen, was er denkt.	837	100%	n.s.	n.s.	0.1501 / ***	0.158 / ***	1.66
trifft zu	475	56,8%					
trifft eher zu	225	26,9%					

Frage: Was denkst du über folgende Aussagen? Welchen stimmst du zu, welchen nicht? 1 = trifft zu 4 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
trifft eher nicht zu	86	10,3%					
trifft nicht zu	51	6,1%					
In Reli glauben fast alle an Gott.	817	100%	n.s.	0.05591 / *	0.2847 / ***	0.3792 / ***	1.7
trifft zu	412	50,4%					
trifft eher zu	269	32,9%					
trifft eher nicht zu	104	12,7%					
trifft nicht zu	32	3,9%					
In Reli kann man sagen, wenn man etwas über Gott oder Jesus NICHT so richtig glauben kann.	828	100%	n.s.	n.s.	0.1181 / ***		1.75
trifft zu	412	49,8%					
trifft eher zu	261	31,5%					
trifft eher nicht zu	101	12,2%					
trifft nicht zu	54	6,5%					
Ich kann in Reli offen über meinen Glauben sprechen.	835	100%	n.s.	0.06447 / **	0.1955 / ***	0.1459 / ***	1.76
trifft zu	433	51,9%					
trifft eher zu	219	26,2%					
trifft eher nicht zu	130	15,6%					
trifft nicht zu	53	6,3%					
Unsere Lehrkraft erlaubt alle Meinungen.	836	100%	0.1519 / **	0.1065 / ***	n.s.	0.2386 / ***	1.78
trifft zu	382	45,7%					
trifft eher zu	297	35,5%					
trifft eher nicht zu	114	13,6%					
trifft nicht zu	43	5,1%					
Unsere Lehrkraft mag es nicht, wenn wir schlecht über Gott, Jesus oder die Kirche sprechen.	826	100%	n.s.	n.s.	0.1297 / ***	0.4903 / ***	1.98
trifft zu	348	42,1%					
trifft eher zu	234	28,3%					
trifft eher nicht zu	154	18,6%					
trifft nicht zu	90	10,9%					
Reli ist eher für Kinder geeignet, die an Gott glauben.	817	100%	n.s.	0.08067 / **	0.1258 / ***	0.3187 / ***	2.04
trifft zu	339	41,5%					
trifft eher zu	227	27,8%					
trifft eher nicht zu	128	15,7%					
trifft nicht zu	123	15,1%					
Reli ist auch für Kinder geeignet, die NICHT an Gott glauben.	833	100%	n.s.	0.0841 / ***	0.1247 / ***		2.16
trifft zu	316	37,9%					
trifft eher zu	191	22,9%					

Frage: Was denkst du über folgende Aussagen? Welchen stimmst du zu, welchen nicht? 1 = trifft zu 4 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
trifft eher nicht zu	199	23,9%					
trifft nicht zu	127	15,2%					
In Reli stehen eher die Kinder im Mittelpunkt, die an Gott glauben.	824	100%	n.s.	0.07857 / ***	n.s.		2.63
trifft zu	160	19,4%					
trifft eher zu	208	25,2%					
trifft eher nicht zu	229	27,8%					
trifft nicht zu	227	27,5%					
Wenn andere Kinder in Reli von ihrem Glauben erzählen, langweile ich mich.	837	100%	n.s.	0.08327 / *	0.1795 / ***	0.174 / ***	3.04
trifft zu	97	11,6%					
trifft eher zu	132	15,8%					
trifft eher nicht zu	246	29,4%					
trifft nicht zu	362	43,2%					
In Reli glauben die meisten Kinder NICHT an Gott.	805	100%	n.s.	n.s.	0.2101 / ***	0.3281 / ***	3.13
trifft zu	62	7,7%					
trifft eher zu	138	17,1%					
trifft eher nicht zu	239	29,7%					
trifft nicht zu	366	45,5%					

Insgesamt stimmen die Grundschüler*innen fast all jenen Aussagen zu, denen eine positive Einschätzung zugrunde liegt.

Dazu gehört zuallererst die Aussage, dass auch nichtglaubende Schüler*innen im Religionsunterricht etwas für ihr Leben lernen können (90,4% eher zustimmend). Items, die auf die erlebte Meinungsfreiheit im Religionsunterricht abzielen, werden von mehr als drei Viertel der Schüler*innen mindestens eher zustimmend eingeschätzt (jeder kann sagen, was er denkt, mindestens eher 83,7%; jeder kann offen über seinen Glauben sprechen 78,1% und: die Lehrkraft lässt alle Meinungen zu (mindestens eher 81,2%)). In der *Qualitätsstudie* waren 70%, und damit etwas weniger der Überzeugung, dass die Religionslehrkraft es in Ordnung findet, wenn die Schüler*innen im Religionsunterricht eine andere Meinung haben, die Abweichung kann mit der 5er-Skalierung zusammenhängen (Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024, Teil 2).

Im Blick auf die Möglichkeit, Zweifel an den Glaubensinhalten des Unterrichts zu äußern, sehen mindestens 81,3% der Grundschüler*innen in Rheinland-Pfalz tendenziell die Möglichkeit dazu.

Demgegenüber glauben aber ca. 70,4% der Grundschüler*innen, dass ihre Lehrkräfte es nicht so mögen, wenn sie schlecht über die Inhalte des Unterrichts sprechen.

Bei der Eignungsfrage sind sich die Grundschüler*innen insbesondere mit Blick auf die Schüler*innen, die nicht glauben, etwas weniger einig. So stimmen zwar 69,3% mindestens eher zu, dass das Fach für Glaubende geeignet sei, etwas weniger, nämlich 60,8%, stimmen mindestens eher zu, dass das Fach auch für Kinder geeignet sei, die nicht glauben.

Jene Aussagen, denen eine mögliche Kritik innewohnt, werden von der Mehrheit der Schüler*innen mindestens eher abgelehnt. Dazu gehört, dass glaubende Schüler*innen eher im Mittelpunkt stehen könnten (44,6% Zustimmung), sich die Grundschüler*innen dann langweilen, wenn andere von ihrem Glauben erzählen (27,4%) und dass die Mehrheit der Kinder im Religionsunterricht nicht an Gott glaubt (24,8%).

Ein Blick auf die als signifikant getesteten Zusammenhänge (Tabelle 57) lässt erkennen, dass das leicht unterschiedliche Alter der Grundschüler*innen kaum mit der Antworttendenz verbunden ist.

Zusammenhänge sind mit dem Geschlecht zu sehen, insofern die Zustimmung der Jungen dazu, dass die Lehrkraft alle Meinungen erlaubt (87% zu 74%), zurückhaltender ist; die größere Zurückhaltung betrifft auch

das Item, dass sich das Fach ebenso für Kinder eignet, die nicht an Gott glauben (65% zu 56%), und im Religionsunterricht eher die Schüler*innen im Mittelpunkt stehen, die an Gott glauben (33% zu 55%). Die prozentualen Unterschiede sind markant, auch wenn die Zusammenhangsstärke je gering bis mittel ausgeprägt ist.

Im Blick auf die Verortung zum Gottesglauben sind einige mittelstarke Zusammenhänge zu erkennen, die sich auf die konträren Beobachtungen beziehen, wonach in Religion fast alle Kinder entweder an Gott glauben (91% zu 55%) oder eben nicht glauben würden (19% zu 51%). Auch das Item, dass man in Reli etwas für das Leben lernen könne, wenn man nicht glaubt, wird von den Kindern, die angeben, manchmal oder nicht an Gott zu glauben, kritischer gesehen (94% zu 65%).

Starke Zusammenhänge gibt es zwischen den Schularten: Zu diesen gehören: In Reli glauben fast alle an Gott (83% zu 67%), In Reli glauben die meisten Kinder NICHT an Gott (25% zu 48%) und Reli ist eher für Kinder geeignet, die an Gott glauben (67% zu 52%).

Eher mittelstarke Zusammenhänge zwischen den Schularten und eine je stärkere Zustimmung von Seiten der Grundschüler*innen gibt es im Blick auf die Aussage, dass auch, wer nicht glaubt, in Reli etwas für sein Leben lernen kann (91% zu 85%), dass jeder sagen kann, was er denkt (84% zu 81%) und dass die Lernenden sich langweilen, wenn andere von ihrem Glauben erzählen (28% zu 32%). Zwei Items werden stärker von den Sekundarschüler*innen befürwortet: dass man in Reli offen über seinen Glauben sprechen kann (78% zu 89%!) und dass die Lehrkraft alle Meinungen erlaubt (82% zu 88%).

Tabelle 57: Umgang mit religionsbezogener Pluralität – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
In Reli kann man sagen, wenn man etwas über Gott oder Jesus NICHT so richtig glauben kann.							
trifft zu	53%	42%	46%				
trifft eher zu	31%	38%	22%				
trifft eher nicht zu	10%	16%	15%				
trifft nicht zu	6%	6%	16%				
Ich kann in Reli offen über meinen Glauben sprechen.							
trifft zu	59%	38%	30%			52%	62%
trifft eher zu	25%	28%	29%			26%	27%
trifft eher nicht zu	11%	25%	21%			16%	8%
trifft nicht zu	4%	8%	20%			6%	3%
Reli ist eher für Kinder geeignet, die an Gott glauben.							
trifft zu	43%	32%	65%			41%	15%
trifft eher zu	27%	35%	14%			28%	37%
trifft eher nicht zu	15%	16%	15%			16%	34%
trifft nicht zu	15%	17%	6%			15%	14%
Wenn andere Kinder in Reli von ihrem Glauben erzählen, langweile ich mich.							
trifft zu	10%	11%	21%			12%	12%
trifft eher zu	12%	22%	28%			16%	20%
trifft eher nicht zu	27%	39%	24%			29%	41%
trifft nicht zu	51%	28%	27%			43%	27%
Unsere Lehrkraft erlaubt alle Meinungen.							
trifft zu				48%	43%	46%	69%
trifft eher zu				39%	32%	36%	19%
trifft eher nicht zu				10%	17%	14%	7%
trifft nicht zu				3%	7%	5%	4%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	w	m	GS	Sek
In Reli glauben fast alle an Gott.							
trifft zu	63%	28%	12%			50%	16%
trifft eher zu	28%	42%	43%			33%	41%
trifft eher nicht zu	7%	23%	33%			13%	32%
trifft nicht zu	2%	7%	12%			4%	11%
Unsere Lehrkraft mag es nicht, wenn wir schlecht über Gott, Jesus oder die Kirche sprechen.							
trifft zu	48%	29%	30%			42%	6%
trifft eher zu	25%	34%	37%			28%	19%
trifft eher nicht zu	17%	25%	18%			19%	41%
trifft nicht zu	10%	12%	15%			11%	35%
Auch wer NICHT glaubt, kann in Reli etwas für sein Leben lernen.							
trifft zu	73%	58%	45%			67%	40%
trifft eher zu	21%	31%	20%			24%	45%
trifft eher nicht zu	4%	7%	20%			6%	10%
trifft nicht zu	2%	4%	15%			3%	5%
In Reli glauben die meisten Kinder NICHT an Gott.							
trifft zu	6%	9%	20%			8%	15%
trifft eher zu	13%	24%	31%			17%	33%
trifft eher nicht zu	26%	38%	33%			30%	37%
trifft nicht zu	54%	29%	16%			45%	16%
Jeder kann in Reli sagen, was er denkt.							
trifft zu	63%	45%	42%			57%	43%
trifft eher zu	24%	35%	27%			27%	38%
trifft eher nicht zu	9%	13%	15%			10%	15%
trifft nicht zu	5%	7%	16%			6%	4%
Reli ist auch für Kinder geeignet, die NICHT an Gott glauben.							
trifft zu	41%	33%	30%	43%	33%		
trifft eher zu	22%	29%	17%	22%	23%		
trifft eher nicht zu	23%	28%	21%	23%	25%		
trifft nicht zu	15%	10%	32%	11%	19%		
In Reli stehen eher die Kinder im Mittelpunkt, die an Gott glauben.							
trifft zu				12%	26%		
trifft eher zu				21%	29%		
trifft eher nicht zu				30%	25%		
trifft nicht zu				36%	20%		

Explorative Faktorenanalyse – Umgang mit religionsbezogen-weltanschaulicher Pluralität

Mit den explorativen Faktorenanalysen (GS/Sek) interessiert, ob und wie die eingesetzten Items aus Sicht der Schüler*innen verbunden sind. Das Ziel besteht darin, ggf. verborgene inhaltliche Strukturen und Zusammenhänge zum Umgang mit religionsbezogen-weltanschaulicher Pluralität aufzudecken.

Tabelle 58: EFA mit 4 Faktoren (*Grundschule*)

Variable: Was denkst du über folgende Aussagen? Welchen stimmst du zu, welchen nicht?	Meinungs- freiheit	Eignung Nichtgläubige	Glaubenseinstel- lung der Klasse	Eignung Gläubige
In Reli kann man sagen, wenn man etwas über Gott oder Jesus NICHT so richtig glauben kann.	0.56			
Ich kann in Reli offen über meinen Glauben sprechen.	0.64			
Unsere Lehrkraft erlaubt alle Meinungen.	0.60			
Jeder kann in Reli sagen, was er denkt.	0.78			
Reli ist auch für Kinder geeignet, die NICHT an Gott glauben.		1.00		
In Reli glauben fast alle an Gott.			-0.57	0.32
In Reli glauben die meisten Kinder NICHT an Gott.			0.77	
In Reli stehen eher die Kinder im Mittelpunkt, die an Gott glauben.				0.7
Reli ist eher für Kinder geeignet, die an Gott glauben.		-0.35		0.35
Wenn andere Kinder in Reli von ihrem Glauben erzählen, langweile ich mich.				
Unsere Lehrkraft mag es nicht, wenn wir schlecht über Gott, Jesus oder die Kirche sprechen.				0.34
Auch wer NICHT glaubt, kann in Reli etwas für sein Leben lernen.		0.34		
SS loadings	1.77	1.25	1.06	0.93
Proportion Var	0.15	0.10	0.09	0.08
Cumulative Var	0.15	0.25	0.34	0.42

- Ähnliche Ergebnisse wie bei Sek (siehe Tabelle 62).
- Zu beachten: Die beiden EFAs sind nicht direkt vergleichbar, da die Modelle nicht getestet sind (ein Modell alle Variablen des anderen beinhaltet)

Beurteilung der Modellgüte:

- **42% der Varianz erklärt:** Diese kumulative Varianzerklärung ist für sozialwissenschaftliche Studien akzeptabel, jedoch könnte eine höhere Varianzerklärung wünschenswert sein, um ein umfassenderes Verständnis der Datenstrukturen zu ermöglichen.
- **Itemzuordnung und Faktorstruktur:** Die klar definierten Ladungen auf spezifische Faktoren unterstützen die Gültigkeit der Faktorstruktur, allerdings könnte die duale Ladung von *In Reli glauben fast alle an Gott* auf MR 3 *Glaubenseinstellung der Klasse* und MR 4 *Eignung Gläubige* auf mögliche Überlappungen oder die Notwendigkeit einer weiteren Modellprüfung hinweisen.

Der erste Faktor wird mit *Meinungsfreiheit* übertitelt, weil die auf ihm ladenden Items diese Kernwahrnehmung ausdrücken und das Item, dass man in Reli sagen kann, was man denkt, am höchsten lädt. Der zweite Faktor heißt *Eignung Nichtgläubige*, weil die Aussagen genau dies beinhalten und das gegenteilige Item negativ lädt.

Der dritte Faktor *Glaubenseinstellung* steht etwas für sich, weil er die Items zu glaubensbezogenen Einstellungen der Klasse beinhaltet und hier ganz klar auf der Aussage lädt, dass die meisten Kinder nicht an Gott glauben, und dementsprechend negativ auf dem Faktor lädt, dass die meisten Kinder in Reli an Gott glauben. Der vierte Faktor lädt positiv auf all jenen Items, mit denen eine bessere Eignung für an Gott glaubende Schüler*innen behauptet wird und gleichzeitig auch auf dem Item, dass in Reli fast alle an Gott glauben. Deshalb wird dieser Faktor mit *Eignung Gläubige* betitelt.

2.10.2 Sekundarschule

Tabelle 59: Umgang mit religionsbezogen-weltanschaulicher Pluralität im Religionsunterricht

Frage: Stimmst du folgenden Aussagen zu oder eher nicht zu? 1 = Stimmt genau 4 = Stimmt nicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Unsere Lehrkraft akzeptiert die Meinungen von allen SchülerInnen.	648	100,0%	n.s.	n.s.	n.s.	0.2386 / ***	1.45
stimmt genau	450	69,4%					
stimmt eher	126	19,4%					
stimmt eher nicht	48	7,4%					
stimmt nicht	24	3,7%					
Jeder kann frei darüber sprechen, ob er glaubt oder ob er nicht glaubt.	655	100,0%	n.s.	n.s.	0.1303 / ***	0.1459 / ***	1.52
stimmt genau	407	62,1%					
stimmt eher	175	26,7%					
stimmt eher nicht	51	7,8%					
stimmt nicht	22	3,4%					
Unsere Relilehrkraft hat Verständnis dafür, dass SchülerInnen nicht glauben.	647	100,0%	n.s.	n.s.	0.1059 / **		1.53
stimmt genau	383	59,2%					
stimmt eher	204	31,5%					
stimmt eher nicht	38	5,9%					
stimmt nicht	22	3,4%					
Ich fühle mich in Reli frei, meine Meinung zu sagen.	636	100,0%	0.1143 / *	0.1236 / **	0.09388 / *	0.158 / ***	1.79
stimmt genau	276	43,4%					
stimmt eher	239	37,6%					
stimmt eher nicht	97	15,3%					
stimmt nicht	24	3,8%					
Auch wenn man nicht gläubig ist, kann man in Reli etwas für sein Leben mitnehmen.	636	100,0%	n.s.	0.1992 / ***	0.1911 / ***	0.2666 / ***	1.8
stimmt genau	255	40,1%					
stimmt eher	286	45,0%					
stimmt eher nicht	62	9,7%					
stimmt nicht	33	5,2%					
In Reli spielt es keine Rolle, ob man glaubt oder ob man nicht glaubt.	642	100,0%	n.s.	0.1611 / ***	0.1034 / **		1,91
stimmt genau	245	38,2%					
stimmt eher	239	37,2%					
stimmt eher nicht	131	20,4%					
stimmt nicht	27	4,2%					

Frage: Stimmst du folgenden Aussagen zu oder eher nicht zu? 1 = Stimmt genau 4 = Stimmt nicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Ich fühle mich frei, in Reli mit zu beten oder auch nicht mit zu beten.	557	100,0%	n.s.	0.1296 / **	n.s.		2.12
stimmt genau	185	33,2%					
stimmt eher	199	35,7%					
stimmt eher nicht	92	16,5%					
stimmt nicht	81	14,5%					
Wir sprechen in Reli auch Kritik am Glauben an.	633	100,0%	n.s.	n.s.	n.s.		2.2
stimmt genau	151	23,9%					
stimmt eher	258	40,8%					
stimmt eher nicht	169	26,7%					
stimmt nicht	55	8,7%					
Unsere Relilehrkraft erzählt von ihrem Glauben.	635	100,0%	n.s.	n.s.	n.s.		2.24
stimmt genau	164	25,8%					
stimmt eher	232	36,5%					
stimmt eher nicht	162	25,5%					
stimmt nicht	77	12,1%					
In Reli geht die Mehrheit davon aus, dass es Gott gibt.	625	100,0%	n.s.	0.1175 / **	0.2767 / ***	0.3792 / ***	2.37
stimmt genau	103	16,5%					
stimmt eher	255	40,8%					
stimmt eher nicht	198	31,7%					
stimmt nicht	69	11,0%					
Wenn andere SchülerInnen von ihrem Glauben erzählen, fühle ich mich wohl.	635	100,0%	n.s.	0.2026 / ***	0.2223 / ***		2.41
stimmt genau	102	16,1%					
stimmt eher	249	39,2%					
stimmt eher nicht	206	32,4%					
stimmt nicht	78	12,3%					
Reli ist eher ein Fach für SchülerInnen, die an Gott glauben.	651	100,0%	n.s.	0.1028 / *	0.09739 / *	0.3187 / ***	2.47
stimmt genau	97	14,9%					
stimmt eher	240	36,9%					
stimmt eher nicht	224	34,4%					
stimmt nicht	90	13,8%					
Die meisten in Reli glauben eher nicht an Gott.	612	100,0%	0.1193 / **	n.s.	0.2122 / ***	0.3281 / ***	2.53
stimmt genau	92	15,0%					
stimmt eher	201	32,8%					
stimmt eher nicht	224	36,6%					
stimmt nicht	95	15,5%					

Frage: Stimmst du folgenden Aussagen zu oder eher nicht zu? 1 = Stimmt genau 4 = Stimmt nicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Beim Beten in Reli fühle ich mich wohl.	504	100,0%	n.s.	n.s.	0.255 / ***		2.81
stimmt genau	62	12,3%					
stimmt eher	139	27,6%					
stimmt eher nicht	137	27,2%					
stimmt nicht	166	32,9%					
Als nichtgläubige/r Schüler/in langweilt man sich in Reli.	625	100,0%	0.1237 / **	n.s.	0.1695 / ***	0.174 / ***	2.84
stimmt genau	74	11,8%					
stimmt eher	124	19,8%					
stimmt eher nicht	258	41,3%					
stimmt nicht	169	27,0%					
Beim Beten in Reli fühle ich mich eher unwohl.	544	100,0%	n.s.	n.s.	0.1773 / ***		2.89
stimmt genau	87	16,0%					
stimmt eher	99	18,2%					
stimmt eher nicht	145	26,7%					
stimmt nicht	213	39,2%					
Wenn in Reli mehr SchülerInnen glauben würden, könnte man freier über seinen Glauben sprechen.	621	100,0%	n.s.	n.s.	0.1991 / ***		2.9
stimmt genau	45	7,2%					
stimmt eher	159	25,6%					
stimmt eher nicht	234	37,7%					
stimmt nicht	183	29,5%					
Unserer Relilehrkraft ist es wichtig, dass wir auch glauben.	618	100,0%	n.s.	0.1319 / **	0.1252 / ***		2.97
stimmt genau	27	4,4%					
stimmt eher	142	23,0%					
stimmt eher nicht	272	44,0%					
stimmt nicht	177	28,6%					
In Reli ist Kritik an Gott, Jesus oder der Kirche eher nicht erwünscht.	631	100,0%	n.s.	n.s.	0.1004 / *	0.4903 / ***	3.04
stimmt genau	36	5,7%					
stimmt eher	120	19,0%					
stimmt eher nicht	255	40,4%					
stimmt nicht	220	34,9%					
Wenn andere SchülerInnen den Glauben kritisieren, stört mich das.	635	100,0%	n.s.	n.s.	0.2387 / ***		3.1
stimmt genau	54	8,5%					
stimmt eher	93	14,6%					
stimmt eher nicht	227	35,7%					
stimmt nicht	261	41,1%					

Frage: Stimmst du folgenden Aussagen zu oder eher nicht zu? 1 = Stimmt genau 4 = Stimmt nicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Ich wäre lieber in Ethik als in Reli.	643	100,0%	n.s.	n.s.	0.2579 / ***		3.12
stimmt genau	69	10,7%					
stimmt eher	92	14,3%					
stimmt eher nicht	176	27,4%					
stimmt nicht	306	47,6%					
Die anderen SchülerInnen wollen eher nicht, dass man den Glauben kritisiert.	620	100,0%	n.s.	n.s.	n.s.		3.13
stimmt genau	22	3,5%					
stimmt eher	99	16,0%					
stimmt eher nicht	279	45,0%					
stimmt nicht	220	35,5%					
Die anderen SchülerInnen würden lachen, wenn man von seinem Glauben erzählt.	646	100,0%	n.s.	n.s.	n.s.		3.27
stimmt genau	30	4,6%					
stimmt eher	72	11,1%					
stimmt eher nicht	237	36,7%					
stimmt nicht	307	47,5%					
Zweifel am Glauben darf man in Reli eher nicht äußern.	653	100,0%	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	3.36
stimmt genau	26	4,0%					
stimmt eher	74	11,3%					
stimmt eher nicht	191	29,2%					
stimmt nicht	362	55,4%					

Anhand der Ergebnisse ist sehr gut zu erkennen, dass die sehr große Mehrheit der Sekundarschüler*innen ihren Religionsunterricht als Raum wahrnimmt, in dem alle Meinungen akzeptiert (88,8%), freies Sprechen über (Nicht-)Glaube möglich ist (88,8%), das Gefühl herrscht, die eigene Meinung sagen zu können (81%) und der Eindruck besteht, dass die Lehrkraft Verständnis für nichtgläubende Schüler*innen hat (90,7%). Ähnlich hoch – obwohl fünferskaliert – sind die Voten der Schüler*innen in der *Qualitätsstudie* (Schweitzer u.a., 2024, Teil 2), wonach 79% eher davon ausgehen, dass sie im RU auch eine andere Meinung sagen können als die ihrer Religionslehrkraft, und 82% angeben, dass sie davon ausgehen, es ist für ihre Religionslehrkraft in Ordnung, wenn die Schüler*innen bei religiösen Themen unterschiedliche Meinungen haben (ebd., S. 42).

Bezogen auf den Ertrag stimmt ebenfalls die große Mehrheit der Schüler*innen der Aussage zu, dass auch nichtgläubige Schüler*innen etwas aus dem Religionsunterricht für das Leben mitnehmen können (85,1%), drei Viertel der Schüler*innen (75,4%) haben den Eindruck, dass es keine Rolle in Reli spielt, ob man als Schüler*in glaubt oder nicht glaubt.

Immer noch die Mehrheit stimmt zu, dass sie sich frei fühlt, mit zu beten oder auch nicht (68,9%), dass auch Kritik am Glauben angesprochen wird (64,7%).

Über die Hälfte der Schüler*innen erlebt, dass ihre Lehrkraft über ihren Glauben spricht (62,3%); das Ergebnis entspricht exakt dem aus *Sachsen-Anhalt*, wonach ebenfalls 62,3% der Schüler*innen angeben, dass die Lehrkraft im Religionsunterricht sagt, was sie persönlich glaubt (Domsgen u.a., 2021, S. 135). *Bucher* fragte danach, ob die Lehrkraft sagt, was sie persönlich denkt, davon waren ca. 59% mindestens jede Woche überzeugt (2000, S. 69).

In etwa zweigeteilt (etwas polar) sind die Antwortausprägungen bei den Items zur Wahrnehmung der Lerngruppe, wonach die Mehrheit davon ausgeht, dass es Gott gibt (57,3%), dass die Schüler*innen sich auch dann wohlfühlen, wenn andere vom Glauben erzählen (55,3%), der Religionsunterricht eher ein Fach für Schü-

ler*innen ist, die an Gott glauben (51,8%), und wahrgenommen wird, dass die meisten Schüler*innen in Reli eher nicht an Gott glauben (47,8%).

Weniger als die Hälfte der Schüler*innen fühlt sich wohl bzw. würde sich wohlfühlen, wenn im Religionsunterricht gebetet wird (39,9%), vergleichbar ist die Anzahl der Schüler*innen, die sich beim Beten im Religionsunterricht unwohl fühlen würden (34,2%).

Weniger als ein Drittel glaubt, dass sich nichtgläubige Schüler*innen im Religionsunterricht langweilen (31,6%), sind der Auffassung, dass man freier über den Glauben sprechen könnte, wenn mehr Lernende glauben würden (32,8%), und etwas mehr als ein Viertel der Schüler*innen (27,4%) geht mindestens eher davon aus, dass es den Religionslehrkräften wichtig ist, dass sie auch glauben.

Circa ein Viertel der Schüler*innen nimmt mindestens eher zustimmend wahr, dass die Kritik an den Inhalten des Religionsunterrichts eher unerwünscht ist (24,7%). 23,1% der Schüler*innen finden es eher nicht gut, wenn andere Schüler*innen den Glauben kritisieren, 19,5% vermuten, dass die anderen es nicht so toll finden, wenn man den Glauben kritisiert. 15,7% glauben, dass die anderen Schüler*innen lachen würden, wenn man von seinem Glauben erzählt, und fast ebenso viele haben den Eindruck, dass man im Religionsunterricht keine Glaubenszweifel äußern darf. Exakt ein Viertel der Teilnehmenden wäre lieber in Ethik als in Religion.

Setzt man diese Ergebnisse ins Verhältnis zu ähnlichen Fragestellungen in der VI. KMU (14- bis 17-jährige Religionsschüler*innen), dann fühlen sich die Rheinland-Pfalz-Schüler*innen im Blick auf die Meinungs- und Redefreiheit erkennbar freier und etwas weniger von der Lehrkraft zu einer (Glaubens-)Position animiert.

Tabelle 60: KMU VI – Einschätzung der Schüler*innen zum RU

Item	TZ	TA
In meinem RU können unterschiedliche Meinungen zu religiösen Fragen frei diskutiert werden.	79,4%	20,6%
In meinem RU war die eigene Position der Lehrkraft zu religiösen Fragen deutlich erkennbar.	69,5%	30,5%
In meinem RU hat die Lehrkraft versucht, uns von ihrer Position zu religiösen Fragen zu überzeugen.	31,0%	69,0%

Zwischen den unterschiedlichen Altern gibt es kaum signifikante Zusammenhänge.

Zwischen den Jungen und Mädchen ist zu sehen, dass die Jungen die Relevanz des Unterrichtsertrages für nichtgläubige Schüler*innen geringer einschätzen (90% zu 79%), dass sie sich weniger wohl fühlen, wenn andere von ihrem Glauben erzählen (65% zu 45%), gleichzeitig etwas stärker als die Mädchen betonen, dass es in Reli keine Rolle spielt, ob man glaubt oder nicht glaubt (74% zu 78%, stärkerer Fokus auf expliziter Zustimmung).

Hinsichtlich der Verortung zum Gottesglauben stimmen diejenigen Schüler*innen, die diesen für sich bejahen, folgenden Items stärker zu: Jeder kann frei darüber sprechen, ob er glaubt oder nicht glaubt (92% zu 91% und zu 82%), auch wenn man nicht gläubig ist, kann man in Reli etwas für sein Leben mitnehmen (90% zu 91% und zu 72%), die Mehrheit geht davon aus, dass es Gott gibt (74% zu 60% und zu 34%), wenn andere von ihrem Glauben erzählen, fühle ich mich wohl (71% zu 54% und zu 40%), beim Beten in Reli fühle ich mich wohl (58% zu 39% und zu 21%), mit mehr glaubenden Schüler*innen könnte man freier über Glauben sprechen (42% zu 32% und zu 24%), mich stört, wenn andere den Glauben kritisieren (38% zu 16% und zu 15%), der Relilehrkraft ist es wichtig, dass wir glauben (33% zu 30% und zu 23%).

Folgende Aussagen werden eher von den Schüler*innen zustimmend angekreuzt, die für sich den Gottesglauben ablehnen: Die meisten in Reli glauben eher nicht an Gott (34% zu 46% und zu 65%), als nichtgläubige*r Schüler*in langweilt man sich in Reli (21% zu 34% und zu 40%), beim Beten fühle ich mich eher unwohl (27% zu 31% und zu 46%), ich wäre lieber in Ethik als in Reli (14% zu 19% und zu 44%).

Tabelle 61: Umgang mit religionsbezogen-weltanschaulicher Pluralität – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Zweifel am Glauben darf man in Reli eher nicht äußern.							
stimmt genau	6%	2%	4%				4%
stimmt eher	9%	14%	11%				11%
stimmt eher nicht	28%	31%	29%				29%
stimmt nicht	57%	53%	56%				56%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Jeder kann frei darüber sprechen, ob er glaubt oder ob er nicht glaubt.							
stimmt genau	70%	57%	58%	58%	66%	52%	62%
stimmt eher	22%	34%	24%	30%	25%	26%	27%
stimmt eher nicht	6%	6%	12%	8%	6%	16%	8%
stimmt nicht	2%	2%	6%	4%	3%	6%	3%
Reli ist eher ein Fach für SchülerInnen, die an Gott glauben.							
stimmt genau	15%	10%	22%	13%	15%	41%	15%
stimmt eher	37%	38%	35%	37%	36%	28%	37%
stimmt eher nicht	34%	36%	32%	38%	32%	16%	34%
stimmt nicht	14%	16%	11%	11%	17%	15%	14%
Als nichtgläubige/r Schüler/in langweilt man sich in Reli.							
stimmt genau	7%	8%	21%	11%	12%	12%	12%
stimmt eher	14%	26%	19%	20%	19%	16%	20%
stimmt eher nicht	45%	44%	36%	43%	40%	29%	41%
stimmt nicht	34%	23%	23%	26%	29%	43%	27%
Unsere Lehrkraft akzeptiert die Meinungen von allen SchülerInnen.							
stimmt genau	72%	69%	65%	70%	69%	46%	69%
stimmt eher	19%	19%	22%	19%	21%	36%	19%
stimmt eher nicht	7%	8%	8%	8%	7%	14%	7%
stimmt nicht	2%	4%	5%	4%	3%	5%	4%
In Reli geht die Mehrheit davon aus, dass es Gott gibt.							
stimmt genau	27%	12%	10%	15%	18%	50%	16%
stimmt eher	47%	48%	24%	41%	43%	33%	41%
stimmt eher nicht	19%	35%	43%	36%	26%	13%	32%
stimmt nicht	7%	5%	23%	9%	13%	4%	11%
In Reli ist Kritik an Gott, Jesus oder der Kirche eher nicht erwünscht.							
stimmt genau	7%	5%	6%	5%	6%	42%	6%
stimmt eher	13%	23%	22%	19%	18%	28%	19%
stimmt eher nicht	43%	43%	35%	44%	37%	19%	41%
stimmt nicht	37%	29%	38%	32%	39%	11%	35%
Auch wenn man nicht gläubig ist, kann man in Reli etwas für sein Leben mitnehmen.							
stimmt genau	50%	41%	30%	41%	39%	67%	40%
stimmt eher	40%	50%	42%	49%	40%	24%	45%
stimmt eher nicht	6%	8%	17%	9%	11%	6%	10%
stimmt nicht	4%	1%	11%	1%	10%	3%	5%
Die meisten in Reli glauben eher nicht an Gott.							
stimmt genau	11%	10%	26%	13%	15%	8%	15%
stimmt eher	23%	36%	39%	37%	30%	17%	33%
stimmt eher nicht	41%	42%	25%	36%	37%	30%	37%
stimmt nicht	24%	12%	11%	14%	18%	45%	16%
Ich fühle mich in Reli frei, meine Meinung zu sagen.							
stimmt genau	45%	42%	43%	38%	48%	57%	43%
stimmt eher	39%	41%	34%	42%	34%	27%	38%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manch-mal	nein	w	m	GS	Sek
stimmt eher nicht	13%	15%	16%	18%	13%	10%	15%
stimmt nicht	3%	2%	7%	3%	5%	6%	4%
Ich wäre lieber in Ethik als in Reli.							
stimmt genau	7%	7%	18%	10%	10%		
stimmt eher	7%	12%	26%	13%	16%		
stimmt eher nicht	21%	34%	29%	28%	28%		
stimmt nicht	66%	47%	27%	49%	46%		
Wenn andere SchülerInnen von ihrem Glauben erzählen, fühle ich mich wohl.							
stimmt genau	28%	10%	11%	20%	12%		
stimmt eher	43%	44%	29%	45%	33%		
stimmt eher nicht	21%	37%	39%	27%	38%		
stimmt nicht	8%	8%	21%	8%	16%		
In Reli spielt es keine Rolle, ob man glaubt oder ob man nicht glaubt.							
stimmt genau	37%	39%	40%	33%	46%		
stimmt eher	42%	39%	30%	41%	32%		
stimmt eher nicht	16%	20%	23%	23%	17%		
stimmt nicht	4%	2%	7%	3%	5%		
Beim Beten in Reli fühle ich mich eher unwohl.							
stimmt genau	12%	10%	27%	12%	18%		
stimmt eher	15%	21%	19%	18%	20%		
stimmt eher nicht	24%	35%	19%	28%	24%		
stimmt nicht	48%	35%	35%	42%	38%		
Wenn andere SchülerInnen den Glauben kritisieren, stört mich das.							
stimmt genau	17%	5%	3%	9%	7%		
stimmt eher	21%	11%	12%	16%	14%		
stimmt eher nicht	34%	44%	26%	37%	34%		
stimmt nicht	28%	39%	60%	38%	45%		
Wenn in Reli mehr SchülerInnen glauben würden, könnte man freier über seinen Glauben sprechen.							
stimmt genau	15%	4%	2%	7%	7%		
stimmt eher	27%	28%	22%	25%	25%		
stimmt eher nicht	35%	45%	33%	41%	36%		
stimmt nicht	23%	23%	42%	26%	33%		
Unserer Reli Lehrkraft ist es wichtig, dass wir auch glauben.							
stimmt genau	5%	5%	3%	5%	4%		
stimmt eher	28%	25%	18%	27%	18%		
stimmt eher nicht	41%	49%	41%	44%	46%		
stimmt nicht	25%	22%	39%	24%	33%		
Beim Beten in Reli fühle ich mich wohl.							
stimmt genau	23%	9%	5%	13%	12%		
stimmt eher	35%	30%	16%	32%	23%		
stimmt eher nicht	21%	33%	27%	26%	30%		
stimmt nicht	21%	27%	52%	29%	36%		

Explorative Faktorenanalyse
Umgang mit religionsbezogener-weltanschaulicher Pluralität

Mit den explorativen Faktorenanalysen (GS/Sek) zu den Items, mit denen der Umgang mit religionsbezogen-weltanschaulicher Pluralität thematisiert wird, interessiert, ob und wie die eingesetzten Items aus Sicht der Schüler*innen verbunden werden. Das Ziel besteht darin, ggf. verborgene inhaltliche Strukturen und Zusammenhänge aufzudecken.

Tabelle 62: EFA mit 5 Faktoren (*Sekundarschule*)

Variable: Stimmst du folgenden Aussagen zu oder eher nicht zu?	Glaubens-freiheit im RU	Glaubens-unfreiheit im RU Gläubige	Wohlgefühl religiöse Praxis	Glaubens-unfreiheit im RU Nichtgläubige	Mehrheit ungläubig
Jeder kann frei darüber sprechen, ob er glaubt oder ob er nicht glaubt.	0.74				
Unsere Lehrkraft akzeptiert die Meinungen von allen SchülerInnen.	0.74				
Unsere ReliLehrkraft hat Verständnis dafür, dass SchülerInnen nicht glauben.	0.77				
In Reli spielt es keine Rolle, ob man glaubt oder ob man nicht glaubt.	0.63				
Wir sprechen in Reli auch Kritik am Glauben an.	0.59				
Die anderen SchülerInnen würden lachen, wenn man von seinem Glauben erzählt.		0.59			
Wenn andere SchülerInnen den Glauben kritisieren, stört mich das.		0.58			
Wenn in Reli mehr SchülerInnen glauben würden, könnte man freier über seinen Glauben sprechen.		0.61			
Beim Beten in Reli fühle ich mich wohl.			0.76		
In Reli geht die Mehrheit davon aus, dass es Gott gibt.					-0.65
Die meisten in Reli glauben eher nicht an Gott.					0.84
Zweifel am Glauben darf man in Reli eher nicht äußern.	-0.48			0.36	
Auch wenn man nicht gläubig ist, kann man in Reli etwas für sein Leben mitnehmen.				0.36	
Als nichtgläubige/r Schüler/in langweilt man sich in Reli.				0.47	
In Reli ist Kritik an Gott, Jesus oder der Kirche eher nicht erwünscht.	-0.35			0.33	
Auch wenn man nicht gläubig ist, kann man in Reli etwas für sein Leben mitnehmen.	0.48				
Ich fühle mich in Reli frei, meine Meinung zu sagen.	0.47				
Ich wäre lieber in Ethik als in Reli.				0.32	
Wenn andere SchülerInnen von ihrem Glauben erzählen, fühle ich mich wohl.			0.48		
Beim Beten in Reli fühle ich mich eher unwohl.			-0.32	0.31	
Die anderen SchülerInnen wollen eher nicht, dass man den Glauben kritisiert.		0.45			
Ich fühle mich frei, in Reli mit zu beten oder auch nicht mit zu beten.			0.35		

Variable: Stimmst du folgenden Aussagen zu oder eher nicht zu?	Glaubensfreiheit im RU	Glaubensunfreiheit im RU Gläubige	Wohlgefühl religiöse Praxis	Glaubensunfreiheit im RU Nichtgläubige	Mehrheit ungläubig
Unsere Relilehrkraft erzählt von ihrem Glauben.				0.36	
Unserer Relilehrkraft ist es wichtig, dass wir auch glauben.				0.35	
SS loadings	3.60	1.63	1.50	1.29	1.30
Proportion Var	0.15	0.07	0.06	0.05	0.05
Cumulative Var	0.15	0.22	0.28	0.33	0.39

Interpretation und Beurteilung des Modells

Interpretation der Faktoren:

- **MR Glaubensfreiheit** im Religionsunterricht könnte einen Hauptfaktor darstellen, der grundlegende Themen oder Konzepte der Daten erfasst, angedeutet durch hohe Ladungen über eine Reihe von Items.
- **MR Mehrheit ungläubig** und **MR Glaubensunfreiheit im Religionsunterricht Gläubige** scheinen spezifischere Aspekte oder Dimensionen zu repräsentieren, mit konzentrierten hohen Ladungen auf weniger Items.
- **MR Glaubensunfreiheit im Religionsunterricht Nichtgläubige** und **MR Wohlgefühl religiöse Praxis** zeigen eine Mischung aus positiven und negativen Ladungen, was auf möglicherweise differenziertere oder gegensätzliche Themen innerhalb der Items hindeutet.

Beurteilung der Modellgüte:

- Die kumulative Varianz von 39% könnte als moderat angesehen werden. In vielen sozialwissenschaftlichen Anwendungen ist eine kumulative Varianz von 50–60% wünschenswert, daher könnte dieses Modell von einer Erweiterung oder einer Überarbeitung profitieren, um eine höhere Varianzerklärung zu erreichen.
- Die Verteilung der Ladungen mit einigen hohen und vielen mittleren bis niedrigen Ladungen könnte auf die Notwendigkeit hinweisen, das Modell zu überprüfen, um entweder die Anzahl der Faktoren zu reduzieren oder die Items besser den Faktoren zuzuordnen.
- Die kumulative erklärte Varianz mit 5 Faktoren ist in Ordnung
- Alle Variablen laden einigermassen „sauber“.

Auf dem ersten Faktor laden – ähnlich wie in der Grundschule – alle Items, die etwas über die Glaubens- und Meinungsfreiheit im Religionsunterricht aussagen, deshalb wird der Faktor „Glaubensfreiheit im RU“ benannt. Stärker noch als in der Grundschule geht es bei den Items auch um Pluralitätsaspekte, deshalb passt hier „Glaubensfreiheit“ besser als „Meinungsfreiheit“.

Auf dem zweiten Faktor laden demgegenüber all jene Items, denen aus Sicht gläubiger Schüler*innen Hürden in der freien Äußerung eigener Glaubensüberzeugungen im Religionsunterricht zugrunde liegen, deshalb heißt der Faktor „Glaubensunfreiheit im RU Gläubige“.

Faktor drei beinhaltet Items, die auf Gefühle bezüglich religiöser Praxis im Religionsunterricht abheben. Alle positiven Gefühle laden auf diesem Faktor positiv, das Item mit dem negativen Gefühl lädt entsprechend negativ, deshalb heißt der Faktor „Wohlgefühl religiöse Praxis“.

Faktor vier beinhaltet Items, denen aus Sicht der nichtgläubigen Schüler*innen Hürden in der unterrichtlichen Kommunikation zugrunde liegen. Interessant ist, dass auf diesen Faktor auch das Item, dass die Religionslehrkraft von ihrem Glauben erzählt, lädt. Zu erkennen ist aber auch, dass fast alle Items eher gering laden, das Leititem für diesen Faktor beinhaltet die Langeweile, die nichtgläubige Schüler*innen im Religionsunterricht erleben können. Der Faktor heißt deshalb Glaubensunfreiheit im RU Nichtgläubige.

Der fünfte Faktor hebt sich – wie auch schon in der Grundschule – ab, weil er die Einschätzung bezüglich der religionsbezogenen Verortung der Klasse enthält, die relativ hohe Ladung liegt auf der Aussage, dass die meisten Schüler*innen nicht an Gott glauben (das ist deutlich höher als in der Grundschule), negativ lädt demgegenüber das Item, dass die meisten Lernenden an Gott glauben.

2.10.3 Zwischenfazit

Raum der Glaubens- und Meinungsfreiheit

Die hohen Zustimmungswerte zur erlebten Glaubens- und Meinungsfreiheit deuten darauf hin, dass die Schüler*innen den Religionsunterricht als ein Fach wahrnehmen, in dem jede*r glauben und sagen kann, was er/sie denkt und/oder glaubt.

Die Jungen in den Grundschulen haben etwas weniger den Eindruck, dass alle Meinungen erlaubt sind. Möglicherweise drückt sich darin die geschlechterbezogene Schulsozialisation und Schulperformanz aus (Han-nover & Olrogge, 2021).

Etwas zurückhaltender bewerten auch die Schüler*innen, die sich als nichtgläubig verstehen, die Freiheit, im Religionsunterricht sagen zu können, was man denkt. Hier wäre zu fragen, ob sich in dieser Antwortten-denz ein empfundenes/erlebtes Mehrheits- und Minderheitsverhältnis ausdrückt. Dieses könnte nicht nur aus der Zusammensetzung der Lerngruppe herrühren, sondern auch vermittelt sein über das Vorzeichen, das mit dem Religionsunterricht als konfessionellem Fach korrespondiert, sodass Schüler*innen mit der Minderheiten-position häufiger den Eindruck haben, sich weniger mit ihrer eigenen Verortung einbringen zu können.

Der Religionsunterricht als Raum für Kritik und Glaubenszweifel

Die Zustimmung der Mehrheit, dass abweichende Positionen oder Kritik an den Inhalten im Fach Platz haben, lässt den Eindruck zu, dass der Religionsunterricht aus der Sicht der Schüler*innen ein diskursiv angelegtes Fach ist, in dem Kritik wie Zweifel berechtigt sind.

Zwei schulformbezogene Auffälligkeiten sind in den Blick zu nehmen: Die Sekundarschüler*innen betonen etwas mehr, dass der Religionsunterricht ein Raum für sehr unterschiedliche Glaubensverortungen und Kritik ist. Dieser Unterschied fällt auf, weil die Grundschüler*innen sonst tendenziell etwas positiver bewerten. Es ist möglich, den Unterschied entwicklungspsychologisch damit zu erklären, dass die Sekundarschüler*innen aufgrund ihrer formal-operatorischen Denkfähigkeiten, der akuten Phase der Identitätsbildung (Erikson, 1973) und der zunehmenden sowie auch positionellen Autonomiegewinnung das Fach als eines ein-zuordnen vermögen, wo Diskussionen und der Austausch unterschiedlicher (Glaubens-)Positionen wesentlich zum Profil gehören und das Erlangen einer eigenen Position zu den erstrebenswerten Zielen. Demgegenüber kommt es für Grundschüler*innen noch deutlich mehr darauf an, positive Rückmeldungen und Verstärkungen durch die Lehrkräfte zu bekommen, um sich selbst als kompetent erleben zu dürfen, von daher ist auch die Beziehung zur Lehrkraft von besonderer Relevanz. Grundschüler*innen könnten die Lehrkräfte deshalb noch stärker auch inhaltlich als Autoritätspersonen erleben. Gleichzeitig ist hier aber auch eine methodische Bemerkung wichtig: Das Item für die Grundschüler*innen beinhaltet das Adjektiv „schlecht“, weil in der Pilotie-rungsphase das Wort kritisch nicht immer verstanden wurde. Es ist deshalb durchaus möglich, dass die negative Konnotation des Wortes für die Grundschüler*innen zu einem erkennbar zurückhaltenden Ankreuzen geführt hat, gleichwohl bleiben die Antworten der Grundschüler*innen im Blick auf die Meinungsfreiheit im Fach hinter der großen Zustimmung der Sekundarschüler*innen etwas zurück.

Wahrnehmung der Lerngruppe

Wie eine Lerngruppe in Bezug auf das Verhältnis zum Gottesglauben von den Schüler*innen selbst wahrge-nommen wird, hängt zum einen entscheidend mit der Schulform zusammen. Hier zeigt sich, dass die Wahr-nehmung der Schüler*innen parallel zur religionsbezogenen Selbsteinschätzung in Entsprechung zu den Schul-formen erfolgt (vgl. Kapitel 2.10.2), insofern die Sekundarschüler*innen weniger oft wahrnehmen, dass in ihrer Lerngruppe die Mehrheit an Gott glaubt. Zum anderen ist aber auch erkennbar, dass die Wahrnehmung von der eigenen religionsbezogenen Verortung abhängt. Wer sich selbst nicht als an Gott glaubend versteht, geht auch im Blick auf die Lerngruppe eher davon aus, dass nicht alle Schüler*innen an Gott glauben und vice versa.

Eignung, Relevanz und Lerneffekt

Die Frage nach der Eignung des Faches, die eng mit der Relevanz verbunden ist, wird von den Grundschü-ler*innen etwas widersprüchlich eingeschätzt: So erhält das Item, wonach auch nicht an Gott glaubende Schü-ler*innen etwas für ihr Leben lernen können, die höchste Zustimmung, und gleichzeitig votiert auch eine (et-

was kleinere) Mehrheit dafür, dass es sich um ein Fach handelt, welches eher für an Gott glaubende Schüler*innen geeignet ist.

Die Einschätzung der Sekundarschüler*innen ist dem entgegengesetzt, insofern diese die Eignung des Faches für nichtglaubende Schüler*innen „liberaler“ einschätzen, die Relevanz des Faches für nichtglaubende Schüler*innen jedoch „konservativer“ einordnen.

Eine Erklärung für die schulformspezifischen Unterschiede in der Einschätzung sind die entwicklungspsychologisch einzuordnenden Kriterien, die den Einschätzungen zugrunde liegen können: Möglich ist, dass die große Zustimmung aus einem Gerechtigkeitsverständnis der Schüler*innen resultiert, wonach jedem*r das gleiche zusteht (Lerneffekt) (Schwarz, Witten, Lorenzen & Stockinger, 2022, S. 344). Demgegenüber könnte auf Seiten der Sekundarschüler*innen Gerechtigkeit so verstanden werden, dass jede*r Lernende ein Partizipationsrecht hat, in der Einschätzung der Relevanz jedoch das formal-operatorisch ausgebildete Denken einen Widerspruch zwischen einem Glauben reflektierenden Fach und einem nichtglaubendem Lernenden identifiziert.

Gleichzeitig ist – unabhängig von den zugrundeliegenden Kriterien – anzuerkennen, dass die Schüler*innen mit ihren Antworten eine Passungsfrage bemerken und eine unterschiedliche Eignung/Relevanz in Abhängigkeit von der eigenen Glaubensverortung wahrnehmen. Offen bleibt, woran sich ihre Wahrnehmung konkret heftet. Eine Möglichkeit ist, dass sich diese Wahrnehmung aus dem Unterrichtsgeschehen speist, allerdings geben die Antworten keinen genaueren Hinweis darauf.

*Umgang (Mittelpunktstellung glaubende Schüler*innen)*

Das Item, Schüler*innen mit einem positiven Verhältnis zum Gottesglauben würden eher im Zentrum des Religionsunterrichts stehen, wird von der knapperen Mehrheit der Grundschüler*innen abgelehnt. Die Gruppe, die dies kritischer betrachtet, sind die Jungen in der Grundschule, die auch häufiger den Eindruck haben, nicht immer ihre Meinung einbringen zu können. In diesen Antworttendenzen kann sich eine genderspezifische Aufmerksamkeitswahrnehmung im Zusammenhang mit einer genderbezogenen Schulsozialisation zeigen, insofern lauter/abweichenderes Verhalten/Denken weniger toleriert und auf der anderen Seite als genderbezogene Schulidentität ausgebildet wird. Hier gibt es möglicherweise auch eine Passungsherausforderung. Gleichzeitig kann die Knappheit der Mehrheit aber auch dafür sprechen, dass die Glaubenthematik im Religionsunterricht sehr präsent ist (vgl. Kapitel 2.10.1) und die Grundschüler*innen vermuten, dass abweichende Einstellungen sich in der Minderheit befinden.

Religiöse Praxis (Sekundarschule)

Im Blick auf das Gefühl gegenüber einer möglichen Gebetspraxis ist zu erkennen, dass das Freiheitsgefühl, sich am Gebet beteiligen zu können, nicht signifikant mit der Glaubensverortung verbunden ist; d.h., dass die Schüler*innen sich unabhängig von der Glaubensverortung nicht mehr oder weniger zu einer religiösen Glaubenspraxis genötigt sehen. Gleichzeitig ist zu sehen, dass knapp jede*r Dritte diese Freiheit im Religionsunterricht eher nicht empfindet. Im Erleben einer möglichen Gebetspraxis ist ganz klar zu erkennen, dass die Lernenden der Nein-Gruppe sich mit dieser Praxis nicht wohlfühlen (würden). Aus den Antworten lässt sich nicht herauslesen, ob sie diese Praxis tatsächlich erleben. Zu sehen ist aber, dass die Schüler*innen, welche auch privat nicht beten, erkennbar häufiger ankreuzen, dass sie sich mit dieser Praxis unwohl fühlen würden (.26***).

Über die explorative Faktorenanalyse sind die latenten Ladungen und Zusammenhänge zu erkennen. Diese sortieren sich relativ klar zwischen den sich als gläubig und den sich als nichtgläubig verstehenden Lernenden insofern, als dem Faktor Glaubensfreiheit je ein Faktor Glaubensunfreiheit aus Sicht der gläubigen und der nichtgläubigen Schüler*innen gegenüber steht. Zu den latenten Faktoren gehört außerdem der positive emotionale Bezug zur religiösen Praxis und – das war auch bei der Grundschule extra gelagert, aber anders geladen – die Einschätzung der Klasse.

Anknüpfend an die dem Kapitel vorangestellte Frage danach, wie die Schüler*innen die Zugänglichkeit des Faches im Blick auf die weltanschaulich-religionsbezogene Orientierung wahrnehmen, lässt sich Folgendes festhalten: Eine große Einigkeit herrscht bei den Schüler*innen darüber, dass es unabhängig von der glaubensbezogenen Verortung im Fach etwas zu lernen gibt. Weniger überzeugt sind die Schüler*innen davon, dass die Eignung und/oder Relevanz des Faches unabhängig von der glaubensbezogenen Verortung gegeben ist. Ein nicht geringer Teil der Schüler*innen geht davon aus, dass der Religionsunterricht für nicht glaubende Schüler*innen möglicherweise weniger geeignet und/oder relevant ist.

Kurz: Der Wissensertrag aus dem Fach wird von der großen Mehrheit für alle bejaht, ebenso wie die erlebte Meinungs- und Glaubensfreiheit. Aus Sicht der älteren Schüler*innen ist das Fach auch ein Ort für Kritik. Wenn es jedoch um die Passung geht, ist die Zustimmung in beiden Schularten je erkennbar zurückhaltender.

2.11 Schöne und störende Aspekte des Religionsunterrichts

In einer offenen Frage wurden die Schüler*innen darum gebeten, Aspekte, die ihnen am Fach besonders gefallen oder die sie am Fach stören, zu nennen. Aus den Antworten wurden mit der Technik der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring induktive Kategorien gebildet (Mayring, 2010). Die Intention bestand darin, materialnah zu systematisieren, um die Antworten zu strukturieren und sie so interpretieren zu können. Für jede Kategorie gibt es ein entsprechendes Ankerbeispiel (Tabelle 63; 64).

Die Anzahl der jeweiligen Antworten in Grundschule und Sekundarschule, in denen diese (Unter-)Kategorie genannt wurde, soll keine quantitative Auswertung suggerieren. Vielmehr soll das „Gewicht“ der einzelnen Kategorien auch mit Blick auf die Schularten etwas transparenter gemacht und jeweils ins Verhältnis gesetzt werden.

Die Gründe für den Gefallen am Fach liegen auf mehreren Ebenen, wobei hier darauf hinzuweisen ist, dass die Schüler*innen oft aufzählend mehrere Gründe nennen. Diese wurden nach Sinngehalt zum Teil unterschiedlichen Kategorien zugeordnet.

Zu den Hauptkategorien zählen die thematische, methodische, sozialformbezogene, konzeptionelle, die lernklima- und lernfreudebezogene Ebene, externe Aspekte und Sonstiges. Auf der thematischen Ebene zeigte sich, dass die drei thematischen Lehrplandimensionen, nämlich christliche, religionskundliche und ethisch-anthropologische Themen, auch in den Antworten der Schüler*innen abgebildet sind. Unterschieden wurde zwischen christlichen Themen und Personen des Glaubens. Sichtbar ist, dass vor allem die Grundschüler*innen christliche Themen als Gründe für ihren Gefallen am Religionsunterricht einbringen. Personen des Glaubens werden nur von den Grundschüler*innen genannt. Die Sekundarschüler*innen begründen ihren thematischen Gefallen vor allem mit ethisch-anthropologischen Themen, aber auch christliche und religionskundliche Themen spielen für die positive Wahrnehmung eine Rolle.

Methodisch gibt es viele Aspekte, die von den Schüler*innen wertgeschätzt werden, das ist an den vielen Unterkategorien ersichtlich. Tendenziell gefallen den Grundschüler*innen die kreativen Lernwege im Fach, aber auch die narrative Dimension des Faches. Weiterhin mögen sie, wenn gesungen wird, Filme geschaut werden und insbesondere auch das gemeinsame Gespräch. Unter den Sekundarschüler*innen fällt auf, dass es vor allem die Diskussionen und der gemeinsame Austausch sind, die neben den Filmen häufig als Grund für schöne Aspekte des Religionsunterrichts genannt werden. Die anderen methodischen Aspekte werden – außer künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten – vereinzelt genannt. Von den Sozialformen nennen die Grundschüler*innen am häufigsten den Sitzkreis und die Gruppenarbeit, während die Sekundarschüler*innen vor allem die dezentralen Sozialformen nennen, die ihnen besonders gefallen.

In konzeptioneller Hinsicht betonen viele Grundschüler*innen und Sekundarschüler*innen als positives Merkmal des Faches besonders die Offenheit des Faches gegenüber unterschiedlichen Meinungen und Glaubensvorstellungen. Von den Sekundarschüler*innen werden auch die Abwechslung des Faches, der Lebensweltbezug und von wenigen auch eine kleine Gruppengröße als lobenswerte Aspekte des Faches eingebracht. Von vielen Schüler*innen wird die positive Atmosphäre des Faches mit angenehmem Lernklima und -freude wie der Lehrkraft verbunden. Grundschüler*innen und Sekundarschüler*innen erwähnen die Lehrkraft relativ ähnlich häufig, wenngleich im Verhältnis der Anteil Sekundarschüler*innen höher ist, die bei den positiven Aspekten auf die Lehrkraft verweisen. Besonders häufig erwähnen die Grundschüler*innen die erlebte Lernfreude im Fach. Auch das gute Miteinander fällt einigen Grundschüler*innen auf. Bei den Sekundarschüler*innen wird unter dieser Hauptkategorie vor allem auf den Lockerheits- und Entspannungscharakter des Faches verwiesen, aber auch auf die Lernfreude, das gute Miteinander und hier auch auf den Ausgleichscharakter des Faches.

Auch wenn die Lockerheit und der Spaß betont werden, sind es doch sehr wenige Schüler*innen, die andere Beschäftigungen im Fach als Grund für den Gefallen am Religionsunterricht nennen. Besonders bei den Sekundarschüler*innen spielt auch die Note als externe Motivationsquelle eine Rolle.

Unter Sonstiges fällt auch eine kleinere Gruppe an Schüler*innen, denen nichts am Fach gefällt.

Tabelle 63: Was gefällt dir am Religionsunterricht am besten? (GS / Sek)²⁰

Kategorie	Unterkategorie	Beispiel GS	Beispiel Sek	Anzahl GS	Anzahl Sek
Thematisch					
	Christliche Glaubens Themen (Gott, [Bibel-] Geschichten)	„Dass man viel neues lernt über Gott und Jesus“	„Dass man von den Geschichten aus der Bibel und den Lehren Jesu lernen kann“	145	46
	Personen des Glaubens	„Das Thema Martin Luther“	–	9	–
	Andere Religionen	„Mir gefällt das Judentum und der Buddhismus, weil beide sehr interessante Weltreligionen sind“	„Dass man viel über andere Kulturen und Religionen lernt“	9	37
	Anthropologisch-Ethische Themen	„Mir gefällt am besten, dass wir frei über unsere Gefühle sprechen können“	„Dass auch Themen besprochen werden, welche mit sich selbst oder Moral zu tun haben“	16	75
Methodisch					
	Beten	„Dass wir am Anfang in der Mitte sitzen und beten“	„Eigentlich dass man betet und Lieder singt, aber an unsern Schule machen wir so was nicht“	21	1
	Musik machen/hören	„Dass wir immer Lieder singen“	„Singen“	42	2
	Meditation/Traumreise	„Wir machen mal so etwas wie eine Traumreise“	„Meditation“	2	1
	Lesen/vorgelesen bekommen	„Dass unsere Relilehrerin uns oft Geschichten vorliest“	„Ich finde gut, dass so viele Geschichten erzählt werden“	115	3
	Textarbeit	–	„Text bearbeiten“	–	2
	Diskussion/Austausch	„Am besten gefällt mir, dass wir viel reden“	„Die Diskussionen, also der Austausch untereinander. Dass man andere Meinungen hört und sich dadurch selbst ein Bild machen kann“	60	85
	Künstlerisches Arbeiten (malen, basteln, Rollenspiel)	„Wenn wir Bibel Themen besprechen und dazu etwas gestalten. Das Schattentheater zu einem Bibelthema hat mir Spaß gemacht“	„Wenn wir zusammen basteln“	174	10
	Filme schauen	„Wenn wir Filme gucken“	„Wir schauen oft Filme zu den bestimmten Themen, die alles einfacher zu verstehen machen. Außerdem sind die letzten Stunden vor den Ferien immer gut, da wir dann Spielfilme (Trotzdem mit religiösem Hintergrund) schauen“	40	28
	Spiele	„Dass wir viele Spiele spielen dürfen“	„Dass wir mehrmals im Monat ein Quiz machen.“	17	1

²⁰ Die Aussagen der Schüler*innen wurden weitgehend in der Originalversion belassen und nur um der Lesbarkeit wegen teilweise angepasst.

Kategorie	Unterkategorie	Beispiel GS	Beispiel Sek	Anzahl GS	Anzahl Sek
	Computer-/Tabletarbeit	„Wir dürfen auch manchmal im Internet mit den iPads arbeiten“	„wenn wir was im Computerraum machen. z.B. recherchieren (was selten vorkommt)“	9	1
	Arbeitsblätter bearbeiten	„Die Arbeitsblätter“	–	7	–
	Tafelbilder	„Dass wir viel in der Bibel lesen und malen und basteln und dass wir viele Bilder an die Tafel hängen“	„Mir gefallen die Themen und außergewöhnlichen Tafelbilder“	1	2
	Referate	„Dass wir Referate hatten und Werkstätten machen“	„Mir ist die Religion (-en) an sich relativ unwichtig. Ich mag Methoden, wie Diskutiert, Vorträge, Rollenspiele macht etc. Ich mag meinen Lehrer, die Art des Unterrichts und die offene Ansicht und dass es kein richtig oder falsch gibt“	2	1
	Exkursionen	„Die Ausflüge und das Basteln“	„Filme schauen, Exkursionen“	1	1
Sozialform					
	Sitzkreis	„Der gemütliche Kreis am Anfang und das Beten“	–	23	–
	Gruppen-/Partnerarbeit	„Dass wir so oft Gruppenarbeit machen“	„Ich mag die viele Partnerarbeit/ Gruppenarbeit“	21	43
	Freiarbeit	„Die Alleinarbeit. Ich kann gut in Gruppen umgehen, aber Freiarbeit macht mir mehr Spaß“	–	6	–
	Stationenarbeit	„Wenn wir Stationen bezüglich Jesus/Gott/ Kirchenjahr machen“	–	5	–
Konzeptionell					
	Strukturierter RU	–	„Der Unterricht selbst ist sehr strukturiert und verläuft ruhig/entspannt“	–	2
	Meinungsfreiheit/ Offenheit im RU	„Dass alle glauben können, was sie wollen“	„Dass man immer seine Meinung sagen kann, und es kein Richtig oder Falsch gibt, sondern die Meinung jeder Person respektiert wird“	34	90
	Vielfältigkeit und Abwechslung im Unterricht	„Dass es eine Abwechslung ist und dass man Sachen lernt, die man sonst nicht wüsste“	„Reli ist sehr vielfältig und wird immer interessant gestaltet“	9	34
	Lebensweltbezug & Lebensrelevanz	–	„An unserem Reli-Unterricht gefällt mir besonders gut, dass wir Offenheit gegenüber anderer Kulturen und Religionen vermittelt bekommen und unser Horizont, der Glauben und Religion betrifft, erweitert	–	18

Kategorie	Unterkategorie	Beispiel GS	Beispiel Sek	Anzahl GS	Anzahl Sek
			wird. Außerdem ist unser Unterricht sehr lebensnah, da wir Verbindung zwischen Bibeltexten und dem modernen Leben herstellen“		
	Kleine Arbeitsgruppen	„Das keine anderen Kinder aus anderen Klassen kommen“	„Das wir so eine kleine Gruppe sind und wir alle zusammen arbeiten können“	1	7
Lernfreude/-klima und Lehrperson					
	Entspannte/entspannende & lockere Atmosphäre	„Das man sich erholen kann“	„Reli ist oft wie eine Art Entspannungsstunde“	11	88
	Ruhiges Lern-/Arbeitsklima	„Wenn es leise ist und wenn mal eine Geschichte vorgelesen wird“	„Die angenehme Umgebung und die Ruhe im Klassenzimmer. Das Lernen über andere Religionen“	2	10
	Gutes Miteinander	„Das wir freundlich zueinander sind“	„Am Religionsunterricht bereitet mit das Zusammensein mit meinen Mitschülern eine Freude“	34	26
	Ausgleich zu anderen Fächern	„Man wird nach seiner Meinung gefragt. Es ist mal etwas anderes als Mathe oder Deutsch“	„Das der Lehrer entspannt ist und man hat nicht so einen Druck wie in anderen Fächern“	1	20
	Lehrkraft	„Das meine Lehrerin sooooooooooooo nett ist. Fr. B. ist die beste“	„Mir gefällt die Offenheit vom Lehrer, da man sich nicht verstecken muss, sondern seine eigene Meinung haben darf. Der Lehrer im Reli unterrichtet ist wie eine Vertrauensperson. Außerdem mag ich Diskussionen und die neuen Formen von Diskussion (Schreibdiskussion), die wir führen“	51	57
	Allgemein Spaß & Interesse am Unterricht	„Dass wir Spaß haben.“	„Manche spannende und hilfreiche Themen“	135	57
Externe Motivation	Leichtigkeit/gute Noten	„Das wir nicht üben müssen. Das wir nie Hausaufgaben haben in Religion“	„Man muss sich nicht anstrengen um eine gute Note zu bekommen“	6	50
	Unterrichtsfertige Beschäftigung möglich	„Das man kann da viel Müll bauen“	„Man kann gut Hausaufgaben für andere Fächer erledigen. Außerdem kann man auch sehr gut schlafen“	3	8
Sonstiges	Pausen	„Mir gefällt am Religionsunterricht Das wir Lange Flitze Pausen haben“	„Die Pause davor und danach	2	2
	Nichts	„Nix“	„Mir gefällt nichts am besten. Die Themen sind mir Gleichgültig“	12	21
	nicht zuordenbar	„Abschreib“	„Matteos Kopf“	25	17

Tabelle 64: Was stört dich im Religionsunterricht am meisten? (GS / Sek)

Kategorie	Unterkategorie	Beispiel GS	Beispiel Sek	Anzahl GS	Anzahl Sek
Thematisch					
	Zu viel christliche Glaubensinhalte	„Dass sie immer über Gott und Jesus reden.“	„Am Unterricht kann ich nichts aussetzen, bis auf Themen, die etwas mit Gott zu tun haben, weil ich nicht gläubig bin.“	15	34
	Zu wenig religiöse Themen	„Ich möchte mehr Bibelthemen machen und dazu etwas gestalten.“	„Das wir Themen durchführen, die nicht wirklich etwas mit Religion zu tun haben. Ich wünsche mir mal etwas mehr mit der Bibel im Unterricht zu machen.“	5	16
	Zu viel andere Religionen, zu wenig die eigene		„Mir gefällt nicht, dass wir uns zu viel um andere Religionen unterhalten. Im evangelischen Religionsunterricht sollte man etwas über Gott lernen und mehr mit dem Christentum agieren. Schade das wir uns über Arbeit und Islam unterhalten obwohl wir eigentlich darüber unterhalten sollen was Gott alles für uns tut.“	–	16
	Zu wenig andere Religionen/Kulturen		„Wenig Fokus auf andere, fremde Religionen, andere Kulturen und negative Aspekte von Religion.“	–	3
	Fehlender Lebensbezug	„Dass man manchmal unnötige Sachen lernt.“	„Dass wir viel über Religion lernen und nicht so viel über Themen die einem öfters im Leben begegnen.“	1	15
	Veraltete Themen		„Die verstaubten Themen.“	–	4
	Zu lange gleiches Thema	„Das wir alles so lang erklärt bekommen“	„Manche Themen werden zu lang behandelt“	1	4
	Wiederholungen	„Das wir viel wiederholen“	„Das die Themen sich mit der Zeit immer wiederholen.“	4	21
	Themenüberschneidungen mit anderen Schulfächern		„Dass wir am Ende das Thema 2. Weltkrieg zu lang durchgenommen haben. Es ist zwar wichtig, aber in den anderen Fächern haben wir es auch durchgenommen.“	–	4
	Komplizierte Themen		„Manche Themen sind verwirrend (Offenbarung).“	–	5
	Langweilige Themen	„Manche Themen sind öde!!!“	„Manche Themen sind langweilig oder zu leicht.“	3	41
Methodisch					
	Fehlendes/zu viel Beten	„Das Beten.“	„Dass wir nicht beten zum Anfang der Stunde und danach Lieder singen.“	1	2
	Zu viel Textarbeit, zu schwere/lange Texte	„Wem wir einen langen Text lesen.“	„Dass einige Texte aufgrund ihrer Schreibweise etwas unverständlich sind und das längere Behandeln meist etwas anstrengender werden kann.“	2	9
	Zu viel (ab)schreiben	„Das viele Abschreiben.“	„Das wir fast immer so viel schreiben.“	19	8

Kategorie	Unterkategorie	Beispiel GS	Beispiel Sek	Anzahl GS	Anzahl Sek
	Zu viel (vor)lesen	„Das wir so viel lesen“	„Vorlesen“	4	5
	Arbeitsblätter	„Schwere oder doofe Arbeitsblätter zu bearbeiten.“	„Wir bekommen so viele Arbeitsblätter.“	5	7
	Zu viele Geschichten	„Geschichten“		2	–
	Zu viel reden	„Das viele Reden“	„Das zu viel geredet wird.“	11	4
	Vorträge halten		„Wenn wir Vorträge machen müssen.“	–	4
	Stationenarbeit		„Stationenarbeit“	–	1
	Zu viel (auswendig) lernen	„Das Lernen“	„Auswendig lernen (Bibel)“	6	14
	Zu viel Basteln	„Am meisten stört mich, dass wir so viel schneiden und kleben.“	„Wen wir basteln das ist so kake.“	6	4
	Zu wenig kreatives Arbeiten	„Das wir nicht Basteln und nicht malen“	„Wenig kreative Arbeit“	2	5
	Zu viel musische und darstellerische Aktivitäten	„Das wir manchmal singen müssen!“	„Am meisten stört es mich, wenn wir Rollenspiele machen.“	3	2
	Zu wenig Filme	„Wir kucken nicht so viele Filme.“	„Dass wir nie Filme gucken.“	3	3
	Zu wenige/keine Ausflüge	„Wir machen keine Ausflüge.“	„Ich würde mir einen Unterricht mit mehr Leben wünschen, z. B. bekannte Kirchen besichtigen, mehr Anschauungsmaterial, ...“	6	5
	Zu wenig spielen	„Das wir nicht mal spielen“		1	–
Sozialform					
	Sitzkreis	„Wenn wir zu lange im Kreis sitzen.“		1	–
	Partner-/Gruppenarbeit	„Dass wir selten Gruppenarbeit machen.“	„Gruppenarbeiten, ich kann nicht gut mit anderen zusammenarbeiten und habe öfter andere Ansichten als meine Mitschüler.“	4	2
	Still-/Einzelarbeit	„Einzelarbeit“	„Die Stillarbeit die sooo langweilig ist.“	2	2
Konzeptionell					
	Konfessionell getrennter RU	„Das Ethik und Religion nicht immer zusammen arbeiten.“	„Das es in katholisch/evangelisch/Ethik geteilt wird eine Gruppe pro Klasse (insgesamt = Ethik) fände ich besser“	1	2
	Leistungsanforderung	„Dass wir manchmal viele Aufgaben kriegen.“	„Zu großen Leistungsdruck für ein Nebenfach“	4	3
	Zu wenig/ zu viel/, unfaire mündl. & schriftl. Leistungsbewertung	„Dass wir Noten kriegen.“	„Wir bekommen wenig Möglichkeit unsere Note zu verbessern, wenn wir z.B. einmal eine Hü verhaufen haben. Also wenige Noten.“	14	22

Kategorie	Unterkategorie	Beispiel GS	Beispiel Sek	Anzahl GS	Anzahl Sek
	Fehlende Partizipationsmöglichkeiten	„Dass ich selten dran genommen werde.“	„Man kann nicht selbst aussuchen, welche Themen man behandeln will, und auch nicht wie --> Tod etc.“	5	3
	Hausaufgaben	„Die Hausaufgaben.“	„Hausaufgaben, sind zwar nicht so viel, aber es sind halt Hausaufgaben.“	1	6
	Fachstatus	„Das wir Religionsunterricht haben.“	„Es ist extrem unnötig und hat nichts auf dem Lehrplan zu suchen. Religion bringt mir nichts für mein zukünftiges Leben und das Fach sollte abgeschafft werde.“	2	20
	Materialmangel		„Zu wenig Unterrichtsmaterialien für die Lehrer.“	–	2
Lernklima und Lehrkraft					
	Gestörte Arbeitsatmosphäre	„Dass manche Kinder während der Arbeitszeit laut sind.“	„Das es die meisten nicht interessiert bzw. die meisten keine Lust am Unterricht haben und dadurch hat die ganze Klasse z.B. keine Lust mehr auf Reli-Unterricht.“	304	73
	Zu große Lerngruppen	„Sonst nichts, außer dass die Religgruppe immer so riesig sind und man kaum drangenommen wird!“	„Teilweise zu große Lerngruppen und Themen die Schüler in unserem Alter eher nicht interessieren.“	2	3
	Lehrkraft (Antipathie und fehlende Lehrkompetenz)	„Dass der fahrer [Pfarrer] schreit, wenn ein Kind dazwischen sagt.“	„Dass ewige Geschwafel. Dass manche Lehrer leider nicht mehr zurechnungsfähig erscheinen. Dass der sehr große Großteil der Note nur aus Mitarbeit besteht, aber es furchtbar kompliziert ist mitzuarbeiten, da man dafür bald Poet sein müsste und keine treffende Aussage über das tatsächliche Wissen der Schüler getroffen wird.“	8	42
	Fehlende Akzeptanz der Meinungsvielfalt	„Das Manche Kinder andere Meinungen kritisieren müssen!!!!“	„Man wird von anderen Schülern nicht mit seiner Meinung akzeptiert.“	2	19
Sonstiges					
	Langweiliger Unterricht	„Das er langweilig ist!“	„Manchmal sehr langweilig gestaltet!“	9	37
	Organisatorisches	„Das er an nur zwei Tagen der Schulwoche ist.“	„Das es sehr unregelmäßig in der Woche ist.“	5	6
	Fehlende Positionierung	„Es werden nur Geschichten erzählt und nie wie man sich bekehrt!“	„Das es auf vieles keine hundertprozentige Antwort gibt. alles sind nur Vermutungen.“	32	17
	„Alles“			7	5
	„Nichts“			176	98

Die gebildeten Kategorien entsprechen wesentlich jenen zu den positiv hervorgehobenen Aspekten des Faches.

Thematisch wird entweder ein Zuviel oder ein Zuwenig der christlichen oder religionskundlichen Themen genannt. Angesprochen wird aber auch die Art der Thematisierung: negativ fallen Schüler*innen zu lange, zu lebensferne, langweilige Thematisierungen und zu viele Wiederholungen auf. Häufiger von den Sekundarschüler*innen werden ein Zuviel an christlich-religiösen Themen, Wiederholungen und langweiligen Themen genannt. Die Grundschüler*innen äußern sich themenbezogen seltener, am häufigsten merken einige an, dass es zu viele christlich-religiöse Themen gibt.

Auf der methodischen Ebene werden fast alle Lernwege mindestens einmal genannt, etwas häufiger wird die Arbeit mit Texten und Arbeitsblättern als negativ erlebt, von den Grundschüler*innen wird etwas häufiger das Abschreiben als negative Methode angemerkt. Die anderen methodischen Aspekte werden je von wenigen Schüler*innen erwähnt. Auch hinsichtlich der Sozialformen sind es einzelne, die diese als zu viel, zu lang oder zu wenig einschätzen.

In konzeptioneller Hinsicht ist das Thema der Leistungsbewertung eines, das einige Schüler*innen bewegt, und der Fachstatus. Im Blick auf die Leistungsbewertung fällt diese den Schüler*innen an sich als negativer Aspekt auf oder die Durchführung wird als nicht gerecht erlebt. Hinsichtlich des Fachstatus äußern sich vor allem einige Sekundarschüler*innen kritisch, insofern ihnen das Fach als Fach nicht einleuchtet. Vereinzelt negativ erwähnt werden von den Schüler*innen die konfessionelle Trennung, Hausaufgaben, zu hohe Anforderungen und fehlende Partizipationsmöglichkeiten.

Hinsichtlich des Lernklimas werden eine gestörte Arbeitsatmosphäre, die Lehrkraft und eine fehlende Offenheit des Faches und – sehr selten – zu große Lerngruppen genannt.

Auf Seiten der Grundschüler*innen werden von sehr vielen Schüler*innen Störungen der Arbeitsatmosphäre beklagt. Kaum ins Gewicht fallen die anderen Unterkategorien zum Lernklima. Auf Seiten der Sekundarschüler*innen bemängeln ebenfalls einige Schüler*innen Störungen der Arbeitsatmosphäre, aber auch Kritik an der Lehrkraft, und eine fehlende Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen zwischen den Schüler*innen zählen zu den negativen Aspekten.

Unter Sonstiges fällt der Aspekt der Langeweile auf, der häufiger von Sekundarschüler*innen erlebt wird, einzelne Schüler*innen bemängeln organisatorische Schwierigkeiten, manche Antworten konnten nicht zugeordnet werden. Eine Vielzahl der Schüler*innen verweist darauf, dass sie nichts am Fach zu bemängeln haben.

Am Ende des Fragebogens für die Grundschüler*innen gab es für die schnelleren unter ihnen die Möglichkeit, etwas zu zeichnen oder ihre schönste Religionsstunde zu beschreiben. Einige der Grundschüler*innen haben diese Möglichkeit genutzt. Die kategorisierten Ergebnisse zur schönsten Religionsstunde sind in Tabelle 65 zu finden.

Tabelle 65: Meine schönste Religionsstunde (GS)

Kategorie	Unterkategorie	Beispiel GS	Anzahl GS
Thematisch			
	Christliche Themen	„Als wir ganz viele Geschichten über Jesus gehört haben.“	39
	Andere Religionen	„Meine schönste Relistunde war im Fach Islam, als wir das Leben von Mohammed auf eine Decke auslegen konnten.“	10
	Ethisch-moralische Themen	„War wo wir Menschenrechte kennengelernt haben.“	8
Methodisch			
	Künstlerisches Arbeiten (malen, basteln)	„Meine schönste Religionsstunde war in der ersten Klasse. Weil wir ganz viele Bilder von Gott malen durften.“	66
	Musische und darstellerische Aktivitäten	„Als wir bei dem Bibliodrama ein Gleichnis mitspielen durften.“	23
	Spiele und Spaß	„Einen Tag vor den Sommerferien, denn da durften wir auf dem Schulhof spielen.“	26
	Ausflüge und Exkursionen	„Meine schönste Religionsstunde war, als ich mit meiner Religionsklasse in die Kirche gegangen bin und wir uns dort die Kirche genau angesehen haben. Wir haben ein Spiel gespielt, wo wir Gegenstände von den Fotos finden sollten.“	21
	(Vor-)lesen	„Wenn wir eine Geschichte vorgelesen kriegen.“	16

Kategorie	Unterkategorie	Beispiel GS	Anzahl GS
	(Geschichte) Erzählen	„Wenn wir ganz viele spannenden Geschichten erzählt bekommen.“	6
	Computerarbeit	„Computerarbeitsstunde“	7
	Filme schauen	„Als wir das Thema Martin Luther hatten, haben wir einen kleinen Film darüber geschaut.“	70
	Besucher	„Meine schönste Reli-Stunde war, als die Sternsinger bei uns waren.“	1
	Essen	„Als wir Brot gegessen haben.“	7
	Tests und gute Noten	„Meine schönste Reli-Stunde war, als ich einen Test über das Vaterunser geschrieben habe.“	9
	Mitgestaltung und Ausdruck eigener Gedanken	„Meine schönste Relistunde war, als wir Zettel schreiben durften, was wir in Reli gerne mal machen wollen.“	3
	Stationenarbeit	„Als wir Stationen gemacht haben.“	2
Sozialform			
	Gruppenarbeit	„Als wir eine Gruppenarbeit gemacht und einen Vortrag vorgetragen haben.“	7
Sonstiges			
	Fragebogen	„Meine schönste Relistunde ist diese hier, weil wir einen Fragebogen mit Rätsel ausfüllen durften.“	27
	Gute Lehrperson	„Es sind alle Relistunden mit Frau B. schön.“	8
	positive Lernatmosphäre	„Dass manche ruhig gewesen sind und ich ruhig arbeiten konnte.“	4
	„alle“	„ich finde alle Reli Stunden schön.“	108
	„Keine Ahnung“	„Keine Ahnung.“	27
	„keine“	„Keine.“	22
	eine bestimmte Stunde (nicht näher erläutert)	„Die von letzte Woche.“	32

Anhand der Kategorisierungen kann man Übereinstimmungen mit jenen Kategorien zu den schönen Aspekten des Faches erkennen. Besonders häufig betonen Schüler*innen, dass sie alle Stunden schön finden.

Thematisch sind es vor allem Stunden zu christlich-religiösen Themen, die als schön erlebt wurden, aber auch Stunden zu den anderen Themen werden erwähnt. In methodischer Hinsicht sind es die kreativ-expressiven und spielerischen Lernwege, die als besonders schön erlebt wurden. erinnert werden aber auch jene Stunden, in denen ein Film geschaut werden durfte. Einige Schüler*innen verweisen auf bestimmte Stunden, ein paar Schüler*innen finden keine oder ihnen fällt spontan keine ein.

2.11.1 Zwischenfazit

Die Antworten der Grund- und Sekundarschüler*innen zu den positiven, negativen und schönsten Aspekten des Religionsunterrichts beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen und unterschiedliche Faktoren des Unterrichtsgeschehens und fokussieren auf die Erfahrungen der Schüler*innen mit dem Fach. Von daher kann Fölling-Albers & Meidenbauer, die davon ausgehen, dass Unterricht nur unter formalen oder funktionalen Oberflächenmerkmalen und weniger unter inhaltlichen Gesichtspunkten erinnert werde, nicht unmittelbar zugestimmt werden (Fölling-Albers & Meidenbauer, 2010, S. 231). So verbinden viele Schüler*innen die Themen positiv mit dem Fach, in den Antworten der Schüler*innen bilden sich auch die inhaltlichen Schwerpunkte der jeweiligen Lehrplanthemen ihrer Schularten ab. Viele positive und auch negative Erinnerungen beziehen sich auf methodische Aspekte des Faches, gleichzeitig zeigen die Schüler*innen aber auch, dass sie die Inhalte, das Lernklima und konzeptionelle Aspekte des Faches im Blick haben und bewerten (Fölling-Albers & Meidenbauer, 2010, S. 243), wenngleich die Grundschüler*innen erkennbarer auf die „Außenmerkmale“ des Faches Bezug nehmen. Schulformbezogen spiegeln sich unterschiedliche methodische wie inhaltliche Präferenzen der Schüler*innen, wobei gleichzeitig nicht sicher gesagt werden kann, ob es sich dabei tatsächlich um eine Präfe-

renz handelt, da davon auszugehen ist, dass es sich auch um Wertschätzung der erlebten (schulformspezifischen) Methodiken und Thematiken handelt und nicht so sehr um eine Präferenzbekundung. Unterschiede in der Wahrnehmung zeigen sich dort, wo die Sekundarschüler*innen aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten das Fach an sich in den Blick nehmen und auch die Lehrperson erkennbarer mit dem Erleben des Faches in Verbindung bringen und die Relevanzfrage stärker mit ihren Erfahrungen verbinden.

Zu den positiven Wertschätzungen des Faches gehören in beiden Schularten vor allem das Lernklima, aber auch Themen und Methoden. Insgesamt scheinen viele Schüler*innen den Religionsunterricht als Wohlfühlfach zu erleben.

Zu den negativen Aspekten zählen zwei schulformbezogene.

Für den Grundschulbereich scheinen Störungen der Arbeitsatmosphäre von vielen Grundschüler*innen erlebt zu werden. Hier würde es sich lohnen, diesem Befund näher nachzugehen und zum Beispiel zu eruieren, ob dies ein fach- oder ein schulformbezogenes Phänomen ist und wie eine religionspädagogische Diagnostik und Begleitung aussehen könnte.

Auf Seiten der Sekundarschüler*innen sind es tendenziell kognitiv anregende Verbindungen zwischen Lebenswelt und Inhalten, die von den Sekundarschüler*innen nicht immer erlebt werden, wenn Wiederholungen, Langeweile und fehlender Lebensbezug angemerkt werden. Wie an anderer Stelle der Arbeit bereits dargelegt (vgl. Kap. 2.1.3), ist die Frage nach dem Neuen in der Sekundarschule, nach dem kognitiv Aktivierenden und nach der (noch zu definierenden) Relevanz keine triviale. Zwar spiegelt sich darin auch die distanziertere Sicht auf Schule und Inhalte, wie sie im Verlauf der Sekundarschule fachübergreifend beobachtet werden kann. Anzunehmen aber ist, dass der Religionsunterricht im Blick auf Wiederholungen, kognitive Aktivierung und Relevanz eine fachspezifische Aufgabe hat, die noch nicht ausreichend untersucht und aufgegriffen wird, aber mit der Stellung des Faches und religiöser Bildung unmittelbar verbunden ist.

2.12 Fächervergleich

Tabelle 66: Fachwahrnehmung hinsichtlich Anforderungsniveau, (Noten-)Relevanz und Interessantheit im Fächervergleich

Facheinschätzung (MW)	Schulart	Mathematik	Deutsch	Musik	Religion
<i>Leichtigkeit – Schwere</i>	GS	0,6	0,7	0,3	0,5
0 = leicht	RS+	0,99	0,8	0,5	0,3
2 = schwer	Gym	1,0	0,7	0,4	0,4
<i>Noten(ir)relevanz</i>	GS	0,2	0,2	0,4	0,3
0 = ist mir wichtig	RS+	0,2	0,2	0,8	0,7
2 = ist mir nicht wichtig	Gym	0,3	0,4	0,8	0,8
<i>(nicht) notwendige Übung</i>	GS	0,9	1,0	0,6	0,7
0 = muss wenig üben	RS+	1,1	1,0	0,6	0,5
2 = muss viel üben	Gym	1,1	0,8	0,5	0,6
<i>Interessantheit – Langeweile</i>	GS	0,5	0,5	0,5	0,4
0 = interessant	RS+	0,8	0,9	0,9	0,9
2 = langweilig	Gym	0,9	0,9	1,0	0,8
<i>(Ir)Relevanz</i>	GS	0,2	0,2	0,6	0,4
0 = wichtig	RS+	0,4	0,3	1,2	1,0
2 = nicht wichtig	Gym	0,5	0,5	1,2	1,0

Leichtigkeit – Schwere

Im Fächervergleich ist zu sehen, dass die Fächer Mathematik und Deutsch als schwerer eingeschätzt werden als Musik und Religion, wobei Religion von den Grundschüler*innen als schwerer eingeschätzt wird als Musik. Mathematik wird von den älteren Schüler*innen noch einmal als schwerer wahrgenommen, das erlebte Anforderungsniveau in Deutsch wird bei den älteren Schüler*innen ähnlich eingeschätzt, während der Religionsunterricht von den Realschüler*innen und Gymnasiast*innen als leichter wahrgenommen wird.

Notwendigkeit zum Üben

Ähnlich sind die Ergebnisse im Blick auf die Übungsnotwendigkeit, die in Mathematik und Deutsch am höchsten bewertet wird und in Mathematik von den Realschüler*innen und Gymnasiast*innen noch einmal als höher eingeschätzt wird; in Deutsch bleibt die Zuschreibung ähnlich hoch, nur die Gymnasiast*innen schätzen die Notwendigkeit zur Übung etwas geringer ein. Während die Notwendigkeit zur Übung in Musik an allen drei Schultypen ähnlich hoch ist, wird diese Notwendigkeit im Blick auf Religion von Realschüler*innen wie Gymnasiast*innen als etwas geringer wahrgenommen.

Notenrelevanz

Die Mathematiknote wird in allen drei Schultypen als gleich relevant eingeschätzt, die Deutschnote scheint den Gymnasiast*innen etwas weniger bedeutsam als den Real- und Grundschüler*innen. Sowohl hinsichtlich des Musik- wie auch des Religionsunterrichts nimmt die Bedeutung der Note bei den älteren Schüler*innen an Realschulen und Gymnasien ab.

Interessantheit

Im Blick auf die Interessantheit ist im Vergleich der Fächer eine sehr große Nähe zu sehen, jedoch wird der Religionsunterricht an den Grundschulen wie auch an den Gymnasien als das etwas interessantere Fach wahrgenommen.

Fachrelevanz

Bereits von den Grundschüler*innen werden Deutsch und Mathematik als sehr relevant eingeschätzt, während Religion, und noch stärker Musik, als weniger wichtig wahrgenommen werden. Allen vier Fächern wird von den älteren Schüler*innen weniger Relevanz attestiert, die Relevanzzuschreibung nimmt sowohl im Blick auf den Musik- wie auch auf den Religionsunterricht stärker ab.

Tabelle 67: Facheinschätzung – Korrelation mit unabhängigen Variablen

Fächereinschätzung	Schulart	Geschlecht	Alter	Gottesglaube
Mathematik leicht – schwer	.21	-.21	.27	
Mathematik Note				
Mathematik üben	.13	-.19	.12	
Mathematik interessant – langweilig	.22		.24	.16
Mathematik wichtig	.13		.18	
Musik leicht – schwer				
Musik Note	.20		.28	.19
Musik üben				
Musik interessant – langweilig	.22		.32	.20
Musik wichtig	.35		.41	.25
Deutsch leicht – schwer	.11	.12	.12	
Deutsch Note			.13	
Deutsch üben		.11	-.11	
Deutsch interessant – langweilig	.24		.28	.20
Deutsch wichtig	.10		.19	.14
Reli leicht – schwer	-.13		-.10	
Reli Note	.22		.31	.31
Reli üben	-.14	-.21	-.14	
Reli interessant – langweilig	.22		.27	.35
Reli wichtig	.31	-.19	.38	.45

Die Einschätzung der Fächer ist nicht unabhängig vom Alter, der Schulart und der Einstellung zum Gottesglauben. Auch in dieser Tabelle (67) ist wieder zu erkennen, dass die stärkeren Zusammenhänge sowohl die Variable Schultyp, Alter als auch die Einstellung zum Gottesglauben betreffen.

Während die Einschätzung des Anstrengungs- und Anforderungsniveaus in Religion vor allem mit dem Alter (und weniger stark mit der Schulart) verbunden ist, hängt vor allem die Zuschreibung der Bedeutsamkeit des Faches wie der Interessantheit mit der Einstellung zum Gottesglauben zusammen; gleichzeitig sind weniger starke Zusammenhänge aber auch mit der Relevanz und Interessantheit des Faches Musik zu erkennen.

Ablesbar sind auch schulformspezifische Zusammenhänge hinsichtlich der zugeschriebenen Anforderung. Während in Mathematik und Deutsch die Anforderung in den Sekundarschulen höher eingeschätzt wird, sind es die Übung in Religion und Deutsch sowie die Schwere des Faches, die stärker von den Grundschüler*innen erlebt werden.

In Ergänzung zur Gesamteinschätzung zeigen die Zusammenhangsanalysen deutlich, dass sich die fachbezogenen Einschätzungen mit dem Alter verändern und dass die Facheinschätzung in Religion sehr stark mit der Glaubenseinstellung verbunden ist. Ähnliche Tendenzen lassen sich auch im Blick auf das Fach Musik erkennen.

Zur Untersuchung des Fächervergleichs wurde ein zur Testung der Besuchsmotivation (vgl. Kapitel 1.1) analoges, wenn auch leicht verändertes Vorgehen gewählt. Besonders von Interesse waren hier die beiden Variablen *Interesse am Religionsunterricht* sowie das *Relevanzempfinden* hinsichtlich des Religionsunterrichts. Für beide wurde initial ein multivariates Regressionsmodell gerechnet. Zusätzlich zu den zuvor verwendeten Variablen wurde ebenfalls das Relevanzempfinden für sowie das Interesse an den Fächern Deutsch, Musik und Mathematik in die Schätzung mitaufgenommen.

Auch hier zeigte sich, dass einige der Schulnummern sowohl für das Relevanzempfinden als auch für das Interesse einen signifikanten Einfluss zu haben schienen. Jedoch ist bei der Mehrebenenanalyse ebenfalls zu erkennen, dass es im Vergleich zur multivariaten einfachen Regression einen schlechteren Model-Fit zu geben scheint (gemessen am AIC). Demnach scheint auch hier das einfache, lineare Modell bevorzugt zu sein. Die Begründung ist ähnlich geartet wie diejenige der Besuchsmotivation. Mit einem ICC zwischen 0,01 und 0,08 war die durchschnittliche Homogenität der Cluster jedoch erheblich geringer als in der vorherigen Betrachtung. Demnach scheint eine regionale Gliederung beim Interesse und dem Relevanzempfinden des Religionsunterrichts von geringer Bedeutung zu sein. Auch die Trennung nach Schulart führte hier zu keiner starken Verbesserung der Modellschätzung.

Fernab der regionalen Gegebenheiten scheinen vielmehr der Gottesglaube sowie das Relevanzempfinden und das Interesse an den Fächern Musik und Deutsch in einem deutlichen und signifikanten Zusammenhang mit dem Relevanzempfinden und dem Interesse am Religionsunterricht zu stehen.

Auch wenn die Schulart nicht zu den erklärungsstärksten Variablen zählt, sollen hier die Einzelberechnungen für die jeweilige Schulart und das jeweilige Fach nicht vorenthalten werden, weil diese fächervergleichende Sicht neu ist und sich fachspezifische Ausprägungen wie Zusammenhänge noch einmal detaillierter nachvollziehen lassen.

2.12.1 Grundschule

Tabelle 68: Wie erlebst du deine Fächer? – Mathematik

Frage: Wie erlebst du deine Fächer?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wichtigkeit der Note	849	100%	n.s.	0.07765 / *	n.s.	n.s.	1.21
Note ist mir wichtig	684	80,6%					
Note ist mir mittel wichtig	149	17,6%					
Note ist mir nicht wichtig	16	1,9%					
Wichtigkeit des Fachs	848	100%	0.07611 / *	0.1004 / *	n.s.	0.1934 / ***	1.22
wichtig	680	80,2%					
mittel wichtig	150	17,7%					
unwichtig	18	2,1%					

Frage: Wie erlebst du deine Fächer?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Interesse	843	100%	n.s.	0.08175 / ***	0.1065 / ***	0.241 / ***	1.54
interessant	456	54,1%					
mittel	318	37,7%					
langweilig	69	8,2%					
Schwierigkeitsgrad	828	100%	0.2572 / **	0.1056 / ***	n.s.	0.3193 / ***	1.6
leicht	365	44,1%					
mittel	431	52,1%					
schwer	32	3,9%					
Üben	843	100%	n.s.	0.08098 / ***	0.09595 / ***	0.2057 / ***	1.93
Ich muss wenig üben	215	25,5%					
Ich muss etwas üben	469	55,6%					
Ich muss viel üben	159	18,9%					

Tabelle 69: Wie erlebst du deine Fächer? – Musik

Frage: Wie erlebst du deine Fächer?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Schwierigkeitsgrad	841	100%	n.s.	0, 156 / ***	0.07974 / **	0.1008 / ***	1.34
leicht	572	68,0%					
mittel	254	30,2%					
schwer	15	1,8%					
Wichtigkeit der Note	841	100%	n.s.	0.05998 / *	0.1193 / ***	0.2885 / ***	1.38
Note ist mir wichtig	567	67,4%					
Note ist mir mittel wichtig	226	26,9%					
Note ist mir nicht wichtig	48	5,7%					
Interesse	839	100%	n.s.	n.s.	0.1231 / ***	0.314 / ***	1.48
interessant	512	61,0%					
mittel	255	30,4%					
langweilig	72	8,6%					
Wichtigkeit des Fachs	840	100%	n.s.	n.s.	0.1242 / ***	0.431 / ***	1.58
wichtig	421	50,1%					
mittel wichtig	348	41,4%					
unwichtig	71	8,5%					
Üben	841	100%	0.09629 / ***	0,096 / **	n.s.	0.08603 / ***	1.61
Ich muss wenig üben	415	49,3%					
Ich muss etwas üben	340	40,4%					
Ich muss viel üben	86	10,2%					

Tabelle 70: Wie erlebst du deine Fächer? – Deutsch

Frage: Wie erlebst du deine Fächer?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wichtigkeit der Note	847	100%	0.0456 / **	n.s.	n.s.	0.1304 / ***	1.18
Note ist mir wichtig	715	84,4%					
Note ist mir mittel wichtig	115	13,6%					
Note ist mir nicht wichtig	17	2,0%					
Wichtigkeit des Fachs	845	100%	n.s.	0,087 / **	0.09059 / ***	0.2125 / ***	1.2
wichtig	691	81,8%					
mittel wichtig	140	16,6%					
unwichtig	14	1,7%					
Interesse	840	100%	n.s.	n.s.	0.1306 / ***	0.3174 / ***	1.51
interessant	472	56,2%					
mittel	310	36,9%					
langweilig	58	6,9%					
Schwierigkeitsgrad	837	100%	n.s.	0.04057 / ***	0.06976 / *	0.1451 / ***	1.65
leicht	350	41,8%					
mittel	428	51,1%					
schwer	59	7,0%					
Üben	840	100%	n.s.	0.07298 / ***	n.s.	0.08771 / ***	1.96
Ich muss wenig üben	204	24,3%					
Ich muss etwas üben	464	55,2%					
Ich muss viel üben	172	20,5%					

Tabelle 71: Facheinschätzung Religionsunterricht

Frage: Wie erlebst du deine Fächer?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wichtigkeit der Note	848	100%	n.s.	n.s.	0.1649 / ***	0.3304 / ***	1.31
Note ist mir wichtig	621	73,2%					
Note ist mir mittel wichtig	190	22,4%					
Note ist mir nicht wichtig	37	4,4%					
Wichtigkeit des Fachs	843	100%	n.s.	n.s.	0.3075 / ***	0.423 / ***	1.39
wichtig	568	67,4%					
mittel wichtig	219	26,0%					
unwichtig	56	6,6%					
Interesse	843	100%	n.s.	n.s.	0.2185 / ***	0.3263 / ***	1.41
interessant	574	68,1%					
mittel	192	22,8%					
langweilig	77	9,1%					
Schwierigkeitsgrad	843	100%	n.s.	n.s.	0.09879 / ***	0.1202 / ***	1.48
leicht	462	54,8%					
mittel	358	42,5%					
schwer	23	2,7%					

Frage: Wie erlebst du deine Fächer?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Üben	840	100%	n.s.	n.s.	0.07306 / *	0.1376 / ***	1.73
Ich muss wenig üben	334	39,8%					
Ich muss etwas üben	402	47,9%					
Ich muss viel üben	104	12,4%					

Tabelle 72: Fächereinschätzung – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge – Grundschule

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12	w	m	GS	Sek
Mathematik – Schwierigkeit												
leicht									31%	56%	44%	29%
mittel									65%	41%	52%	46%
schwer									5%	3%	4%	25%
Mathematik – Üben												
Ich muss wenig üben	24%	25%	35%						18%	33%	26%	25%
Ich muss etwas üben	57%	58%	33%						60%	52%	56%	39%
Ich muss viel üben	18%	17%	32%						23%	15%	19%	36%
Mathematik – Interesse												
interessant	59%	43%	48%						46%	61%	54%	34%
mittel interessant	34%	48%	39%						44%	32%	38%	44%
langweilig	7%	9%	13%						10%	7%	8%	22%
Mathematik – Wichtigkeit des Faches												
Fach ist wichtig											80%	64%
Fach ist mittel wichtig											18%	30%
Fach ist unwichtig											2%	7%
Musik – Schwierigkeit												
leicht									75%	62%	68%	65%
mittel									25%	35%	30%	29%
schwer									0%	3%	2%	5%
Musik – Wichtigkeit der Note												
Note ist mir wichtig	72%	54%	70%								67%	40%
Note ist mir mittel wichtig	23%	40%	25%								27%	41%
Note ist mir nicht wichtig	6%	6%	4%								6%	19%
Musik – Üben												
Ich muss wenig üben				32%	50%	53%	40%	67%			49%	58%
Ich muss etwas üben				53%	41%	38%	20%	0%			40%	33%
Ich muss viel üben				15%	9%	9%	40%	33%			10%	9%
Musik – Interesse												
interessant	66%	51%	49%								61%	32%
mittel interessant	28%	37%	33%								30%	43%
langweilig	6%	12%	18%								9%	25%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	8	9	10	11	12	w	m	GS	Sek
Musik – Wichtigkeit des Faches												
Fach ist wichtig	54%	37%	55%								50%	17%
Fach ist mittel wichtig	40%	50%	32%								41%	43%
Fach ist unwichtig	6%	13%	14%								8%	40%
Deutsch – Schwierigkeit												
leicht									46%	38%	42%	28%
mittel									49%	53%	51%	62%
schwer									5%	9%	7%	10%
Deutsch – Wichtigkeit der Note												
Note ist mir wichtig											84%	74%
Note ist mir mittel wichtig											14%	21%
Note ist mir nicht wichtig											2%	4%
Deutsch – Üben												
Ich muss wenig üben									26%	23%	24%	32%
Ich muss etwas üben									59%	52%	55%	52%
Ich muss viel üben									15%	25%	20%	16%
Deutsch – Interesse												
interessant	62%	45%	46%								56%	26%
mittel interessant	34%	45%	39%								37%	56%
langweilig	4%	10%	15%								7%	19%
Deutsch – Wichtigkeit des Faches												
Fach ist wichtig	84%	79%	72%								82%	64%
Fach ist mittel wichtig	15%	18%	22%								17%	29%
Fach ist unwichtig	1%	2%	6%								2%	7%
Reli – Schwierigkeit												
leicht	57%	48%	51%								55%	67%
mittel	41%	49%	40%								42%	31%
schwer	2%	3%	9%								3%	3%
Reli – Wichtigkeit der Note												
Note ist mir wichtig	78%	62%	64%								73%	41%
Note ist mir mittel wichtig	19%	32%	19%								22%	43%
Note ist mir nicht wichtig	2%	5%	16%								4%	16%
Reli – Üben												
Ich muss wenig üben											40%	52%
Ich muss etwas üben											48%	41%
Ich muss viel üben											12%	7%
Reli – Interesse												
interessant	75%	57%	40%								68%	35%
mittel interessant	20%	30%	27%								23%	49%
langweilig	5%	14%	33%								9%	16%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	8	9	10	11	12	w	m	GS	Sek
Reli – Wichtigkeit des Faches												
Fach ist wichtig	77%	52%	34%								67%	25%
Fach ist mittel wichtig	20%	40%	29%								26%	54%
Fach ist unwichtig	2%	8%	37%								7%	21%

2.12.2 Sekundarschule

Tabelle 73: Facheinschätzung Mathematik

Frage: Jetzt schätzt du unterschiedliche Fächer ein.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wichtigkeit der Note	679	100%	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1.24
Note ist mir wichtig	537	79,09%					
Note ist mir mittel wichtig	119	17,53%					
Note ist mir nicht wichtig	23	3,39%					
Wichtigkeit des Faches	680	100%	n.s.	0.1076 / **	n.s.	0.1934 / ***	1,43
wichtig	433	63,68%					
mittelwichtig	202	29,71%					
unwichtig	45	6,62%					
Interesse	678	100%	n.s.	0.1213 / **	n.s.	0.241 / ***	1.88
interessant	229	33,78%					
mittel	301	44,40%					
langweilig	148	21,83%					
Schwierigkeitsgrad	674	100%	n.s.	0.1788 / ***	n.s.	0.3193 / ***	1.97
leicht	194	28,78%					
mittel	310	45,99%					
schwer	170	25,22%					
Lebensnähe	673	100%	n.s.	n.s.	n.s.		2.07
lebensnah	132	19,61%					
mittel	360	53,49%					
lebensfern	181	26,89%					
Üben	677	100%	n.s.	0.1925 / ***	n.s.	0.2057 / ***	2.12
Ich muss wenig üben	166	24,52%					
Ich muss etwas üben	265	39,14%					
Ich muss viel üben	246	36,34%					
Anstrengung	673	100%	n.s.	0.1512 / ***	n.s.		2.19
entspannt	120	17,83%					
mittel	306	45,47%					
anstrengend	247	36,70%					

Tabelle 74: Facheinschätzung Musik

Frage: Jetzt schätzt du unterschiedliche Fächer ein.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Schwierigkeitsgrad	676	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.1008 / ***	1.4
leicht	441	65,24%					
mittel	198	29,29%					
schwer	37	5,47%					
Anstrengung	676	100%	n.s.	n.s.	n.s.		1.39
entspannt	451	66,72%					
mittel	187	27,66%					
anstrengend	38	5,62%					
Üben	676	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.08603 / ***	1.51
Ich muss wenig üben	391	57,84%					
Ich muss etwas üben	222	32,84%					
Ich muss viel üben	63	9,32%					
Wichtigkeit der Note	675	100%	n.s.	0.1395 / ***	0.09123 / **	0.2885 / ***	1.78
Note ist mir wichtig	273	40,44%					
Note ist mir mittel wichtig	276	40,89%					
Note ist mir nicht wichtig	126	18,67%					
Interessant gestaltet	674	100%	n.s.	0.1275 / ***	n.s.	0.314 / ***	1.94
interessant	213	31,60%					
mittel	291	43,18%					
langweilig	170	25,22%					
Lebensnähe	672	100%	n.s.	0.08815 / *	n.s.	-	2.14
lebensnah	125	18,60%					
mittel	326	48,51%					
lebensfern	221	32,89%					
Wichtigkeit des Faches	674	100%	n.s.	0.1521 / ***	n.s.	0.431 / ***	2.23
wichtig	116	17,21%					
mittelwichtig	287	42,58%					
unwichtig	271	40,21%					

Tabelle 75: Facheinschätzung Deutsch

Frage: Jetzt schätzt du unterschiedliche Fächer ein.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wichtigkeit der Note	672	100,0%	n.s.	0.1828 / ***	n.s.	0.1304 / ***	1.3
Note ist mir wichtig	498	74,11%					
Note ist mir mittel wichtig	144	21,43%					
Note ist mir nicht wichtig	30	4,46%					
Wichtigkeit des Faches	672	100,0%	0.1191 / **	0.2063 / ***	n.s.	0.2125 / ***	1.43
wichtig	431	64,14%					
mittelwichtig	193	28,72%					
unwichtig	48	7,14%					

Frage: Jetzt schätzt du unterschiedliche Fächer ein.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Lebensnähe	672	100,0%	0.1095 / *	0.1396 / ***	n.s.		1.69
lebensnah	282	41,96%					
mittel	315	46,88%					
lebensfern	75	11,16%					
Schwierigkeitsgrad	672	100,0%	n.s.	0.09439 / *	n.s.	0.1451 / ***	1.82
leicht	188	27,98%					
mittel	417	62,05%					
schwer	67	9,97%					
Üben	672	100,0%	n.s.	0.1317 / ***	n.s.	0.08771 / ***	1.85
Ich muss wenig üben	212	31,55%					
Ich muss etwas üben	352	52,38%					
Ich muss viel üben	108	16,07%					
Anstrengung	674	100,0%	n.s.	0.1023 / *	n.s.		1.89
entspannt	183	27,15%					
mittel	383	56,82%					
anstrengend	108	16,02%					
Interesse	672	100,0%	n.s.	0.1411 / ***	n.s.	0.3174 / ***	1.93
interessant	173	25,74%					
mittel	374	55,65%					
langweilig	125	18,60%					

Tabelle 76: Facheinschätzung Religionsunterricht

Frage: Jetzt schätzt du unterschiedliche Fächer ein.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Schwierigkeitsgrad	675	100,0%	0.1378 / ***	0.09081 / *	n.s.	0.1202 / ***	1.36
leicht	449	66,52%					
mittel	209	30,96%					
schwer	17	2,52%					
Anstrengung	673	100,0%	n.s.	n.s.	n.s.		1.4
entspannt	433	64,34%					
mittel	210	31,20%					
anstrengend	30	4,46%					
Üben	675	100,0%	0.1244 / **	n.s.	n.s.	0.1376 / ***	1.55
Ich muss wenig üben	354	52,44%					
Ich muss etwas üben	274	40,59%					
Ich muss viel üben	47	6,96%					
Wichtigkeit der Note	675	100,0%	n.s.	0.1828 / ***	0.1793 / ***	0.3304 / ***	1.74
Note ist mir wichtig	279	41,33%					
Note ist mir mittel wichtig	291	43,11%					
Note ist mir nicht wichtig	105	15,56%					

Frage: Jetzt schätzt du unterschiedliche Fächer ein.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Lebensnähe	674	100,0%	n.s.	0.1127 / **	0.2407 / ***		1.8
lebensnah	243	36,05%					
mittel	322	47,77%					
lebensfern	109	16,17%					
Interessant gestaltet	674	100,0%	n.s.	n.s.	0.1879 / ***	0.3263 / ***	1.81
interessant	239	35,46%					
mittel	327	48,52%					
langweilig	108	16,02%					
Wichtigkeit des Faches	675	100,0%	n.s.	0.1053 / **	0.2463 / ***	0.423 / ***	1.95
wichtig	170	25,19%					
mittelwichtig	366	54,22%					
unwichtig	139	20,59%					

Tabelle 77: Fächereinschätzung – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge – Sekundarschule

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
Mathematik – Schwierigkeit												
leicht									20%	36%	44%	29%
mittel									50%	42%	52%	46%
schwer									30%	22%	4%	25%
Mathematik – Üben												
Ich muss wenig üben									18%	33%	26%	25%
Ich muss mittel viel üben									39%	39%	56%	39%
Ich muss viel üben									43%	28%	19%	36%
Mathematik – Interesse												
interessant									30%	38%	54%	34%
mittel interessant									51%	38%	38%	44%
langweilig									19%	24%	8%	22%
Mathematik – Wichtigkeit des Faches												
Fach ist wichtig									65%	63%	80%	64%
Fach ist mittel wichtig									31%	27%	18%	30%
Fach ist unwichtig									4%	9%	2%	7%
Mathematik – Spannung												
entspannt									12%	23%		
mittel entspannt									47%	45%		
anstrengend									41%	32%		
Musik – Schwierigkeit												
leicht											68%	65%
mittel											30%	29%
schwer											2%	5%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
Musik – Wichtigkeit der Note												
Note ist mir wichtig									46%	34%	67%	40%
Note ist mir mittel wichtig									40%	42%	27%	41%
Note ist mir nicht wichtig									14%	24%	6%	19%
Musik – Üben												
Ich muss wenig üben											49%	58%
Ich muss mittel viel üben											40%	33%
Ich muss viel üben											10%	9%
Musik – Interesse												
interessant									32%	31%	61%	32%
mittel interessant									47%	38%	30%	43%
langweilig									21%	32%	9%	25%
Musik – Wichtigkeit des Faches												
Fach ist wichtig									20%	13%	50%	17%
Fach ist mittel wichtig									46%	39%	41%	43%
Fach ist unwichtig									33%	48%	8%	40%
Deutsch – Schwierigkeit												
leicht											42%	28%
mittel											51%	62%
schwer											7%	10%
Deutsch – Wichtigkeit der Note												
Note ist mir wichtig									81%	65%	84%	74%
Note ist mir mittel wichtig									17%	28%	14%	21%
Note ist mir nicht wichtig									2%	7%	2%	4%
Deutsch – Üben												
Ich muss wenig üben									38%	26%	24%	32%
Ich muss mittel viel üben									49%	57%	55%	52%
Ich muss viel üben									12%	17%	20%	16%
Deutsch – Interesse												
interessant									27%	24%	56%	26%
mittel interessant									59%	51%	37%	56%
langweilig									14%	25%	7%	19%
Deutsch – Wichtigkeit des Faches												
Fach ist wichtig									72%	56%	82%	64%
Fach ist mittel wichtig									25%	32%	17%	29%
Fach ist unwichtig									3%	12%	2%	7%
Deutsch – Lebensnähe												
lebensnah									46%	39%		
mittel lebensnah									47%	46%		
lebensfern									7%	15%		

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	13	14	15	16	17	w	m	GS	Sek
Reli – Schwierigkeit												
leicht				33%	65%	69%	67%	44%			55%	67%
mittel				67%	32%	29%	31%	38%			42%	31%
schwer				0%	3%	1%	1%	19%			3%	3%
Reli – Wichtigkeit der Note												
Note ist mir wichtig	54%	42%	28%						51%	32%	73%	41%
Note ist mir mittel wichtig	38%	45%	46%						37%	49%	22%	43%
Note ist mir nicht wichtig	8%	13%	26%						13%	19%	4%	16%
Reli – Üben												
Ich muss wenig üben	55%	51%	53%								40%	52%
Ich muss mittel viel üben	40%	40%	41%								48%	41%
Ich muss viel üben	5%	9%	6%								12%	7%
Reli – Interesse												
interessant	47%	37%	22%								68%	35%
mittel interessant	46%	49%	51%								23%	49%
langweilig	7%	14%	27%								9%	16%
Reli – Wichtigkeit des Faches												
Fach ist wichtig	40%	25%	11%								67%	25%
Fach ist mittel wichtig	53%	56%	53%								26%	54%
Fach ist unwichtig	7%	19%	36%								7%	21%
Reli – Lebensnähe												
lebensnah	54%	35%	19%									
mittel lebensnah	41%	50%	52%									
lebensfern	6%	15%	30%									

2.12.3 Zwischenfazit

Durch den Vergleich der Facheinschätzungen konnte die Wahrnehmung des Faches Religion kontextualisiert und somit auch das Image des Faches in einen größeren Zusammenhang gebracht werden. Mit größerem Zusammenhang ist gemeint, dass fachspezifische und fachübergreifende Einschätzungstendenzen zu erkennen sind.

Zu den fachübergreifenden zählt zum einen die Nebenfach- und Hauptfachlogik, die sich in allen leistungs- und relevanzbezogenen Aspekten bereits ab der Grundschule ausdrückt. So scheint die Wahrnehmung der Fächer hinsichtlich des Anforderungsniveaus, der Anstrengungsnotwendigkeit, der Interessantheit und Relevanz sowohl bei den Grundschüler*innen wie bei den Sekundarschüler*innen der Hauptfach- (Mathematik und Deutsch) und der Nebenfachlogik (Musik und Religion) zu folgen und somit auch von Schulbeginn an die Schullogik abzubilden (Schwarz, 2021, S. 46). Neben der internalisierten Schullogik ist aber auch die mit der altersbezogenen Entwicklung verbundene Präferenz für naturwissenschaftliche Weltzugänge für die Interpretation zu bedenken, da die älteren Realschüler*innen und Gymnasiast*innen mit ihren Einschätzungen häufig noch stärkere Unterschiede zwischen Deutsch, Mathematik und Musik wie Religion in ihrer Wahrnehmung der Fächer erkennen lassen.

Zu den fachübergreifenden zählen zum anderen aber auch die Faktoren Geschlecht und Schulart (inkl. Alter), insofern die empirisch immer wieder eingeholten geschlechtsbezogenen Präferenzen und Sozialisationseffekte auch hier in den Ergebnissen sichtbar werden.

Zu den fachspezifischen Faktoren zählt vor allem das Verhältnis zum Gottesglauben. Insbesondere im Vergleich der Zusammenhänge für die Sekundarschule ist deutlich, dass dieser Faktor nur für den Religionsunterricht eine zentrale Rolle spielt. Im Grundschulbereich ist der Faktor – zum Teil allerdings uneindeutig – mit den anderen Fächern vereinzelt verbunden, in der Tendenz bewertet die Nein-Gruppe die jeweiligen Fachas-

pekte auch kritischer. Offen ist hier, ob bei einem mathematik- oder musikbezogenen Selbstverständnis die fachspezifischen Ergebnisse ähnlich aussehen würden (z.B. Ich bin musikalisch – Ich bin unmusikalisch).

Weltzugänge, die auf künstlerische und/oder deuthsbezogene Art und Weise Welt erschließen helfen und genuin mehrdeutig wie auf Mehrdeutigkeit angelegt sind, scheinen möglicherweise weniger plausibel und/oder notwendig. Denkbar ist deshalb auch, dass der Relevanzbegriff stark mit der Schullogik verknüpft ist. Von daher wäre auch zu überlegen, ob die sogenannte Rede vom Einbruch des Gottesglaubens zwar aufgegriffen, aber fachübergreifend insofern geweitet wird, dass die Entwicklung des Gottesglaubens nicht unabhängig von der Weltbildentwicklung und der Präferenz für Weltzugänge als Transformationsprozess beschrieben wird. Gleichzeitig erscheint Religion im Vergleich auch als Fach, das für die Schüler*innen besonders Interessantes beinhaltet.

Ergänzend können hier für die Grundschule die Ergebnisse aus der *Bucher-Studie* (2000, S. 37) skizziert werden, wo 77,7% den Religionsunterricht mindestens etwas wichtig für das Leben fanden (Rheinland-Pfalz: 67,4%), wobei die Formulierung der älteren Studie etwas differiert und Bucher eine 4er-Skalierung eingesetzt hat. Mit einer 5er-Skalierung haben Schweitzer u.a. (Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024, Teil 2). nach der Wichtigkeit des Faches für die Schüler*innen gefragt. 57% haben mindestens eher zugestimmt, 15% haben dies eher abgelehnt. Im Blick auf die Leichtigkeit haben 78% der Grundschüler*innen in der *Qualitätsstudie* geantwortet, dass sie dieses eher leicht und 5% es eher schwer finden (Rheinland-Pfalz: 54,8 leicht, 2,7% schwer). Eine Interpretation ist aufgrund der leicht anderen Fragestellung und Skalierungen kaum möglich: Zu erkennen ist, dass die Relevanz des Faches aus Sicht der Grundschüler*innen in Rheinland-Pfalz höher als in der *Qualitätsstudie* eingeschätzt wird und sich gegebenenfalls von den Ergebnissen der *Bucher-Studie* nicht so sehr unterscheidet, da in dieser – anders als in Rheinland-Pfalz – keine Mittelkategorie zur Verfügung stand.

In Anbetracht der fachübergreifenden (Geschlecht, Schulart, Alter) und fachspezifischen Faktoren, denen eine große Bedeutung für die Wahrnehmung der jeweiligen Fächer zukommt, bleibt die Frage offen, wie sich der Einfluss der unveränderbaren unabhängigen Faktoren zu den veränderbaren Faktoren Unterrichtsgestaltung und Professionalität der Lehrkraft für die Wahrnehmung der Fächer verhält.

Sichtbar wird, dass für die Hauptfächer und die Nebenfächer je unterschiedliche Plausibilisierungen zur Geltung kommen. Während für die Hauptfächer die externe Motivation (Note) höher ist, stellen sich für die Nebenfächer höhere Anforderungen an die inhaltliche Plausibilität.

Kapitel 3

Religiös-christliche Sozialisation und Praxis

Da (religiöse) Sozialisation, Einstellungen und Praxen der Adressat*innen religionspädagogisches Handeln betreffen (Schweitzer, 2006, S. 100), ist es nur naheliegend, diese Voraussetzungen in einer Studie zu den Schüler*innenperspektiven in den Blick zu nehmen. Schließlich besteht eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts in der „bildende[n], konstruktiv-kritische[n] Begleitung der religiösen (Selbst-)Sozialisation der Schüler/innen“ (Pirner 2012, S. 250; Schwarz, 2019, S. 321). Von daher lag es auch in dieser Resonanzstudie nahe, sich den religionsbezogenen Voraussetzungen der Schüler*innen durch gezielt ausgewählte Fragen zuzuwenden, um möglichst zentrale Sozialisationsakteure und -kontexte christlich-religiöser Vergesellschaftungsprozesse in den Blick zu bekommen. Es ist schließlich davon auszugehen, „dass fachspezifisches Vorwissen das Lernen am stärksten fördert, noch stärker als die allgemeine Intelligenz: Wer schon mehr Kenntnisse auf dem fraglichen Gebiet mitbringt, wird leichter und rascher Neues dazulernen als andere [...]“ (Klauer & Leutner 2007, S. 9–10, zit. n. Helmke 2010, S. 50).

Unter Sozialisation wird im Anschluss an Hurrelmann ein „Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen wie physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen“, verstanden (Hurrelmann, Bauer, Grundmann & Walper, 2015, S. 11). Spezifiziert man diese Beschreibung, wird mit religionsbezogener Sozialisation ein „Prozess [beschrieben, S.S.], durch den in Wechselwirkung zwischen Individuum einerseits und religiösen Bezugspersonen, Religionsgemeinschaften und Religion (in) der Gesellschaft andererseits (unabsichtlich) religiöse Deutungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen“ (Schröder, 2012, S. 328). Dabei gilt das Individuum ebenfalls als aktiv und produktiv Realität verarbeitend, weil und indem es seine Religiosität mit konstruiert (Pirner, 2012, S. 240).

In der Religionspädagogik (und nicht nur da) zählen Familie, Schule, Gemeinden und die Medien als Hauptagent*innen der religionsbezogenen Sozialisation (Riegel, 2018). Riegel verweist außerdem auf Geschlecht, Milieu und Religionszugehörigkeit als zentrale Einflussfaktoren.

Nachfolgend ein kurzer Überblick zu empirischen Ergebnissen religionsbezogener Sozialisation (vgl. für einen zeitlich umfangreicheren Schwarz, 2019, S. 322–335; für einen thematisch-systematischen Riegel, 2018):

In der *schleswig-holsteinischen Schüler*innenstudie* (Pohl-Patalong u.a., 2017, S. 56) gaben 36,1% der Gemeinschaftsschüler*innen und 17,6% der Gymnasiast*innen an, mindestens einmal im Monat den Gottesdienst zu besuchen, 38,1% der Gemeinschaftsschüler*innen und 21,3% der Gymnasialschüler*innen besuchen ihn nie. Sonstige religiöse Veranstaltungen (z.B. Jugendgruppen) besuchen 18,9% der Gemeinschaftsschüler*innen und 19,8% der Gymnasialschüler*innen mindestens einmal im Monat, in beiden Schulformen sind es ca. zwei Drittel, die nie diese Veranstaltungen besuchen (ebd., S. 57).

In der 2018 veröffentlichten *Repräsentativstudie im Religions- und Ethikunterricht* gab ein Drittel an, mehrmals im Jahr (mindestens einmal monatlich: 9%) den Gottesdienst zu besuchen, etwas mehr als ein Fünftel (22%) besucht ihn nie (Wissner u.a., 2018, S. 97). Im Blick auf die Kommunikation geben 70% der Schüler*innen mindestens zustimmend an, über den Sinn des Lebens nachzudenken (ebd., S. 103), zu Glaubensfragen äußern ca. 33% mindestens eher zustimmend, diese mit ihren Eltern zu besprechen, ähnlich viele sprechen mit ihren Freund*innen darüber (ebd., S. 105). 14% haben die Erfahrung gemacht, dass ein öffentliches Sprechen über den Glauben zum Auslachen führt (ebd.).

In der *bayerischen Schüler*innenstudie* hat sich gezeigt, „dass die religiöse Sozialisation von der Mehrheit der SchülerInnen über die Familie, vor allem über die Mutter, erlebt wird.“ (Schwarz, 2019, S. 410) und der Religionsunterricht der zentrale Ort der Kommunikation über religiöse Themen am Ende der Sekundarstufe I ist (ebd., S. 410). Herausgearbeitet wurde auch, dass sich die Tradierung von der familiären religiösen Primärsozialisation (Gottesbegegnung) vor allem über die Mutter in die religiöse Sekundärsozialisation im Bildungsbereich verlagert (ebd., S. 361). Erkennbar war, dass Schüler*innen ohne mütterliche religiöse Tradierung eher durch den schulischen Kontext oder – etwas weniger häufig – durch die Großelterngeneration in Kontakt mit der Gottesfrage kommen (ebd., S. 361). Zu erkennen war außerdem, dass die Häufigkeit der religionsbezogenen Kommunikation im Schulkontext auch mit dem persönlichen Bezug zum Gottesglauben verbunden war (ebd., S. 362–363).

Im Blick auf die Häufigkeit des Gottesdienstbesuches hat sich gezeigt, dass der größte Teil der Sekundarschüler*innen zu den Feiertagen in den Gottesdienst geht, ungefähr ein Drittel gab an, nie den Gottesdienst zu besuchen (ebd., S. 368–369, 417). Der Zusammenhang mit dem Gottesglauben war erkennbar ausgeprägt, insofern jemand, der keinen Bezug zum Gottesglauben hat, kaum einen Gottesdienst besucht (ebd., S. 423).

In der *sachsen-anhaltischen Schüler*innenstudie* gab knapp über die Hälfte der Schüler*innen an, getauft zu sein, gestiegen war der Anteil jener Elternteile, die kein „Mitglied einer Kirche/Religionsgemeinschaft“ sind. (Domsgen, Hietel, Tenbergen, 2023, S. 238). Domsgen u.a. zeigen außerdem, „dass über 40% der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, angeben, in der Familie über Gott gesprochen zu haben.“ (ebd., S. 239). Domsgen u.a. weisen darüber hinaus auf die Bedeutung der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit wie den Kontext Kindergarten hin, wobei dort eher Kinder aus religiösen Elternhäusern Zugänge finden (ebd.). Gleichzeitig stellen die Autor*innen aber auch fest, dass „nicht-getaufte Schülerinnen und Schüler im (christlichen) Kindergarten nach den Elternhäusern am häufigsten von Gott gehört oder über Gott gesprochen haben“ (ebd.). Als ein Ergebnis betonen die Autor*innen, „dass die Trennungslinien, die zwischen einem persönlichen Gottesglauben und institutionalisierten Formen von Religiosität verlaufen, größer zu werden scheinen“ (ebd., S. 241). Hinsichtlich der öffentlichen christlichen Praxis, dem Gottesdienst, vermelden die Autor*innen, dass knapp 30% keine Erfahrungen mit dieser Praxis haben, aber mehr als in Vorgängerstudien in diesem Bundesland durch Kasualien in Gottesdienstkontakt kommen (ebd.). Insgesamt hat die Mehrheit der sachsen-anhaltischen Schüler*innen kaum Kontakt mit gelebter religiöser Praxis, weder im privaten noch im schulischen Bereich (ebd.).

Zur Häufigkeit des Austausches über religiöse Themen geben in der zuletzt veröffentlichten *Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung VI* 52,6% der 14- bis 17-Jährigen an, dass sie sich mindestens gelegentlich darüber austauschen. Aus der gleichen Gruppe sind es im Blick auf den Gottesdienstbesuch 10,5%, die mindestens einmal im Monat Gottesdienste besuchen, ca. 43,4% besuchen mehrmals im Jahr Gottesdienste, circa ein Viertel (23,4%) gar nicht. Aktuell beteiligen sich 17,8% am kirchlichen Leben, früher haben dies 28,4% aus dieser Gruppe getan, wobei davon ausgegangen werden kann, dass sich ein Großteil der 28,4% damit auf die Konfirmation bezieht. Auf die Frage danach, ob bestimmte Personen einen Einfluss auf die spätere Einstellung zu religiösen Fragen haben, bejahten die 14- bis 17-jährigen Religionsunterrichtsbesucher*innen für die Mutter mit 69,3%, für den Vater mit 48,5%, für die Großeltern ein Drittel (33,8%), für die Geschwister 15,2% und für die Freund*innen 38,3%. Den Religionsunterricht bejahten als Einflussgröße ungefähr so viele wie den Vater mit 48,2%, Erfahrungen im Kindergarten 11,5%, religiöse Übergangsrituale (wie Konfirmation) 61,3%, Medien 35,5%.

Findeisen konstatiert aufgrund der Gesamtdaten „für die religiöse Sozialisation eine Dominanz familialer Einflüsse, insbesondere der Mutter als primärer Sozialisationsagentin“ (2023, S. 426). Eine Vermutung des Autors lautet, „dass institutionelle Faktoren wie der Besuch eines kirchlichen Kindergartens, aber auch Kasualhandlungen besonders dann wirksam sind, wenn sie an eine religiöse Familiensozialisation anschließen können.“ (ebd.). Nach Findeisen bilden „Kasualien [...] die wichtigste Verbindung zwischen Familien und kirchlich vermittelter Religiosität“ (ebd., S. 429), wobei deren „sozialisierende Wirkung [...] zunehmend lebensweltlich und weniger religiös ausgerichtet“ ist (ebd.). Aufschlussreich ist, dass aus dem *qualitativen Teil der Studie* ersichtlich wird, „dass Familie vor allem und unabhängig von ihrer religiösen Orientierung auf ihre Selbsterhaltung ausgerichtet ist und in erster Linie sich selbst tradiert. Auch wenn Religiosität im Alltag der Menschen an Bedeutung verliert, bleiben die Feste an den Übergängen des Lebens wichtige Transmissionspunkte für die lebensweltliche Konkretisierung und familiäre Weitergabe des Glaubens, sofern dafür noch familiäre Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen. Und Familie bleibt auch die primäre Sozialisationsinstanz, deren Wirksamkeit durch passende institutionelle Angebote jedoch erhöht werden kann.“ (ebd., S. 430).

Etwas anders deutet Wolfgang Ilg die Ergebnisse der VI. KMU, insofern er der Familie weiterhin Sozialisationsbedeutung zuerkennt, ihr aber ein „religiöses Sozialisationsmonopol“ abspricht (2023, S. 384). Nach Ilg geschieht „die stärkste religiöse Sozialisation“ in der Konfi-Arbeit (ebd.), aber auch die kirchliche Jugendarbeit oder der Kindergottesdienst seien nach Ansicht des Autors aufgrund der Ergebnisse wichtige Einflussfaktoren auf die religiöse Sozialisation (ebd.). Gleichzeitig betonen Ilg wie Findeisen den engen Zusammenhang zwischen Familie und den entsprechenden Institutionen religiös-christlicher Sozialisation (ebd.).

In der vorliegenden Studie werden Eckdaten der christlich-religiösen Tradierungswege der Schüler*innen erhoben, die sich auf die primäre und die sekundäre bzw. die vergangene wie die gegenwärtige religionsbezogene Sozialisation beziehen, wobei der Fokus der Studie nicht auf einer ausführlichen Erhebung sozialisationsrelevanter Prozesse liegt.²¹

²¹ Vgl. hierzu den Beitrag von Ulrich Riegel im vorliegenden Band.

Die für religionsbezogene Sozialisation zentralen Sozialisationsfelder Familie, Kindergarten, Schule, Religionsgemeinschaft und Medien werden mit den dazugehörigen Sozialisationsagent*innen durch drei Fragestellungen einbezogen. Mit den Fragen wird die personenbezogene Genese religionsbezogener Sozialisation (Erstbegegnung mit der Gottesfrage), die aktuelle Kommunikationspraxis über religiöse Themen und die klassische öffentliche christliche Religionsausübung wie der Gottesdienstbesuch bedacht. Damit ordnet sich diese Studie weitgehend in die sozialisationsbezogene Fragetradition nach den christlich-religiösen Tradierungswegen ein (Schwarz, 2019; Hanisch, 2006; VI. KMU, 2014). Die Fragen haben sich bewährt. Mit ihrer Hilfe können nicht nur Vergleichshorizonte eingezeichnet, sondern kann auch etwa die zeitliche Entwicklung über die Studien hinweg in den Blick genommen werden, obwohl der Vergleich durch die unterschiedlichen Fragestellungen und/oder Ausprägungen zum Teil schwierig ist (Schwarz, 2019, S. 441).

Neu in dieser Studie ist die Frage nach der Kommunikation über sogenannte Lebensthemen, um die religionsbezogenen Kommunikationsergebnisse vergleichen wie auch kontextualisieren zu können und gleichzeitig zu eruieren, welche Personen zentral für die existentiellen Gesprächsthemen für die Schüler*innen sind. Hintergrund dieser Auswahl war die Frage, welche Kommunikationspartner*innen und -kontexte die Schüler*innen für unterschiedliche (religionsunterrichtliche) Themen heranziehen und welche Rolle dem religionsbezogenen Bildungsangebot dabei zukommt.²²

In der hiesigen Studie sind außerdem die Kindergärtner*innen als Sozialisationsagent*innen einbezogen, welche in der *bayerischen Studie* noch nicht mit im Blick waren (siehe Schwarz, 2019, S. 362).

3.1 Begegnung mit der Gottesfrage

3.1.1 Grundschule

Tabelle 78: Begegnung mit der Gottesfrage

Frage: Von wem hast du zuerst von Gott gehört?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Mama	876	100%	0.1265 / **	0.1284 / ***	0,216 / ***	0.1207 / ***	1.71
nicht angekreuzt	258	29,5%					
angekreuzt	618	70,5%					
Papa	876	100%	0.006108 / ***	n.s.	0,115 / ***	0.0857 / ***	1.53
nicht angekreuzt	409	46,7%					
angekreuzt	467	53,3%					
Oma	876	100%	0.002582 / *	n.s.	n.s.	0.04355 / ***	1.34
nicht angekreuzt	580	66,2%					
angekreuzt	296	33,8%					
ReligionslehrerIn	876	100%	n.s.	n.s.	0,099 / **	0.1759 / ***	1.28
nicht angekreuzt	631	72,0%					
angekreuzt	245	28,0%					
Opa	876	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.04982 / ***	1.24
nicht angekreuzt	670	76,5%					
angekreuzt	206	23,5%					
KindergärtnerIn	876	100%	n.s.	n.s.	0,085 / *	0.06895 / ***	1.16
nicht angekreuzt	733	83,7%					
angekreuzt	143	16,3%					

²² Aus den Antworten der Schüler*innen kann nicht direkt auf die Art des kommunikativen Angebotes im Fach geschlossen werden.

Frage: Von wem hast du zuerst von Gott gehört?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
PfarrerIn	876	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.05261 / ***	1.09
nicht angekreuzt	795	90,8%					
angekreuzt	81	9,2%					
Aus dem Fernsehen/ Filmen/ Internet	876	100%	n.s.	n.s.	n.s.	0.07066 / ***	1.09
nicht angekreuzt	798	91,1%					
angekreuzt	78	8,9%					
PatIn	876	100%	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1.05
nicht angekreuzt	829	94,6%					
angekreuzt	47	5,4%					

Anhand der Tabelle 78 sind die Personen/Berufsgruppen/Institutionen zu sehen und die von den Grundschulkindern angekreuzten Angaben zur erinnerten Erstbegegnung mit der Gottesfrage; die Schüler*innen konnten mehrere Items ankreuzen.

Am häufigsten erinnert wird diesbezüglich der Mutter von ca. 70% der Schüler*innen. Etwas über die Hälfte, und damit fast 20% weniger, kreuzen den Vater an. Noch einmal einen Sprung um 20% sind es bis zur nächsthäufig genannten Person, der Großmutter, die von circa einem Drittel der Schüler*innen diesbezüglich erinnert wird. Mehr als ein Viertel erinnert (außerdem) die*den Religionslehrer*in als Erstkontakt zur Gottesfrage. Etwas weniger als ein Viertel hat den Großvater in Erinnerung. Deutlich weniger erinnern diesbezüglich (auch) die*den Pfarrer*in. Die mediale Welt spielt nach Erinnerung der Kinder für die Begegnung mit der Gottesfrage kaum eine Rolle (8,9); noch weniger in Erinnerung sind hierzu die Pat*innen (5,4%).

Rechnet man die Mutter als Komponente der Erstbegegnung heraus, kreuzen von den verbleibenden 258 Schüler*innen 35,7% (92) die Religionslehrkraft, 19% die Oma (49), 18,2% die Kindergärtnerin (47), 9,7% (25) den Vater, 8,5% (22) den Opa, 6,2% (16) die Medien und 1,9% (5) die Pat*innen an.

Tabelle 79: Begegnung mit der Gottesfrage – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manch- mal	nein	8	9	10	11	12	w	m	GS	Sek
Mama												
nicht angekreuzt	25%	32%	46%						23%	35%	29%	41%
angekreuzt	75%	68%	54%						77%	65%	71%	59%
Papa												
nicht angekreuzt	42%	53%	59%	62%	45%	43%	60%	100%			47%	55%
angekreuzt	58%	47%	41%	38%	55%	57%	40%	0%			53%	45%
Opa												
nicht angekreuzt											76%	81%
angekreuzt											24%	19%
Oma												
nicht angekreuzt											66%	70%
angekreuzt											34%	30%
PfarrerIn												
nicht angekreuzt											91%	87%
angekreuzt											9%	13%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12	w	m	GS	Sek
PatIn												
nicht angekreuzt											95%	96%
angekreuzt											5%	4%
KindergärtnerIn												
nicht angekreuzt											84%	78%
angekreuzt											16%	22%
ReligionslehrerIn												
nicht angekreuzt											72%	87%
angekreuzt											28%	13%
Aus dem Fernsehen/Filmen/Internet												
nicht angekreuzt											91%	95%
angekreuzt											9%	5%

Ein Blick auf die als signifikant getesteten Zusammenhänge (Tabelle 79) zeigt, dass die zwei stärksten (wenn auch mittelstark ausgeprägten) Zusammenhänge zwischen den Eltern und dem Gottesglauben bestehen, wobei der Zusammenhang mit der Mutter am stärksten ist.

Wer angibt, an Gott zu glauben, gibt erkennbar (20% Unterschied) häufiger an, von der Mutter zuerst von Gott gehört zu haben; die Tendenz in der Ausprägung ist auch mit dem Vater gegeben, aber in schwächerer Form (58% zu 41%).

Anhand des Zusammenhangs mit dem Vater ist eine kleine Tendenz dahingehend zu sehen, dass die etwas älteren Grundschüler*innen den Vater etwas seltener ankreuzen.

Ein weiterer Zusammenhang mit dem Geschlecht lässt darauf schließen, dass die Mädchen signifikant häufiger erinnern, zuerst von ihrer Mutter von Gott gehört zu haben (71% zu 59%). Schließlich zeigen die schulformspezifischen Zusammenhänge an, dass bei den meisten Personengruppen die Sekundarschüler*innen zurückhaltender bejahen, von diesen zuerst von Gott gehört zu haben, mit Ausnahme der Pfarrer*innen, die etwas häufiger angegeben werden (9% zu 13%), und den Kindergärtner*innen (16% zu 22%).

3.1.2 Sekundarschule

Tabelle 80: Begegnung mit der Gottesfrage

Frage: Von wem hast du zuerst von Gott gehört?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Mama	727	100%	0.1557 / ***	n.s.	0.2829 / ***	0.1207 / ***	1.59
nicht angekreuzt	298	41%					
angekreuzt	429	59%					
Papa	727	100%	0.1336 / **	n.s.	0.2205 / ***	0.0857 / ***	1.45
nicht angekreuzt	402	55%					
angekreuzt	325	45%					
Oma	727	100%	0.1493 / ***	n.s.	0.17 / ***	0.04355 / ***	1.3
nicht angekreuzt	511	70%					
angekreuzt	216	30%					
KindergärtnerIn	727	100%	n.s.	0.07316 / *	0.09179 / *	0.06895 / ***	1.22
nicht angekreuzt	569	78%					
angekreuzt	158	22%					

Frage: Von wem hast du zuerst von Gott gehört?	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Opa	727	100%	n.s.	n.s.	0.1874 / ***	0.04982 / ***	1.19
nicht angekreuzt	586	81%					
angekreuzt	141	19%					
PfarrerIn	727	100%	0.1129 / *	n.s.	n.s.	0.05261 / ***	1.13
nicht angekreuzt	636	87%					
angekreuzt	91	13%					
ReligionslehrerIn	727	100%	n.s.	n.s.	0.1447 / ***	0.1759 / ***	1.13
nicht angekreuzt	629	87%					
angekreuzt	98	13%					
Aus dem Fernsehen/Filmen/ Internet	727	100%	0.133 / **	n.s.	0.1007 / **	0.07066 / ***	1.05
nicht angekreuzt	689	95%					
angekreuzt	38	5%					
PatIn	727	100%	0.1237 / **	n.s.	n.s.	n.s.	1.04
nicht angekreuzt	696	96%					
angekreuzt	31	4%					

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Grundschüler*innen fällt auf, dass die Reihenfolge weitestgehend identisch ist, allein die Kindergärtner*innen haben es auf den vierten „Platz“ geschafft, während die Religionslehrer*innen, die bei den Grundschüler*innen auf „Platz“ vier angesiedelt waren, in der Häufigkeit seltener angekreuzt werden. Außerdem haben die Pfarrer*innen einen Platz „gutgemacht“.

Im Vergleich zu den Ergebnissen in der *bayerischen Studie* sind die prozentualen Angaben bei Mutter (59%), Oma (29,7%), Opa (18,3%) und Paten (5,7%) fast identisch (Schwarz, 2019, S. 356).

Kleine Unterschiede zeigen sich beim Vater, der in Rheinland-Pfalz häufiger erinnert wird (Bay 39,6%), und bei den Medien, die etwas häufiger – wenn auch immer noch sehr selten – genannt werden (Bay 2,1%). Weniger häufig erinnert werden in Rheinland-Pfalz die Religionslehrkräfte (Bay 20,5%) und die Pfarrer*innen (Bay 18,6%) (Schwarz, 2019, S. 356).

Setzt man die Rheinland-Pfalz-Ergebnisse zu jenen aus der VI. KMU ins Verhältnis, dann zeigen sich leichte Verschiebungen, die mit der Fragestellung (dort wurde der Einfluss auf die spätere Einstellung zu religiösen Fragen erforscht) zusammenhängen können: Die Mutter wird von 72,1%, der Vater von 50,5%, die Großeltern von 33,8%, Geschwister von 15,6%, Freund*innen von 39,3%, der Religionsunterricht von 49,5%, der Kindergarten von 12%, die Jugendgruppen in der Kirche von 32,7%, die Mitarbeiter*innen in der Religionsgemeinschaft/Kirche von 25,1% und die Medien von 37!% angekreuzt.

Überprüft wurde auch bei den Sekundarschüler*innen, wer angekreuzt wird, wenn die Mutter nicht angegeben wurde; das betrifft 298 Schüler*innen. Von diesen 298 gibt circa ein Viertel (25,8%) an, durch die Kindergärtnerin mit der Gottesfrage in Berührung gekommen zu sein. Etwas weniger häufig werden von diesen Schüler*innen die Oma (18,1%) und die Religionslehrkräfte (17,8%) angekreuzt. Der Opa wird in dem Zusammenhang von 6,4%, der Vater von 5,4% und die Medien werden von 4,7% erinnert. Die Pat*innen kommen in der diesbezüglichen Erinnerung bei 1,3% vor.

In der *bayerischen Studie* (Schwarz, 2019, S. 356) werden fast ein Drittel der Religionslehrkräfte (32,4%) von jenen Schüler*innen angegeben, die die Mutter nicht zuerst erinnern, die Oma von fast einem Viertel (23,4%), Pfarrer*innen von 22,8%, der Opa von 8,7%, der Vater von 7,7% und die Pat*innen von 2,8%.

Tabelle 81: Begegnung mit der Gottesfrage – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter					Schulart	
	ja	manch-mal	nein	13	14	15	16	17	GS	Sek
Mama										
nicht angekreuzt	20%	31%	53%	67%	50%	36%	33%	44%	29%	41%
angekreuzt	80%	69%	47%	33%	50%	64%	67%	56%	71%	59%
Papa										
nicht angekreuzt	37%	50%	64%						47%	55%
angekreuzt	63%	50%	36%						53%	45%
Opa										
nicht angekreuzt	69%	80%	88%							
angekreuzt	31%	20%	12%							
Oma										
nicht angekreuzt	59%	65%	79%	100%	78%	67%	62%	56%		
angekreuzt	41%	35%	21%	0%	22%	33%	38%	44%		
KindergärtnerIn										
nicht angekreuzt									84%	78%
angekreuzt									16%	22%
ReligionslehrerIn										
nicht angekreuzt	91%	86%	78%						72%	87%
angekreuzt	9%	14%	22%						28%	13%
Aus dem Fernsehen/Filmen/Internet										
nicht angekreuzt									91%	95%
angekreuzt									9%	5%

Zusammenhänge sind auch bei den Sekundarschüler*innen besonders mit dem Gottesglauben gegeben (Tabelle 81), insbesondere mit den Eltern, wobei jener Zusammenhang mit der Mutter noch einmal stärker ist. Im Vergleich zu den Zusammenhangsstärken in der Grundschule fällt auf, dass sie in der Sekundarschule höher sind. Das drückt sich auch in den prozentualen Ausprägungen aus, z.B. bei der Mutter (80% zu 69% und zu 47%) mit einem Unterschied von 33%, eine ähnliche, etwas schwächere Tendenz gibt es beim Vater (63% zu 50% und 36%). Auffallend ist auch, dass die Abstände zwischen der Manchmal- und der Nein-Gruppe noch einmal größer sind. Ähnlich ist die Tendenz bei den Großeltern, wenn auch prozentual mit einer etwas geringeren Ausprägung.

Anders ist die Tendenz bei den Religionslehrkräften, die von der Nein-Gruppe häufiger angegeben werden. Anhand des Alters ist zu sehen, dass die älteren Schüler*innen häufiger die weiblichen Bezugspersonen in der Familie angekreuzt haben.

Auf die Schulart ist oben (siehe 3.1.1; 3.1.2) eingegangen worden.

Im Vergleich zu den Zusammenhangsberechnungen mit dem Gottesglauben in Rheinland-Pfalz (Schwarz, 2019, S. 357) zeigen sich in der *bayerischen Studie* ähnliche Effektstärken bei Mutter (.27) und Religionslehrkräften (.13), etwas stärker sind die Zusammenhänge zwischen Vater und Gottesglauben in Rheinland-Pfalz (für Bayern: .16) (Schwarz, 2019, S. 357).

3.1.3 Zwischenfazit

Insgesamt zeigt sich nicht nur in Rheinland-Pfalz, sondern über die Studienlage hinweg, dass die biographisch erste und für die religionsbezogene Orientierung zentrale Sozialisationsagent*in weiblich ist. Zwar wird der Vater von etwas mehr rheinland-pfälzischen Schüler*innen erinnert, die Rolle jedoch ist zentral an die Mutter gebunden, auch die Großmutter spielt bei einem Drittel der Schüler*innen in dieser Erinnerung eine Rolle. Ohne den Einfluss der Mutter kommt der Vater bei der Genese einer religionsbezogenen Sozialisation kaum

vor. Die weiblich geprägte Sozialisation zeigt sich in der Tradierung auch darin, dass die Mädchen diese noch häufiger erinnern.

Erkennbar ist im Unterschied zur *bayerischen Studie*, dass der religionsbezogene Sozialisationsort Kindergarten mit seinen Kindergärtner*innen eine markante Rolle spielt, besonders die älteren Schüler*innen erinnern sie etwas häufiger.

Die alters- bzw. schulformbezogenen Verschiebungen lassen sich zum Teil durch die Konfirmand*innenarbeit (die Pfarrer*innen werden häufiger genannt) und möglicherweise durch die biographisch-zeitliche Nähe der Erinnerungen erklären.

Auffällig ist, dass die Medien als Sozialisationsagent kaum erinnert werden. Der Vergleich mit den Ergebnissen aus der VI. KMU hat gezeigt, dass mit der sehr konkreten Erfragung zwar angemessen die biographisch-personale Genese eruiert werden kann, weniger jedoch der mediale Einfluss, welcher in der VI. KMU vermutlich aufgrund der anderen Fragestellung deutlich häufiger genannt wird.

Für Schüler*innen, die keine religionsbezogene Erinnerung mit der Mutter haben, sind es vor allem die Kindergärtner*innen und die Religionslehrkräfte neben den Großmüttern, die von einem kleineren Teil dieser Gruppe erinnert werden. Auffällig ist auch hier, dass die Sekundarschüler*innen häufiger die Kindergärtner*innen erwähnen. Zu überlegen wäre, ob sich in der selteneren Erinnerung durch die Grundschüler*innen möglicherweise auch eine religionsbezogene Veränderung in den pädagogischen Profilen der Kindergärten andeutet.

3.2 Gespräche über religionsbezogene Themen und Lebensfragen

3.2.1 Grundschule

Tabelle 82: Gespräche über religionsbezogene Themen

Frage: Wie oft sprichst du mit den folgenden Personen über Gott, Jesus oder das Leben nach dem Tod? 1 = sehr viel 5 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
ReligionslehrerIn	825	100%	0.09364 / ***	n.s.	0.1362 / ***	2.41
sehr viel	278	33,7%				
viel	219	26,5%				
manchmal	140	17,0%				
selten	86	10,4%				
nie	102	12,4%				
Religionsklasse	833	100%	n.s.	n.s.	0.1496 / ***	2.86
sehr viel	193	23,2%				
viel	178	21,4%				
manchmal	182	21,8%				
selten	112	13,4%				
nie	168	20,2%				
Mama	840	100%	n.s.	0.08527 / *	0.2562 / ***	3.07
sehr viel	131	15,6%				
viel	114	13,6%				
manchmal	276	32,9%				
selten	204	24,3%				
nie	115	13,7%				

Frage: Wie oft sprichst du mit den folgenden Personen über Gott, Jesus oder das Leben nach dem Tod? 1 = sehr viel 5 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Papa	839	100%	0.07724 / *	n.s.	0.2444 / ***	3.4
sehr viel	99	11,8%				
viel	86	10,3%				
manchmal	234	27,9%				
selten	218	26,0%				
nie	202	24,1%				
Oma	834	100%	n.s.	n.s.	0.188 / ***	3.56
sehr viel	89	10,7%				
viel	89	10,7%				
manchmal	186	22,3%				
selten	203	24,3%				
nie	267	32,0%				
MitschülerIn (GS)	837	100%	n.s.	n.s.	0.1795 / ***	3,61
sehr viel	69	8,2%				
viel	79	9,4%				
manchmal	215	25,7%				
selten	221	26,4%				
nie	253	30,2%				
PfarrerIn	821	100%	n.s.	n.s.	0.1041 / ***	3.78
sehr viel	107	13,0%				
viel	89	10,8%				
manchmal	92	11,2%				
selten	122	14,9%				
nie	411	50,1%				
Opa	817	100%	n.s.	n.s.	0.1655 / ***	3.81
sehr viel	79	9,7%				
viel	54	6,6%				
manchmal	144	17,6%				
selten	204	25,0%				
nie	336	41,1%				
Schwester/Bruder	794	100%	n.s.	0.08384 / **	0.1776 / ***	3.91
sehr viel	77	9,7%				
viel	72	9,1%				
manchmal	106	13,4%				
selten	133	16,8%				
nie	406	51,1%				
Leuten aus der Kirche	824	100%	n.s.	n.s.	0.1342 / ***	4.02
sehr viel	76	9,2%				
viel	62	7,5%				
manchmal	94	11,4%				

Frage: Wie oft sprichst du mit den folgenden Personen über Gott, Jesus oder das Leben nach dem Tod? 1 = sehr viel 5 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
selten	129	15,7%				
nie	463	56,2%				
PatIn	804	100%	n.s.	n.s.	0.1396 / ***	4.26
sehr viel	38	4,7%				
viel	41	5,1%				
manchmal	80	10,0%				
selten	156	19,4%				
nie	489	60,8%				

Am häufigsten sprechen die Grundschüler*innen – so legen es die Ergebnisse nahe (Tabelle 82) – mit den Religionslehrkräften und, mit etwas Abstand, mit ihren Mitschüler*innen im Religionsunterricht über religiöse Themen. Danach folgen die Eltern, wobei die Mutter häufiger genannt wird. Diese vier Personen(gruppen) werden von mindestens 50% der Grundschüler*innen als diejenigen angekreuzt, mit denen sie mindestens manchmal über religiöse Themen sprechen.

43,7% sprechen außerdem mindestens manchmal mit der Großmutter über Religion, mit Mitschüler*innen sind es 43,3%. Erkennbar weniger kommuniziert wird über religiöse Themen mit dem Großvater (33,7%).

Eine geringe Rolle für die Kommunikation über religionsbezogene Themen spielen aus Sicht der Grundschüler*innen Pat*innen, Menschen aus der Kirche und Geschwister. Bei allen anderen Personen(-gruppen) gibt jeweils die Nein-Gruppe an, weniger häufig über religionsbezogene Themen zu sprechen, das gilt auch für die Religionslehrkraft und die Religionsklasse.

Stärker auf die Kommunikation über Gott haben Bucher und Domsgen u.a. ihre Fragen bezogen: In *Buchers Studie* geben 15% an, dass die Eltern oft von Gott erzählen, 28% manchmal, 25% selten und 32% geben an, dass sie ihnen nie von Gott erzählen (Bucher, 2000, S. 49). Domsgen u.a. fragen in der *sachsen-anhaltischen Studie* danach, ob die Schüler*innen auch außerhalb des Religionsunterrichts etwas von Gott gehört haben oder über Gott geredet wird (2021, S. 64), und kommen zu folgenden Ergebnissen: 60,2% Eltern; 52% Fernsehen; 43,5% Großeltern; 37,9% Pfarrer*innen; 36,0% Internet; 35,5% Freund*innen; 30,8% Kindergarten; 27,5% kirchliche Mitarbeitende; 26,7% soziale Medien.

Tabelle 83: Gespräche über religionsbezogene Themen – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter				
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12
ReligionslehrerIn								
sehr viel	39%	24%	24%	47%	35%	28%	33%	0%
viel	25%	30%	27%	15%	27%	29%	11%	67%
manchmal	16%	22%	10%	10%	15%	22%	11%	0%
selten	9%	13%	16%	8%	11%	11%	11%	0%
nie	11%	11%	24%	20%	12%	11%	33%	33%
Religionsklasse								
sehr viel	28%	11%	14%					
viel	21%	26%	15%					
manchmal	21%	24%	23%					
selten	13%	16%	14%					
nie	17%	24%	34%					

Antwort	Gottesglaube			Alter				
	ja	manch- mal	nein	8	9	10	11	12
Mama								
sehr viel	20%	5%	8%					
viel	16%	11%	0%					
manchmal	34%	33%	20%					
selten	21%	31%	31%					
nie	8%	21%	42%					
Papa								
sehr viel	16%	3%	5%					
viel	13%	6%	2%					
manchmal	30%	26%	17%					
selten	26%	29%	18%					
nie	16%	35%	58%					
Oma								
sehr viel	14%	4%	6%					
viel	12%	10%	0%					
manchmal	24%	22%	12%					
selten	25%	24%	18%					
nie	25%	40%	63%					
MitschülerInnen								
sehr viel	11%	1%	2%					
viel	12%	6%	2%					
manchmal	27%	27%	15%					
selten	24%	32%	28%					
nie	26%	34%	54%					
PfarrerIn								
sehr viel	15%	10%	8%					
viel	12%	7%	6%					
manchmal	12%	12%	6%					
selten	15%	15%	14%					
nie	46%	56%	65%					
Opa								
sehr viel	12%	4%	5%					
viel	8%	4%	0%					
manchmal	18%	18%	14%					
selten	27%	23%	17%					
nie	35%	52%	65%					
Schwester/Bruder								
sehr viel	12%	4%	5%					
viel	11%	5%	3%					
manchmal	15%	10%	5%					
selten	17%	17%	10%					
nie	44%	64%	77%					

Antwort	Gottesglaube			Alter				
	ja	manchmal	nein	8	9	10	11	12
Leute aus der Kirche								
sehr viel	12%	4%	2%					
viel	9%	4%	3%					
manchmal	12%	10%	8%					
selten	15%	18%	11%					
nie	52%	62%	76%					
PatIn								
sehr viel	6%	2%	0%					
viel	6%	4%	3%					
manchmal	11%	8%	3%					
selten	21%	18%	8%					
nie	55%	68%	86%					

Keine hochsignifikanten Zusammenhänge gibt es mit dem Geschlecht, eher kleine im Blick auf Mutter und Geschwister, die häufiger von den Mädchen angekreuzt werden.

Altersbezogen kreuzen die älteren Schüler*innen etwas weniger häufig an, viel/sehr viel mit der Religionslehrkraft über diese Themen zu kommunizieren.

Die meisten Zusammenhänge gibt es mit dem Gottesglauben und der Schulart. Auf die Schulart wird unten näher eingegangen.

Die stärksten Ausprägungen des Zusammenhangs mit dem Gottesglauben sind mit den Eltern zu sehen, wobei hier wiederum die Verknüpfung mit der Mutter noch etwas größer ist. Während aus der Ja-Gruppe 29% der Grundschüler*innen angeben, selten oder nie mit ihrer Mutter über religionsbezogene Themen zu sprechen, sind es in der Nein-Gruppe beispielsweise 73%, im Blick auf den Vater sind es diesbezüglich 42% gegenüber 76% (Tabelle 83).

3.2.2 Sekundarschule

Tabelle 84: Mit wem sprichst du wie oft über religiöse Themen (Gott, Jesus, Leben nach dem Tod, ...) (Sek)?

Frage: Mit wem sprichst du wie oft über religiöse Themen? 1 = sehr viel 5 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
ReligionslehrerIn	633	100%	n.s.	0.1296 / **	n.s.	2.43
sehr viel	165	26,1%				
viel	215	34,0%				
manchmal	132	20,9%				
selten	59	9,3%				
nie	62	9,8%				
Religionsklasse	634	100%	n.s.	0.197 / ***	0.122 / **	2.74
sehr viel	118	18,6%				
viel	186	29,3%				
manchmal	158	24,9%				
selten	86	13,6%				
nie	86	13,6%				

Frage: Mit wem sprichst du wie oft über religiöse Themen? 1 = sehr viel 5 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
PfarrerIn	620	100%	n.s.	n.s.	0.2078 / ***	3.55
sehr viel	77	12,4%				
viel	105	16,9%				
manchmal	102	16,5%				
selten	74	11,9%				
nie	262	42,3%				
Mama	628	100%	n.s.	0.157 / ***	0.3031 / ***	3.75
sehr viel	26	4,1%				
viel	55	8,8%				
manchmal	153	24,4%				
selten	208	33,1%				
nie	186	29,6%				
FreundInnen	624	100%	0.1086 / *	0.2006 / ***	0.2085 / ***	4.03
sehr viel	17	2,7%				
viel	43	6,9%				
manchmal	118	18,9%				
selten	175	28,0%				
nie	271	43,4%				
Papa	629	100%	n.s.	n.s.	0.2527 / ***	4.08
sehr viel	22	3,5%				
viel	29	4,6%				
manchmal	105	16,7%				
selten	197	31,3%				
nie	276	43,9%				
Oma	623	100%	0.1216 / **	n.s.	0.2023 / ***	4.1
sehr viel	22	3,5%				
viel	43	6,9%				
manchmal	98	15,7%				
selten	147	23,6%				
nie	313	50,2%				
Opa	617	100%	n.s.	n.s.	0.2114 / ***	4.41
sehr viel	13	2,1%				
viel	22	3,6%				
manchmal	51	8,3%				
selten	143	23,2%				
nie	388	62,9%				
PatIn	608	100%	n.s.	n.s.	0.1212 / **	4.69
sehr viel	1	0,2%				
viel	7	1,2%				
manchmal	34	5,6%				
selten	96	15,8%				
nie	470	77,3%				

Frage: Mit wem sprichst du wie oft über religiöse Themen? 1 = sehr viel 5 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Leute aus dem Internet	625	100%	n.s.	n.s.	n.s.	4.69
sehr viel	2	0,3%				
viel	7	1,1%				
manchmal	24	3,8%				
selten	50	8,0%				
nie	542	86,7%				

Ein Blick auf die Häufigkeiten zeigt gegenüber jenen bei den Grundschüler*innen tendenzielle Unterschiede. Wie auch bei den Grundschüler*innen, sind es die Religionslehrkräfte und die Religionsklasse, mit denen am häufigsten über religiöse Themen gesprochen wird, wobei dies aus Sicht der Sekundarschüler*innen mit den Religionslehrkräften minimal häufiger geschieht, mit der Religionsklasse wird erkennbar häufiger über diese Themen kommuniziert. Ebenfalls häufiger wird von den Sekundarschüler*innen der*die Pfarrer*in im Blick auf die Kommunikation über religiöse Themen angegeben.

Die umgekehrte Tendenz ist hinsichtlich der familiären Gesprächspartner*innen zu erkennen: So kommunizieren die Sekundarschüler*innen seltener mit Eltern, Großeltern und PatInnen über religiöse Themen.

Freund*innen werden mit einem markanten Abstand nach der Mutter und vor dem Vater, Oma und Opa als Ansprechpartner*innen für religiöse Themen in Anschlag gebracht.

So gut wie keine Rolle für diese Gesprächsthemen spielen aus Sicht der Sekundarschüler*innen die Pat*innen und Leute aus dem Internet.

Der Vergleich zur *Bucher-Studie*, in der danach gefragt wurde, wie oft zu Hause über religiöse und kirchliche Themen diskutiert wurde, ergibt: 3% regelmäßig, 12% oft, 37% selten, 48% nie (Bucher, 2000, S. 81); dass die Eltern den Kindern von Gott erzählen, erleben in *Buchers Studie* 7% regelmäßig, 30% oft, 40% selten und 23% nie (ebd.). Im Vergleich zeigen sich minimale Verschiebungen, die nicht ganz eindeutig sind, weil in der vorliegenden Studie noch einmal zwischen Vater und Mutter differenziert wurde. Es zeigt sich eine kleine Abnahme der Gespräche über religiöse Themen mit den Eltern.

Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der *bayerischen Studie* (vgl. Tabelle 85) ist ein deutlicher Unterschied in Bezug auf die Religionslehrkraft zu erkennen, insofern die Schüler*innen in Rheinland-Pfalz erkennbar häufiger mit dieser über religiöse Themen sprechen. Die Eltern und Freund*innen werden minimal häufiger im Blick auf religiöse Gesprächsthemen in Anschlag gebracht, die Großeltern hingegen etwas seltener (Schwarz, 2019, S. 358).

Tabelle 85: Kommunikation über religionsbezogene Themen: Ergebnisse aus Bayern und Rheinland-Pfalz im Vergleich

	Sehr viel/viel (RLP, 2023)	Sehr viel/viel (Bay, 2019)
Klasse	47,9	48,7
Religionslehrkraft	60,1	47,0
Mama	12,9	9,9
Papa	8,1	6,1
Oma	10,4	12,0
Opa	5,7	6,7
Freunde	9,6	7,1

Im Vergleich der Zusammenhangsausprägungen mit dem Gottesglauben sind Unterschiede ersichtlich: In der *bayerischen Studie* sind diese Zusammenhänge stärker ausgeprägt: Mutter: .45 (RLP: .30), Großmutter .35 (RLP: .20), Vater .33 (RLP: .25), Opa .30 (RLP: .20), Religionslehrkraft/Religionsklasse .14 (RLP: n.s./ .12) (Schwarz, 2019, S. 358).

Tabelle 86: Kommunikation über religiöse Themen – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	w	m
Religionsklasse					
sehr viel				21%	15%
viel				33%	26%
manchmal				26%	25%
selten				13%	14%
nie				7%	20%
PfarrerIn					
sehr viel	16%	15%	6%		
viel	21%	17%	12%		
manchmal	22%	17%	10%		
selten	10%	16%	10%		
nie	31%	34%	62%		
Mama					
sehr viel	8%	4%	1%	6%	3%
viel	17%	5%	4%	8%	8%
manchmal	33%	24%	15%	26%	23%
selten	29%	42%	29%	36%	29%
nie	13%	26%	51%	24%	37%
FreundInnen					
sehr viel	6%	1%	1%	4%	1%
viel	10%	8%	3%	8%	5%
manchmal	28%	15%	13%	22%	15%
selten	27%	33%	25%	31%	25%
nie	30%	43%	58%	35%	53%
Papa					
sehr viel	7%	1%	3%		
viel	11%	1%	2%		
manchmal	24%	15%	10%		
selten	29%	40%	24%		
nie	30%	42%	61%		
Opa					
sehr viel	5%	1%	0%		
viel	8%	2%	0%		
manchmal	12%	10%	4%		
selten	26%	25%	19%		
nie	49%	62%	77%		
Oma					
sehr viel	6%	3%	1%		
viel	13%	6%	1%		
manchmal	20%	16%	12%		
selten	24%	25%	21%		
nie	37%	49%	66%		

Signifikante Zusammenhänge gibt es vor allem mit dem Gottesglauben und dem Geschlecht. Während der Gottesglaube für die Kommunikation mit der Religionslehrkraft und der Religionsklasse über religiöse Themen keine Rolle spielt, tut er dies für die Häufigkeit der Kommunikation mit den Familienmitgliedern, Pfarrer*innen und Freund*innen.

Anhand der Ausprägungen des Zusammenhangs mit dem Geschlecht ist zu erkennen, dass die Mädchen häufiger mit der Mutter, der Religionsklasse und mit ihren Freund*innen über religiöse Themen sprechen.

Von Interesse ist außerdem, mit wem die Sekundarschüler*innen über wichtige Lebensfragen sprechen.

Tabelle 87: Kommunikation über Lebensfragen

Frage: Mit wem sprichst du wie oft über Lebensfragen? 1 = sehr viel 2 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Mama	639	100%	0.1126 / **	0.2045 / ***	0.1421 / ***	2.18
sehr viel	213	33,3%				
viel	214	33,5%				
manchmal	129	20,2%				
selten	50	7,8%				
nie	33	5,2%				
FreundInnen	626	100%	n.s.	0.2443 / ***	0.1126 / *	2.49
sehr viel	161	25,7%				
viel	194	31,0%				
manchmal	148	23,6%				
selten	51	8,1%				
nie	72	11,5%				
Papa	631	100%	n.s.	n.s.	0.1071 / *	2.66
sehr viel	133	21,1%				
viel	183	29,0%				
manchmal	162	25,7%				
selten	75	11,9%				
nie	78	12,4%				
Oma	625	100%	0.1193 / **	n.s.	0.1189 / **	3.35
sehr viel	57	9,1%				
viel	110	17,6%				
manchmal	177	28,3%				
selten	118	18,9%				
nie	163	26,1%				
Opa	615	100%	n.s.	n.s.	n.s.	3.63
sehr viel	38	6,2%				
viel	85	13,8%				
manchmal	151	24,6%				
selten	132	21,5%				
nie	209	34,0%				
ReligionslehrerIn	622	100%	n.s.	n.s.	n.s.	3.96
sehr viel	12	1,9%				
viel	61	9,8%				

Frage: Mit wem sprichst du wie oft über Lebensfragen? 1 = sehr viel 2 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
manchmal	140	22,5%				
selten	136	21,9%				
nie	273	43,9%				
Religionsklasse	619	100%	n.s.	n.s.	n.s.	4.08
sehr viel	11	1,8%				
viel	57	9,2%				
manchmal	111	17,9%				
selten	134	21,6%				
nie	306	49,4%				
PatIn	616	100%	n.s.	0.1419 / **	n.s.	4.1
sehr viel	20	3,2%				
viel	32	5,2%				
manchmal	118	19,2%				
selten	141	22,9%				
nie	305	49,5%				
PfarrerIn	610	100%	n.s.	n.s.	0.1715 / ***	4.4
sehr viel	15	2,5%				
viel	30	4,9%				
manchmal	65	10,7%				
selten	90	14,8%				
nie	410	67,2%				
Leute aus dem Internet	622	100%	n.s.	n.s.	0.1128 / *	4.47
sehr viel	18	2,9%				
viel	31	5,0%				
manchmal	46	7,4%				
selten	70	11,3%				
nie	457	73,5%				

Anhand der Ergebnisse lässt sich ablesen, dass die Häufigkeiten der Kommunikation mit unterschiedlichen Personen(-gruppen) im engen Zusammenhang mit den Gegenständen der Kommunikation stehen.

Wenn es um Lebensfragen geht, sind es vor allem die Mutter, dann die Freund*innen und schließlich der Vater, mit denen über diese Fragen gesprochen wird. Schließlich kommen hier auch die Großeltern als Gesprächspartner*innen häufiger vor als die Religionsklasse, die Religionslehrkräfte und die Pfarrer*innen. Die Pat*innen und die Personen im Internet werden minimal häufiger benannt als bei religiösen Kommunikationsthemen.

Tabelle 88: Kommunikation über Lebensfragen – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	w	m
Mama	42%	33%	25%	39%	26%
sehr viel	32%	35%	32%	35%	32%
viel	14%	23%	22%	16%	24%
manchmal	7%	5%	12%	7%	9%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	w	m
selten	5%	3%	8%	2%	9%
nie					
FreundInnen					
sehr viel				32%	18%
viel				34%	29%
manchmal				24%	25%
selten				6%	11%
nie				6%	18%
PfarrerIn					
sehr viel	6%	1%	1%		
viel	8%	5%	3%		
manchmal	14%	9%	7%		
selten	14%	18%	11%		
nie	58%	67%	79%		

Da diese Fragestellung nach der Kommunikation über Lebensthemen eine neu entwickelte ist, interessierte es, ob sich die Kommunikationspartner*innen über Lebensfragen im Anschluss an Hurrelmann und seine Unterscheidung zwischen erster und sekundärer Sozialisation (Hurrelmann, 2012, S. 68–70) in zwei Faktoren aufteilen lassen: in den familiären und den außerfamiliären.

Konfirmatorische Faktorenanalyse: Sekundarschule – Kommunikation über Lebensfragen

Modellfit-Indizes	Standard	Scaled
Chi-Square (χ^2)	0.000	0.000
Degrees of Freedom	34	34
RMSEA	0.095	0.089
CFI	0.894	0.877
TLI	0.859	0.838
SRMR	0.078	0.078
Faktorladungen	familiär	
außerfamiliär	0.084	
Standardfehler der Ladungen	familiär	
außerfamiliär	0.050	
Measure	Value	Scaled Value
Comparative Fit Index (CFI)	0.894	0.877
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.859	0.838
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.095	0.089
RMSEA 90% CI Lower Bound	0.084	0.078
RMSEA 90% CI Upper Bound	0.107	0.100
P-value H0: RMSEA $\leq$ 0.050	0.000***	0.000***
P-value H0: RMSEA $\geq$ 0.080	0.987	0.906
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0.078	0.078

Latent Variable	Indicator	Estimate	Std. Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
familiär							
	Mama	0.615***	0.049	12.471	0.000	0.615	0.544
	Papa	0.743***	0.056	13.371	0.000	0.743	0.583
	Opa	1.028***	0.044	23.550	0.000	1.028	0.823
	Oma	1.064***	0.042	25.205	0.000	1.064	0.828
	Paten	0.512***	0.053	9.669	0.000	0.512	0.472
außerfamiliär							
	ReligionslehrerIn	1.024***	0.046	22.326	0.000	1.024	0.925
	Religionsklasse	0.958***	0.049	19.659	0.000	0.958	0.872
	PfarrerIn	0.516***	0.051	10.094	0.000	0.516	0.506
	FreundInnen	0.047	0.060	0.782	0.434	0.047	0.037
	Leute aus dem Internet	0.036	0.050	0.728	0.467	0.036	0.035

Covariate	Estimate
familiär ~~ außerfamiliär	0.084

familiär

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	1.72934	0.75494	2.291	0.02245*
Alter	0.01919	0.05104	0.376	0.70716
Gottesglaube1	0.11424	0.09739	1.173	0.24142
Gottesglaube2	0.33977	0.11552	2.941	0.00344**
Geschlecht1	0.03416	0.08360	0.409	0.68307
BESUCHSMOTIVATION	-0.00800	0.05303	-0.151	0.88017
FACHRELEVANZ	-0.01253	0.11146	-0.112	0.91054

außerfamiliär

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	2.733023	0.604992	4.517	8.04e-06 ***
Alter	-0.013150	0.040872	-0.322	0.74780
Gottesglaube1	-0.003932	0.077630	-0.051	0.95962
Gottesglaube2	0.109750	0.092381	1.188	0.23547
Geschlecht1	0.179355	0.066906	2.681	0.00762 **
BESUCHSMOTIVATION	0.053109	0.042304	1.255	0.20999
FACHRELEVANZ	0.122625	0.089387	1.372	0.17081

Modellgüte:

- **Chi-Quadrat Teststatistik:** 233.374 (Standard), 205.363 (Skaliert)
- **Freiheitsgrade:** 34
- **P-Wert (Chi-Quadrat):** 0.000 – Das Modell weicht signifikant von den Daten ab.
- **CFI (Comparative Fit Index):** 0.894 (Standard), 0.896 (Robust) – Indizes unter 0.95 deuten auf eine suboptimale Passung hin.
- **TLI (Tucker-Lewis Index):** 0.859 (Standard), 0.862 (Robust) – Auch hier zeigt sich eine suboptimale Anpassung.

- **RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation):** 0.095 (Standard), 0.097 (Robust) – Werte nahe 0.1 zeigen eine mäßige Passung.
- **SRMR (Standardized Root Mean Square Residual):** 0.078 – Werte unter 0.08 sind akzeptabel, was auf eine adäquate Modellspezifikation hindeutet.

Ladungen auf Faktoren:

- **Faktor ,familiär‘:** Items *Mama* bis *Paten* laden signifikant auf diesem Faktor, mit Ladungen von 0.512 bis 1.064, was auf eine starke Relevanz dieses Faktors hinweist.
- **Faktor ,außerfamiliär‘:** Die Items *ReligionslehrerIn* bis *PfarrerIn* zeigen hohe Ladungen, was ihre hohe Bedeutung für den Faktor bestätigt. Die Items *FreundInnen* und *Leute aus dem Internet* haben vernachlässigbare Ladungen, was ihre geringe Relevanz für diesen Faktor nahelegt.

Korrelationen zwischen Faktoren:

- **Korrelation zwischen ,familiär‘ und ,außerfamiliär‘:** 0.084 (Standard), was auf eine geringe, aber signifikante positive Beziehung hindeutet.

Interzepte:

- Die Interzepte für die Items reichen von 1.144 bis 3.474, was auf eine hohe Baseline-Neigung der Items hinweist.

Varianzen:

- Die Item-Varianzen variieren stark, mit Werten wie 0.178 für *ReligionslehrerInnen* bis 1.615 für *FreundInnen*, was auf unterschiedliche Streuungen der Item-Antworten hindeutet.
- **Modellbeurteilung:** Das Modell zeigt eine mäßige bis gute Anpassung an die Daten, gemessen durch SRMR und RMSEA. Die CFI- und TLI-Werte suggerieren jedoch, dass das Modell möglicherweise verbessert werden könnte.
- Der Fit ist tatsächlich in Ordnung
- Beide Faktoren sind unkorreliert.
- Die linearen Regressionen ergeben für den Faktor *Familie* eine Signifikanz mit dem Gottesglauben, für den Faktor *außerfamiliär* eine Signifikanz mit dem Geschlecht.

3.2.3 Zwischenfazit

Die Ergebnisse zur religionsbezogenen Kommunikation und zur Kommunikation über Lebensfragen geben seit der *Bucher-Studie* vor ca. 25 Jahren Aufschluss darüber, wo und mit wem Grundschüler*innen über religiöse Themen wie häufig sprechen und ob sich diese Ergebnisse von jenen der älteren Schüler*innen unterscheiden. Aufschluss geben die Ergebnisse außerdem über potenzielle Entwicklungstendenzen durch den Vergleich mit den Ergebnissen aus der *bayerischen Schüler*innenstudie*. Über den Vergleich mit den Ergebnissen zur Frage nach der Kommunikation über Lebensfragen werden themenbezogene Kommunikationszusammenhänge sichtbar.

Die Ergebnisse aus dem Grundschul- wie aus dem Sekundarbereich entsprechen weitgehend den Erwartungen an kommunikative religiös-christliche Tradierungswege, insofern im Religionsunterricht als wöchentlichem Unterrichtsfach die Kommunikation über Religion und religionsbezogene Themen ein zentraler Bestandteil ist und häufiger praktiziert wird als im familiären Bereich. Gleichzeitig sind die Eltern als primäre Sozialisationsinstanz für die Grundschüler*innen noch ebenso präsent wie – in erkennbar geringerem Maß – auch die Großelterngeneration, das Sozialisationsmonopol der Familie – wie von Findeisen (2023) interpretiert – kann so nicht einfach übernommen werden, wobei hier auch zu fragen ist, ob und woran sich die Sozialisations/-stärke“ bemisst. Ist es die Häufigkeit, in der Religion thematisiert wird? Dann spielt das Fach eine größere Rolle. Geht es um den Einfluss bzw. Zusammenhang mit der religionsbezogenen Orientierung? In dem Fall wäre hier die Mutter, und der Vater nur im Zusammenhang mit der Mutter, zu nennen. Der kirchliche Raum scheint für ca. ein Drittel der Grundschüler*innen einer zu sein, in dem sie über diese Themen kommunizieren, wobei jener auch mit der elterlichen Kommunikation verbunden zu sein scheint, das ist auch die berechnete Annahme von Findeisen (2023).

Die Zusammenhänge lassen bereits deutlich erkennen, dass die religionsbezogene Verortung in einem erkennbaren Zusammenhang v.a. mit der elterlichen Kommunikation steht. Die nachgewiesenen geschlechtsbezogenen Zusammenhänge bei Sozialisationsprozesse (für religiöse Sozialisation Riegel, 2018; Findeisen, 2023) zeigen sich auch in der Grundschule, insofern die Mädchen häufiger mit ihren Müttern und Geschwistern religionsbezogen zu kommunizieren scheinen. Geschlechtsbezogen ist gleichzeitig zu erkennen, dass die Mutter aus dem familiären Umfeld am häufigsten in dieser Sozialisationsrolle erlebt wird (so auch Findeisen, 2023).

Der Vergleich mit den Ergebnissen aus der Sekundarschule zeigt, dass religiöse Themen im familiären und privaten Kommunikationsbereich seltener eine Rolle spielen. Häufiger hingegen werden die Pfarrer*innen erwähnt; das wird vor allem mit der Konfirmation zusammenhängen und/oder aber auch mit dem häufigeren schulischen Einsatz von Pfarrer*innen im Sekundarschulbereich. Der Zusammenhang mit dem Gottesglauben verweist hier aber eher auf die Konfirmation als ausschlaggebenden Faktor.

Zieht man hierzu noch einmal die zu Beginn des Kapitels zitierte Definition von Schröder heran, müsste man sagen, dass der kommunikative Part der religionsbezogenen Sozialisation der Schüler*innen vor allem über Bezugspersonen stattfindet, die institutionell Religion „vermitteln“ sowie über den Bildungsort Religionsunterricht, der explizit in der Definition nicht genannt wird. Die noch mit angezeigten Religionsgemeinschaften spielen für ca. ein Drittel eine Rolle, die kommunikationsbezogene Rolle von Religion in der Gesellschaft lässt sich schwer erheben. Eine interessante Frage ist, wie sich die religionsbezogene Kommunikation in Inhalt und Form bei den Müttern und auch Großmüttern zeigt und sich von jener schulischen ggf. unterscheidet bzw. wie diese sich auch wechselseitig beeinflussen. Riegel zählt in seinem Lexikoneintrag zu Recht Familie und Schule als Hauptagent*innen auf, die Gemeinden werden auch aufgeführt, aber in geringerem Maße, die Medien spielen in dieser Studie kaum eine Rolle. Nicht auszuschließen ist aber, dass anders formulierte Fragen zum medialen Einfluss/zur medialen Kommunikation (vgl. die Ergebnisse zum Fernsehen bei Domsgen u.a., 2021) hierzu einen noch genaueren Aufschluss geben würden. Die geschlechtsbezogenen Unterschiede sind in allen sozialen Nahbezügen erkennbar, diese Zusammenhänge hatte auch Riegel aufgelistet (2018).

Der Blick auf die Ergebnisse zur Kommunikation über Lebensfragen macht deutlich, dass die Sekundarschüler*innen diese vor allem mit der Mutter und ihren Freund*innen besprechen, wobei dies noch einmal stärker für die Mädchen gilt. Diese Fragen werden von den Schüler*innen damit mehr mit ihrem privaten Lebensraum und weniger mit dem formalen Lernort Religionsunterricht an der Institution Schule verknüpft und besprochen, auch wenn der Religionsunterricht als Bildungsangebot Lebensbegleitung und Orientierung bieten möchte.

Aufschlussreich sind bei den Sekundarschüler*innen auch die Zusammenhänge mit dem Gottesglauben. Durch den Vergleich mit den Ergebnissen zur Kommunikation über religiöse Themen in Bayern wird deutlich, dass der Zusammenhang mit dem Gottesglauben geringer und beispielsweise bei der Religionslehrkraft gar nicht und mit der Religionsklasse nur gering vorhanden ist. Dieser Befund lässt unterschiedliche Lesarten zu: Nicht erkennbar ist, dass die rheinland-pfälzischen Schüler*innen seltener über religiöse Themen kommunizieren, mit der Religionslehrkraft tun sie dies sogar häufiger. Möglicherweise wird der Zugang zur Kommunikation über religiöse-religionsbezogene Fragen und Themen stärker so didaktisiert, dass die Schüler*innen unabhängig von ihrer religiösen Verortung daran teilhaben. Dafür sprechen auch die Ergebnisse zum Umgang mit religiös-weltanschaulicher Pluralität in Kap. 2.10. Der höhere Wert für die Religionslehrkraft kann entweder mit dem Einsatz zentralisierterer Lernformen oder als Corona-Effekt erklärt werden. Die Sekundarschüler*innen waren häufiger vom Lockdown in schulischer Hinsicht betroffen als die Grundschüler*innen, weil sie weniger stark auf Betreuung angewiesen sind. Gerade zu Beginn der Corona-Zeit wurde ein hohes Maß an Verunsicherung und Angst erlebt und die Sinnfrage erkennbar häufiger gestellt (Bertelsmann-Stiftung, 2023). Eine andere etwas vage Lesart des geringeren Zusammenhangs mit dem Gottesglauben, der ja auch mit der Familie und anderen Personen zu beobachten ist, könnte sich auf eine geringere Tabuisierung religionsbezogener Themen beziehen und - damit eng verbunden - mit einer stärker wahrgenommenen Aktualität religiöser Themen. Dieser vagen Lesart entspricht, dass die Häufigkeit der religiösen Kommunikation in Rheinland-Pfalz etwas höher ist, hierfür könnte freilich aber auch die unterschiedliche Zusammensetzung des Samples mit den Gymnasialschüler*innen verantwortlich sein.

Für die Thematisierung von Lebensfragen spielt der Gottesglaube vor allem mit Pfarrer*innen und der Mutter eine Rolle. Im Blick auf die Pfarrer*innen kann hier davon ausgegangen werden, dass sich als religiös verstehende Schüler*innen ein engeres Verhältnis zu den Pfarrer*innen haben und ggf. eher auch Lebensfragen mit diesen besprechen. Sich als religiös verstehende Schüler*innen verstehen Lebensfragen vielleicht tendenziell eher auch als Fragen mit religiöser Implikation.

Anhand der konfirmatorischen Faktorenanalyse ist zu erkennen, dass die Sozialisationswege, wie sie über die Frage nach der religionsbezogenen Kommunikation auch erhoben werden, sich nicht ideal in familiär und außerfamiliär gliedern lassen; vor allem, weil bestimmte Akteure fast keine Rolle spielen: Dazu zählen Pat*innen, Geschwister und Internetbekanntschaften. Gleichzeitig zeigt sich der Zusammenhang einer familiä-

ren religionsbezogenen Kommunikationsbasis mit der Glaubensverortung deutlich und auch der Gender-Unterschied für die zweite Sozialisationsphase. Von daher ist auch die enge Verbindung zwischen familiärer bzw. primärer Sozialisation, religiöser Orientierung und religionsunterrichtlicher Kommunikation erkennbar, aber geringer ausgeprägt als z.B. in früheren Studienergebnissen (Schwarz, 2019).

3.3 Gottesdienstbesuch und Engagement in der Kirchengemeinde

3.3.1 Grundschule

Tabelle 89: Gottesdienstbesuch

Wie oft gehst du in den Gottesdienst? 1 = jede Woche 4 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wie oft gehst du in den Gottesdienst?	851	100%	n.s.	n.s.	0.1923 / ***	0.3789 / ***	2.8
so ziemlich jede Woche	107	12,6%					
manchmal zu normalen Gottesdiensten	180	21,2%					
nur zu Feiertagen (wie Weihnachten, Ostern, Taufe, Konfirmation, ...)	342	40,2%					
nie	222	26,1%					

Ein Blick auf die Ergebnisse (Tabelle 89) zeigt, dass drei Viertel der Grundschüler*innen mindestens zu den christlichen Festtagen den Gottesdienst besuchen.

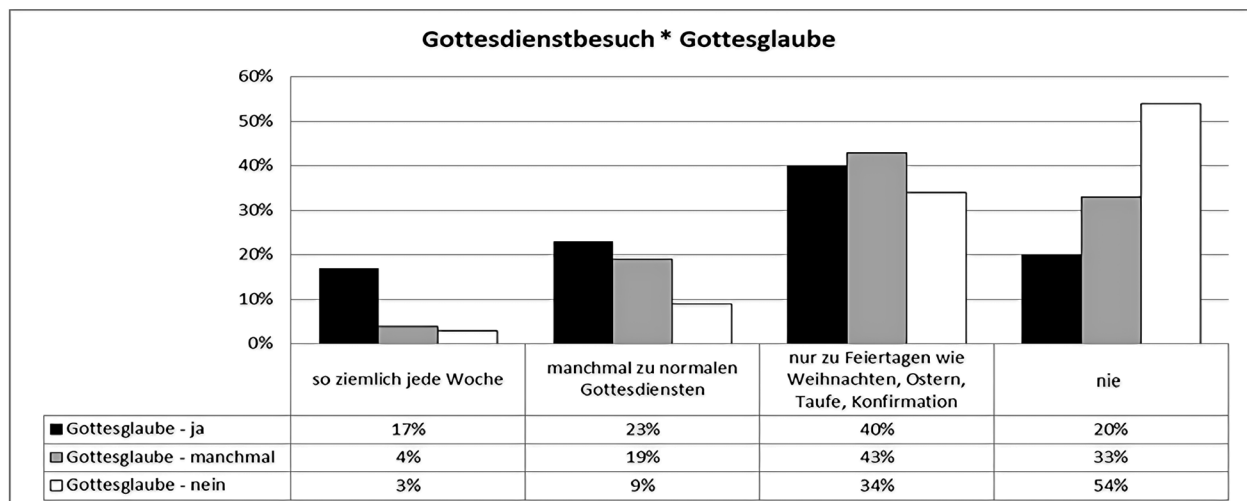


Abbildung 13: Ausprägung des Zusammenhangs zwischen Gottesdienstbesuch und Gottesglaube

Zu den regelmäßigen Kirchgänger*innen scheint jede*r achte Schüler*in zu gehören, ein Drittel kennt „normale“ Gottesdienste neben den Festgottesdiensten und ein gutes Viertel der Schüler*innen besucht keine Gottesdienste.

In *Buchers Studie* geben 30% an, dass sie oft, ebenfalls 30%, dass sie manchmal, 24%, dass sie selten und 16%, dass sie nie mit ihren Eltern in die Kirche gehen (Bucher, 2000, S. 49). Auch wenn die Fragestellung etwas unterschiedlich ist, wird deutlich, dass die Häufigkeit des Kirchganges in Rheinland-Pfalz erkennbar niedriger ist (ebd.).

Signifikante Zusammenhänge sind mit dem Gottesglauben, besonders aber mit der Schulart (siehe weiter unten) zu sehen. Im Zusammenhang mit dem Gottesglauben ist zu erkennen, dass die Ja-Gruppe tendenziell überhaupt und auch häufiger den Gottesdienst besucht. In der Nein-Gruppe sind es über 50%, die nie in den Gottesdienst gehen, in der Ja-Gruppe ist es jede*r Fünfte.

3.3.2 Sekundarschule

Tabelle 90: Gottesdienstbesuch

Wie oft gehst du in den Gottesdienst? 1 = jede Woche 4 = nie	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Wie oft gehst du in den Gottesdienst?	638	100%	0.1376 / ***	n.s.	0.3938 / ***	0.3789 / ***	3,09
so ziemlich jede Woche	46	7%					
manchmal zu normalen Gottesdiensten	69	11%					
nur zu Feiertagen (wie Weihnachten, Ostern, Taufe, Konfirmation, ...)	309	48%					
nie	214	34%					

Die Zusammenhangsstärke mit der Schulart ist stark. Das zeigt sich auch im Vergleich der Häufigkeiten, insofern ein gutes Drittel der Sekundarschüler*innen nie den Gottesdienst besucht und die Zahl derer, die „normale“ Gottesdienste besuchen, sich von circa einem Drittel (33,8%) zu ca. einem Sechstel (18%) verhält.

Signifikante Zusammenhänge gibt es wie bei den Grundschüler*innen auch mit dem Gottesglauben mit einer ähnlichen Tendenz, insofern die Ja-Gruppe am häufigsten den Gottesdienst besucht. Während in der Ja-Gruppe 14% nie einen Gottesdienst besuchen, sind es in der Nein-Gruppe ungefähr 50% mehr (ca. 64%).

Ein Vergleich mit den Ergebnissen aus Sachsen-Anhalt (Domsgen u.a., 2021, S. 86) und aus Bayern (Schwarz, 2019, S. 363) zeigt, dass in Sachsen-Anhalt zu den Feiertagen an Weihnachten 53,7% oft, 17% manchmal und 29,4% nie in den Gottesdienst gehen. An Ostern gehen 24,6% oft, 20,9% manchmal und 54,5% nie. An normalen Sonntagen gehen 8,6% oft, 23,7% manchmal und 67,7% nie. Die getrennte Feiertagsbefragung in Sachsen-Anhalt zeigt einen Unterschied zwischen Weihnachts- und Osterbesuchen, der in der Rheinland-Pfalz-Befragung so nicht abgebildet ist und der auch bei der Ausprägung der Items besteht. Trotzdem lässt sich erkennen, dass die sachsen-anhaltischen Schüler*innen etwas häufiger Gottesdienste besuchen.

Im Vergleich zur KMU VI gehen monatlich 10,6%, mindestens mehrmals im Jahr 43,5%, einmal im Jahr und seltener gehen 33,2%, knapp ein Viertel besucht nie den Gottesdienst (23,4%). In *Rheinland-Pfalz* ist die Zahl der Nie-Besucher*innen erkennbar höher, wobei anzunehmen ist, dass die KMU VI-Option, seltener als einmal im Jahr zu gehen, kaum vergleichbar ist und eine Nähe zur Nie-Kategorie haben könnte.

In *Bayern* gaben 5,7% an, oft den Gottesdienst zu besuchen, 19,6% manchmal, 41,7% zu Feiertagen/besonderen Anlässen und 33% besuchen nie den Gottesdienst (Schwarz, 2019, S. 363). Die Ergebnisse ähneln sehr denen aus *Rheinland-Pfalz* hinsichtlich des Oft- und Nie-Besuches, etwas häufiger gehen die bayerischen Schüler*innen mindestens manchmal in den Gottesdienst. Der Zusammenhang mit dem Gottesglauben war unter den bayerischen Schüler*innen noch stärker (.42) (ebd., S. 364).

Ein im Blick auf die Zusammenhangsstärke weniger stark ausgeprägter, aber signifikanter Zusammenhang besteht auch mit dem Alter. Klammert man die Randalter (aufgrund der wenigen Schüler*innen) aus, dann zeigt sich in der Tendenz eine leichte Abnahme des Gottesdienstbesuches mit steigendem Alter.

Neben Häufigkeit wie Anlass der Gottesdienstbesuche interessierte auch das Engagement in der Kirchengemeinde.

Tabelle 91: Engagement in der Kirchengemeinde – Ausprägung des signifikanten Zusammenhangs

	Gottesglaube		
	ja	manchmal	nein
Beteiligst du dich außerhalb des Gottesdienstes an etwas in deiner Kirchengemeinde?			
ja	43%	17%	9%
nein	57%	83%	91%

Außerhalb des Gottesdienstes engagiert sich knapp ein Viertel der Sekundarschüler*innen in ihren Kirchengemeinden. Dieser Befund hängt mit dem Gottesglauben zusammen (Cramer's $V = 0,2633$): Während aus der Ja-Gruppe 43% eine Beteiligung angeben, ist es in der Manchmal-Gruppe jede*r Sechste und in der Nein-Gruppe weniger als jede*r Zehnte.

In Sachsen-Anhalt nutzen 29,5% der 9./10.-Klässler kirchliche Angebote für Kinder und Jugendliche. Das sind mehr als in Rheinland-Pfalz. In der *bayerischen Studie* gaben weniger, nämlich 17,2%, mit Ja an, dass sie sich in der Kirchengemeinde an etwas beteiligen (Schwarz, 2019, S. 366). Der Zusammenhang mit dem Gottesglauben war in der *bayerischen Studie* mit .21 niedriger (ebd., S. 367).

In der VI. KMU sind es 28,3%, die sich noch nie beteiligt haben, 27,6% beteiligen sich aktuell und 44,1% haben sich früher beteiligt, jetzt aber nicht mehr; hier könnte der Konfirmationseffekt eine Rolle spielen. Insgesamt sind es in der VI. KMU etwas mehr Jugendliche, die sich aktiv am kirchlichen Leben beteiligen.

Mit einer offenen Frage wurde erhoben, auf welche Art und Weise sich die Schüler*innen in den Kirchengemeinden engagieren. In Tabelle 92 sind die kategorisierten Antworten zu lesen.

Tabelle 92: Beteiligung in der Kirchengemeinde

Kategorie	Unterkategorie	Anzahl
Gottesdienst		
	Mitarbeit an Gottesdiensten	13
	Kirchenbesuch (Gottesdienst, Bibel- & Gebetsstunde, Hauskreis)	8
	Krippenspiel	1
Kinder- und Jugendarbeit		
	Arbeit mit Kindern (Betreuung, Kindergottesdienste, Kinderbibeltag)	32
	Mitarbeit an Veranstaltungen für Jugendliche	16
	Teilnahme an Veranstaltungen für Jugendliche	25
	Mitarbeit an Konfirmandengruppen	31
	Teilnahme an Konfirmandengruppen	10
	Freizeiten	7
Musikalisches		
	Chor und sonstige musikalische Gestaltung des Gottesdienstes	21
Soziale Arbeit		
	Altenarbeit	1
	Flüchtlingscafé	2
Sonstiges		
	Kirchenzeitung	4
	Unterstützung bei besonderen Veranstaltungen/Festen	7
	Gemeindearbeit (Dekoration, Putzen, „Mitarbeit“)	11
	„finanzielle Unterstützung“	3

Einige Schüler*innen beteiligen sich im und am Gottesdienst, indem sie daran mitwirken, die Kirche für gottesdienstnahe Tätigkeiten vorbereiten oder aber diesen selbst besuchen.

Das Hauptaugenmerk des kirchlichen Engagements der Schüler*innen liegt auf der Kinder- und Jugendarbeit der Gemeinden, wo sie an Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche entweder mitarbeiten oder diese für

Jugendliche selbst besuchen. Manche Kinder sind im musikalischen oder sozialen Bereich der Kirchengemeinden aktiv. Unter Sonstiges fallen spezielle Aktivitäten, wie u.a. die Mitarbeit an der Kirchenzeitung, situationsbezogene Unterstützungen bei Events.

3.3.3 Zwischenfazit

Im Blick auf die öffentliche religiöse Praxis und das sichtbare Engagement im religionsbezogenen Bereich, die vor allem über Gottesdienstbesuche und die Angaben zum Engagement in der Kirchengemeinde erhoben wurden, lassen sich grob zwei Tendenzen erkennen:

Im historischen und im kontextualisierenden Vergleich mit anderen Studien ist der Anteil derer Lerner*innen, die nie oder seltener einen Gottesdienst in Rheinland-Pfalz besuchen, ein kleines bisschen höher als in den Vergleichsstudien, wobei das Alter, das hier über die Schulform deutlich wird, eine große Rolle für die Häufigkeit spielt.

Gleichzeitig zeigt sich beim Engagement, dass fast ein Viertel der rheinland-pfälzischen Religionsschüler*innen bei altersbezogenen Angeboten (Freizeiten, Jugendgruppen, Konfi-Arbeit), im musikalischen Bereich und bei der Vorbereitung von (Kinder-)Gottesdiensten mitwirkt. Dieser Anteil ist höher als in der *schleswig-holsteinischen Studie* und auch (minimal!) höher als in der *Studie von Schweitzer u.a.* (2018), während sich in *Sachsen-Anhalt* knapp 30% beteiligen.

Der auch in dieser Studie sichtbare Unterschied des stärkeren Kirchenbezugs der Schüler*innen im ostdeutschen Kontext ist vermutlich weiterhin eine Folge des sogenannten Kondensierungseffekts (Schwarz, 2019, S. 446), wobei darüber nachzudenken wäre, ob nicht auch in einem „alten“ Bundesland wie Rheinland-Pfalz eine solche tendenzielle Konzentration auf aktivere Mitglieder in der Kirche zu beobachten ist.

Im etwas selteneren Gottesdienstbesuch der Schüler*innen in Rheinland-Pfalz, der sich im Vergleich feststellen lässt, können sich schlicht auch über den geringeren zeitlichen Abstand der Vergleichsstudien hinweg die gesellschaftlichen Entwicklungen gegenüber dem Besuch von Gottesdiensten widerspiegeln.

Offen bleibt, ob der Unterschied (ca. 8%) in der Nie-Kategorie zwischen Grundschule und Sekundarschule ebenfalls der zeitlichen Weiterentwicklung geschuldet ist oder ob dies eine Angabe ist, die die Jugendlichen zu ihrem aktuellen Besucher*innenstatus machen, ohne damit auszudrücken, dass sie als Kinder möglicherweise den Gottesdienst besucht haben.

Insgesamt sind jedoch von der Grund- bis zur Sekundarschule drei Viertel bis zwei Drittel der Kinder mit dem Gottesdienst als christlich-religiöse Praxis mehr oder weniger vertraut, insofern sich diese Vertrautheit bei einem großen Teil auf die besonderen Festgottesdienste bezieht. Eine „Fremd-Religion“ ist das Christentum für die große Mehrheit der Religionsschüler*innen in Rheinland-Pfalz nicht, das müsste bei performativen Ansätzen bedacht werden.

Kapitel 4

Religionsbezogene Orientierung und Verortung

Alle quantitativen Erhebungen zu religionsbezogenen Einstellungen eint die offene Frage, „[i]nwieweit quantitative Verfahren und Zustimmungsquoten zu Einzelitems auch dazu geeignet sind, Glaube und Religiosität angemessen zu beschreiben (Käbisch, 2024; vgl. dazu auch diesbezügliche Kritik an der VI. KMU von Merle, Anselm & Pohl-Patalong, 2023; und die Auseinandersetzung mit Anfragen in Schwarz, 2019, S. 94). Der Kritik entzieht sich die hier vorliegende Studie insofern, als sie nicht mit dem Anspruch auf eine angemessene Beschreibung von Glaube und/oder Religiosität der Schüler*innen antritt. Mit ihr wird ein Beitrag dazu geleistet, relevante Aspekte religionsbezogener Verortung der Religionsschüler*innen in Rheinland-Pfalz zu beschreiben, sie zu Ergebnissen aus vorhergehenden oder gegenwärtigen Studien ins Verhältnis setzen zu können und dadurch etwaige Aussagen über die zeitliche Entwicklung religionsbezogener Verortungen, aber auch über kontext-, schulform- und altersbezogene Bedingtheiten treffen zu können. Zu den relevanten Aspekten zählen Annahmen zu Gott, Jesu, zu Nachtodeskonzepten und Pluralitätsvorstellungen, wie sie in vorhergehenden Studien verwendet wurden und wie sie sich in den Schwerpunkten der Lehrpläne und der konzeptionellen Anlage des Faches Religionsunterricht ausdrücken.

Was hier zu Beginn des Kapitels als Verortung bezeichnet wird, kann zum aktuellen Positionierungsdiskurs insofern ins Verhältnis gesetzt werden, als durch die Fragebogensituation eine Verortung eingefordert wird, während Positionierung noch stärker auf eine persönlich erworbene (und sich immer auch veränderbare) Beziehung zu einem bestimmten Gegenstand abzielt. So definiert Zimmermann Positionalität als „spezifische Haltung/Meinung/Stellung innerhalb eines Fachdiskurses von Subjekten oder Institutionen zu einem Sachverhalt, die begründet werden kann, nicht zufällig ist und längerfristig zur Verfügung steht“ (Zimmermann, 2022, S. 15). Gemeinsam ist beiden Begrifflichkeiten die persönlich vorgenommene bzw. zu reflektierende Relation zwischen Subjekt und Gegenstand.

Der (auch empirisch motivierte) Diskurs um Positionierungen bzw. Positionierungskompetenz auf Seiten der Lehrkräfte und Schüler*innen (Lorenzen, 2022) ist in vollem Gang (exempl. Lorenzen, 2022; Fabricius, 2022). Lorenzen arbeitet Positionierungsprozesse in Interviews mit Jugendlichen als „Erfahrungen des Nahekommens von Religion in biographischen Situationen“ heraus (2020, S. 23), die als Verdichtungsräume Voraussetzung für jugendliche Identitätskonstruktionen sind, und plädiert vor dem Hintergrund für reflektierte Positionalität als Zielhorizont des Religionsunterrichts (ebd.).

Positionierungen von Schüler*innen werden als sozial bedingt beschrieben (Riegel u.a., 2023, S. 43), Lehrkräfte vermissen z.T. auf Seiten der Schüler*innen religiöse Standpunkte (Riegel u.a., 2023, S. 43 im Anschluss an Zimmermann, Riegel, Fabricius & Totsche, 2021), denn die Standpunktfähigkeit – so Riegel u.a. – sei aus Sicht der Lehrkräfte an Glauben und „Erfahrungen mit kirchlich gebundener Religiosität“ gebunden (2023, S. 282).

Inwiefern die Zustimmungen oder Ablehnungen zu *Glaubensaussagen*, wie sie in der vorliegenden Studie getroffen werden, das Ergebnis von reflektierten Positionalisierungen sind oder eher intuitiv-momenthafte Verortungen anzeigen, kann nicht abschließend beantwortet werden, auch wenn anzunehmen ist, dass sich religionsbezogene Grundverortungen in den Voten ausdrücken. Thematisch berühren die ausgewählten Glaubensaussagen Lehrplanthemen des Faches, denn „[t]hematisch sind für den Religionsunterricht u.a. theologische, christologische und interreligiöse Fragestellungen zentral, die Gegenstand und Inhalt von Einstellungen der Lernenden sind, ihnen – ob in negativer, gleichgültiger, positiver Ausprägung – (Denk- und Handlungs-) Orientierung geben und als Teil des Selbst verstanden und ausgedrückt werden“ (Schwarz, 2019, S. 338).

Die Frage nach dem *Gottesglauben* ist eine zentrale Verortungsfrage, „wenn es um die Erhebung der religiösen Voraussetzungen oder Einstellungen geht“ (ebd., S. 339). Als zentral stellt sich diese Kategorie auch deshalb heraus, weil mit der Frage – wie empirisch ausreichend angezeigt – aussagekräftige Zusammenhänge mit religionsbezogenen wie religionsunterrichtlichen Orientierungen zu erwarten sind. Außerdem sind aufgrund der langen Item-Tradition Vergleiche möglich. Nicht zuletzt mit Blick auf die Adressat*innen ist eine hohe Verständlichkeit wie Alltagsbezüglichkeit gegeben.

Zu Religion gehört auch eine „verhaltensbezogene Komponente bzw. Dimension“; diese kann „sich beziehen auf nichtprofane öffentliche und private Handlungen wie Gottesdienste, Gebete, Fasten oder auch Feiern“ (ebd., S. 346). Die für quantitative Studien bekannten Indizien für die geläufigsten Formen christlicher Religionspraxis sind der Gottesdienst als öffentliche religiöse Praxis und das Gebet als private. Während der Gottes-

dienst aufgrund des Alters der befragten Schüler*innen noch stärker als sozialisatorisches Element, weniger jedoch als persönlich gewählte religiöse Praxis gelten kann, und deshalb in Kapitel 3 eingeordnet ist, ist in Kapitel 4 das Gebet zu finden.

Vor der Darstellung der Ergebnisse erfolgt ein sehr knapper Überblick zu aktuellen Studienergebnissen mit Fokus auf religionsbezogene Selbstverortungen von Schüler*innen.

In der *schleswig-holsteinischen Schüler*innenstudie* zu religiöser Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht wurden die Schüler*innen nach ihrem Verhältnis zu Religion gefragt. Im Blick auf die religionsbezogene Selbstverortung beschreiben die Autor*innen „das Bild [als, S.S.] außerordentlich heterogen [...], weil (S.S.) die Mehrheit der Schüler*innen die nicht klar entschiedenen Varianten „eher wichtig“ (25,4%), vor allem aber „eher nicht wichtig“ (45,3%) wählen. Dabei wird das (zumindest im christlichen Bereich) als individuell verstandene Gebet häufiger praktiziert als die Teilnahme an institutionellen Formen von Religion wie Gottesdienste“ (Pohl-Patalong, 2017, S. 245).

In der 2018 veröffentlichten Untersuchung zu *Jugend – Glaube – Religion* (Schweitzer u.a., 2018) gehen die Autor*innen insgesamt „von einem erheblichen Anteil von Jugendlichen aus [...], die ein deutlich ausgeprägtes religiöses Interesse und entsprechende Glaubensüberzeugungen ausweisen.“ Ein kleinerer Teil lehnt Religion und Glauben für sich ab (ebd., S. 24); der Anteil sich nicht klar Positionierender ist bei einigen Fragen erheblich. Insgesamt konstatieren die Autor*innen eine „gespaltene [...] Haltung der Befragten im Verhältnis zu Religion und Glaube, d.h., es gibt hier erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen – bei gleichzeitig unscharfen Grenzen zwischen diesen Gruppen“ (ebd., S. 24).

In der *bayerischen Schüler*innenstudie* hatte die Mehrheit der Schüler*innen religionsbezogene Sozialisationserfahrungen auch im familiären Bereich vor allem über die Mutter aufgezeigt. Drei Viertel der Schüler*innen gaben an, mindestens manchmal an Gott zu glauben (Schwarz, 2019, S. 398). Die Antworten der Schüler*innen gegenüber Glaubensaussagen haben gezeigt, dass das „Verhältnis von Glaube und Naturwissenschaft, Glaube und Vernunft, wie es sich besonders eindrucklich, aber nicht nur an dem Polarisierungseffekt der Schöpfungsthematik zeigt, die Theodizee-Frage und theologische Fragen religiöser Pluralität“ (ebd., S. 411) kontroverser beantwortet wurden. Deutlich wurde aber auch, dass die Mehrheit der Schüler*innen klassischen christlichen Glaubensaussagen zustimmt (ebd., S. 411). Hinsichtlich der Gottesvorstellungen befürwortete über die Hälfte der Schüler*innen, dass Gott barmherzig, gerecht und vergebend ist, negative Eigenschaften wurden überwiegend abgelehnt (ebd., S. 402–403). Im Blick auf die Glaubensaussagen, die Aspekte religiös-weltanschaulicher Vielfalt tangieren, gab es eine sehr hohe Zustimmung zur Glaubensfreiheit (ebd., S. 390). Zu erkennen war, dass Items zu religiös-weltanschaulicher Pluralität häufiger mit ‚ich weiß nicht‘ beantwortet wurden, eine Vermutung bestand in der angenommenen stärker religionskundlich ausgerichteten Didaktik (ebd., S. 407).

Auch in Bayern zeigten sich jene Antworttendenzen, „wonach die Mädchen religionsbezogenen Variablen, wozu auch das Verhältnis zum Gottesglauben zählt, stärker zustimmen als die Jungen“, die jüngeren Schüler*innen tendenziell stärker zustimmten als die älteren und ein größerer Zusammenhang mit der religionsbezogenen Selbstverortung bestand (ebd., S. 400).

In der *sachsen-anhaltischen Studie* halten die Autor*innen ebenfalls Zusammenhänge zwischen religiöser Sozialisation und religiöser Orientierung fest (Domsgen u.a., 2021, S. 239). So erweist sich „die religiöse Orientierung der Schülerinnen und Schüler [...] von entscheidender Bedeutung für die Rezeption des Religionsunterrichts [...]. Auch diese Studie belegt, dass Schülerinnen und Schüler, die an Gott glauben, ein größeres Interesse an den Themen des Religionsunterrichts haben [...], dass sie sich insgesamt in ihm wohler fühlen und mehr mitarbeiten [...], dass sie in der Regel die Lehrkraft als spannender erleben, sich eher durch deren Fragen herausgefordert fühlen und stärker das Gefühl haben, dass auf ihre Fragen eingegangen wird [...]. Zudem ist deutlich geworden, dass sie den Religionsunterricht stärker hilfreich für ihr Leben bewerten und die eigene religiöse Reflexion durch ihn deutlich mehr entwickelt empfinden [...] als Schülerinnen und Schüler, die nicht an Gott glauben“ (Domsgen u.a., 2021, S. 240). Gestiegen im Vergleich zur sachsen-anhaltischen Vorgängerstudie ist die Anzahl der Schüler*innen, die nie beten (ebd., S. 241). „Zwar hat die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bereits Gotteshäuser besucht, jedoch sind Berührungspunkte mit gelebter religiöser Praxis meist nicht zahlreich oder gar nicht vorhanden. Dies gilt sowohl im privaten als auch im schulischen Bereich.“ (ebd., S. 241) Im Ergebnis halten die Autor*innen schließlich fest, „dass die Trennungslinien, die zwischen einem persönlichen Gottesglauben und institutionalisierten Formen von Religiosität verlaufen, größer zu werden scheinen“ (ebd., S. 241).

In der aktuellen VI. KMU-Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung stand auch die religionsbezogene Selbstverortung der Befragten und ihre Verortung in Bezug auf bestimmte Glaubensaussagen im Fokus, von denen einige Ergebnisse aus der hier interessierenden Gruppe der 14- bis 17-Jährigen, die den Religionsunterricht besuchen, in den entsprechenden Kapiteln aus Vergleichsgründen je aufgegriffen werden. Hinsichtlich der Gesamtergebnisse zur Religiosität ist auf der Homepage der EKD zu lesen, dass kirchliche Religiosität nur für

wenige Menschen in Deutschland Bedeutung hat und diese stark an den Rahmen der Kirche geknüpft ist. Zudem werde ein Rückgang religiöser Praxen verzeichnet, der die EKD von einer Minderheitensituation der Kirchen sprechen lässt (Evangelische Kirche Deutschland, 2023). Hier wäre freilich zu fragen, von welchem Minderheitenkonzept in dieser Selbstbezeichnung ausgegangen wird und wie sich das zu anderen (religiösen) Minderheiten verhält.

Zu den drei bereits konturierten Fragebereichen Gottesglaube (Kapitel 4.1), Gebet (Kapitel 4.2) und Glaubensaussagen (Kapitel 4.3) kommt ein noch wenig standardisierter Fragebereich für die Sekundarschüler*innen hinzu. Dieser ergibt sich aus Überlegungen zur Identitätsentwicklung der Jugendlichen im Zusammenhang mit den damit verbundenen potenziellen Interessen und Entwicklungsaufgaben im Sinne einer entwicklungsorientierten Religionsdidaktik (Schweitzer, 2016) (Kapitel 4.4). Gennerich hat in seiner Veröffentlichung zu Jugendlichen und ihrem Verhältnis zu Glaube, Religion und Sinnsuche herausgearbeitet, wie die sich entwickelnden Fähigkeiten zum abstrakten und hypothetischen Denken neue Optionen der Selbst- und Weltreflexion, auch im Zusammenhang mit Glauben, Religion und Sinnsuche, eröffnen und Fragen nach der Zukunft und damit verbundenen Zielvorstellungen aufrufen (Gennerich, 2023, S. 7). Als ein Thema sieht Gennerich hierbei die Gerechtigkeitsfrage im Zentrum (ebd.; siehe auch die empirischen Ergebnisse, die diese These bestätigen in Schwarz, 2019, S. 296–297; und hier in Kapitel 2.7; 2.8). Verbunden mit dieser Lebensphase sind aber auch neue soziale Rollen wie auch ethische Orientierungen (Gennerich, 2023, S. 8). Ein Religionsunterricht, der Lebensbegleitung und (religiös-ethisch-weltanschauliche) Orientierung bieten soll und dabei kairos-sensibel pünktlich agiert (Englert, 1988, S. 159–169), ist interessiert an den Fragen, die Jugendliche umtreiben und die für sie relevant sind. Die Auswahl der Fragen berührt deshalb sowohl die Zukunftsfragen im nahen wie im fernen sozialen Bereich, Fragen der Gerechtigkeit wie Pluralität und hat zunächst einmal explorativen Charakter; so erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, fehlende sie interessierende Fragen zu ergänzen.

4.1 Gottesglaube

4.1.1 Grundschule

Tabelle 93: Gottesglaube

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Glaubst du an Gott?	855	100%	n.s.	0.05016 / **	0.3676 / ***	1.4
ja	578	67,6%				
manchmal	209	24,4%				
nein	68	8,0%				

Anhand der Tabelle 93 ist zu sehen, dass zwei Drittel der Grundschüler*innen angeben, an Gott zu glauben. 92% der Grundschüler*innen kreuzen an, mindestens manchmal an Gott zu glauben. Weniger als jede*r zehnte Grundschüler*in gibt an, nicht an Gott zu glauben.

Signifikant sind die Ergebnisse mit dem Geschlecht verbunden, insofern etwas weniger Jungen angeben, an Gott zu glauben. Stark ausgeprägt ist der Zusammenhang mit der Schulart, dazu unten mehr.

4.1.2 Sekundarschule

Tabelle 94: Glaube an Gott

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Glaubst du an Gott?	636	100%	0.1312 / **	0.1112 / **	0.3676 / ***	1.97
ja	213	33,5%				
manchmal	230	36,2%				
nein	193	30,3%				

Ein Blick auf die Tabelle 94 lässt bereits erkennen, dass die Antworten der Sekundarschüler*innen sich deutlich verlagert haben im Vergleich zu denen der Grundschüler*innen, was den starken Zusammenhang mit der Schulart erklärt.

Im Vergleich zu den Grundschüler*innen, von denen etwa die Hälfte an Gott glaubt, gibt nur rund ein Drittel der Sekundarschüler*innen an, an Gott zu glauben. Mehr als zwei Drittel der Sekundarschüler*innen kreuzen an, mindestens manchmal an Gott zu glauben (in der GS: 92%), etwas weniger als ein Drittel gehört zur Nein-Gruppe.

Wie in der Grundschule sind es auch bei den Sekundarschüler*innen die Mädchen, die etwas häufiger Ja und Manchmal ankreuzen.

Im Vergleich zu den Ergebnissen aus *Sachsen-Anhalt* zeigt sich eine große Vergleichbarkeit, insofern 37,5% mit Ja antworten, 33,8% mit Manchmal und 28,7% mit Nein (Domsgen u.a., 2021, S. 70). In Rheinland-Pfalz sind die Ergebnisse leicht zurückhaltender als jene aus *Bayern* (Schwarz, 2019, S. 372; ja 43,7; manchmal 32,8; nein: 23,5). Die rheinland-pfälzischen Schüler*innen votieren etwas distanzierter.

Weniger gut vergleichen lassen sich die Ergebnisse mit der *VI. KMU*, da hier etwas anders gefragt worden ist. Dort geben 41,5% der 14- bis 17-Jährigen, die den Religionsunterricht besuchen, an, dass sie an Gott glauben und immer an Gott geglaubt haben, während 18,5% dies verneinen, eine Mittelkategorie gab es hierbei nicht. Demgegenüber – hieran erkennt man den Einfluss der Item-Formulierung – glauben 21,3% der 14- bis 17-Jährigen, die am Religionsunterricht teilnehmen, dass es einen Gott gibt, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat; 19,7% glauben nicht, dass es einen Gott, irgendein höheres Wesen oder eine geistige Macht gibt. In der 2018 veröffentlichten *Studie von Schweitzer u.a.* antworteten bei einer siebenstufigen Skala zum Gottesglauben mindestens zustimmend 52%, dass sie an Gott glauben, 19% positionierten sich klar, 38% positionierten sich tendenziell ablehnend (Schweitzer u.a., 2018, S. 73), wobei 39% die Beziehung zu Gott wichtig ist (ebd., S. 74).

4.1.3 Zwischenfazit

„Gott“ „ist“ für die sehr große Mehrheit der Grundschüler*innen und auch für die große Mehrheit der Sekundarschüler*innen im evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz kein Fremdkonzept. Die von der Landesschüler*innenvertretung medienwirksam kolportierte und nicht empirisch fundierte Behauptung, dass die Frage nach Gott für die Schüler*innen keine Rolle spielt (Fuchs, 2020), ist empirisch zumindest für die evangelischen Religionsschüler*innen leicht widerlegbar. Das gilt ganz besonders deutlich für die Grundschüler*innen, wo weniger als 10% der Schüler*innen angeben, nicht an Gott zu glauben. In dieser Schulform können die Lehrkräfte mit einem sehr ausgeprägten inhaltlichen Einverständnis rechnen, sodass die sehr kleine Gruppe der Distanzierten hier möglicherweise weniger sichtbar ist. Religionsdidaktisch sind diese Verhältnisse sensibel in die Planungen einzubeziehen.

Besonders deutlich sind die Zusammenhänge bei dieser Frage mit dem über die Schulform eingetragenen Alter zu sehen. Der Vergleich mit anderen Studien zeigt die hohe Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen aus Sachsen-Anhalt. Die etwas distanzierteren Positionierungen gegenüber den Ergebnissen aus Bayern können mit der unterschiedlichen Schulformzusammensetzung erklärt werden, insofern in Rheinland-Pfalz auch Gymnasialschüler*innen teilgenommen haben, und/oder mit zunehmenden Distanzierungsprozessen, die sich auch in der Verortung gegenüber der Glaubensfrage bzw. Gottesfrage zeigen.

4.2 Gebet

4.2.1 Grundschule

Tabelle 95: Beten

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Betest du?	854	100%	n.s.	0.05368 / **	0.3395 / ***	0.292 / ***	1.94
ja	262	30,7%					
manchmal	380	44,5%					
nein	212	24,8%					

Aufschlussreich sind die Ergebnisse auch im Vergleich zu den Ergebnissen zum Gottesglauben, insofern eine private (oder auch öffentliche) Gebetspraxis nicht zwingend mit dem Gottesglauben verbunden zu sein scheint. Während 92% der Grundschüler*innen zur mindestens Manchmal-Gottesglaube-Gruppe gehören, geben 75,2% an, mindestens manchmal zu beten, jede*r vierte Grundschüler*in kreuzt an, nie zu beten.

Signifikant verbunden ist das mit dem Gottesglauben. Aus der Ja-Gruppe geben 41% (mindestens manchmal 87%) an zu beten, in der Nein-Gruppe sind es 3% (mindestens manchmal 25%). Im Verhältnis zwischen den Geschlechtern ist zu erkennen, dass Mädchen häufiger zu beten scheinen. Der Vergleich mit den Ergebnissen aus der *Bucher-Studie* ist begrenzt aussagekräftig, weil nicht nur die Fragestellung, sondern auch die Ausprägungen verschieden sind (Bucher, 2000, S. 49): Dort antworten 24% der Grundschulkinder, dass sie oft mit ihren Eltern vor dem Einschlafen beten (manchmal 15%, nie: 47%), vor dem Essen beten wenige oft, nämlich 15%, nie vor dem Essen beten 48% (ebd.). In der aktuellen *Qualitätsstudie* geben etwa 41% an, mitunter oder regelmäßig mit ihren Eltern zu beten (Schweitzer u.a., 2024).

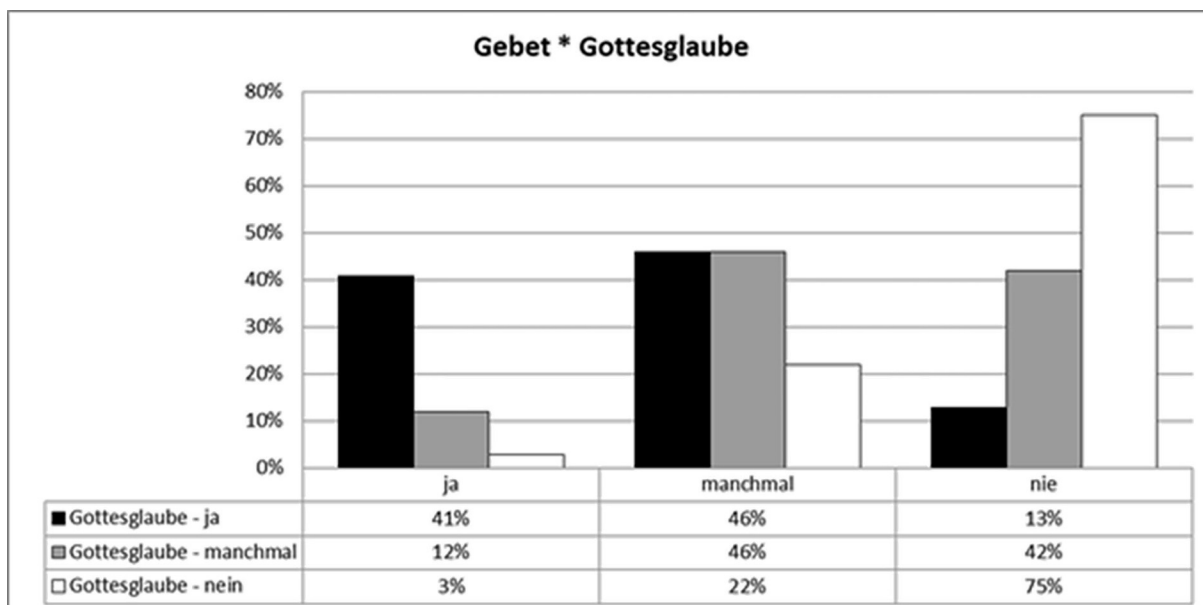


Abbildung 14: Ausprägung des Zusammenhangs zwischen Gebet und Gottesglaube

4.2.2 Sekundarschule

Tabelle 96: Gebet (Sek)

	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Betest du?	635	100%	n.s.	0.1507 / ***	0.524 / ***	0.292 / ***	2.38
ja	81	12,8%					
manchmal	230	36,2%					
nein	324	51,0%					

Anhand der Tabelle 96 ist zu erkennen, warum es zwischen den Schularten einen fast stark ausgeprägten signifikanten Zusammenhang gibt, der sich auch im Mittelwert ausdrückt: Während bei den Grundschüler*innen 75,2% mindestens manchmal beten, sind es unter den Sekundarschüler*innen 49%; knapp über die Hälfte der älteren Schüler*innen kreuzt an, nie zu beten.

Der Zusammenhang zwischen Gebetspraxis und Gottesglauben ist stark, während 87% aus der Ja-Gruppe mindestens manchmal beten, sind es aus der Nein-Gruppe 4%; niemand aus der Nein-Gruppe gibt an, regelmäßig zu beten.

Hinsichtlich der Geschlechter zeigt sich die gleiche Tendenz wie bei den Grundschüler*innen, insofern die Mädchen häufiger mindestens manchmal die private Glaubenspraxis ausüben (56% zu 41%; Tab. 92).

In *Buchers Studie* gaben 9% an, regelmäßig zu Gott zu beten, wenn sie allein sind; 22% kreuzten oft an, 39% selten und 30% nie (Bucher, 2000, S. 81). In *Sachsen-Anhalt* waren es 13% der Schüler*innen, die oft angaben, 44,2% manchmal und 42,7% nie (Domsgen u.a., 2021, S. 89).

Im Blick auf die private religiöse Praxis des Gebets gaben in der *schleswig-holsteinischen Studie* 31,2% der Gemeinschaftsschüler*innen an, mindestens jede Woche zu beten, 38,5% nie, von den Gymnasialschüler*innen betet etwas über ein Fünftel jede Woche (22,8%), 42,4% gaben an, nie zu beten (Pohl-Patalong u.a., 2017, S. 58).

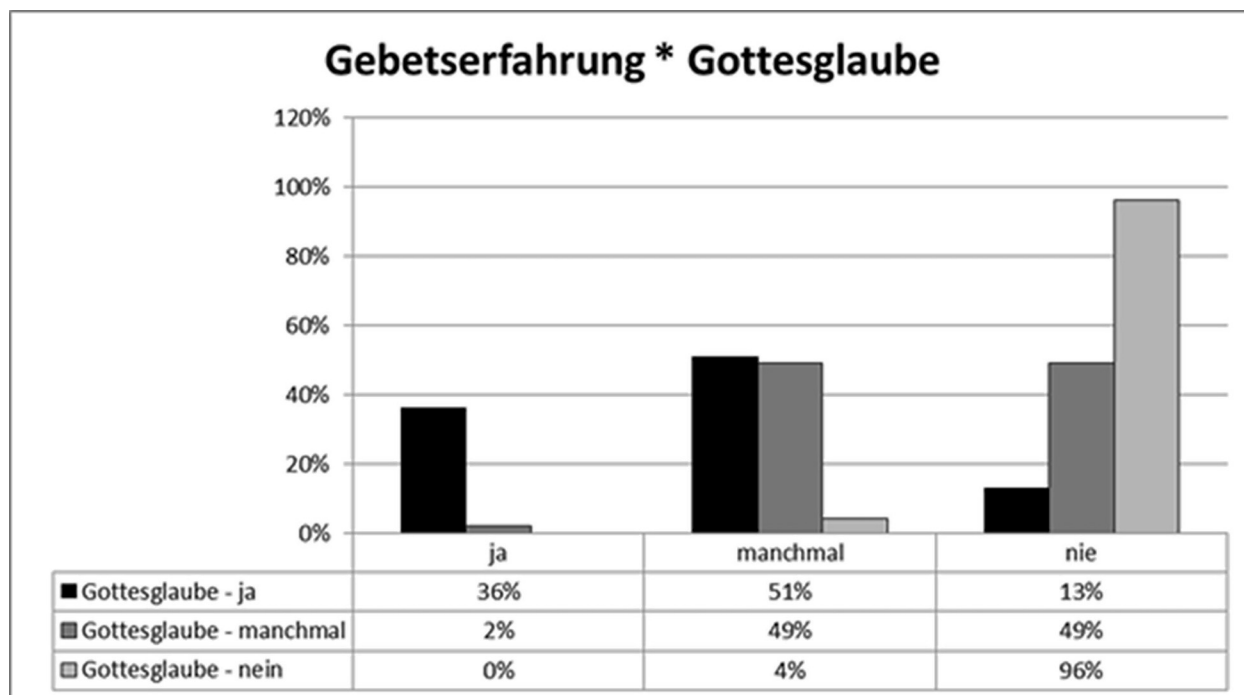


Abbildung 15: Ausprägung des Zusammenhangs zwischen Gebet und Gottesglaube

In der *bayerischen Studie* gaben 17,5% an, zu beten, 43,4% manchmal und 39,1% nie. Der Zusammenhang mit dem Gottesglauben war etwas stärker (.61), der mit dem Geschlecht etwas niedriger (.11) (Schwarz, 2019, S. 365).

In der *VI. KMU* geben 14,8% der 14- bis 17-jährigen Religionsschüler*innen an, täglich zu beten, mindestens einmal im Monat beten 42,5%, etwas über ein Drittel (37,9%) betet nie. In der *2018er Studie* (Schweitzer u.a., S. 91) gab ein Viertel an, nie zu beten, 37% beten ab und zu, 38% beten mindestens einmal im Monat.

In der *Qualitätsstudie* (Schweitzer u.a., 2024) geben 58% der Sekundarschüler*innen an, in ihrer Kindheit mit ihren Eltern gelegentlich oder regelmäßig gebetet zu haben.

4.2.3 Zwischenfazit

Die Häufigkeit der privaten Glaubenspraxis ist im Vergleich zu den anderen genannten Studien am niedrigsten. Sowohl in der Grundschule wie auch in der Sekundarschule geben mehr Schüler*innen an, an Gott (mindestens manchmal) zu glauben als zu beten. Diese Abstufung ist empirisch bekannt (expl. Schwarz, 2019, S. 368–371).

Nicht nur sind die religionsbezogenen Tradierungs- und Kommunikationswege vor allem weiblich konturiert, auch der religionsbezogene Selbstausdruck im Gebet wird häufiger von Mädchen praktiziert.

Im Studienvergleich zeigt sich, dass die Gruppe der Sekundarschüler*innen, die nicht beten, in Rheinland-Pfalz am größten ist. Für den Grundschulbereich liegen nicht ausreichend Daten vor, um das beurteilen zu können. Der Vergleich mit den Bucher-Daten ist möglicherweise eher ein Indiz für den Übergang von gemeinsamer Gebetspraxis (mit den Eltern) hin zu individueller Gebetsausübung, denn die Gruppe derer, die individuell nicht beten in Rheinland-Pfalz, ist deutlich kleiner als jene Gruppe, die in *Buchers Studie* nie mit den Eltern betet, wobei auch offen ist, ob die Rheinland-Pfalz-Grundschüler*innen noch mit ihren Eltern beten. Aus der *aktuellen Qualitätsstudie* erfahren wir, dass ca. zwei Fünftel der Grundschüler*innen dies noch tun. Anzunehmen ist, dass die Grundschüler*innen – das legen die Daten aus Rheinland-Pfalz nahe – dann auch ohne elterliche Begleitung auf diese Praxis zurückgreifen. Im Übergang von der Grundschule (ca. drei Viertel der Schüler*innen) hin zur Sekundarschule (ca. die Hälfte der Schüler*innen) beten die Schüler*innen weniger häufig, und es stellt sich die religionspädagogische wie gleichermaßen auch empirische (als methodische) Frage, ob und wie ihr Glaube Ausdruck findet. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zeigt sich nicht nur die Differenz zwischen persönlichem Glauben und dem Besuch institutionalisierter religiöser Praxis, sondern auch privater religiöser Praxis. Das ist kein ganz neuer Befund, in der vergleichenden auch historisierenden Zusammenschau aber einer, der sich vertieft. Von daher ist es aufschlussreich, qualitativ der Dimensionierung und Gestaltwerdung des Gottesglaubens weiter nachzugehen: Ist es eher ein innerlich-gestaltfluider Glaube, einer der sich vor allem in einer ethischen Haltung zeigt, aber nicht durch herkömmliche religiöse Praxen lebt, ist er eher (zufällig) an ritualisierte Alltagsmomente geknüpft (Stoßgebete, Übergangsriten, ... etc.), usw.?

4.3 Glaubensaussagen

4.3.1 Grundschule

Tabelle 97: Einstellungen zu Glaubensaussagen

Frage: Wie denkst du über folgende Aussagen? Welchen stimmst du zu, welchen nicht? 1 = trifft völlig zu 5 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Jeder soll das glauben, was er für richtig hält.	827	100%	0.09503 / **	n.s.	0.1365 / ***	0.09133 / ***	1.4
trifft völlig zu	673	81,4%					
trifft eher zu	77	9,3%					
trifft halb zu	21	2,5%					
trifft eher nicht zu	15	1,8%					
trifft nicht zu	41	5,0%					

Frage: Wie denkst du über folgende Aussagen? Welchen stimmst du zu, welchen nicht? 1 = trifft völlig zu 5 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V/X ²	Geschlecht Cramer's V/X ²	Gottesglaube Cramer's V/X ²	Schulart Cramer's V/X ²	MW
Gott will, dass wir gut und gerecht handeln.	824	100%	n.s.	0.05151 / *	0.3728 / ***	0.3529 / ***	1.54
trifft völlig zu	612	74,3%					
trifft eher zu	104	12,6%					
trifft halb zu	30	3,6%					
trifft eher nicht zu	28	3,4%					
trifft nicht zu	50	6,1%					
Jesus ist Gottes Sohn.	822	100%	n.s.	0.06517 / **	0.3478 / ***	0.3826 / ***	1.56
trifft völlig zu	614	74,7%					
trifft eher zu	85	10,3%					
trifft halb zu	44	5,4%					
trifft eher nicht zu	31	3,8%					
trifft nicht zu	48	5,8%					
Gott hat die Welt erschaffen.	839	100%	n.s.	0.05561 / **	0.4242 / ***	0.4429 / ***	1.84
trifft völlig zu	512	61,0%					
trifft eher zu	128	15,3%					
trifft halb zu	73	8,7%					
trifft eher nicht zu	77	9,2%					
trifft nicht zu	49	5,8%					
Jesus tut Wunder.	827	100%	n.s.	n.s.	0.3523 / ***	0.3586 / ***	1.97
trifft völlig zu	463	56,0%					
trifft eher zu	157	19,0%					
trifft halb zu	71	8,6%					
trifft eher nicht zu	42	5,1%					
trifft nicht zu	94	11,4%					
Gott liebt auch die bösen Menschen.	830	100%	0.1278 / *	0.09252 / ***	0.2871 / ***	0.2746 / ***	1.98
trifft völlig zu	476	57,3%					
trifft eher zu	134	16,1%					
trifft halb zu	70	8,4%					
trifft eher nicht zu	64	7,7%					
trifft nicht zu	86	10,4%					
Jesus Christus ist von den Toten auferstanden.	823	100%	n.s.	n.s.	0.3399 / ***	0.3617 / ***	1.98
trifft völlig zu	477	58,0%					
trifft eher zu	123	14,9%					
trifft halb zu	75	9,1%					
trifft eher nicht zu	59	7,2%					
trifft nicht zu	89	10,8%					

Frage: Wie denkst du über folgende Aussagen? Welchen stimmst du zu, welchen nicht? 1 = trifft völlig zu 5 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Gott hilft mir, wenn es mir nicht gut geht.	824	100%	n.s.	n.s.	0.4219 / ***	0.4257 / ***	2.14
trifft völlig zu	405	49,2%					
trifft eher zu	153	18,6%					
trifft halb zu	95	11,5%					
trifft eher nicht zu	84	10,2%					
trifft nicht zu	87	10,6%					
Nach dem Tod kommen die guten Menschen in den Himmel.	826	100%	0.08003 / *	n.s.	0.2632 / ***	0.3273 / ***	2.16
trifft völlig zu	442	53,5%					
trifft eher zu	125	15,1%					
trifft halb zu	61	7,4%					
trifft eher nicht zu	82	9,9%					
trifft nicht zu	116	14,0%					
Gott vergibt mir meine Schuld, wenn ich an ihn glaube.	822	100%	n.s.	n.s.	0.3355 / ***	0.3059 / ***	2.3
trifft völlig zu	397	48,3%					
trifft eher zu	140	17,0%					
trifft halb zu	68	8,3%					
trifft eher nicht zu	79	9,6%					
trifft nicht zu	138	16,8%					
Gott bestimmt, was auf der Welt passiert.	833	100%	n.s.	0.05945 / *	0.3372 / ***	0.3737 / ***	2.44
trifft völlig zu	269	32,3%					
trifft eher zu	216	25,9%					
trifft halb zu	147	17,6%					
trifft eher nicht zu	116	13,9%					
trifft nicht zu	85	10,2%					
Jesus ist auch für mich und meine Sünden gestorben.	821	100%	n.s.	n.s.	0.2764 / ***	0.318 / ***	2.61
trifft völlig zu	328	40,0%					
trifft eher zu	140	17,1%					
trifft halb zu	77	9,4%					
trifft eher nicht zu	79	9,6%					
trifft nicht zu	197	24,0%					
Wenn es Menschen nicht gut geht, geht es Gott auch nicht gut.	820	100%	n.s.	n.s.	0.1948 / ***	0.3051 / ***	3.11
trifft völlig zu	192	23,4%					
trifft eher zu	145	17,7%					
trifft halb zu	104	12,7%					
trifft eher nicht zu	136	16,6%					
trifft nicht zu	243	29,6%					

Frage: Wie denkst du über folgende Aussagen? Welchen stimmst du zu, welchen nicht? 1 = trifft völlig zu 5 = trifft nicht zu	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Mit dem Tod ist alles aus.	819	100%	n.s.	0.06856 / ***	0.1192 / ***	0.1523 / ***	3.17
trifft völlig zu	180	22,0%					
trifft eher zu	101	12,3%					
trifft halb zu	121	14,8%					
trifft eher nicht zu	233	28,4%					
trifft nicht zu	184	22,5%					
Gott straft mich, wenn ich mich schlecht verhalte.	820	100%	n.s.	n.s.	0.1593 / ***	0.2414 / ***	3.2
trifft völlig zu	144	17,6%					
trifft eher zu	123	15,0%					
trifft halb zu	141	17,2%					
trifft eher nicht zu	252	30,7%					
trifft nicht zu	160	19,5%					
Gott ist für mein Leben nicht wichtig.	828	100%	n.s.	0.06736 / ***	0.367 / ***	0.3993 / ***	3.71
trifft völlig zu	69	8,3%					
trifft eher zu	54	6,5%					
trifft halb zu	96	11,6%					
trifft eher nicht zu	441	53,3%					
trifft nicht zu	168	20,3%					

Die meisten Glaubensaussagen werden von der Mehrheit der Grundschüler*innen mindestens halb zustimmend bewertet, eine Ausnahme ist das Item, wonach Gottes Befinden an das der Menschen geknüpft ist.

Hoch ausgeprägt ist die Zustimmung zur Glaubensfreiheit, zu der Überzeugung, dass nach Gottes Willen die Menschen gut und gerecht handeln sollen und dazu, dass Jesus Gottes Sohn ist. Drei Viertel stimmen der Aussage zu, dass Gott die Welt erschaffen hat.

Im Blick auf die Wundertätigkeit Jesu, die Liebe Gottes auch zu den bösen Menschen und die Auferstehung Jesu sind es je mehr als zwei Drittel der Schüler*innen, die der Aussage zustimmen. Gleichzeitig lässt sich auch erkennen, dass die Gruppe derer, die diesen Aussagen nicht zustimmen, doppelt so groß gegenüber den vorherigen Items ist.

Schaut man näher auf die prozentuale Verteilung bei den Items, denen ausdrücklich nicht zugestimmt wurde, dann zeigt sich die größte Gruppe hinsichtlich der Aussage, dass das Befinden Gottes mit dem Befinden des Menschen verbunden ist, an zweiter Stelle kommt das Item, wonach der „Sündentod“ Jesu auf die jeweilige Person bezogen wird, dass mit dem Tod alles aus und Gott für das Leben nicht wichtig sei.

Zur Gottesfrage

Im Blick auf die Einstellungen zu unterschiedlichen Aspekten, die Gott zugeschrieben werden, stimmen die Grundschüler*innen mit Abstand am stärksten der Position zu, wonach Gott von den Menschen ein gutes und gerechtes Handeln erwartet. Mehr als drei Viertel der Grundschüler*innen bejahen, dass Gott die Position des Weltenschaffers, des Schöpfers, hat.

Dieser Befund deckt sich mit jenem aus der *Qualitätsstudie* insofern, als dort 77% der Schüler*innen mindestens eher zustimmen, dass sie dem Jungen in der vorgelegten Beispielgeschichte glauben, Gott habe die Welt erschaffen (Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024, Teil 2). In *Buchers Studie* aus 2000 stimmen 93% der Grundschüler*innen mindestens eher zu, dass Gott die Welt erschaffen hat (S. 125; die Antworten folgen allerdings

einer Viererskalierung und haben keine Mittelkategorie). Knapp drei Viertel glauben, dass Gottes Liebe sich auch auf ‚böse‘ Menschen erstreckt.

Dass Gott persönlich hilft, wenn es einem nicht gut geht, befürwortet die Mehrheit, ca. ein Drittel glaubt das nicht oder glaubt es nur teilweise.

Von der Schuldvergebung durch Gott geht eine kleinere Mehrheit aus; dass Gott bestimmt, was auf der Welt passiert, glaubt eine noch etwas kleinere Mehrheit.

Den letzten drei Items von der Verbundenheit des Ergehens der Menschen mit dem Ergehen Gottes, der Vorstellung von einem strafenden Gott oder der Irrelevanz Gottes stimmt die Mehrheit nicht mehr zu. Dass Gott für das Leben nicht wichtig wäre, lehnen knapp drei Viertel der Kinder explizit ab.

Zu Jesus Christus

Anhand der Zustimmungen ist zunächst erkennbar, dass die große Mehrheit die Glaubensaussage befürwortet, Jesus sei Gottes Sohn.

Etwas weniger explizit, wenn auch eine überwiegende Zustimmung, erhalten die Aussagen, denen eine Überschreitung von Naturgesetzmäßigkeiten inhärent ist: die zugeschriebene Fähigkeit, Wunder zu tun und von den Toten aufzuerstehen bzw. auferweckt zu werden.

In *Buchers Studie* stimmten 94% mindestens eher zu (*eher richtig*), dass Jesus von den Toten auferstanden ist (Bucher, 2000, S. 125).

Erkennbar weniger zustimmend beantwortet wird der mit dem Item eingespielte persönliche Bezug und der Konnex zwischen Jesu Tod und der Sünde der Menschen. Im Vergleich zu den 57,1% (einschließlich Mittelkategorie) in Rheinland-Pfalz und einem Viertel der Schüler*innen, die für Nein votiert haben, stimmten in *Buchers Studie* diesem Item 83% als richtig zu (Bucher, 2000, S. 125).

Zur Glaubensfreiheit und zu Nachtodestvorstellungen

Die sehr große Mehrheit der Grundschüler*innen befürwortet die Glaubensfreiheit. Drei Viertel der Grundschüler*innen in der *Qualitätsstudie* (Schweitzer u.a., 2024) finden es spannend, dass an verschiedene Dinge geglaubt wird, 8% finden das eher nicht spannend. Knapp zwei Drittel halten es außerdem für sinnvoll, dass über unterschiedliche Meinungen gesprochen wird (65%), 11% finden das eher nicht sinnvoll.

Im Blick auf die Nachtodestvorstellungen können sich zwei Drittel der Schüler*innen vorstellen, dass nach dem Tod die Guten in den Himmel kommen und vice versa; ganz knapp mehr als die Hälfte lehnt explizit ab, dass nach dem Tod alles aus sei.

Tabelle 98: Einstellung zu Glaubensaussagen – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Jeder soll das glauben, was er für richtig hält.							
trifft völlig zu	85%	77%	74%				
trifft eher zu	9%	10%	6%				
trifft halb zu	2%	3%	2%				
trifft eher nicht zu	1%	2%	3%				
trifft nicht zu	2%	7%	15%				
Mit dem Tod ist alles aus.							
trifft völlig zu	19%	24%	33%	18%	25%	22%	21%
trifft eher zu	12%	14%	11%	12%	13%	12%	12%
trifft halb zu	14%	20%	8%	20%	10%	15%	23%
trifft eher nicht zu	33%	19%	23%	26%	31%	28%	32%
trifft nicht zu	22%	22%	25%	24%	21%	22%	13%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Wenn es Menschen nicht gut geht, geht es Gott auch nicht gut.							
trifft völlig zu	28%	14%	11%			23%	5%
trifft eher zu	19%	19%	3%			18%	10%
trifft halb zu	11%	19%	8%			13%	15%
trifft eher nicht zu	14%	16%	41%			17%	28%
trifft nicht zu	28%	31%	37%			30%	42%
Gott hat die Welt erschaffen.							
trifft völlig zu	77%	33%	14%			61%	22%
trifft eher zu	13%	24%	8%			15%	15%
trifft halb zu	5%	18%	11%			9%	19%
trifft eher nicht zu	2%	16%	48%			9%	38%
trifft nicht zu	3%	9%	20%			6%	6%
Gott bestimmt, was auf der Welt passiert.							
trifft völlig zu	41%	16%	6%			32%	11%
trifft eher zu	28%	27%	5%			26%	16%
trifft halb zu	15%	27%	12%			18%	21%
trifft eher nicht zu	7%	19%	55%			14%	43%
trifft nicht zu	9%	10%	22%			10%	8%
Gott ist für mein Leben nicht wichtig.							
trifft völlig zu	5%	7%	38%	5%	11%	8%	20%
trifft eher zu	2%	14%	20%	7%	6%	7%	21%
trifft halb zu	7%	26%	9%	14%	10%	12%	25%
trifft eher nicht zu	65%	33%	17%	57%	50%	53%	27%
trifft nicht zu	20%	20%	15%	17%	23%	20%	7%
Gott hilft mir, wenn es mir nicht gut geht.							
trifft völlig zu	64%	20%	12%			49%	14%
trifft eher zu	19%	23%	3%			19%	20%
trifft halb zu	9%	22%	6%			12%	23%
trifft eher nicht zu	3%	17%	48%			10%	35%
trifft nicht zu	5%	17%	31%			11%	9%
Jesus Christus ist von den Toten auferstanden.							
trifft völlig zu	71%	36%	19%			58%	26%
trifft eher zu	13%	23%	5%			15%	20%
trifft halb zu	5%	18%	17%			9%	18%
trifft eher nicht zu	3%	12%	28%			7%	26%
trifft nicht zu	8%	11%	31%			11%	9%
Jesus ist Gottes Sohn.							
trifft völlig zu	85%	59%	30%			75%	39%
trifft eher zu	7%	20%	8%			10%	27%
trifft halb zu	2%	10%	17%			5%	10%
trifft eher nicht zu	2%	3%	22%			4%	18%
trifft nicht zu	3%	9%	23%			6%	7%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Jesus tut Wunder.							
trifft völlig zu	68%	36%	14%			56%	26%
trifft eher zu	18%	23%	15%			19%	23%
trifft halb zu	6%	17%	9%			9%	16%
trifft eher nicht zu	2%	7%	28%			5%	23%
trifft nicht zu	6%	18%	34%			11%	11%
Gott straft mich, wenn ich mich schlecht verhalte.							
trifft völlig zu	21%	12%	9%			18%	6%
trifft eher zu	17%	13%	2%			15%	11%
trifft halb zu	18%	20%	8%			17%	22%
trifft eher nicht zu	27%	33%	52%			31%	48%
trifft nicht zu	17%	23%	30%			20%	12%
Gott vergibt mir meine Schuld, wenn ich an ihn glaube.							
trifft völlig zu	59%	30%	11%			48%	23%
trifft eher zu	15%	27%	3%			17%	19%
trifft halb zu	7%	13%	8%			8%	13%
trifft eher nicht zu	5%	11%	44%			10%	28%
trifft nicht zu	14%	19%	34%			17%	17%
Gott will, dass wir gut und gerecht handeln.							
trifft völlig zu	85%	57%	33%			74%	41%
trifft eher zu	9%	24%	11%			13%	27%
trifft halb zu	2%	8%	8%			4%	5%
trifft eher nicht zu	1%	2%	30%			3%	15%
trifft nicht zu	4%	10%	18%			6%	12%
Gott liebt auch die bösen Menschen.							
trifft völlig zu	67%	43%	23%	61%	54%	57%	31%
trifft eher zu	15%	23%	8%	18%	14%	16%	30%
trifft halb zu	6%	14%	8%	6%	11%	8%	8%
trifft eher nicht zu	6%	5%	31%	6%	10%	8%	14%
trifft nicht zu	7%	13%	31%	9%	11%	10%	17%
Nach dem Tod kommen die guten Menschen in den Himmel.							
trifft völlig zu	64%	34%	23%			54%	24%
trifft eher zu	13%	24%	9%			15%	18%
trifft halb zu	6%	12%	6%			7%	14%
trifft eher nicht zu	7%	14%	28%			10%	28%
trifft nicht zu	10%	17%	34%			14%	16%
Jesus ist auch für mich und meine Sünden gestorben.							
trifft völlig zu	50%	23%	11%			40%	18%
trifft eher zu	17%	21%	6%			17,1%	12%
trifft halb zu	7%	16%	8%			9,4%	13%
trifft eher nicht zu	7%	7%	34%			9,6%	30%
trifft nicht zu	19%	33%	41%			24%	27%

Anhand des Überblicks zu den Zusammenhängen ist zu erkennen, dass es viele starke Zusammenhänge gibt, insbesondere mit der Schulart und der Positionierung zum Gottesglauben, wenige mit dem Geschlecht.

Die Jungen kreuzen häufiger an, dass mit dem Tod alles aus ist, minimal häufiger, dass Gott für das Leben nicht wichtig ist, aber seltener, dass Gott auch die bösen Menschen liebt.

Hinsichtlich der Schulart gibt es die stärksten Zusammenhänge mit den Aussagen, dass Gott die Welt erschaffen hat, Gott einem*r hilft, wenn es einem*r nicht gut geht, Gott für das Leben nicht wichtig ist, Gott bestimmt, was auf der Welt passiert und Jesus Christus von den Toten auferstanden ist.

Alle Items sind mit dem Gottesglauben verbunden. Am geringsten ist die Stärke des Zusammenhangseffekts mit dem Item zur Glaubensfreiheit, mit dem zur fehlenden Nachtodperspektive und mit dem zur Vorstellung eines strafenden Gottes, wenngleich es auch bei diesen Aussagen signifikante mittelstarke Zusammenhänge gibt.

Aufschlussreich ist, dass die Zusammenhangsstärke zwischen den Items und dem Gottesglauben wie auch der Schulart bei vielen Items ähnlich ist.

Deshalb sollen an dieser Stelle jene Items hervorgehoben werden, bei denen sich die Stärke erkennbar unterscheidet:

Das trifft zu auf das Item zur Glaubensfreiheit, das stärker an die Positionierung zum Gottesglauben als an die Schulart gebunden ist.

Stärker mit der Schulart verbunden sind die Items, wonach die guten Menschen in den Himmel kommen, dass Jesus auch für mich und meine Sünden gestorben ist, die Verknüpfung des Ergehens von Gott und Mensch sowie die Vorstellung von einem strafenden Gott.

4.3.2 Sekundarschule

Tabelle 99: Einstellung zu Glaubensaussagen

Frage: Nun geht es darum, wie du zu bestimmten Glaubensaussagen stehst.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
Jeder soll das glauben, was er für richtig hält.	613	100%	n.s.	0.1228 / *	n.s.	0.09133 / ***	1.29
trifft völlig zu	513	83,7%					
trifft eher zu	57	9,3%					
trifft eher nicht zu	19	3,1%					
trifft nicht zu	14	2,3%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	10	1,6%					
Jesus ist Gottes Sohn.	600	100%	0.1239 / **	0.1856 / ***	0.4988 / ***	0.3826 / ***	2.27
trifft völlig zu	234	39,0%					
trifft eher zu	161	26,8%					
trifft eher nicht zu	59	9,8%					
trifft nicht zu	106	17,7%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	40	6,7%					
Gott will, dass wir gut und gerecht handeln.	600	100%	0.1184 / **	0.1724 / ***	0.4497 / ***	0.3529 / ***	2.31
trifft völlig zu	244	40,7%					
trifft eher zu	163	27,2%					
trifft eher nicht zu	30	5,0%					
trifft nicht zu	89	14,8%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	74	12,3%					

Frage: Nun geht es darum, wie du zu bestimmten Glaubensaussagen stehst.	N	%	Alter Cramer's V/X ²	Geschlecht Cramer's V/X ²	Gottesglaube Cramer's V/X ²	Schulart Cramer's V/X ²	MW
Alle Religionen sind gleich wahr.	609	100%	n.s.	0.1211 / *	0.1745 / ***		2.42
trifft völlig zu	245	40,2%					
trifft eher zu	127	20,9%					
trifft eher nicht zu	58	9,5%					
trifft nicht zu	97	15,9%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	82	13,5%					
Gott liebt auch die bösen Menschen.	599	100%	0.1125 / *	0.1663 / ***	0.3758 / ***	0.2746 / ***	2.56
trifft völlig zu	186	31,1%					
trifft eher zu	179	29,9%					
trifft eher nicht zu	49	8,2%					
trifft nicht zu	87	14,5%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	98	16,4%					
Die Menschen aller Religionen sind Geschöpfe Gottes.	608	100%	0.1123 / *	0.1858 / ***	0.4667 / ***		2.59
trifft völlig zu	223	36,7%					
trifft eher zu	121	19,9%					
trifft eher nicht zu	55	9,0%					
trifft nicht zu	104	17,1%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	105	17,3%					
Jesus Christus ist von den Toten auferstanden.	596	100%	n.s.	0.1387 / **	0.4893 / ***	0.3617 / ***	2.71
trifft völlig zu	157	26,3%					
trifft eher zu	122	20,5%					
trifft eher nicht zu	109	18,3%					
trifft nicht zu	153	25,7%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	55	9,2%					
Jesus tut Wunder.	594	100%	0.1209 / **	0.1724 / ***	0.5056 / ***	0.3586 / ***	2.71
trifft völlig zu	154	25,9%					
trifft eher zu	138	23,2%					
trifft eher nicht zu	98	16,5%					
trifft nicht zu	138	23,2%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	66	11,1%					
Gott ist für mein Leben nicht wichtig.	608	100%	n.s.	n.s.	0.4358 / ***	0.3993 / ***	2.8
trifft völlig zu	124	20,4%					
trifft eher zu	125	20,6%					
trifft eher nicht zu	151	24,8%					

Frage: Nun geht es darum, wie du zu bestimmten Glaubensaussagen stehst.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
trifft nicht zu	167	27,5%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	41	6,7%					
Gott greift nicht in unser Leben ein.	585	100%	n.s.	0.1199 / *	0.3593 / ***		2.82
trifft völlig zu	145	24,8%					
trifft eher zu	124	21,2%					
trifft eher nicht zu	106	18,1%					
trifft nicht zu	113	19,3%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	97	16,6%					
Gott hat die Welt erschaffen.	598	100%	n.s.	0.1591 / ***	0.523 / ***	0.4429 / ***	2.9
trifft völlig zu	133	22,2%					
trifft eher zu	90	15,1%					
trifft eher nicht zu	115	19,2%					
trifft nicht zu	225	37,6%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	35	5,9%					
Nach dem Tod kommen die guten Menschen in den Himmel.	588	100%	n.s.	0.1514 / **	0.4121 / ***	0.3273 / ***	2.92
trifft völlig zu	143	24,3%					
trifft eher zu	109	18,5%					
trifft eher nicht zu	82	13,9%					
trifft nicht zu	162	27,6%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	92	15,6%					
Religion führt eher zu Gewalt.	601	100%	n.s.	0.1667 / ***	0.2431 / ***		2.92
trifft völlig zu	88	14,6%					
trifft eher zu	155	25,8%					
trifft eher nicht zu	131	21,8%					
trifft nicht zu	176	29,3%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	51	8,5%					
Es gibt nur einen Gott.	591	100%	n.s.	0.1188 / *	0.3797 / ***		2.93
trifft völlig zu	174	29,4%					
trifft eher zu	82	13,9%					
trifft eher nicht zu	54	9,1%					
trifft nicht zu	175	29,6%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	106	17,9%					
Gott vergibt mir meine Schuld, wenn ich an ihn glaube.	591	100%	0.1142 / *	0.1839 / ***	0.4936 / ***	0.3059 / ***	2.97
trifft völlig zu	137	23,2%					
trifft eher zu	112	19,0%					
trifft eher nicht zu	77	13,0%					

Frage: Nun geht es darum, wie du zu bestimmten Glaubensaussagen stehst.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
trifft nicht zu	165	27,9%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	100	16,9%					
Mit dem Tod ist alles aus.	603	100%	n.s.	0.1481 / **	0.3182 / ***	0.1523 / ***	3.03
trifft völlig zu	124	20,6%					
trifft eher zu	74	12,3%					
trifft eher nicht zu	139	23,1%					
trifft nicht zu	190	31,5%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	76	12,6%					
Gott hilft mir, wenn es mir nicht gut geht.	597	100%	0.1215 / **	0.1244 / *	0.4993 / ***	0.4257 / ***	3.05
trifft völlig zu	81	13,6%					
trifft eher zu	122	20,4%					
trifft eher nicht zu	136	22,8%					
trifft nicht zu	205	34,3%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	53	8,9%					
Gott bestimmt, was auf der Welt passiert.	595	100%	n.s.	n.s.	0.4843 / ***	0.3737 / ***	3.21
trifft völlig zu	65	10,9%					
trifft eher zu	98	16,5%					
trifft eher nicht zu	128	21,5%					
trifft nicht zu	255	42,9%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	49	8,2%					
Jesus war ein Prophet.	586	100%	n.s.	0.1641 / ***	0.265 / ***		3.23
trifft völlig zu	103	17,6%					
trifft eher zu	127	21,7%					
trifft eher nicht zu	65	11,1%					
trifft nicht zu	118	20,1%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	173	29,5%					
Jesus ist auch für mich und meine Sünden gestorben.	584	100%	0.1187 / **	0.1228 / *	0.4589 / ***		3.35
trifft völlig zu	106	18,2%					
trifft eher zu	71	12,2%					
trifft eher nicht zu	76	13,0%					
trifft nicht zu	176	30,1%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	155	26,5%					
Nach dem Tod wird unser Leben durch Gott vollendet.	585	100%	n.s.	n.s.	0.4654 / ***		3.49
trifft völlig zu	88	15,0%					
trifft eher zu	79	13,5%					

Frage: Nun geht es darum, wie du zu bestimmten Glaubensaussagen stehst.	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	Schulart Cramer's V / X ²	MW
trifft eher nicht zu	60	10,3%					
trifft nicht zu	175	29,9%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	183	31,3%					
Gott straft mich, wenn ich mich schlecht verhalte.	597	100%	n.s.	n.s.	0.3517 / ***	0.2414 / ***	3.5
trifft völlig zu	37	6,2%					
trifft eher zu	65	10,9%					
trifft eher nicht zu	134	22,4%					
trifft nicht zu	287	48,1%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	74	12,4%					
Ich glaube eher an eine Art höhere Macht als an Gott.	605	100%	n.s.	n.s.	0.2275 / ***		3.56
trifft völlig zu	60	9,9%					
trifft eher zu	76	12,6%					
trifft eher nicht zu	73	12,1%					
trifft nicht zu	257	42,5%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	139	23,0%					
Wenn es Menschen nicht gut geht, geht es Gott auch nicht gut.	592	100%	0.1118 / *	n.s.	0.2875 / ***	0.3051 / ***	3.94
trifft völlig zu	27	4,6%					
trifft eher zu	60	10,1%					
trifft eher nicht zu	88	14,9%					
trifft nicht zu	167	28,2%					
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	250	42,2%					

In den Zusammenhangsständen zur Schulart haben sich bereits einige Verschiebungen angedeutet.

Allerdings zeigt sich bei den ersten drei Items eine fast identische Reihenfolge: Auch für die Sekundarschüler*innen steht die Glaubensfreiheit an erster Stelle, einen Reihenfolgenwechsel gibt es bei den Items, wonach Jesus Gottes Sohn ist und Gott will, dass wir gut und gerecht leben; beide zählen jedoch auch zu den ersten drei Items, denen die höchste Zustimmung der Sekundarschüler*innen gilt.

Zwei Items, die sich auf das (Glaubens-)Verhältnis der unterschiedlichen Religionen (Religionen gleich wahr/alle Menschen Geschöpfe Gottes) beziehen und bei den Grundschüler*innen nicht Gegenstand des Fragebogens waren, werden von den Sekundarschüler*innen – obwohl in der Aussage durchaus gegensätzlich – überwiegend zustimmend bewertet.

Ab dem Item zur Auferstehung Jesu Christi stimmen weniger als 50% der Schüler*innen den danach folgenden Glaubensaussagen zu.

Im Blick auf die religions-/christentumskritischen Aussagen stimmt mehr als die Hälfte zu, dass Gott für ihr Leben eher nicht wichtig ist.

Der höchste Anteil an expliziter Ablehnung ist bei folgenden Items zu sehen: Gott straft mich, wenn ich mich schlecht verhalte (48,1%); Gott bestimmt, was auf der Welt passiert (42,9%), Gott hat die Welt erschaffen (37,6%), Gott hilft mir, wenn es mir nicht gut geht (34,3%), mit dem Tod ist alles aus (31,5%).

Anders als in der Grundschule gab es für die Sekundarschüler*innen auch die Möglichkeit, anzugeben, wenn sie über etwas noch nicht nachgedacht haben und damit der Aussage weder zustimmen noch sie ablehnen. Über welche Fragen haben die Schüler*innen laut ihrer Angabe am wenigsten nachgedacht? Den höchsten Wert erhält hier die Aussage, dass es Gott nicht gut geht, wenn es den Menschen nicht gut geht (42,2%), das

sind mehr als zwei Fünftel der Sekundarschüler*innen. Fast ein Drittel der Schüler*innen hat über die in dem Item enthaltene Vorstellung, dass Gott nach dem Tod das Leben vollendet, noch nicht nachgedacht (31%). Mehr als ein Viertel der Schüler*innen (26,5%) gibt an, noch nicht darüber nachgedacht zu haben, dass Jesu Tod etwas mit der eigenen sündhaften Verfasstheit zu tun haben kann. Auffällig ist, dass knapp ein Viertel der Schüler*innen (23%) noch nie über die (alternative) Idee einer höheren Macht nachgedacht zu haben scheint.

Zur Gottesfrage

Im Blick auf die Frage nach Gott stimmt die Mehrheit der Schüler*innen folgenden Vorstellungen zu: einem Verständnis, wonach Gott an einem guten und gerechten Leben der Menschen großes Interesse hat und der Vorstellung, dass Gott auch die bösen Menschen liebt.

In der *bayerischen Studie* sind es 74,1%, die dem ersten Item zustimmen und damit ca. 7% weniger; der Anteil der bayerischen Schüler*innen, die noch nicht darüber nachgedacht haben, war halb so groß (Schwarz, 2019, S. 390).

Mit deutlichem Abstand erfährt die Aussage von der Schöpfermacht bei etwas über einem Drittel der Schüler*innen Zustimmung. Gleichzeitig ist bei dieser Aussage der geringste Wert zu sehen, wonach die Schüler*innen darüber noch nicht nachgedacht hätten. In der *bayerischen Studie* stimmten dieser Aussage 47,9% der Schüler*innen zu; der Anteil derer, die noch nicht darüber nachgedacht haben, ist sehr gering (ebd.). In der *Qualitätsstudie* kann ein Drittel nicht nachvollziehen, wie man an Gott als Erschaffer der Welt glauben kann, 43% lehnen die Aussage ab (Schweitzer u.a., 2024). Die Schüler*innen aus Rheinland-Pfalz bewerten diese Aussage damit erkennbar kritischer.

Die Aussage zur Schuldvergebung polarisiert, ein hoher Anteil hat darüber noch nicht nachgedacht. In der *bayerischen Studie* stimmten der Aussage 55,1% der Schüler*innen mindestens eher zu, das sind mehr als 10% Unterschied, einen 10%igen Unterschied gibt es auch beim Anteil derer, die hierüber noch nicht nachgedacht haben (Schwarz, 2019, S. 390).

Dass Gott im Leben hilft oder das Weltgeschehen mitbestimmt, kann sich weniger als ein Drittel der Schüler*innen vorstellen; auch dieser Aussage stimmten erkennbar mehr *bayerische* Schüler*innen zu (41,5%; Schwarz, 2019, S. 390). Eine etwas andere Formulierung zu Gottes Anwesenheit führt in der *VI. KMU* zu einer etwas geringeren tendenziellen Zustimmung (29,2%), während in Rheinland-Pfalz ca. ein Drittel an Gottes Eingreifen oder Hilfe in welcher Form auch immer glaubt.

Die geringste Zustimmung erhält die Vorstellung von einem strafenden Gott, wobei jede*r sechste Schüler*in dieser Aussage zustimmt. Jede*r siebte Schüler*in kann sich vorstellen, dass menschliches Leid das Mitleid Gottes auslöst. Dieser Gedanke ist dem größten Anteil der Schüler*innen (mehr als zwei Fünftel) fremd. In der etwas anderen (leichteren) Formulierung in der *bayerischen Studie* bejahten dies mindestens eher 42,5% und knapp 10% (9,6) hatten darüber noch nicht nachgedacht (Schwarz, 2019, S. 390).

Von den distanzierten Vorstellungen zur Gottesfrage erreicht jene, mit der Gottes Relevanz für das Leben infrage gestellt wird, viel Zustimmung, eine knappe Mehrheit aber lehnt diese Vorstellung ab. In der *bayerischen Studie* stimmte ein Viertel der Schüler*innen dieser Aussage zu (damit 16% weniger), 10,6% hatten darüber noch nicht nachgedacht (ebd.).

Hinsichtlich des Eingreifens Gottes sind mehr davon überzeugt, dass dieses nicht geschieht, ein relativ hoher Anteil hat darüber noch nicht nachgedacht. Unter den *sachsen-anhaltischen* Schüler*innen ist die Zustimmung zum Eingreifen Gottes mit 56% deutlich höher (Domsgen u.a., 2021, S. 76).

Abstraktere und alternative Vorstellungen zu Gott finden bei etwas mehr als jeder*m Fünften Resonanz. Vergleichend ist außerdem zu erkennen, dass deutlich mehr Proband*innen aus der *Studie von Schweitzer u.a.* (2018, S. 74 u.ö.) die abstraktere Vorstellung von einer Energie oder höheren Macht für denkbar halten (29–34%). Auch in der *VI. KMU* entspricht die tendenzielle prozentuale Zustimmung zu einem höheren Wesen oder einer geistigen Macht mit 31,5% ungefähr jenem Wert aus der Studie von 2018.

Die Idee eines strafenden Gottes finden in der *VI. KMU* deutlich weniger Schüler*innen zustimmungswürdig (7,2%), in der *bayerischen Studie* waren es 16,7% (Schwarz, 2019, S. 390) und damit ein ähnlich hoher Anteil wie in Rheinland-Pfalz.

Zu Jesus Christus

Zunächst ist zu sehen, dass bei unterschiedlich starker Zustimmung und Ablehnung im Vergleich zu den Grundschüler*innen doch die gleiche Reihenfolge in der Zustimmungsfähigkeit der Aussagen bestehen bleibt. Während fast zwei Drittel von der Gottessohnschaft Jesu ausgehen, werden jegliche Aspekte, bei denen ein

Infragestellen der Naturgesetze impliziert wird, erkennbar zurückhaltender von weniger als der Mehrheit befragt. Mehr als die Hälfte, und damit mehr bayerische Schüler*innen, stimmten zu, dass Jesus auferstanden ist und Wunder tat (55,6%/51,4%; Schwarz, 2019, S. 390).

Die Rolle Jesu als Prophet polarisiert. Weniger als ein Drittel stimmt zu, dass Jesu Sündentod eine persönliche Bedeutung zuerkannt werden kann.

Insbesondere in der *sachsen-anhaltischen* und *bayerischen Studie* wurden (zum Teil vergleichbare) Items zu Jesus eingesetzt.

Die Gottessohnschaft Jesu halten 73,5% der sachsen-anhaltischen Schüler*innen für richtig (wahr) (Domsgen u.a., 2021, S. 76), in Bayern waren es mit 68,3% etwas weniger, aber minimal mehr als in Rheinland-Pfalz.

Dass Jesus auch für mich und meine Sünden gestorben ist, kennzeichnen 46% der sachsen-anhaltischen Schüler*innen als mindestens eher richtig, auch hier ist die Zustimmung der sachsen-anhaltischen Schüler*innen deutlich höher und etwa gleichauf mit der Zustimmung der bayerischen Schüler*innen (48,2%; Schwarz, 2019, S. 390). In Bayern liegt der Anteil derjenigen, die über dieses Item noch nicht nachgedacht haben, mit 13% bei der Hälfte der Schüler*innen aus Rheinland-Pfalz (ebd.).

Zum Verhältnis zwischen unterschiedlichen Religionen und Nachtodesvorstellungen

Die Aussage zur Glaubensfreiheit findet mit 93% die größte Zustimmung, sie ist noch etwas höher als die in Bayern (89,1%; Schwarz, 2019, S. 390).

Dass sowohl die Aussage, alle Religionen seien gleich wahr, wie jene – mit kleinem Abstand –, wonach alle Menschen Geschöpfe Gottes seien, bei der Mehrheit zustimmungsfähig sind, überrascht etwas. In Rheinland-Pfalz stimmen gegenüber den bayerischen Schüler*innen etwa 7% mehr zu, dass alle Religionen gleich wahr seien. Die Aussage, alle seien Geschöpfe Gottes, wurde von einem gleichen Anteil Schüler*innen in der *bayerischen Studie* bejaht (56,2%) (ebd.). Damit stimmten – anders als in Rheinland-Pfalz – die bayerischen Schüler*innen etwas häufiger der Aussage zu, dass jede*r ein Geschöpf Gottes sei, als jener, wonach alle Religionen wahr sind. Vergleicht man die Ergebnisse außerdem mit jenen aus der *VI. KMU*, so sind dort 91% zu sehen, die der Aussage „Keine Religion ist besser als andere – alle Religionen haben in gleichem Maße Recht oder Unrecht“ zustimmen. Hierbei wird der Einfluss der Formulierung erkennbar, was sich auch in der hohen Zustimmung (78,6%) zu der Aussage „Im Großen und Ganzen sind alle Weltreligionen ähnlich“ (*VI. KMU*) sehen lässt.

An der Tabelle ist zu erkennen, dass jene Aussagen, die sich auf das (inhaltliche) Verhältnis der Religionen beziehen, für ungefähr jede*n sechste*n Schüler*in bislang nicht Gegenstand der Wahrnehmung waren.

Die Behauptung, dass es nur einen Gott gibt, polarisiert stark. Diese Polarisierung ist ebenfalls bei den Ergebnissen der *sachsen-anhaltischen* Schüler*innen erkennbar (eher richtig: 48,4% gegenüber 51,5%). Mehr als die Hälfte der Schüler*innen in *Bayern* stimmte dieser Aussage mindestens eher zu (56,9%) (Schwarz, 2019, S. 390).

Das Item zum Zusammenhang von Religion und Gewalt wird von der knappen Mehrheit der Schüler*innen abgelehnt, ca. zwei Fünftel bejahen dies. Der Anteil derjenigen, die darüber noch nicht nachgedacht haben, ist geringer als jener bei den Items zur Pluralität.

Dass nach dem Tod nichts mehr passiert, steht für ein Drittel fest, während über die Hälfte dies mindestens eher ablehnt. Ähnliche Ergebnisse gibt es unter den *sachsen-anhaltischen* Schüler*innen, wo 34,4% dieser Aussage zustimmen, deutlich mehr allerdings die Aussage für falsch halten (40,3%) (Domsgen u.a., 2021, S. 80); zu bedenken ist, dass es in der *sachsen-anhaltischen Studie* keine Möglichkeit gab, anzukreuzen, dass man darüber noch nicht nachgedacht hat. In der *bayerischen Studie* sind ganz ähnliche Ergebnisse zu sehen, dort stimmten 34% dieser Aussage zu (Schwarz, 2019, S. 390). In der *baden-württembergischen Studie* konnte sich knapp über die Hälfte der Schüler*innen (54%) vorstellen, dass nach dem Tod Leben ist (Schweitzer u.a., 2018, S. 82).

Der ebenfalls umgekehrten Formulierung in der *VI. KMU* (Ich glaube an ein Leben nach dem Tod) stimmten 62,1% der befragten Schüler*innen zu, und damit mehr als in den anderen Studien.

Dass Gott nach dem Tod an unserer Vollendung wirkt, kann sich weniger als ein Drittel der Schüler*innen vorstellen. Ungefähr genauso viele haben über diese Idee vorher noch nicht nachgedacht.

Tabelle 100: Einstellung zu Glaubensaussagen – Ausprägungen der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Mit dem Tod ist alles aus.							
trifft völlig zu	7%	16%	42%			22%	21%
trifft eher zu	7%	15%	15%			12%	12%
trifft eher nicht zu	23%	29%	16%			15%	23%
trifft nicht zu	52%	23%	18%			28%	32%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	12%	17%	9%			22%	13%
Wenn es Menschen nicht gut geht, geht es Gott auch nicht gut.							
trifft völlig zu	11%	2%	0%			23%	5%
trifft eher zu	17%	7%	5%			18%	10%
trifft eher nicht zu	17%	19%	7%			13%	15%
trifft nicht zu	17%	21%	48%			17%	28%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	37%	51%	40%			30%	42%
Gott hat die Welt erschaffen.							
trifft völlig zu	56%	8%	2%	24%	19%	61%	22%
trifft eher zu	21%	20%	3%	17%	13%	15%	15%
trifft eher nicht zu	12%	32%	12%	22%	16%	9%	19%
trifft nicht zu	8%	33%	76%	31%	46%	9%	38%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	4%	7%	7%	5%	6%	6%	6%
Gott bestimmt, was auf der Welt passiert.							
trifft völlig zu	25%	6%	1%			32%	11%
trifft eher zu	34%	11%	3%			26%	16%
trifft eher nicht zu	24%	33%	5%			18%	21%
trifft nicht zu	11%	39%	84%			14%	43%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	6%	11%	8%			10%	8%
Gott ist für mein Leben nicht wichtig.							
trifft völlig zu	9%	8%	50%			8%	20%
trifft eher zu	16%	31%	16%			7%	21%
trifft eher nicht zu	23%	39%	8%			12%	25%
trifft nicht zu	50%	14%	18%			53%	27%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	3%	9%	7%			20%	7%
Gott hilft mir, wenn es mir nicht gut geht.							
trifft völlig zu	33%	5%	2%			49%	14%
trifft eher zu	34%	21%	2%			19%	20%
trifft eher nicht zu	22%	33%	13%			12%	23%
trifft nicht zu	4%	29%	76%			10%	35%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	7%	11%	7%			11%	9%
Jesus Christus ist von den Toten auferstanden.							
trifft völlig zu	58%	14%	6%			58%	26%
trifft eher zu	24%	29%	7%			15%	20%
trifft eher nicht zu	9%	26%	18%			9%	18%
trifft nicht zu	3%	18%	60%			7%	26%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	6%	12%	9%			11%	9%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Jesus ist Gottes Sohn.							
trifft völlig zu	72%	31%	13%	40%	36%	75%	39%
trifft eher zu	22%	41%	15%	32%	21%	10%	27%
trifft eher nicht zu	3%	13%	13%	9%	10%	5%	10%
trifft nicht zu	1%	6%	50%	12%	24%	4%	18%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	2%	8%	10%	6%	8%	6%	7%
Jesus tut Wunder.							
trifft völlig zu	56%	17%	4%	28%	22%	56%	26%
trifft eher zu	28%	29%	10%	25%	23%	19%	23%
trifft eher nicht zu	8%	24%	16%	17%	15%	9%	16%
trifft nicht zu	3%	12%	59%	17%	31%	5%	23%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	5%	18%	11%	14%	9%	11%	11%
Gott straft mich, wenn ich mich schlecht verhalte.							
trifft völlig zu	14%	2%	2%			18%	6%
trifft eher zu	19%	11%	2%			15%	11%
trifft eher nicht zu	32%	27%	6%			17%	22%
trifft nicht zu	25%	43%	79%			31%	48%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	10%	17%	10%			20%	12%
Gott vergibt mir meine Schuld, wenn ich an ihn glaube.							
trifft völlig zu	50%	12%	6%	24%	21%	48%	23%
trifft eher zu	27%	22%	6%	18%	20%	17%	19%
trifft eher nicht zu	7%	23%	6%	15%	9%	8%	13%
trifft nicht zu	5%	19%	64%	22%	36%	10%	28%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	10%	24%	18%	20%	14%	17%	17%
Gott will, dass wir gut und gerecht handeln.							
trifft völlig zu	68%	35%	17%	46%	34%	74%	41%
trifft eher zu	25%	42%	14%	27%	27%	13%	27%
trifft eher nicht zu	2%	6%	7%	4%	5%	4%	5%
trifft nicht zu	2%	5%	40%	10%	21%	3%	15%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	4%	12%	23%	13%	13%	6%	12%
Gott liebt auch die bösen Menschen.							
trifft völlig zu	49%	28%	15%	34%	27%	57%	31%
trifft eher zu	32%	38%	18%	33%	27%	16%	30%
trifft eher nicht zu	8%	10%	6%	6%	9%	8%	8%
trifft nicht zu	2%	6%	38%	10%	20%	8%	14%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	9%	19%	23%	17%	16%	10%	17%
Nach dem Tod kommen die guten Menschen in den Himmel.							
trifft völlig zu	52%	16%	6%			54%	24%
trifft eher zu	21%	22%	9%			15%	18%
trifft eher nicht zu	10%	20%	10%			7%	14%
trifft nicht zu	9%	21%	56%			10%	28%
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	8%	20%	18%			14%	16%

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Die Menschen aller Religionen sind Geschöpfe Gottes.							
trifft völlig zu	67%	27%	12%	39%	33%		
trifft eher zu	20%	27%	12%	21%	18%		
trifft eher nicht zu	4%	14%	8%	10%	8%		
trifft nicht zu	0%	9%	46%	11%	25%		
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	8%	22%	23%	19%	16%		
Alle Religionen sind gleich wahr.							
trifft völlig zu	42%	39%	39%				
trifft eher zu	20%	28%	13%				
trifft eher nicht zu	10%	12%	6%				
trifft nicht zu	17%	8%	23%				
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	10%	12%	20%				
Es gibt nur einen Gott.							
trifft völlig zu	55%	24%	7%				
trifft eher zu	18%	14%	8%				
trifft eher nicht zu	8%	12%	8%				
trifft nicht zu	12%	25%	55%				
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	7%	25%	22%				
Ich glaube eher an eine Art höhere Macht als an Gott.							
trifft völlig zu	6%	12%	13%				
trifft eher zu	5%	17%	12%				
trifft eher nicht zu	14%	15%	8%				
trifft nicht zu	61%	27%	42%				
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	15%	30%	24%				
Religion führt eher zu Gewalt.							
trifft völlig zu	5%	14%	25%	10%	20%		
trifft eher zu	19%	26%	32%	25%	28%		
trifft eher nicht zu	32%	23%	11%	22%	22%		
trifft nicht zu	40%	27%	21%	33%	25%		
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	4%	10%	11%	11%	6%		
Jesus war ein Prophet.							
trifft völlig zu	28%	12%	12%	20%	15%		
trifft eher zu	27%	24%	15%	22%	21%		
trifft eher nicht zu	9%	15%	9%	10%	12%		
trifft nicht zu	17%	9%	36%	15%	27%		
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	19%	41%	29%	33%	26%		
Gott greift nicht in unser Leben ein.							
trifft völlig zu	12%	16%	51%				
trifft eher zu	18%	32%	11%				
trifft eher nicht zu	28%	20%	4%				
trifft nicht zu	30%	10%	18%				
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	12%	22%	17%				

Antwort	Gottesglaube			Geschlecht		Schulart	
	ja	manchmal	nein	w	m	GS	Sek
Jesus ist auch für mich und meine Sünden gestorben.							
trifft völlig zu	40%	8%	5%				
trifft eher zu	24%	12%	1%				
trifft eher nicht zu	12%	19%	6%				
trifft nicht zu	7%	24%	62%				
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	17%	37%	25%				
Nach dem Tod wird unser Leben durch Gott vollendet.							
trifft völlig zu	35%	7%	2%				
trifft eher zu	24%	13%	2%				
trifft eher nicht zu	7%	15%	8%				
trifft nicht zu	8%	20%	65%				
darüber habe ich noch nicht nachgedacht	25%	46%	23%				

Ein Blick auf die Zusammenhangsberechnungen zeigt viele starke Zusammenhänge mit dem Gottesglauben. Anders als bei den Zusammenhangsstärken im Grundschulbereich sind im Vergleich der Zusammenhangsstärken zwischen den Aussagen und den Variablen Schulart/Gottesglaube stärkere Ausprägungen mit der Variable Gottesglaube zu sehen.

Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich (in absteigender Reihenfolge der Effektstärke) im Blick auf die Aussage, dass Gott die Welt erschaffen hat, gefolgt von der Aussage, dass Jesus Wunder tut, Gott hilft, wenn es mir nicht gut geht, Jesus Gottes Sohn sei, Gott mir meine Schuld vergibt, wenn ich an ihn glaube, Jesus von den Toten auferstanden ist, Gott bestimmt, was auf der Welt passiert, Menschen aller Religionen Geschöpfe Gottes seien, dass unser Leben nach dem Tod durch Gott vollendet wird, Jesus auch für mich und meine Sünden gestorben ist, Gott will, dass wir gut und gerecht handeln, Gott für mein Leben nicht wichtig ist und nach dem Tod die guten Menschen in den Himmel kommen.

Nur die Aussage zur Glaubensfreiheit ist nicht signifikant verbunden. In der Stärke geringer verknüpft sind außerdem die Items, alle Religionen sind gleich wahr (stark hingegen verknüpft ist die Variable mit der Aussage, dass alle Menschen Geschöpfe Gottes seien), dass Religion eher zur Gewalt führt und der Glaube an eine höhere Macht präferiert wird gegenüber dem Glauben an einen Gott. Items, denen die Nein-Gruppe stärker zustimmt, sind, dass mit dem Tod alles aus ist, Gott für das Leben nicht wichtig ist, sie eher an eine höhere Macht als an Gott glauben, Religion eher zu Gewalt führt und Gott nicht in unser Leben eingreift.

Hinsichtlich der Schulart ist zu sehen, dass es ebenfalls die mit dem Gottesglauben stark verbundenen Items sind, die sich durch einen starken Zusammenhang mit der Schulart ausdrücken. Etwas stärker mit der Schulart als mit dem Gottesglauben verbunden ist das Item von der Verbundenheit des Ergehens zwischen Gott und Mensch.

Hochsignifikant verbunden mit dem Geschlecht sind einige Aussagen, wobei die Zusammenhangsstärke sich je in einem ähnlichen mittleren Bereich bewegt: Die Jungen lehnen stärker ab, dass Gott die Welt erschaffen hat, dass Jesus Gottes Sohn ist, Jesus Wunder tut, Gott die Schuld vergibt, Gott will, dass wir gut und gerecht handeln, Gott auch die bösen Menschen liebt, Menschen aller Religionen die Geschöpfe Gottes sind und Jesus ein Prophet war. Sie stimmen stärker zu, dass Religion eher zu Gewalt führt. Auch in der *baden-württembergischen* und in der *bayerischen Studie* stimmten die weiblichen Jugendlichen teilweise den positiven Aussagen stärker zu (Schweitzer u.a., 2018, S. 74 u.ö.), die Jungen hingegen den religionskritischen (vgl. Schwarz, 2019).

4.3.3 Zwischenfazit

Eine große Mehrheit der Grund- und Sekundarschüler*innen stimmt einer positiven Gottesvorstellung in Verbindung mit Güte und Gerechtigkeit zu. Carsten Gennerich hat in seiner Auseinandersetzung mit Jugendlichen und ihrem Verhältnis zu Glaube, Religion und Sinnsuche festgehalten, dass Jugendliche sich religiöse Vorstellungen in Orientierung an ihren eigenen Bedürfnissen aneignen und an religiöse Begründungen für moralische Standards glauben (Gennerich, 2023, S. 169). Dafür spricht, dass Schüler*innen dem Thema Gerechtigkeit höchste Relevanz zusprechen (Schwarz, 2019, S. 268; in der vorliegenden Studie siehe Kap. 2.7; 2.8) und

dass in diesem Item theologische und moralische Überlegungen zusammenfließen. Gleichzeitig sind das Erwartungen, die den Schüler*innen auch aus asymmetrischen Verhältnissen von ihren Lehrkräften und vielleicht auch Eltern vertraut sind.

Nicht zuletzt könnten sich hierin aber auch Schwerpunkte des im Religionsunterricht thematisierten Gottesverständnisses zeigen, mit dem vor allem auf den Aspekt der Nächstenliebe rekurriert wird.

Der von der Mehrheit befürworteten positiven Gottesvorstellung entspricht die Überzeugung, dass sich Gottes Liebe auch auf die „bösen“ Menschen erstreckt. Dieses Ergebnis stimmt überein mit Studien, wonach die mit Gott verbundenen Gefühle, wie Liebe, Dankbarkeit und Hoffnung, mehrheitlich positiv sind (Gennerich, 2023, S. 56–57). Gennerich interpretiert diesen Befund mit der Rolle von Gott als Ressource, die positive Gefühle auslöst, aber auch mit Gott als Projektionsfläche, auf die lebensweltliche Gefühle transportiert werden, wodurch diesen Vorstellungen sogleich auch eine Unterstützungsfunktion für das eigene Selbstwertgefühl zukommen kann (Gennerich, 2023, S. 56–57, 59, 71).

Das bedeutet nicht, dass unter den Schüler*innen nicht auch negativ konnotierte Gefühle wie Angst im Zusammenhang mit der Vorstellung von einem strafenden Gott wie auch Schuld bei einem nicht so kleinen Teil der Schüler*innen erfahren werden; Gennerich verweist auf den möglichen Zusammenhang mit Hochreligiosität bei dieser Art von Gefühlen (Gennerich, 2023, S. 46).

Im Blick auf eine konkretere Einflussverbindung zwischen Gott und menschlicher Lebenswelt sind die Zustimmungen der Schüler*innen zurückhaltender und der prozentuale Anteil derjenigen Schüler*innen, die dieses konkrete Zusammenspiel ablehnen, ist größer. Im Unterschied zum Willen Gottes hinsichtlich eines guten und gerechten Lebens, der subjektiv empfunden oder als religiöse Begründung für das eigene moralische Handeln herangezogen werden kann, tangieren Einflussnahmen auf die Welt oder auf das eigene Leben Annahmen zum Zusammenhang zwischen Naturgesetzen, Gottes Macht wie Gottes Wirkweisen im Leben und fordern das Nach- wie Zusammendenken heraus.

Das trifft insbesondere auch auf die Vorstellung von Gott als Schöpfer zu, die von der großen Mehrheit der Grundschüler*innen geteilt wird. Die Zusammenhangsstärken zwischen Grundschule und Sekundarschule machen, insbesondere auch am zuletzt genannten Item, jene Aspekte augenfällig, welche in der religionsbezogenen Entwicklung des Jugendalters neu/anders in den Blick genommen werden. Gleichzeitig zeigt sich bereits in der Grundschule anhand der gestuften Bewertungen, Ablehnungen wie auch an den tendenziell ähnlichen Zusammenhängen mit dem Gottesglauben eine Auseinandersetzung mit diesen Aspekten. Es spricht also alles dafür, diese pädagogisch von der Grundschule an mit einzuplanen. Gemeint sind die Macht und Relevanz Gottes: Bei allen Aussagen, die aus Sicht der Jugendlichen eine Überschreitung der Naturgesetze implizieren (Schöpfer, Helfer, Bestimmer) und auf die konkrete Relevanz und Hilfe Gottes zielen, sinkt die Zustimmung enorm.

Die bleibende Herausforderung besteht also darin, sich mit der Rolle und den Wirkweisen Gottes auseinanderzusetzen und Vorstellungen von konkreten Wirkmechanismen komplementär zu erweitern. Zwei der sogenannten Einbruchstellen (wobei ohne eine längsschnittliche Untersuchung eigentlich nicht von einem Einbruch gesprochen werden kann), die bereits 1987 von Nipkow eruiert wurden, sind hier zentral: die Theodizeefrage mit der Vorstellung von Gott als Helfer in der Not und die Verbindung von naturwissenschaftlichem und religiösem Weltzugang.

Vorstellungen von einem richterlich-strafenden Gott sind bei einem kleineren, aber doch beachtlichen Teil der Schüler*innen vorhanden: Bei den Grundschüler*innen ist es knapp jede*r Dritte, bei den Sekundarschüler*innen jede*r sechste. Die Unterschiede können gut mit den neuen Verhältnissen gegenüber Autoritäten erklärt werden wie mit der zunehmenden Autonomie der Jugendlichen. Die geringe Zustimmung zu dem Item zum Zusammenhang zwischen menschlichem und göttlichem Ergehen oder auch dem Mitleid Gottes ist zum einen sicher auf die etwas abstrakt-ungewöhnliche Formulierung zurückzuführen, denn in der *bayerischen Schüler*innenstudie* hat ein thematisch ähnliches, wenn auch anders formuliertes Item deutlich mehr Zustimmung gefunden (Gott leidet mit, wenn Menschen leiden, 42,5%; Schwarz, 2019, S. 390), zum anderen wäre zu fragen, ob das Konzept eines mitleidenden, vielleicht sogar machtentsagenden Gottes religionsunterrichtlich thematisiert wird und/oder in dem Alter zugänglich ist.

Die Zusammenhänge mit dem Geschlecht sind deutlich weniger und auch in der Zusammenhangsstärke geringer als jene mit Gottesglauben und Schulart. Kleinere Tendenzen zeigen sich dahingehend, dass die Jungen etwas häufiger religionskritische Aspekte und herausfordernde Aspekte des Gottesbildes (Gottes Liebe gilt nicht zwingend auch den bösen Menschen) befürworten. Ähnliche Befunde zeigten sich bereits in der *bayerischen Studie*, aber beispielsweise auch in jener zum Wunderverständnis (Schwarz, 2019; Riegel, 2021). Anzunehmen ist, dass tradierte und rezipierte männliche wie weibliche Rollenbilder (sehr vereinfacht: erwartete Anpassung vs. erwartete Rebellion), aber auch die weniger ausgeprägte Kommunikation der Jungen über religionsbezogene Themen (vgl. Kapitel 3.2) zu diesen Ergebnissen führen können, ohne dass dies hier empirisch erhoben werden konnte.

Die Einstellungen zu den angebotenen „Jesus-Items“ lassen sich thematisch wie von der Zustimmung her dreiteilen: in die Rolle bzw. Einordnung Jesu, die Wunder und die Erlösungsfrage.

Die Gottessohnschaft Jesu können sich mindestens zwei Drittel der Schüler*innen vorstellen. Jesus und Gott werden demnach zusammen gedacht. Deutlich weniger Sekundarschüler*innen können sich vorstellen, dass Jesus ein Prophet ist, knapp ein Drittel hat darüber noch nicht nachgedacht, obwohl beispielsweise auch andere Religionen seit der Grundschule thematisiert werden. Möglicherweise stehen die unterschiedlichen Betrachtungsweisen hierbei nicht im Zentrum.

Im Blick auf die Wunder Jesu ist die Zustimmung geringer, auch wenn drei Viertel der Grundschüler*innen und nicht ganz fünfzig Prozent der Sekundarschüler*innen mindestens eher zustimmen. Während die Grundschüler*innen den Wundertaten Jesu noch etwas mehr zustimmen als der Auferstehung, bewerten die Sekundarschüler*innen beide Aspekte so gut wie gleich. Riegel hat in seiner Studie zum Wunderverständnis herausgearbeitet, dass ein Großteil der Schüler*innen ein bibelaffines Wunderverständnis hat (2021, S. 138). Die hohe Zustimmung der Grundschulkinder drückt auch diesen Zugang aus, während die geringere Zustimmung der Sekundarschüler*innen auf einer zunehmend kritischeren Auseinandersetzung mit einem bibelaffinen Wunderverständnis beruht.

Für die Grundschüler*innen drückt sich in der Auferstehung Jesu noch ein anders qualifiziertes Wunder aus, das sich von den Heilungen und Exorzismen Jesu unterscheidet. Ob und wie die Lernenden jedoch Wunder und Auferstehung deuten, kann aus den Ergebnissen nicht entnommen werden.

Die geringste Zustimmung findet jenes Item, das auf die persönliche Bedeutung der Erlösung Jesu von den Sünden zielt: Die größere Zurückhaltung kann zunächst am befremdlichen Begriff Sünde, an der befremdlichen Idee einer damit verbundenen Erlösungsbedürftigkeit des Menschen und/oder schließlich an dem direkten Bezug zur eigenen anthropologischen Verfasstheit festgemacht werden. Tendenziell sind die Schüler*innen zurückhaltender bei Items, die einen persönlichen (Relevanz-)Bezug beinhalten.

Übereinstimmend spricht sich die überwältigende Mehrheit für die Glaubensfreiheit aus, die Sekundarschüler*innen noch etwas dezidiierter als die Grundschüler*innen. Unter den Grundschüler*innen befindet sich innerhalb der sehr kleinen Gruppe der nicht an Gottgläubenden ein Teil, der diese Freiheit kritischer sieht.

Das Verhältnis unterschiedlicher Religionen wurde nur von den Sekundarschüler*innen in den Blick genommen. Nicht so überwältigend, aber deutlich befürworten diese, dass alle Religionen gleich wahr sind, dabei berühren beide Items für die Schüler*innen eine ähnliche zugrunde liegende Frage.

Diese erkennbare Zustimmung kann vieles besagen: Sie kann bedeuten, dass die in der Religionspädagogik hochgehaltene Wahrheitsfrage den Schüler*innen nicht wichtig ist (Schröder, 2012, S. 657–658), die Toleranz gegenüber Andersgläubigen hoch ist, dass sich eine verinnerlichte Toleranznorm auch in dieser Zustimmung ausdrückt (Schwarz, 2019, S. 406) oder sich darin eine Art Basisdoktrin artikuliert, „wonach Pluralität in religiösen Fragen normal und legitim sei (Englert & Eck, 2021, S. 204, zit. n. Schwarz u.a., 2022, S. 337). Um den quantitativen Befunden eine mögliche Interpretation an die Seite zu stellen, sei auf die Ergebnisse einer *Interview-Studie* mit 10- bis 12-Jährigen verwiesen, in der diese nach ihrer Position zu unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen in unterschiedlichen Religionen gefragt wurden. So zeigte sich, dass die Kinder jene Frage vor allem als eine Anfrage an das Prinzip der Gleichheit, an ein Gerechtigkeitsverständnis, wonach allen Gleiches zusteht, wahrgenommen haben. Die Wahrheitsfrage wurde also mit der Glaubensfreiheit begründet, die im ersten Item im Zentrum stand. Diese Voten können „sowohl als Ausdruck der notwendigen Entwicklung von dem/der Wahrnehmung des Rechts auf eine persönliche Entscheidungsfreiheit, auch in religiösen Angelegenheiten“ (Berk, 2019, S. 456), als auch als Ausdruck eines präferierten Gerechtigkeitskonzeptes, das eng mit dem Prinzip der Gleichheit verknüpft ist (Andresen & Wilmes, 2017, S. 86), gelesen werden. Das Gleichheitsprinzip wird in den Begründungen zweifach konkretisiert, nämlich einmal bezogen auf die Glaubensfreiheit der Einzelnen und einmal bezogen auf die Rechte, die allen (Religionen) zustehen“ (zit. n. Schwarz u.a., 2022, S. 344–345). Gleichzeitig war aber auch erkennbar, dass einige Kinder die Frage nach der Wahrheit der Religionen „zwischen dem persönlich als wahr Befundenen im Unterschied zu anderen Glaubensüberzeugungen und dem Gleichheitsprinzip (als sozial notwendigem Prinzip)“ aushandelten und dabei auch theologische Begründungsfiguren zur „Lösung“ der Frage anführten (ebd., S. 345). Die Kinder setzen so individuelle Rechte zu sozialen Notwendigkeiten ins Verhältnis (ebd.). Die Autorinnen fassen überspitzt zusammen, „dass die Bejahung der Frage und damit die Gleichheit anthropologisch-sozial begründet und theologisch ‚gelöst bzw. erklärt‘ ist, während die Verneinung hauptsächlich theologisch begründet wird.“ (ebd., S. 346). Im Blick auf die Glaubensverortung der Sekundarschüler*innen ist zu erkennen, dass je ein Fünftel bis knapp ein Viertel diese Aussage ablehnt. Während bei den an Gott Gläubenden sich der Wahrheitsanspruch der eigenen Religion ggf. nicht mit den anderen Religionen koordinieren ließ, könnte bei der etwas größeren Gruppe der Ablehnenden, die nicht an Gott glaubt, prinzipiell die Wahrheitsfähigkeit von Religionen infrage gestellt werden. In dieser Gruppe ist der Anteil derjenigen, die über das Wahrheits- und Schöpfungsverhältnis unterschiedlicher Religionen zueinander noch nicht nachgedacht haben, mit ca. einem Viertel am höchsten. Darin kann sich auch eine fehlende Motiva-

tion ausdrücken, über eine persönlich nicht bedeutsame Frage, die stark in den inhaltlich-theologischen Bereich hineinreicht, nachzudenken. Etwas weniger zugestimmt wird der Idee, dass alle Menschen Geschöpfe Gottes seien, große Ablehnung dieser Aussage, mit der eine christliche Grundidee auch auf Menschen anderer Religionen und ohne Religionszugehörigkeit übertragen wird, kommt vor allem von der Gruppe, die nicht an Gott glaubt.

Anhand der Pluralitätsitems lässt sich somit erkennen, dass sich die Positionen der Schüler*innen am stärksten beim Menschenrecht auf Glaubensfreiheit treffen. Zu vermuten ist, dass die Wahrheitsfrage auch als Frage nach Gleichheit und Gerechtigkeit gelesen wird. Gleichzeitig spielt bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage auch die religionsbezogene Orientierung sowohl in die eine wie auch in die andere Richtung eine zentrale Rolle und erfordert sowohl Motivation zur Auseinandersetzung wie auch Ambiguitätstoleranz. Anhand des Items zu der Geschöpflichkeit aller Menschen ist die Sensibilität der Schüler*innen, die unterschiedliche Deutungen des Selbst- und Weltverhältnisses betreffen, deutlich geworden.

Sowohl die Grundschüler*innen wie auch die Sekundarschüler*innen stimmen mehrheitlich der Vorstellung von einem Leben nach dem Tod zu. Gennerich sieht in dieser Vorstellung den Wunsch nach der Kontinuität der eigenen Identität als eines der drei Hauptbedürfnisse bei der Identitätskonstruktion (Gennerich, 2023, S. 15; S. 169). Die Kategorie, dass darüber noch nicht nachgedacht wurde, lässt sowohl Vermutungen zu unterrichtlichen Schwerpunktsetzungen wie auch zu persönlichen Interessen zu. Auffallend ist, dass weniger konventionelle religionsbezogene Vorstellungen, Fragen des persönlichen Bezuges und Items zu Religionspluralität häufiger zu jenen Items zählen, über die noch nicht nachgedacht wurde. Es wäre zu überlegen, wie viel inhaltliche und positionell-sprachliche Vielfalt den Schüler*innen in ihren religionsbezogenen Bildungsangeboten begegnet. Zu überlegen wäre auch, ob angesichts zurückgehender familiärer religionsbezogener Sozialisation der Religionsunterricht sich inhaltlich auf ausgewählte theologische Elementaria bezieht und Deutungsvielfalt aus Sorge vor Überforderung begrenzt. Schließlich kann mit Blick auf die Fragen des persönlichen Bezuges auch darüber nachgedacht werden, ob und wie hier die Positionierung der Schüler*innen angeregt wird und auch angeregt werden soll. Möglicherweise drückt sich darin auch eine religionsdidaktische Vorsicht angesichts religiös-weltanschaulicher Religionsgruppen aus. Auffallend ist ebenfalls, dass Fragen der Religionspluralität weniger Gegenstand des Nachdenkens waren und hier insbesondere auch die sich als nicht an Gott glaubend verstehenden Schüler*innen häufiger ankreuzen, noch nicht darüber nachgedacht zu haben. Während die Fragen für religionsdistanziertere Schüler*innen möglicherweise wenig relevant zu sein scheinen, könnte außerdem vermutet werden, dass andere Religionen eher kundlich eingespielt und nicht mit der sogenannten Wahrheitsfrage verknüpft werden (so auch die Vermutung in Schwarz, 2019, S. 407).

Anhand der Vergleiche einzelner Ergebnisse zu vorhergehenden (*Bayern, Sachsen-Anhalt, Baden-Württemberg*) und fast parallel durchgeführten Studien (*QUIRU, VI. KMU*) lassen sich Tendenzen ablesen: Im Verhältnis zu den vorhergehenden Studien zeigt sich eine weniger ausgeprägte Zustimmung zu einzelnen Glaubensinhalten. Nur das Item, wonach Gott ein gutes und gerechtes Leben erwartet, wird in Rheinland-Pfalz etwas häufiger angekreuzt.

Eine Erklärung wäre, dass mehr Gymnasialschüler*innen in der Stichprobe in Rheinland-Pfalz (gegenüber der in Bayern) dabei waren und etwas kritischer gegenüber Glaubensaussagen votieren. Das würde aber allein noch nicht den Unterschied zu den Ergebnissen in *Buchers* Studie und zu der in *Sachsen-Anhalt* erklären. Nahe-liegender ist es, von einer etwas größeren Zurückhaltung gegenüber der Zustimmung zu christlich-religiösen Glaubensinhalten zu sprechen. Das Gut-und-Gerecht-Item wird vor dem Hintergrund ggf. tatsächlich eher als moralisch-subjektive Aussage und weniger als ein theologisches Statement gelesen. Als Ursachen dieser Zurückhaltung, vielleicht auch etwas stärkeren Fremdheit, können eine Abnahme religionsbezogener Sozialisation, die Vielfalt an alternativen Deutungen, die Vorsicht gegenüber eindeutigen Positionierungen angesichts einer Deutungsvielfalt und vielleicht auch eine religionsdidaktisch eher zunehmende Zurückhaltung gegenüber Anforderungen und Aufforderungen zur Positionierung aus Sorge vor Überwältigung in Anbetracht angenommener religiös-weltanschaulicher Pluralität und vielleicht auch (fachlicher oder fachdidaktischer) Überforderung sein.

4.4 Fragen, die bewegen (Sek)

Tabelle 101: Wie sehr bewegen dich folgende Fragen (auch unabhängig vom Religionsunterricht)?

Frage: Wie sehr bewegen dich folgende Fragen (auch unabhängig vom Religionsunterricht)? 1 = oft 4 = gar nicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ob ich einmal einen guten Job haben werde	593	100%	n.s.	n.s.	n.s.	1.37
oft	417	70,3%				
manchmal	145	24,5%				
selten	16	2,7%				
gar nicht	15	2,5%				
Ob ich einen schönen Beruf haben werde	590	100%	n.s.	n.s.	0.09969 / ***	1.51
oft	378	64,1%				
manchmal	152	25,8%				
selten	32	5,4%				
gar nicht	28	4,7%				
Wie ich mal eine gute Partnerschaft/ schöne Liebesbeziehung führen kann	588	100%	n.s.	0.146 / ***	0.1166 / **	1.55
oft	374	63,6%				
manchmal	134	22,8%				
selten	49	8,3%				
gar nicht	31	5,3%				
Ob ich immer ausreichend Geld haben werde	594	100%	n.s.	n.s.	0.1026 / *	1.56
oft	361	60,8%				
manchmal	158	26,6%				
selten	49	8,2%				
gar nicht	26	4,4%				
Ob ich gute Freundinnen/ Freunde haben werde	589	100%	n.s.	0.1307 / **	0.102 / *	1.61
oft	349	59,3%				
manchmal	151	25,6%				
selten	59	10,0%				
gar nicht	30	5,1%				
Ob ich einmal eine eigene Familie haben werde	598	100%	0.141 / ***	0.162 / ***	n.s.	1.64
oft	337	56,4%				
manchmal	165	27,6%				
selten	68	11,4%				
gar nicht	28	4,7%				
Ob es in Zukunft bei uns Krieg geben wird	584	100%	n.s.	0.1379 / **	0.1695 / ***	1.83
oft	286	49,0%				
manchmal	166	28,4%				
selten	80	13,7%				
gar nicht	52	8,9%				

Frage: Wie sehr bewegen dich folgende Fragen (auch unabhängig vom Religionsunterricht)? 1 = oft 4 = gar nicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Wie sich das Klima auf der Erde weiter entwickelt	594	100%	n.s.	0.1386 / **	n.s.	1.83
oft	286	48,1%				
manchmal	175	29,5%				
selten	83	14,0%				
gar nicht	50	8,4%				
Ob wir uns mehr für arme Menschen einsetzen sollten	590	100%	n.s.	0.2209 / ***	0.1326 / ***	1.86
oft	224	38,0%				
manchmal	259	43,9%				
selten	70	11,9%				
gar nicht	37	6,3%				
Ob wir uns mehr für das Klima einsetzen sollten	597	100%	n.s.	0.21 / ***	n.s.	1.89
oft	251	42,0%				
manchmal	214	35,8%				
selten	77	12,9%				
gar nicht	55	9,2%				
Was nach dem Tod passiert	592	100%	n.s.	0.2091 / ***	0.2536 / ***	1.89
oft	298	50,3%				
manchmal	144	24,3%				
selten	67	11,3%				
gar nicht	83	14,0%				
Warum es auf der Welt ungerecht zugeht	582	100%	0.1193 / *	0.2336 / ***	0.1286 / ***	1.96
oft	239	41,1%				
manchmal	187	32,1%				
selten	98	16,8%				
gar nicht	58	10,0%				
Was die Gleichberechtigung von Frau und Mann bedeutet	589	100%	n.s.	0.2907 / ***	n.s.	1.99
oft	226	38,4%				
manchmal	213	36,2%				
selten	77	13,1%				
gar nicht	73	12,4%				
Wozu ich lebe	595	100%	n.s.	0.1277 / **	0.1491 / ***	2.01
oft	255	42,9%				
manchmal	165	27,7%				
selten	90	15,1%				
gar nicht	85	14,3%				
Ob ich einsam sein werde	584	100%	n.s.	0.201 / ***	0.1152 / **	2.03
oft	252	43,2%				
manchmal	148	25,3%				

Frage: Wie sehr bewegen dich folgende Fragen (auch unabhängig vom Religionsunterricht)? 1 = oft 4 = gar nicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
selten	98	16,8%				
gar nicht	86	14,7%				
Warum es mich gibt	604	100%	n.s.	0.1771 / ***	0.1301 / ***	2.03
oft	215	35,6%				
manchmal	223	36,9%				
selten	100	16,6%				
gar nicht	66	10,9%				
Ob die anderen mich gut finden	586	100%	n.s.	0.1756 / ***	0.1065 / **	2.18
oft	184	31,4%				
manchmal	201	34,3%				
selten	111	18,9%				
gar nicht	90	15,4%				
Ob wir Geflüchtete in Deutschland weiter aufnehmen sollen	591	100%	n.s.	n.s.	n.s.	2.25
oft	144	24,4%				
manchmal	230	38,9%				
selten	144	24,4%				
gar nicht	73	12,4%				
Ob ich einmal aus meiner Heimat wegziehen muss	582	100%	n.s.	n.s.	0.1746 / ***	2.28
oft	171	29,4%				
manchmal	171	29,4%				
selten	147	25,3%				
gar nicht	93	16,0%				
Ob ich zu dick oder zu dünn bin	581	100%	n.s.	0.2874 / ***	n.s.	2.41
oft	169	29,1%				
manchmal	148	25,5%				
selten	119	20,5%				
gar nicht	145	25,0%				
Ob es einen Gott gibt	591	100%	0.1138 / *	0.125 / **	0.4198 / ***	2.51
oft	146	24,7%				
manchmal	149	25,2%				
selten	143	24,2%				
gar nicht	153	25,9%				
Ob es eine übergeordnete Macht oder Energie gibt	586	100%	n.s.	n.s.	0.1751***	2.57
oft	132	22,5%				
manchmal	154	26,3%				
selten	132	22,5%				
gar nicht	168	28,7%				

Frage: Wie sehr bewegen dich folgende Fragen (auch unabhängig vom Religionsunterricht)? 1 = oft 4 = gar nicht	N	%	Alter Cramer's V / X ²	Geschlecht Cramer's V / X ²	Gottesglaube Cramer's V / X ²	MW
Ob Gott uns helfen kann, wenn wir ihn brauchen	583	100%	n.s.	0.2141 / ***	0.514 / ***	2.62
oft	124	21,3%				
manchmal	158	27,1%				
selten	120	20,6%				
gar nicht	181	31,0%				
Wie Menschen mit unterschiedlichen Religionen zusammen leben können	581	100%	n.s.	0.2209 / ***	0.1326 / ***	2.63
oft	95	16,4%				
manchmal	166	28,6%				
selten	181	31,2%				
gar nicht	139	23,9%				
Warum es auf der Erde unterschiedliche Religionen gibt	594	100%	n.s.	n.s.	0.1725 / ***	2.66
oft	78	13,1%				
manchmal	181	30,5%				
selten	201	33,8%				
gar nicht	134	22,6%				
Ob Gott unsere Gebete erhört	586	100%	n.s.	0.1236 / **	0.5134 / ***	2.71
oft	117	20,0%				
manchmal	147	25,1%				
selten	112	19,1%				
gar nicht	210	35,8%				
Warum manche Menschen glauben und andere nicht	581	100%	n.s.	0.153 / ***	0.2148 / ***	2.86
oft	66	11,4%				
manchmal	146	25,1%				
selten	170	29,3%				
gar nicht	199	34,3%				
Welche Religion wohl wahr ist	592	100%	n.s.	n.s.	0.2771 / ***	3.06
oft	65	11,0%				
manchmal	108	18,2%				
selten	149	25,2%				
gar nicht	270	45,6%				

Anhand der Reihung ist zu sehen, dass die ersten sechs Fragen den individuell-sozialen Nahbereich mit eigenem Beruf, materieller Sicherheit und sozialer Zugehörigkeit betreffen. Am häufigsten bewegt die Schüler*innen aktuell ihre eigene unmittelbare Verortung.

Auf die Fragen zum individuell-sozialen Nahbereich folgen jene, die auf eine (sozial-)politische Entwicklung oder Verantwortung(sübernahme) zielen (Krieg, Klima, Armut, Ungerechtigkeit, Gleichberechtigung).

Dazwischen sind immer wieder Fragen, die existentiell-identitätsbezogene Dimensionen berühren. Nach der Häufigkeit, mit der über sie nachgedacht wird: die Nachodfrage und die Sinnfragen (wozu/warum ich lebe); in einer ähnlichen Häufigkeit bewegen auch Fragen individueller sozialer Eingebundenheit (ob ich einsam sein werde) und – eng damit verbunden – der persönlichen Anerkennung (ob die anderen mich gut finden).

Die explizit religionsbezogenen Fragen befinden sich allesamt am Ende der Häufigkeiten.

Die Frage nach der Existenz Gottes bewegt knapp die Hälfte der Schüler*innen mindestens manchmal (49,9%), auch die zwei folgenden Items zielen auf eine ähnliche Fragedimension (Existenz einer übergeordneten Macht/Hilfe Gottes). Die anderen religionsbezogenen Fragen, welche wesentlich auf die religionsbezogene Pluralität abheben, bewegen weniger als die Hälfte der Schüler*innen mindestens manchmal. Am wenigsten bewegt sind die Schüler*innen von der Wahrheitsfrage im Blick auf unterschiedliche Glaubenswahrheiten der einzelnen Religionen.

Tabelle 102: Fragen, die interessieren – Ausprägung der signifikanten Zusammenhänge

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht	
	ja	manchmal	nein	13	14	15	16	17	w	m
Warum es mich gibt										
oft	39%	35%	33%						42%	29%
manchmal	42%	37%	30%						35%	39%
selten	14%	18%	20%						17%	16%
gar nicht	6%	10%	18%						7%	16%
Ob wir uns mehr für das Klima einsetzen sollten										
oft									47%	37%
manchmal									37%	34%
selten									13%	14%
gar nicht									4%	15%
Ob ich einmal eine eigene Familie haben werde										
oft				100%	50%	59%	58%	62%	63%	48%
manchmal				0%	35%	23%	30%	19%	25%	32%
selten				0%	9%	14%	10%	12%	9%	15%
gar nicht				0%	6%	4%	2%	6%	3%	6%
Warum es auf der Erde unterschiedliche Religionen gibt										
oft	21%	11%	7%							
manchmal	34%	30%	26%							
selten	30%	39%	33%							
gar nicht	15%	20%	34%							
Ob Gott unsere Gebete erhört										
oft	46%	12%	2%							
manchmal	37%	26%	8%							
selten	10%	33%	11%							
gar nicht	6%	29%	78%							
Ob es einen Gott gibt										
oft	48%	18%	7%							
manchmal	27%	35%	11%							
selten	17%	32%	23%							
gar nicht	8%	15%	59%							
Welche Religion wohl wahr ist										
oft	22%	9%	3%							
manchmal	22%	22%	9%							
selten	26%	31%	16%							
gar nicht	30%	39%	72%							

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht	
	ja	manch- mal	nein	13	14	15	16	17	w	m
Wozu ich lebe										
oft	49%	44%	37%							
manchmal	26%	30%	24%							
selten	15%	16%	14%							
gar nicht	9%	10%	25%							
Was die Gleichberechtigung von Frau und Mann bedeutet										
oft									50%	25%
manchmal									33%	39%
selten									10%	17%
gar nicht									7%	19%
Ob es eine übergeordnete Macht oder Energie gibt										
oft	22%	28%	17%							
manchmal	32%	28%	17%							
selten	26%	21%	21%							
gar nicht	20%	23%	44%							
Was nach dem Tod passiert										
oft	69%	50%	31%						56%	44%
manchmal	20%	27%	25%						27%	21%
selten	6%	12%	16%						8%	15%
gar nicht	5%	11%	28%						9%	20%
Wie ich mal eine gute Partnerschaft/schöne Liebesbeziehung führen kann										
oft									70%	57%
manchmal									18%	27%
selten									8%	10%
gar nicht									4%	6%
Ob ich einsam sein werde										
oft									51%	35%
manchmal									25%	25%
selten									14%	20%
gar nicht									10%	20%
Ob wir uns mehr für arme Menschen einsetzen sollten										
oft	45%	40%	29%						47%	28%
manchmal	42%	46%	44%						42%	48%
selten	9%	11%	16%						8%	15%
gar nicht	4%	4%	11%						3%	9%
Wie Menschen mit unterschiedlichen Religionen zusammen leben können										
oft	22%	16%	11%							
manchmal	33%	31%	21%							
selten	29%	33%	32%							
gar nicht	16%	21%	36%							
Warum es auf der Welt ungerecht zugeht										
oft	46%	42%	35%						49%	32%
manchmal	30%	35%	30%						30%	34%

Antwort	Gottesglaube			Alter					Geschlecht	
	ja	manch- mal	nein	13	14	15	16	17	w	m
selten	18%	16%	17%						16%	18%
gar nicht	6%	7%	17%						4%	16%
Ob die anderen mich gut finden										
oft									37%	25%
manchmal									36%	33%
selten									16%	23%
gar nicht									11%	20%
Ob ich zu dick oder zu dünn bin										
oft									39%	18%
manchmal									27%	24%
selten									18%	24%
gar nicht									16%	35%
Warum manche Menschen glauben und andere nicht										
oft	20%	9%	4%						13%	9%
manchmal	32%	26%	16%						27%	23%
selten	28%	29%	32%						33%	26%
gar nicht	20%	36%	48%						27%	42%
Ob Gott uns helfen kann, wenn wir ihn brauchen										
oft	48%	14%	1%						25%	17%
manchmal	38%	29%	11%						28%	25%
selten	12%	33%	16%						25%	16%
gar nicht	2%	24%	72%						23%	42%
Ob ich einmal aus meiner Heimat wegziehen muss										
oft	36%	26%	25%							
manchmal	28%	34%	27%							
selten	27%	28%	19%							
gar nicht	10%	12%	29%							
Ob es in Zukunft bei uns Krieg geben wird										
oft	59%	48%	40%							
manchmal	26%	32%	26%							
selten	11%	14%	16%							
gar nicht	4%	6%	18%							

Mit dem Alter signifikant mit einer mittleren Effektstärke verbunden ist die Frage der Familiengründung. Allerdings sind keine eindeutigen Tendenzen in Richtung älter oder jünger zu erkennen.

Im Blick auf die Variable Geschlecht zeigt sich, dass eine Reihe von Fragen von den Mädchen häufiger beachtet wird, die Zusammenhänge sind mittelstark. Der stärkste Zusammenhang besteht zur Frage nach der Gleichberechtigung von Mann und Frau (83% zu 64%) und zur Körperwahrnehmung (66% zu 42%). Mehr bewegt werden die Mädchen auch durch Fragen der sozialen Verantwortungsübernahme (Klimaeinsatz, Einsatz für arme Menschen, Ungerechtigkeit in der Welt), durch existenzielle Fragen (Sinnfrage, Nachtodfrage) und Fragen aus dem sozialen Nahbereich (eigene Familie, Partner*innenschaft, soziale Anerkennung).

Mit der Variable Gottesglaube sind fast alle religionsbezogenen Fragen signifikant verbunden. Die stärksten Zusammenhänge gibt es zur Existenzfrage Gottes sowie zu Gott als Helfer und Gebetserhörer; diese Fragen bewegen vor allem die Ja-Gruppe. Weniger von Interesse sind für die Nein-Gruppe auch die existenziellen Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens (warum es mich gibt, wozu ich lebe), die Nachtodfrage, aber auch

die Frage nach dem Einsatz für arme Menschen, die Frage nach dem Grund für die Ungerechtigkeit in der Welt und die Frage nach Migration und Krieg.

In folgender Tabelle (Tabelle 103) finden sich jene Fragen, die die Schüler*innen als wichtige ergänzt haben und die mit Hilfe der Technik der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet wurden.

Tabelle 103: Frage, die mich besonders interessiert, aber oben nicht genannt ist. (Sek)

Kategorien	N (RS/Gym)	Beispiel
Frage nach Erscheinung und Wesen Gottes	8/3	Was ist Gott, wenn es ihn gibt? Wie kann ich mir Gott vorstellen?
Frage, was in Gottes Macht liegt	8;4	Warum macht Gott nichts wegen dem Leiden in der Welt? Warum hat Gott uns mit so vielen Fehlern geschaffen?
Frage nach eigener Zukunft	8;5	Ob jemand aus meiner Familie früh stirbt. Ob mein Leben später besser ist als jetzt.
Sinn des Lebens	6;6	Wie alles entstanden ist und warum wir leben und wozu es dient.
Fragen zur Gesellschaft	9;1	Warum Menschen so handeln wie sie handeln.
Frage nach der Zukunft der Menschheit	7;1	Wie es mit dem Klima weitergehen wird. Ob die Erde noch zu retten ist
Fragen / Anmerkungen zur Schule	6;0	Ich finde das Schulsystem, wie es aktuell ist eher Quatsch und nicht Zielführend
Fragen / Anmerkungen zur Religion / zu den Religionen	3;2	Wird es eine Sprache/ Religion geben für die ganze Welt?
Fragen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Welt und anderen Lebewesen	4;0	Wie unser Verhältnis den Tieren gegenüber ist/ sein sollte. Z.B: Ob wir z.B. das Recht haben so (schlecht) mit ihnen umzugehen.
Frage nach der eigenen Identität	1;3	Werde ich gemocht?
Frage nach Lebewesen und anderen Planeten außerhalb der Erde	3;0	Ob es Leben auf anderen Planeten gibt. (Die dann evtl. auch einen Gott haben.)
Frage nach der erneuten Auferstehung Jesu	2;1	Wann Jesus Christus wieder auf die Erde kommt? Urteilstag.
Frage nach dem Ursprung des Lebens	1;1	Wie alles entstanden ist und warum wir leben und wozu es dient.
Persönliche Fragen zur Lebensbewältigung	2;0	Wie man mit Stress und Druck am besten umgeht?
Frage nach der Gerechtigkeit	1	Wieso können andere Menschen in manchen Situationen (wie z.B. Notengebung, Sitzenbleiben) über das Leben des anderen entscheiden und es dadurch komplett verändern oder auch kaputt machen?
Frage nach dem Schicksal	3/1	Ist alles was uns passiert, schon vorher bestimmt? Gibt es den Schicksal wirklich?
Was passiert nach dem Tod	1;1	Warum wir sterben müssen? oder habe ich Angst vor dem Tod?
Fragen zum Glauben	1;1	Wieso Menschen glauben.
Frage nach der moralisch gebotenen Ernährung	1;1	Ist es ethisch/ moralisch korrekt Fleisch zu essen und Tierprodukte zu konsumieren.
Frage nach dem Grund der Teilnahme an dieser Umfrage / Anmerkungen zur Umfrage	1;1	Ich finde die Fragen der Umstände der Fragen etwas komisch also komisch formuliert.
Sonstige Fragen / Anmerkungen	12;5	Wenn Menschen Wasser sehen können frische Luft sehen.

Anhand der Ergänzungen ist sichtbar, dass viele der hinzugefügten Fragen Konkretisierungen oder Spezifizierungen der angebotenen Frageitems sind, so wird beispielsweise der verantwortliche Umgang mit Tieren und Nahrung ergänzt. Inhaltlich neu sind Fragen, mit denen auf das Schulsystem gezielt, über extraterrestrisches Leben nachgedacht oder die Schicksalsfrage aufgeworfen wird.

Konfirmatorische Faktorenanalyse: Fragen, die bewegen

Wie einleitend erwähnt, haben die gewählten Fragen noch einen relativ explorativen und wenig standardisierten Charakter. Sie sind aus Überlegungen zu bildungsrelevanten Fragen hervorgegangen, die im weiteren Kontext der Selbst- und Weltreflexion Jugendlicher im Prozess ihrer Identitätsentwicklung stehen – auch unter religionsbezogenen Gesichtspunkten.

Die Zusammenstellung der Faktoren in der konfirmatorischen Faktorenanalyse beruht auf thematisch zusammenhängenden Items, mit denen je stärker auf das Selbst, auf die Welt und auf Religion bezogene Items zusammengebunden werden: Existenzielle Lebensfragen, Fragen des Einsatzes für Gerechtigkeit, das Nachdenken über Gerechtigkeit, Soziale Zugehörigkeit, Beruflich-finanzielle Sicherheit, Religiöse Pluralität, Theologische Fragen und schließlich Fragen sozialer Akzeptanz.

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse dargelegt.

CFA

Modellfit-Indizes	Standard	Scaled
Chi-Square (χ^2)	0.000	0.000
Degrees of Freedom	313	313
RMSEA	0.071	0.064
CFI	0.877	0.878
TLI	0.852	0.853
SRMR	0.062	0.062

convariance structure	Existenzielle Lebensfrage	Einsatz Gerechtigkeit	Nachdenken Gerechtigkeit	Soziale Zugehörigkeit	Beruflich-finanzielle Sicherheit	Religiöse Pluralität	Theologische Fragen	Soziale Akzeptanz
Einsatz Gerechtigkeit	0.472	–	–	–	–	–	–	–
Nachdenken Gerechtigkeit	0.568	1.181	–	–	–	–	–	–
Soziale Zugehörigkeit	0.547	0.599	0.643	–	–	–	–	–
Beruflich-finanzielle Sicherheit	0.404	0.447	0.509	0.747	–	–	–	–
Religiöse Pluralität	0.617	0.541	0.563	0.308	0.198	–	–	–
Theologische Fragen	0.439	0.288	0.262	0.245	0.124	0.782	–	–
Soziale Akzeptanz	0.470	0.433	0.458	0.595	0.469	0.382	0.300	–
Politische Sicherheit	0.631	0.666	0.709	0.625	0.487	0.609	0.507	0.496
Einsatz Gerechtigkeit	0.063	–	–	–	–	–	–	–
Nachdenken Gerechtigkeit	0.059	0.043	–	–	–	–	–	–

convariance structure	Existen- zielle Le- bensfrage	Einsatz Gerech- tigkeit	Nachden- ken Ge- rechtigkeit	Soziale Zugehö- rigkeit	Beruflich- finanzielle Sicherheit	Religiö- se Plu- ralität	Theolo- gische Fragen	Soziale Akzep- tanz
Soziale Zugehörigkeit	0.048	0.060	0.051	–	–	–	–	–
Beruflich- finanzielle Sicherheit	0.053	0.063	0.056	0.042	–	–	–	–
Verhältnis Religion	0.041	0.064	0.059	0.052	0.051	–	–	–
Theologische Fragen	0.048	0.065	0.059	0.050	0.048	0.030	–	–
Soziale Akzeptanz	0.048	0.059	0.053	0.042	0.042	0.050	0.049	–
Politische Sicherheit	0.053	0.062	0.056	0.051	0.055	0.046	0.045	0.052

Model Test

Measure	Value	Scaled Value
Comparative Fit Index (CFI)	0.877	0.878
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.852	0.853
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.071	0.064
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0.062	0.062

Latente Variablen

Latent Variable	Indicator	Estimate
Existenzelle Lebensfragen		
	Warum es mich gibt.	0.692***
	Wozu ich lebe.	0.893***
	Was nach dem Tod passiert.	0.498***
Einsatz Gerechtigkeit		
	Ob wir uns mehr für das Klima einsetzen sollten.	0.633***
	Ob wir Geflüchtete in Deutschland weiter aufnehmen sollen.	0.426***
	Ob wir uns mehr für arme Menschen einsetzen sollten.	0.578***
Nachdenken Gerechtigkeit		
	Wie sich das Klima auf der Erde weiter entwickelt.	0.659***
	Was die Gleichberechtigung von Frau und Mann bedeutet.	0.563***
	Warum es auf der Welt ungerecht zugeht.	0.677***
Soziale Zugehörigkeit		
	Ob ich einmal eine eigene Familie haben werde.	0.520***
	Ob ich gute FreundInnen haben werde.	0.641***
	Wie ich mal eine gute Partnerschaft/schöne Liebesbeziehung führen kann.	0.692***
	Ob ich einsam sein werde.	0.718***
Beruflich-finanzielle Sicherheit		
	Ob ich einmal einen guten Job haben werde.	0.537***
	Ob ich einen schönen Beruf haben werde.	0.731***
	Ob ich immer ausreichend Geld haben werde.	0.684***

Latent Variable	Indicator	Estimate
Religiöse Pluralität		
	Warum es auf der Erde unterschiedliche Religionen gibt.	0.588***
	Welche Religion wohl wahr ist.	0.699***
	Ob es eine übergeordnete Macht oder Energie gibt.	0.569***
	Wie Menschen mit unterschiedlichen Religionen zusammen leben können.	0.661***
	Warum manche Menschen glauben und andere nicht.	0.674***
Theologische Fragen		
	Ob Gott unsere Gebete erhört.	0.975***
	Ob es einen Gott gibt.	0.848***
	Ob Gott uns helfen kann, wenn wir ihn brauchen.	0.967***
Soziale Akzeptanz		
	Ob die anderen mich gut finden.	0.955***
	Ob ich zu dick oder zu dünn bin.	0.780***
Politische Sicherheit		
	Ob ich einmal aus meiner Heimat wegziehen muss.	0.715***
	Ob es in Zukunft bei uns Krieg geben wird.	0.737***

Kovariaten

Covariates	Estimate
Ex.Lebensfrage ~ EinsatzGerechtigkeit	0.472***
Ex.Lebensfrage ~ NachdenkenGerechtigkeit	0.568***
Ex.Lebensfrage ~ SozialeZugehörigkeit	0.547***
Ex.Lebensfrage ~ Beruflich-finanzielle Sicherheit	0.404***
Ex.Lebensfrage ~ Religiöse Pluralität	0.617***
Ex.Lebensfrage ~ TheoFragen	0.439***
Ex.Lebensfrage ~ Soziale Akzeptanz	0.470***
Ex.Lebensfrage ~ Politische Sicherheit	0.631***
EinsatzGerechtigkeit ~ NachdenkenGerechtigkeit	1.181***
EinsatzGerechtigkeit ~ SozialeZugehörigkeit	0.599***
EinsatzGerechtigkeit ~ Beruflich-finanzielle Sicherheit	0.447***
EinsatzGerechtigkeit ~ Religiöse Pluralität	0.541***
EinsatzGerechtigkeit ~ TheoFragen	0.288***
EinsatzGerechtigkeit ~ Soziale Akzeptanz	0.433***
EinsatzGerechtigkeit ~ Politische Sicherheit	0.666***
NachdenkenGerechtigkeit ~ Soziale Zugehörigkeit	0.643***
NachdenkenGerechtigkeit ~ Beruflich-finanzielle Sicherheit	0.509***
NachdenkenGerechtigkeit ~ Religiöse Pluralität	0.563***
NachdenkenGerechtigkeit ~ TheoFragen	0.262***
NachdenkenGerechtigkeit ~ Soziale Akzeptanz	0.458***
NachdenkenGerechtigkeit ~ Politische Sicherheit	0.709***
Soziale Zugehörigkeit ~ Beruflich-finanzielle Sicherheit	0.747***
Soziale Zugehörigkeit ~ Religiöse Pluralität	0.308***
Soziale Zugehörigkeit ~ TheoFragen	0.245***
Soziale Zugehörigkeit ~ Soziale Akzeptanz	0.595***

Covariates	Estimate
Soziale Zugehörigkeit ~~ Politische Sicherheit	0.625***
Beruflich-finanzielle Sicherheit ~~ Religiöse Pluralität	0.198***
Beruflich-finanzielle Sicherheit ~~ TheoFragen	0.124***
Beruflich-finanzielle Sicherheit ~~ Soziale Akzeptanz	0.469***
Beruflich-finanzielle Sicherheit ~~ Politische Sicherheit	0.487***
Religiöse Pluralität ~~ TheoFragen	0.782***
Religiöse Pluralität ~~ Soziale Akzeptanz	0.382***
Religiöse Pluralität ~~ Politische Sicherheit	0.609***
TheoFragen ~~ Soziale Akzeptanz	0.300***
TheoFragen ~~ Politische Sicherheit	0.507***
Soz.Akz. ~~ Politische Sicherheit	0.496***

Im Folgenden werden zwei Regressionsmodelle vorgestellt, die unterschiedliche Prädiktoren für die Fragefaktoren analysieren. Das erste Modell untersucht den Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen, Besuchsmotivation, Fachrelevanz und den Fragefaktoren. Das zweite Modell basiert auf den latenten Konstrukten aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Erleben in der Sekundarschule.

Regressionen als abhängige Variable (Regressionsmodell 1)

Existenzielle Lebensfragen

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.419770	0.677397	0.620	0.53580
Alter	0.008442	0.045765	0.184	0.85373
Gottesglaube1	0.129034	0.087247	1.479	0.13988
Gottesglaube2	0.291754	0.103844	2.810	0.00519 **
Geschlecht1	0.224139	0.074757	2.998	0.00287 **
BESUCHSMOTIVATION	0.021849	0.047572	0.459	0.64626
FACHRELEVANZ	0.100958	0.101643	0.993	0.32114

Einsatz Gerechtigkeit

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.945277	0.547208	1.727	0.0848 .
Alter	-0.006226	0.036976	-0.168	0.8664
Gottesglaube1	-0.101945	0.070701	-1.442	0.1501
Gottesglaube2	0.045736	0.084169	0.543	0.5872
Geschlecht1	0.149565	0.060558	2.470	0.0139 *
BESUCHSMOTIVATION	0.035091	0.038534	0.911	0.3630
FACHRELEVANZ	0.017039	0.082522	0.206	0.8365

Nachdenken Gerechtigkeit

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.765854	0.591070	1.296	0.1958
Alter	-0.001772	0.039933	-0.044	0.9646
Gottesglaube1	-0.154316	0.076309	-2.022	0.0438 *
Gottesglaube2	-0.099816	0.090600	-1.102	0.2712

Geschlecht1	0.306561	0.065279	4.696	3.58e-06 ***
BESUCHSMOTIVATION	-0.009313	0.041664	-0.224	0.8232
FACHRELEVANZ	0.084830	0.088891	0.954	0.3405

Soziale Zugehörigkeit

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	1.48822	0.56349	2.641	0.00857 **
Alter	-0.06254	0.03808	-1.643	0.10119
Gottesglaube1	-0.03654	0.07280	-0.502	0.61595
Gottesglaube2	0.10647	0.08667	1.228	0.21998
Geschlecht1	0.25398	0.06236	4.073	5.53e-05 ***
BESUCHSMOTIVATION	0.04215	0.03968	1.062	0.28874
FACHRELEVANZ	-0.08127	0.08498	-0.956	0.33944

Beruflich-finanzielle Sicherheit

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.851847	0.522866	1.629	0.104
Alter	-0.023377	0.035325	-0.662	0.508
Gottesglaube1	-0.050486	0.067503	-0.748	0.455
Gottesglaube2	-0.021465	0.080145	-0.268	0.789
Geschlecht1	0.038063	0.057746	0.659	0.510
BESUCHSMOTIVATION	0.008807	0.036856	0.239	0.811
FACHRELEVANZ	-0.095118	0.078633	-1.210	0.227

Religiöse Pluralität

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	1.290635	0.590332	2.186	0.0293 *
Alter	0.002702	0.039895	0.068	0.9460
Gottesglaube1	0.146770	0.076255	1.925	0.0549
Gottesglaube2	0.416482	0.090659	4.594	5.73e-06 ***
Geschlecht1	0.058274	0.065264	0.893	0.3724
BESUCHSMOTIVATION	0.029052	0.041532	0.700	0.4846
FACHRELEVANZ	0.158004	0.088886	1.778	0.0762

Theologische Fragen

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.490313	0.588456	0.833	0.40519
Alter	0.004305	0.039769	0.108	0.91384
Gottesglaube1	0.686404	0.076013	9.030	< 2e-16 ***
Gottesglaube2	1.380186	0.090371	15.272	< 2e-16 ***
Geschlecht1	0.177978	0.065057	2.736	0.00648 **
BESUCHSMOTIVATION	0.017397	0.041400	0.420	0.67455
FACHRELEVANZ	0.065426	0.088604	0.738	0.46067

Soziale Akzeptanz

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	1.400650	0.819800	1.709	0.0883 .
Alter	-0.008519	0.055337	-0.154	0.8777
Gottesglaube1	-0.078665	0.105580	-0.745	0.4566
Gottesglaube2	0.248289	0.125352	1.981	0.0483 *
Geschlecht1	0.451769	0.090209	5.008	8.11e-07 ***
BESUCHSMOTIVATION	-0.030262	0.057599	-0.525	0.5996
FACHRELEVANZ	-0.244034	0.123094	-1.983	0.0481 *

Politische Sicherheit

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.55663	0.71228	0.781	0.4350
Alter	0.01151	0.04818	0.239	0.8112
Gottesglaube1	0.05820	0.09189	0.633	0.5268
Gottesglaube2	0.27433	0.10927	2.511	0.0124 *
Geschlecht1	0.05073	0.07846	0.647	0.5183
BESUCHSMOTIVATION	0.00257	0.05003	0.051	0.9591
FACHRELEVANZ	0.15868	0.10689	1.485	0.1384

(Regressionsmodell 2)

Persönliche Relevanz

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	1.507030	0.076999	19.572	< 2e-16 ***
Ex_Lebensfrage	0.051884	0.048058	1.080	0.2808
Einsatz_Gerecht	-0.023239	0.061993	-0.375	0.7079
Nachdenken_Gerecht	0.142227	0.060136	2.365	0.0184 *
Soziale_Zugehörigkeit	0.043716	0.057870	0.755	0.4503
Im_Lebensfrage	-0.071984	0.052767	-1.364	0.1730
Verh_Rel	0.085051	0.056028	1.518	0.1296
Theo_Fragen	0.263920	0.045779	5.765	1.34e-08 ***
Soz_Akz	-0.014430	0.034004	-0.424	0.6715
Pol_Akz	-0.002548	0.041566	-0.061	0.9511

Gute soziale Atmosphäre

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.49439	0.08318	5.943	4.86e-09 ***
Ex_Lebensfrage	-0.04673	0.05192	-0.900	0.3685
Einsatz_Gerecht	0.04038	0.06697	0.603	0.5468
Nachdenken_Gerecht	0.06184	0.06497	0.952	0.3416
Soziale_Zugehörigkeit	0.13330	0.06252	2.132	0.0334 *
Im_Lebensfrage	0.02020	0.05701	0.354	0.7232
Verh_Rel	0.05490	0.06053	0.907	0.3648
Theo_Fragen	0.09714	0.04946	1.964	0.0500 .

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
Soz_Akz	-0.03500	0.03674	-0.953	0.3411
Pol_Akz	-0.06046	0.04490	-1.346	0.1787

Relaxing

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	2.02610	0.11623	17.431	< 2e-16 ***
Ex_Lebensfrage	0.00070	0.07251	0.010	0.9923
Einsatz_Gerecht	0.02180	0.09362	0.233	0.8159
Nachdenken_Gerecht	-0.20417	0.09074	-2.250	0.0248 *
Soziale_Zugehörigkeit	0.22161	0.08736	2.537	0.0115 *
Im_Lebensfrage	0.00018	0.07958	0.002	0.9982
Verh_Rel	0.04033	0.08458	0.477	0.6337
Theo_Fragen	-0.10013	0.06913	-1.448	0.1480
Soz_Akz	-0.05378	0.05155	-1.043	0.2973
Pol_Akz	0.06173	0.06284	0.982	0.3264

Gute Note

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.66416	0.08650	7.678	7.06e-14 ***
Ex_Lebensfrage	-0.08491	0.05396	-1.574	0.11615
Einsatz_Gerecht	0.08598	0.06967	1.234	0.21769
Nachdenken_Gerecht	0.14225	0.06753	2.106	0.03561 *
Soziale_Sicherheit	0.06634	0.06502	1.020	0.30803
Im_Lebensfrage	-0.02970	0.05922	-0.502	0.61617
Verh_Rel	0.08306	0.06295	1.320	0.18752
Theo_Fragen	0.02625	0.05145	0.510	0.61013
Soz_Akz	-0.09983	0.03837	-2.602	0.00951 **
Pol_Akz	0.01194	0.04677	0.255	0.79856

Interessante Gestaltung

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.61831	0.10071	6.139	1.55e-09 ***
Ex_Lebensfrage	-0.02326	0.06286	-0.370	0.711
Einsatz_Gerecht	0.05842	0.08108	0.721	0.472
Nachdenken_Gerecht	0.03741	0.07866	0.476	0.635
Soziale_Sicherheit	0.05688	0.07569	0.751	0.453
Im_Lebensfrage	0.04869	0.06902	0.705	0.481
Verh_Rel	0.05780	0.07328	0.789	0.431
Theo_Fragen	0.09754	0.05988	1.629	0.104
Soz_Akz	0.01280	0.04448	0.288	0.774
Pol_Akz	-0.03512	0.05437	-0.646	0.519

Intellektuelles Anforderungsniveau

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	1.156711	0.097149	11.907	< 2e-16 ***
Ex_Lebensfrage	0.079057	0.060634	1.304	0.1928
Einsatz_Gerecht	0.046063	0.078216	0.589	0.5561
Nachdenken_Gerecht	0.125977	0.075873	1.660	0.0974
Soziale_Sicherheit	0.079965	0.073014	1.095	0.2739
Im_Lebensfrage	-0.022294	0.066576	-0.335	0.7379
Verh_Rel	0.014787	0.070690	0.209	0.8344
Theo_Fragen	0.134734	0.057759	2.333	0.0200 *
Soz_Akz	0.005868	0.042902	0.137	0.8913
Pol_Akz	-0.049988	0.052444	-0.953	0.3409

Eigenes Interesse

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	1.047650	0.083648	12.524	< 2e-16 ***
Ex_Lebensfrage	-0.115110	0.052208	-2.205	0.02786 *
Einsatz_Gerecht	0.013322	0.067346	0.198	0.84326
Nachdenken_Gerecht	0.206615	0.065329	3.163	0.00165 **
Soziale_Sicherheit	-0.081525	0.062867	-1.297	0.19523
Im_Lebensfrage	-0.087046	0.057324	-1.518	0.12945
Verh_Rel	-0.003141	0.060866	-0.052	0.95886
Theo_Fragen	0.658573	0.049732	13.242	< 2e-16 ***
Soz_Akz	0.001709	0.036940	0.046	0.96311
Pol_Akz	-0.009755	0.045155	-0.216	0.82905

Disziplin

Variable	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	0.9863	0.1192	8.271	9.41e-16 ***
Ex_Lebensfrage	-0.1324	0.0744	-1.779	0.0758 .
Einsatz_Gerecht	0.0655	0.0960	0.682	0.4957
Nachdenken_Gerecht	0.0867	0.0931	0.931	0.3522
Soziale_Sicherheit	-0.0186	0.0896	-0.207	0.8360
Im_Lebensfrage	-0.0547	0.0817	-0.670	0.5032
Verh_Rel	-0.0001	0.0868	-0.001	0.9994
Theo_Fragen	0.1251	0.0709	1.765	0.0781 .
Soz_Akz	0.0354	0.0527	0.672	0.5016

Die konfirmatorische Faktorenanalyse zeigt, dass das Modell angemessen die Strukturen zwischen den Variablen und den Faktoren abbildet, jedoch sind Verbesserungen möglich, um idealere Fit-Indizes zu erreichen (CFI und TLI nahe 0.9 wären bevorzugt). Die erhebliche Anzahl der Faktoren und die dazugehörigen Variablen legen ein komplexes Modell nahe, das diverse Fragen der Selbst- und Weltverortung wie des Gerechtigkeitsempfindens erfasst. Positive Kovarianzen zwischen den Faktoren deuten auf eine mögliche Überlappung der Konstrukte hin und verweisen auf die für Schüler*innen inhaltlich verbundenen Fragen wie Interessen.

Anhand der positiven Kovarianzen ist zu erkennen, welche Faktoren für die Schüler*innen eine inhaltliche Nähe haben. Hingewiesen sei hier auf jene mit mindestens 0.600***.

Naheliegender ist hierbei die große Nähe zwischen beiden Faktoren zur Gerechtigkeitsthematik. Auffallend ist, dass der Faktor politische Sicherheit am häufigsten mit anderen Faktoren inhaltlich verbunden ist: mit existenziellen Lebensfragen, mit Gerechtigkeitsfragen, mit sozialer Zugehörigkeit und auch mit religiöser Pluralität.

Der Faktor religiöse Pluralität hat aber auch eine inhaltliche Nähe zu den Faktoren Existenzielle Lebensfragen und Theologische Fragen.

Eine weitere inhaltliche Verbundenheit zeigt sich zwischen dem Faktor Soziale Eingebundenheit und den Faktoren Nachdenken über Gerechtigkeit sowie beruflich-finanzielle Sicherheit.

Jene Regressionsanalysen, bei denen die Faktoren als abhängige Variablen fungieren, lassen erkennen, welche Prädiktoren das Interesse an jenen im Faktor zusammengeordneten Fragen beeinflussen. Von besonderer Bedeutung sind hierbei vor allem das Geschlecht und die Verortung im Blick auf den Gottesglauben.

So werden existenzielle Lebensfragen, Einsatz für Gerechtigkeit, soziale Zugehörigkeit, theologische Fragen und soziale Akzeptanzfragen von den Mädchen für interessanter befunden.

Wer ein näheres Verhältnis zum Gottesglauben hat, interessiert sich mehr für Existenzielle Lebensfragen, Fragen der Gerechtigkeit, Religionspluralität, theologische Fragen, aber auch Fragen der politischen Sicherheit. Ein Prädiktor für Fragen zur sozialen Akzeptanz ist die dem Fach zugeschriebene Relevanz.

In der zweiten Regressionsanalyse haben wir die Faktoren aus der Faktorenanalyse zum Erleben des Religionsunterrichts (Kapitel 2.1) als abhängige Variablen eingesetzt und die Faktoren aus den interessierenden Fragen als unabhängige, um zu eruieren, inwiefern welche inhaltlichen Interessen mit dem Erleben des Faches verbunden sind bzw. das Erleben des Faches bedingen.

Zu erkennen ist, dass es vor allem der Faktor Nachdenken über Gerechtigkeit ist, der die persönliche Relevanz, das eigene Interesse an den Inhalten, den Ausruhfaktor und die Bedeutung der Note im RU bedingen.

4.4.1 Zwischenfazit

Die Häufigkeit, mit der die Lernenden über die angesprochenen Themen in der Fragensammlung nachdenken, verweist darauf, dass es zunächst die Grundbedürfnisse nach persönlicher beruflicher, materieller und sozialer Sicherheit sind, die die Jugendlichen umtreiben und die damit etwas an die Maslowsche Bedürfnisstrukturierung erinnern. Die Wachstumsbedürfnisse spielen aber für die große Mehrheit ebenfalls eine Rolle: Für erkennbar mehr als die Hälfte der Schüler*innen sind auch die Fragen, welche Gerechtigkeitsaspekte und nicht explizit religiös explizierte Sinnfragen tangieren, solche, über die sie mindestens manchmal nachdenken. Nur jene Fragen mit explizit religionsbezogener Grundierung sind für weniger als die Hälfte der Schüler*innen mindestens manchmal Gegenstand des Nachdenkens.

Dieser Befund deckt sich mit jenem, den die Autor*innen in der aktuellen *SINUS-Milieustudie* (2024) wie folgt kommentieren: So sorgen sich die befragten Jugendlichen „in erster Linie um persönliche Aspekte, vor allem um den Übergang zum Erwachsensein, gefolgt von Sorgen um das soziale Nahumfeld. Ebenso unverändert ist, dass die Zukunftshoffnungen – trotz der derzeitigen multiplen Krisen – gegenüber den Sorgen überwiegen. Die am stärksten geäußerten Wünsche sind dabei kurzfristig orientiert und beziehen sich auf mehr Entscheidungsfreiheiten für eine unabhängige persönliche Entfaltung. Längerfristig geht es vor allem darum, einen Platz in der Mitte der Gesellschaft zu finden. Hier nennen die Teenager die typischen Marker der bürgerlichen Normalbiografie: eine glückliche und feste Partnerschaft oder Ehe, Kinder, Haustiere, ein eigenes Haus oder eine Wohnung, ein guter Job und genug Geld für ein sorgenfreies Leben.“ (Calmbach u.a., 2024, S. 802–803).

Erkennbar ist auch, dass die große Mehrheit Sorgen um die Sicherheit (Krieg) und das Klima teilt und über persönliche Verantwortungsoptionen in Gerechtigkeitsfragen nachdenkt. Auch hier decken sich die Ergebnisse mit den Befunden der *SINUS-Milieustudie* in der inhaltlichen Grundtendenz: „Chancenungleichheit halten die Jugendlichen für unfair. Die Jugendlichen sind sehr sensibel für strukturelle Ungleichheiten. Sie beobachten und kritisieren offene oder verdeckte Diskriminierung. Nicht wenige der Befragten sprechen spontan die Ungleichheit der Bildungschancen an: Sie nehmen wahr, dass vor allem die soziale Lage über den Bildungserfolg mitentscheidet und sehen hier besonders migrantische Familien im Nachteil. Sie begründen die Bildungsungleichheit aber auch strukturell mit der Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems sowie mit unterschiedlich kompetenten Lehrkräften“ (Calmbach u.a., 2024, S. 304). In dieser Beobachtung aus der *SINUS-Milieustudie* zeigt sich auch etwas von den Fragen, die von den Schüler*innen ergänzt werden und sich auf die Schule wie das Schulsystem beziehen, in dem sie sich gerade bewegen.

Insbesondere jene die eigene Identität und Persönlichkeit betreffende Fragen (Anerkennung, Zufriedenheit mit dem Körper) sind Themen, die von den Mädchen als die sie bewegende angegeben werden. Studien verweisen immer wieder auf die unterschiedliche Verarbeitung der körperlichen Veränderungen und die Entwicklung der Rollenvorstellungen wie der Bedeutung gleichaltriger Peer-Groups von Mädchen, Jungen und insbesondere auch nichtbinären Schüler*innen (Flaake, 2019).

Explizit religionsbezogene Fragen sind für etwa die Hälfte der Schüler*innen manchmal Anlass zum Nachdenken. Die für Schüler*innen relevanteste Frage ist dabei die, ob überhaupt mit der Existenz Gottes oder einer übergeordneten Macht/Energie gerechnet werden kann. Das ist die für Schüler*innen zentrale Glaubens- und Wahrheitsfrage in dem angebotenen Fragepool. Etwas weniger relevant für das Nachdenken ist die Vorstellung von Gott als Helfer. Am seltensten denken die Schüler*innen über pluralitätsbezogene Fragen nach. Die Frage nach der Wahrheit angesichts unterschiedlicher Wahrheitsansprüche der Weltreligionen bewegt weniger als 30% der Befragten, das Ergebnis deckt sich mit der bereits erwähnten Vermutung Schröders (Schröder, 2012, S. 657–658).

Anhand der Zusammenhänge ist nicht nur erkennbar, dass Schüler*innen, die die Gottesfrage mit Nein beantworten, sichtbar weniger Interesse an religiösen Fragestellungen haben, sondern auch existenzielle Fragen (Sinn, Tod) seltener oder gar nicht zu den Gegenständen ihres Nachdenkens zählen.

Unterschiede im Interesse und im Blick auf Anlässe des Nachdenkens sind auch zwischen Jungen und Mädchen deutlich zu sehen. Mädchen geben fast durchgängig an, häufiger über die genannten Fragen nachzudenken. Das ist besonders bei der Frage der Gleichberechtigung zu erkennen. Sichtbare Unterschiede in den Votes betreffen aber alle Items, die auf soziale Selbst- und Weltverhältnisse abzielen. Hierin drücken sich auch genderbezogene Rollenbilder und Rollenentwicklungen aus (Flaake, 2019; Uppenkamp, 2021). In konzeptioneller Hinsicht wäre deshalb zudem über fehlende Fragedimensionen nachzudenken, z.B. über das Verhältnis von Naturwissenschaften und Glauben, zwischen Religion und Politik, zum Verhältnis Mensch und Technik etc. Zwar werden diese Fragedimensionen im Ergänzungsbereich von den Schüler*innen nicht eingebracht. Das muss aber nicht zwingend mit einem fehlenden Interesse zu tun haben, sondern kann darauf beruhen, dass sie gerade nicht im Blick sind, dass das Fragebogenkonzept eine inhaltlich gerahmte Erwünschtheit suggeriert, zu der solche Themen nicht passen könnten, oder es handelt sich einfach um Ermüdungserscheinungen am Ende des relativ umfangreichen Fragebogens. Tendenziell ist die Bereitschaft, auf offene Fragen überhaupt und ausführlicher einzugehen, in standardisierten Fragebögen nicht so hoch.

Aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse konnte zum einen eruiert werden, dass viele Faktoren mit dem Faktor politische Sicherheit verknüpft sind. Das ist ein aufschlussreicher Befund, weil in der Verknüpfung sowohl Fragen persönlicher Zugehörigkeit, persönlich-existenzielle Fragen, Fragen nach Gerechtigkeit und Fragen religiöser Pluralität verbunden sind. Thematisch ist dieser Befund deshalb anregend, weil sowohl individuelle und soziale Fragen in ihrer Verschränktheit inhaltlich aufgegriffen werden und damit auch Fragen des Selbst- wie des Weltverhältnisses in ihrer Bedingtheit bearbeitet werden können. Zu denken ist hier aber auch an die Verschränkung von politischen mit religiösen Fragen und an globale Interdependenzen. Am Beispiel von Themen wie Migration, Diaspora, Krieg und Frieden lassen sich individuelle/existenzielle und sozial-globale Fragen in ihrer Verwobenheit analysieren und bildungsförderlich thematisieren (Simojoki, 2012).

Anhand der Verwobenheit des Faktors religiöse Pluralität ist sichtbar, dass Sinn- und theologische Fragen mit denen religiöser Pluralität engstens verwoben werden. Auch in den Interessen der Schüler*innen spiegelt sich demnach die Kontext- und Subjektverwobenheit eines konfessionsgebundenen Religionsunterrichts wider.

Anhand der Kovariatenanalyse ist auch eine Verbundenheit zwischen den persönlich relevanten Fragen der sozialen Zugehörigkeit, der beruflich-materiellen Sicherheit und Gerechtigkeitsfragen zu erkennen. Dieser Befund ist auch deshalb wichtig, weil über die Hälfte der Schüler*innen angegeben hat, keinen Bezug zwischen dem Fach und dem späteren Beruf erkennen zu können (vgl. Kap. 2.9). Anhand der Interessen der Schüler*innen – und auch sachlich – zeigt sich jedoch, dass und wie bildungsrelevante Themen des Faches verbunden sind: Fragen der sozialen Zugehörigkeit sind nicht unabhängig von beruflichen, finanziellen und Gerechtigkeitsfragen. Beruflich-finanzielle Fragen sind engstens mit Fragen der Gerechtigkeit verbunden.

Diese bereits in den Interessen der Schüler*innen indizierten Verschränkungen sind für die inhaltliche und religionsdidaktische Arbeit in den älteren Jahrgängen der Sekundarschulen eine große Bildungschance, insbesondere im Blick auf die Wahrnehmung der Schüler*innen, wonach ihnen im Religionsunterricht kaum etwas Neues begegnen würde (vgl. Kap. 2.1) als auch im Blick auf das kognitive Anforderungsniveau.

Zugleich zeigt sich hierin die Chance, religiöse Bildung als Beitrag zur Allgemeinbildung durch die Verschränkungen nach innen wie nach außen weiter zu plausibilisieren.

Wie über die Studie hinweg zeigt sich auch im Blick auf die unabhängigen Faktoren, dass Mädchen ein höheres Interesse an den meisten Fragestellungen zeigen: Das trifft insbesondere für die explizit sozialen wie auch für existenzielle, gerechtigkeitsbezogene und theologische Fragen zu. Dieses Ergebnis könnte zum einen mit der Tendenz, das Fach und die mit ihm verbundenen Aspekte etwas positiver zu bewerten, zusammen hängen, aber möglicherweise auch mit genderbezogenen Identifikationen und Rollenverständnissen (vgl. die Vermutung von Knauth zum Religionsunterricht als Mädchenfach, 2011; den Diskurs über Frauen/Mädchen bei Uppenkamp, 2021).

Wer ein näheres Verhältnis zum Gottesglauben hat, interessiert sich mehr für existenzielle Lebensfragen, Fragen der Gerechtigkeit, Religionspluralität, theologische Fragen, aber auch Fragen der politischen Sicherheit.

Mit keinem der Prädiktoren besonders verbunden ist das Interesse an beruflich-finanzieller Sicherheit, das Interesse an diesen Fragen ist unabhängig von Alter, Geschlecht und Bezug zum Gottesglauben gelagert.

Eine zentrale Rolle spielt der Faktor Nachdenken über Gerechtigkeit. Wer sich von Fragen der Gerechtigkeit bewegen lässt, findet das Fach persönlich relevanter, die gute Note wichtiger, interessiert sich stärker für die Themen im Religionsunterricht, entspannt sich aber auch häufiger.

Wer sich von theologischen Fragen bewegen lässt, hat häufiger ein eigenes Interesse an den Inhalten des Faches und empfindet das Fach als persönlich relevanter.

Wer sich von Fragen der sozialen Zugehörigkeit bewegen lässt, betont häufiger die gute Atmosphäre des Faches und die Ausruhmöglichkeiten im Religionsunterricht. Wen Fragen der sozialen Akzeptanz besonders interessieren, dem ist eine gute Note im Fach wichtiger.

Die von den Schüler*innen ergänzten Fragen konkretisieren weitgehend das Itemangebot, zum Beispiel die Frage nach Gott. Hinsichtlich der Klimafragen bringen die Schüler*innen vor allem die Tiere ins Spiel. Darüber hinaus beschäftigt einzelne Schüler*innen aber z.B. auch die Frage nach extraterrestrischem Leben wie auch die Rolle von Schule und das Schulsystem.

Anknüpfend an die zu Beginn des vierten Kapitels benannte Aufgabe des Religionsunterrichts, pünktliche Lebensbegleitung und religiös-ethisch-weltanschauliche Orientierung zu bieten, zeigt sich anhand dieser Ergebnisse, dass christlich pointierte Fragen nach dem guten und richtigen Leben, nach dem Verhältnis zwischen Sicherheit, Kontingenz und Ambiguität, nach Exklusion und Inklusion sehr anschlussfähig sind für die Begleitung und Orientierung der Jugendlichen bei ihrer Suche nach ihrem Platz in ihrem Leben und in der Gesellschaft. Explizit religionsbezogene Fragen sind mit diesen Suchbewegungen verknüpft und verknüpfbar.

4.5 Fazit und religionspädagogisch-didaktische Überlegungen

*Religionspädagogische Schüler*innenforschung geht ins Zentrum des Faches*

Anders als im eingangs angezeigten Handbuch zur Schüler*innenforschung vermutet, zielt religionspädagogische Schüler*innenforschung nicht (nur) auf randständige Themen, sondern rückt zentrale Rahmenbedingungen und das Binnengeschehen von Religionsunterricht aus der Adressat*innensicht in das Zentrum. Damit leistet religionspädagogische Schüler*innenforschung auch einen Beitrag zur Qualitätsforschung und -entwicklung (Schwarz, 2019, Kap. 1.1.4; Schweitzer, 2024), insofern die Wahrnehmungen der Schüler*innen zur erlebten kognitiven Aktivierung und zur Klassenführung explizit eruiert werden (vgl. Kap. 2.1; ausführlicher siehe Schwarz, 2019, Kap. 5.5.6.1.; die aktuelle Qualitätsstudie von Schweitzer u.a., 2024).

Im Unterschied zu den meisten fachdidaktischen Studien stehen in den religionspädagogischen Resonanzstudien das Fach als Ganzes und seine Akzeptanz wie Relevanz oft im Fokus. Kein anderes Fach hat (auch aufgrund seiner politischen Umstrittenheit) eine so ausdifferenzierte und langjährige Resonanzforschung.

Thematische Überschneidungen zwischen den fachdidaktischen empirischen Studien lassen sich im Blick auf Motivation, Einstellung und Interesse (Dittmer & Gebhard, 2022, S. 326–327; Karstens, Jost & Wieser, 2022, S. 354; de Boer & Lange, 2022, S. 381) erkennen. Damit ist zugleich Forschungspotenzial anzuzeigen, denn eine parallele Erhebung unterschiedlicher Fächer in fachdidaktischer Perspektive könnte ein Beitrag zur Identifikation von Charakteristiken im Zuge der Fachlichkeitsgenese und Profilbildung sein (Rabenstein & Schröder, 2023, S. 313). Aus religionsdidaktischer Perspektive dürften hier vor allem Fragen nach der Relevanz, nach dem Notendurchschnitt, nach dem Anforderungsniveau und nach der pädagogischen Beziehung aufschlussreich sein, um die Ergebnisse fachspezifisch und fachübergreifend angemessen einordnen zu können.

Akzeptanz des Faches: Gap zwischen Binnen- und Außenwahrnehmung

Kein anderes Fach sieht sich derartigem Plausibilisierungsstress von außen wie von innen ausgesetzt (Domsgen & Witten, 2022). Aus der empirischen Binnenperspektive der Adressat*innen kann der Krisendiskurs jedoch nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse aus Rheinland-Pfalz bieten – auch in ihrer historischen und fachübergreifenden Kontextualisierung – keine Indizien für Akzeptanzprobleme des Religionsunterrichts. Die Besuchsmotivation zeigt keine Ausschläge, sondern stellt sich etwas mittiger dar, im fachübergreifenden Blick bildet sich die Nebenfachlogik ab. Die Abnahme der Besuchsmotivation von den Grundschüler*innen zu Gymnasialschüler*innen ordnet sich in fachübergreifende Befunde zur abnehmenden Schulmotivation ein.

Von daher steht die Akzeptanz des Faches aus Sicht der Schüler*innen in einem eigenartigen Kontrast zum häufig beschworenen Krisendiskurs der Religionspädagogik, der in Entsprechung zu einem Disziplinverständnis als Krisenwissenschaft (Grethlein, 1998, S. 11, 135 u.ö.) zunehmend auch nach innen geführt wird. Auf die Wahrnehmung des religionsbezogenen Bildungsangebotes von Seiten der Schüler*innen kann die Krisendiagnose nicht ohne Weiteres angewandt werden. Das Plädoyer geht hier dahin, den Fokus stärker auf Qualitätsfragen zu legen und mit Krisendiagnosen ohne empirische Validierung eher zurückhaltend zu verfahren.

Erleben des Faches: Harmonie, Meinungsfreiheit und kognitives Retreat?

Qualitätsfragen stellen sich mit dem Blick auf das Facherleben. Während das Fach auf der erlebten Beziehungsebene weitgehend glänzt, ist insbesondere die Einschätzung zur Ausprägung und Wahrnehmung des Qualitätsmerkmals kognitive Aktivierung offen und nicht einfach zu beantworten.

Was wir anhand der Ergebnisse nicht wissen können, ist, ob sich Beziehungsebene und Atmosphäre in anderen Fächern ähnlich darstellen. Sind es fachdidaktische Vorstellungen von Subjektorientierung, sind es bestimmte religionspädagogische Vorstellungen von Religionsunterricht, sind es bestimmte Konzepte von Religion, die zu der positiven Einschätzung von den Schüler*innen führen? Bislang wissen wir relativ wenig zur religiösen Orientierung von Lehrkräften in ihrer Wirkkraft auf die Unterrichtsgestaltung (Ausnahmen: zu Gottesvorstellungen Gramzow, 2000; zu religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen: Scheunpflug u.a., 2024).

Wie Riegel u.a. gezeigt haben (2023, S. 294), zählt kognitive Aktivierung aus Sicht vieler Lehrkräfte nicht zu den zentralen Charakteristiken von Religionsunterricht. Es wäre aufschlussreich, herauszufinden, wie sich das subjektive Konzept von kognitiver Aktivierung zum religiösen und religionspädagogischem Selbstverständnis verhält. Die Frage nach der kognitiven Aktivierung ist nicht nur eine Qualitäts-, sondern auch eine Relevanzfrage. Empirisch hat sich in dieser Studie auch gezeigt, dass beide Aspekte miteinander verbunden sind. Das lässt sich möglicherweise gut am Verhältnis von Verfügungs- und Orientierungswissen erklären, die beide zusammengehören. Für ein orientierendes Wissen ist ein Verfügungswissen „um Ursachen, Wirkungen und Mittel“ (Mittelstraß, 1995, S. 37) Voraussetzung. Orientierungswissen hat regulative Funktion, auch im Blick auf das Selbst- und Weltverhältnis. Gleichzeitig ist demgegenüber auch der Erwerb des Verfügungswissens gebunden an Orientierungen im Blick auf das Können (Mittelstraß, 1995, S. 37).

Relevanz des Faches – Die Ambiguität des (religionspädagogischen) Relevanzkonzeptes und seine Implikationen für den Religionsunterricht als offenes Bildungsangebot

Deutlich lassen die Ergebnisse erkennen, dass die Akzeptanz des Faches zu differenzieren ist von der Relevanz des Faches, wenngleich beide zusammenhängen.

Die zugeschriebene Relevanz des Faches hängt stark an den religionsbezogenen Verortungen der Schüler*innen, und zwar bereits in der Grundschule. Diese Ergebnisse reihen sich in eine lange Studententradition ein. Regelmäßig wird deshalb religionspädagogisch noch stärker für die Relevanzerschließung plädiert (Domsgen, 2020).

Relevanzfragen und -prüfungen gehören natürlich zur DNA des Faches. Als konfessionell-positionelles Fach ist Religionsunterricht auch von innen her ein Aufforderungscharakter zur Relevanzprüfung eingeschrieben, der sich religionsdidaktisch widerspiegeln muss. Prominent ist das in dem religionsdidaktischen Klassiker, der Elementarisierung, dort zu sehen, wo es um die Frage geht, inwiefern die elementarisierten Wahrheiten für die Schüler*innen lebensbedeutsam sind. Lehrpläne geben Auskunft darüber, wo die Schüler*innen die Relevanz des Lerngegenstandes beurteilen sollen, das gilt z.B. insbesondere für die Osterbotschaft und meistens für die älteren Jahrgänge.

In der religionspädagogischen und praktisch-theologischen Diskussion zur Relevanzthematik (Domsgen, 2020; Kumlehn, 2020; Stetter, 2020) ist eine eigenartige Spannung zwischen Normativität und Freiheit erkennbar: eine Spannung zwischen der Relevanzhoffnung wie -behauptung auf der einen und einer Dynamik der Freigabe zur selbstständigen Relevanzzuschreibung auf der anderen Seite. Ein Grund für diese Spannung kann mit der fast unisono zugrunde gelegten poimenischen, ursprünglich auf den kirchlichen Raum gerichteten Formel von der Kommunikation des Evangeliums verbunden sein. Erkennbar ist aber auch eine Spannung zwischen den theoretischen Perspektiven, mit denen auf bedeutsame Lebensorientierung und existentielle Verortung und Relevanzprüfungen abgezielt wird, während

- a) aus der Sicht der Schüler*innen jene Relevanzdimensionen zentraler sind, die näher an die Schullogik anknüpfen (existenzielle vs. schulische Relevanzlogik)
- b) die Relevanzprüfungen der Schüler*innen vor allem an ihre religionsbezogene Verortung und etwas ans Geschlecht gebunden sind.

Ein Blick in Unterrichtsstudien zeigt, dass auf Seiten der Lehrkräfte gleichzeitig eine gewisse Zurückhaltung gegenüber der Inszenierung von Relevanzprüfungen besteht, auch dann, wenn Schüler*innen sich für diese interessieren und Vertiefung wünschen (Englert u.a., 2014; Reese-Schnitker u.a., 2022). Dem stehen Befunde gegenüber, wonach Lehrkräfte durchaus, aber eher implizit oder dominant Positionierungen einspielen, wenn es um Geltungs- und auch Relevanzfragen geht (Roose, 2022; Riegel & Delling, 2019).

Der Relevanzfrage wird entweder aus dem Weg gegangen oder Relevanz wird (bewusst oder unbewusst) gesetzt.

Die Frage nach der Relevanz lässt sich religionspädagogisch und -didaktisch nicht übergehen oder abschütteln. Zu erkennen ist, dass die empirischen wie konzeptionellen Annäherungen bislang nebeneinander verlaufen. Weiterführend kann es sein, beide Zugänge komplementär aufeinander zu beziehen und jeweils ihr Relevanzverständnis ausdifferenzieren. Empirisch ist es bspw. zu wenig aussagekräftig, nur nach der Relevanz des Faches für das Leben im Allgemeinen zu fragen.

Die Konzeptionalisierung des Relevanzbegriffes müsste dabei über die poimenisch-existentielle Lesart von Relevanz hinausgehen und tut dies am besten unter Einbezug anderer Bezugsdisziplinen wie bspw. der sprachpragmatischen, phänomenologischen, motivationstheoretischen (Schwarz, 2023) und auch schulpädagogischen. Die Chance besteht hierbei nicht nur in der realitätsnäheren Beschreibung wie Entlastung von Relevanzserwartungen und -ergebnissen, sondern auch in der höheren Anschlussfähigkeit, wenn es um Relevanzfragen im außerfachlichen Diskurs über den Religionsunterricht geht. Eine religionsdidaktische Aufgabe könnte darin bestehen, Relevanzerkundungen, Relevanzprüfungen und Relevanzurteile in Rückbindung an die empirischen Einsichten zu theoretisieren und zu ent-idealisieren. Ent-idealisieren beginnt mit inhaltlichen Unterscheidungen im Relevanzkonzept zwischen unterschiedlichen Dimensionen einer bildungsbedeutsamen Begegnung. Herausfordernd wie lohnend wird es im Anschluss an diese Unterscheidungen sein, Kriterien für Relevanzprüfungen anthropologisch wie theologisch zu eruieren, zu reflektieren und zu entwickeln.

Eine Unterscheidung, die aus Sicht der Schüler*innen eingetragen wird und aufgegriffen werden sollte, ist jene zwischen einer Relevanz für mich (im Sinne einer existenziellen Lebensrelevanz) und einer Relevanz des Bildungsangebotes an sich (im Sinne einer allgemeinbildenden Relevanz). Diese Unterscheidung ist natürlich eine analytische, aber notwendige. Analytisch deshalb, weil der allgemeinbildende Wissens- und Könnenserwerb durchaus Bedeutung für das Leben haben kann, sich aber gleichwohl noch einmal unterscheidet von einer Lebensrelevanz, die von der zentralen Bedeutung der christlichen Perspektive für die eigene Lebensgestaltung und die eigene Lebensperspektive ausgeht.

Hier geht es also um ein Votum für eine Befreiung des Relevanzkonzeptes aus einer zu engen existenziellen Grundierung hin zu einem mehrdimensionalen Relevanzkonzept mit stärker bildungstheoretischer Ausrichtung. Mit diesem Weg sind meines Erachtens mindestens drei Chancen verbunden:

Zum einen entlastet er Lehrkräfte von überhöhten Erwartungen und zum anderen trägt er stärker zu einer schultheoretischen Begründung des Faches nach innen wie nach außen bei und last but not least nimmt dieser Weg den Bildungsweg jener Schüler*innen ernst, die das Fach als allgemeinbildendes Fach mit einem Einblick in eine Religion und Kultur verstehen, ohne sich aber von dieser Religion und Kultur persönlich leiten lassen zu können und/oder zu wollen.

Religionsdidaktischer Shift im Umgang mit religiös-weltanschaulicher Pluralität hin zu Pluralitätsbewusstsein, (noch) nicht aber zu Pluralitätsfähigkeit

Religionspädagogische Relevanzstudien zeigen in ihrer Funktion als wissenschaftliche Begleitstudien immer auch Entwicklungen und Tendenzen aus der religionsunterrichtlichen Praxis an.

Eine in dieser Studie zu beobachtende Tendenz ist in einem religionsdidaktischen Shift im Umgang mit religiös-weltanschaulicher Pluralität zu beobachten, insofern unterrichtspraktisch zunehmend auf eine angenommene weltanschaulich-religiöse Pluralität reagiert wird.

Dieser Shift macht sich auf der methodischen Ebene bemerkbar in der historisch festzustellenden Abnahme von religiöser Praxis im Religionsunterricht und in der Zunahme von religionsunabhängigen Ritualen (z.B. Stilleübungen).

Ein weiteres Indiz für diesen Shift ist darin zu sehen, dass insbesondere bei den älteren Schüler*innen im Vergleich zu vorhergehenden regionalen Resonanzstudien die Distanzierung zum Gottesglauben etwas größer

ist und der Kirchgang als öffentliche christliche Praxis beispielsweise seltener wahrgenommen wird. Gleichzeitig ist aber die Besuchsmotivation nicht in gleichem Maße niedriger, der Zusammenhang zwischen religionsbezogener Verortung und Besuchsmotivation ist beispielsweise sogar etwas geringer.

Auch Hock & Käbisch konstatieren anhand der KMU VI-Ergebnisse „eine zunehmende Pluralitätsfähigkeit des Religionsunterrichts in allen Bundesländern [...], unabhängig von seinen teilweise sehr unterschiedlichen Organisationsformen zum Beispiel in Hamburg, Niedersachsen, Hessen und Brandenburg“ (Käbisch & Hock, 2024; Käbisch 2024).

Im Zusammenhang mit den Befunden zur Meinungsfreiheit kann davon ausgegangen werden, dass auf der Sichtbarkeitsebene des Religionsunterrichts die evangelische Konfession nicht in dem Maße platziert ist, dass sie als praktisch oder ideell übergriffig und/oder einschränkend erlebt wird. Ich schreibe von Sichtbarkeitsebene, weil die Ergebnisse aus einigen Studien darauf hindeuten, dass implizit, zum Teil aber durchaus explizit konfessionelle Rahmungen und auch Othering-Prozesse zu erkennen sind und sich von den Selbstwahrnehmungen der Lehrkräfte unterscheiden können (expl., Riegel & Delling, 2019; Lehner-Hartmann, 2014; 2019; Roose, 2022). Hier zeigt sich, was bereits Claussen (2002) in seinem Klassiker zu den unterschiedlichen Wahrnehmungen auf Unterricht herausgestellt hat, dass sich nämlich die Perspektive von Schüler*innen, Lehrkräften und Expert*innen auf die Unterrichtspraxis durchaus unterscheiden kann und dabei je ihre Eigendignität hat.

In der Überschrift unterscheide ich zwischen Pluralitätsbewusstsein und Pluralitätsfähigkeit. Diese Unterscheidung resultiert aus Beobachtungen zur Rolle von Islam und Judentum im Religionsunterricht, wie sie sich in den Ergebnissen zeigt. Denn sowohl die Ergebnisse zu den Themen wie auch zu den Zielen verweisen nicht nur auf eine starke Unterscheidung zwischen christlich-religiösen wie ethischen Themen und Zielen gegenüber nichtchristlichen Themen und damit verbundenen Zielen aus Sicht der Schüler*innen. Gleichzeitig wird Respekt gegenüber Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen zu den wichtigsten Zielen gezählt, das Wissen über andere Religionen (und ggf. auch Kulturen) jedoch scheint nur für eine Minderheit relevant zu sein. Wird Toleranz hier als automatischer Selbstläufer und Religion als unwesentliche Komponente für das Miteinander verstanden? Die Ergebnisse zu den interessierenden Fragen im letzten Kapitel der Ergebnisdarstellungen deuten darauf hin, dass die inhaltlichen Fragen, die im Miteinander der unterschiedlichen Kulturen und Religionen auftauchen können, kaum interessieren. Daraus ist kein Desinteresse an Personen und Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen und/oder religiösen Hintergründen abzuleiten, sondern eine interessen- und relevanzbezogene Einordnung der religionsbezogenen Dimension im Miteinander. Diese widerspricht den Grundannahmen interreligiösen Lernens, wonach bspw. für eine religionsbezogene Perspektivenübernahme auch Wissen notwendig ist (Unser, 2022), freilich aber auch ein Interesse an der religionsbezogenen Dimension der Perspektive des/der Anderen. Aus empirischen Befunden wissen wir, dass das Verhältnis zu Religion auch die (Tiefe der) Auseinandersetzung mit interreligiösen Fragestellungen bedingt (Unser, 2021). Entwicklungspsychologisch ist wenig bekannt über die bereichsspezifische Entwicklung im Blick auf die interreligiöse (und auch interkulturelle) Dimension (Unser, 2022). Die vorliegenden Befunde lassen sich aber in Verbindung bringen mit Vermutungen zum Zusammenhang von sozialem und interreligiösem Lernen (Unser, 2022), nur müsste dieser Zusammenhang durch weitere Studien noch genauer analysiert werden.

Deutlich wahrnehmbar ist jedoch, dass weitere Forschungen zur „Praxeologie“ (Grümme, 2021) nichtchristlicher Religionen in der Unterrichtspraxis ebenso notwendig sind wie qualitative Forschungen, mit denen dieser (scheinbare) Widerspruch weiter erhellt werden kann.

*Die Schüler*innen: zwischen selbstverständlicher Nähe zum Lerngegenstand in der Grundschule hin zur jugendlichen Ausdifferenzierung*

Seit ca. 25 Jahren sind das erste Mal wieder Grundschüler*innen nach ihrem Erleben des konfessionell gebundenen Religionsunterrichts und ihrer religionsbezogenen Verortung befragt worden; für den evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen ist noch mehr Zeit vergangen. Die Ergebnisse zeigen, dass für einen sehr großen Teil der Grundschüler*innen der Gottesglaube selbstverständlich ist. Weniger als 10 Prozent distanzieren sich davon. Einer großen Mehrheit der Grundschüler*innen im evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz ist die Frage nach Gott, ist eine Vorstellung von Gott und auch eine Beziehung vertraut. Gleichzeitig sind im Vergleich zur *Bucher-Studie* kleine Rückgänge zu beobachten: Diese betreffen vor allem die religiöse Praxis, die öffentliche wie auch die private. Eine Vermutung ist, dass die Frage nach Gott auch ohne kirchliche Praxis vertraut ist, wobei nicht abgeleitet werden kann, wie diese angenommene Vertrautheit sich ausdrückt und wie sie sich konstituiert.

Zu erkennen war in den Ergebnissen außerdem die entwicklungspsychologische Wirkkraft im Übergang von der Grundschule zum Ende der Sekundarschule, wo sich die Verhältnisbestimmung zur Gottesfrage deutlich ausdifferenziert, fast gedrittelt hat. Auch hier zeigt sich im Vergleich zu den zeitlich etwas näheren Vor-

gängerstudien eine etwas größere Distanzierung zur Gottesfrage und auch zur christlich-religiösen Praxis. Anzunehmen ist, dass es sich hierbei nicht um eine bundeslandspezifische Entwicklungstendenz handelt.

Nicht bundeslandspezifisch ist auch die genderbezogene Wahrnehmung des Faches, religionsbezogene Sozialisation und Verortung, wenngleich Domsen u.a. Ergebnisse in Sachsen-Anhalt aufzeigen, die dieser Tendenz widersprechen (Domsen u.a. 2021). Insbesondere an den Ergebnissen zur religionsbezogenen Kommunikationspraxis und Sozialisation wird weiterhin (Schwarz, 2019) deutlich, dass die Tradierung in weiblichen Händen ist. Unbekannt ist weiterhin, wie sich die Sozialisationsprozesse konkretisieren und wie sich das zu familiären Rollenverständnissen, zum Verhältnis von Religion und Gender sowie zur schulischen Gendersozialisation verhält. Ein mehrdimensionaler Zugang könnte hier weiteren Aufschluss geben, zumal davon auszugehen ist, dass die Faktoren sich wechselseitig beeinflussen.

Evangelischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz – ein Fach in seiner Mitte, auch zukunftsfähig? Vorläufige Ideen

Was erfahren wir aus Sicht der Schüler*innen über den Religionsunterricht in diesem bislang empirisch in religionspädagogischer Perspektive fast nicht erforschten Bundesland?

Gibt es Befunde, die das Fach hier besonders charakterisieren?

Zunächst sehen wir anhand der Entwicklung der Teilnehmer*innenzahlen und der konfessionsbezogenen Zusammensetzung Bewegung auf dem Feld der religiös-ethischen Bildungsangebote in Rheinland-Pfalz. Der Ethikunterricht ist alles andere als ein Ersatzfach, denn die Teilnehmer*innenzahlen sind stark gestiegen. Gleichzeitig ist die religionsbezogene Zusammensetzung der Schüler*innen hier so gestaltet, dass ein Großteil keiner Konfession oder Religion angehört, ein zweiter großer Anteil gehört zur muslimischen Religion. Der religiös-weltanschaulichen Heterogenität im Ethikunterricht steht jedoch eine Marginalisierung religionsbezogenen Inhalte in der universitären Ausbildung der Ethiklehrkräfte gegenüber.

Für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht bedeuten die abnehmenden Teilnehmer*innenzahlen, dass die Lerngruppen kleiner werden oder in Minderheitenregionen auch eine jahrgangsübergreifende oder konfessionell-kooperative Unterrichtung möglich und/oder notwendig sein wird.

Im Kapitel zum Erleben des Religionsunterrichts ist auch nach den Rahmenbedingungen gefragt worden: nach dem jahrgangsübergreifenden Unterricht und nach der Positionierung des Religionsunterrichts in Randstunden. Bislang zeigen die Ergebnisse für den Sekundarbereich (in der Grundschule wurde nicht danach gefragt), dass weniger als 5% der Schüler*innen mindestens manchmal erleben, dass der Religionsunterricht am späten Nachmittag stattfindet oder wenige Schüler*innen des eigenen Alters daran teilnehmen.

Während sich die Pluralität im Ethikunterricht vor allem auf das Miteinander von konfessionslosen und muslimischen Schüler*innen bezieht, bezieht sich jene weltanschaulich-religiöse Pluralität im evangelischen Religionsunterricht vor allem auf das gemeinsame Lernen von evangelischen und konfessionslosen und einigen katholischen Schüler*innen.

Bereits an dieser Konstellation ist das Potenzial für einen Austausch zwischen den Fächern zu erkennen. Dieser Austausch legt sich dabei nicht nur in der Praxis nahe, sondern auch in der universitären Ausbildung und im Diskurs der unterschiedlichen Fachdidaktiken.²⁵

Mehr noch zeigt sich aber, dass der eingeschlagene Weg zu konfessionell-kooperativem Religionsunterricht ein Weg ist, der sich für einige Regionen noch stärker als für andere abzeichnen kann. Ein qualitativ hochwertiger konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist dabei angewiesen auf wissenschaftlich fundierte konzeptionelle Überlegungen und Begleitforschung. Insofern ein religionspädagogischer Mehrwert des Konzeptes auf der Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Gemeinsamkeiten und Differenzen beruht, legt sich insbesondere vor dem Hintergrund der Ergebnisse zur kognitiven Aktivierung und zur Neuheit der Themen in der Sekundarschule nahe, religionsdidaktisch auch an ein Lernen an/durch Differenzen/Alterität zu denken und einen neuen Zugang zum Bekannten und einen Zugang zu Neuem zu eröffnen. Tendenziell zu erkennen ist, dass die evangelisch-katholische Konnotation der Lebenswelt und die damit verbundenen Inhalte aus Sicht der Schüler*innen bekannt und akzeptiert sind. Mit Blick auf die Rolle der Lerngegenstände Islam und Judentum könnte es sinnvoll sein, zum einen mehr über die praxeologische Einbettung und Didaktisierung zu erfahren. Aufgrund der Ergebnisse würde es sich ggf. nahelegen, diese Thematiken religionsdidaktisch zum Beispiel stärker mit dem Ansatz eines „doppelten Individuenrekurs[es]“, wie er von Karlo Meyer entwickelt wurde (Meyer & Tautz, 2020), zu verbinden: Einerseits werden „im Material bzw. durch Personen *individuelle* Sicht-, Beziehungs- und Gebrauchsweisen der Religionen präsentiert“ und eben jenen „der

²⁵ Vgl. das Theo-Web-Themenheft 2023/2 zum Verhältnis von Religionspädagogik und Ethik-/Philosophiedidaktik dazu: *Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog*.

einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin mit *seinen bzw. ihren individuellen* Auffassungsweisen“ zur Seite gestellt (Meyer & Tautz, 2020). Mit diesem Ansatz bleiben andere Religionen nicht abstrakt, sondern verbinden sich mit konkreten Personen und Geschichten (Meyer & Tautz, 2020). Ein Beitrag zum interreligiösen Lernen könnte darüber hinaus durch globale Begegnungen unterstützt werden.

Die Wahrnehmungen der Schüler*innen zum evangelischen Religionsunterricht lassen ein Fach aufscheinen, das – um es überspitzt zu formulieren – seine Mitte gefunden zu haben scheint und behutsam wie sich auf der Oberflächenebene konfessionell zurücknehmend auf die innere Pluralisierung reagiert. Hier wird dafür plädiert, bei Beibehaltung der Behutsamkeit offensiver kognitiv zu aktivieren, z.B. durch ambiguitätssensible Lernprozesse, Differenzen zuzulassen und zu reflektieren und sich nicht nur sozial-methodisch, sondern auch inhaltlich und reflexiv auf kooperative Öffnungen einzustellen.

Methodisch-methodologische Reflexion

In methodischer Hinsicht sind regionenbezogene Relevanzstudien wie die hiesige vor einige Herausforderungen gestellt. Diese Form der Studien steht in einer längeren Tradition, mit der die Chancen einhergehen, kontextübergreifend Ergebnisse zu vergleichen und auch Entwicklungstendenzen zu erkennen. Dass diese Vergleiche (auch methodisch) herausfordernd sind, liegt an den zum Teil ungleichen Itemformulierungen. In dieser Publikation wurde trotzdem – wo möglich – auf ähnliche Daten mit angezeigtem Vorbehalt vergleichend zurückgegriffen, weil hierdurch nicht nur eine Kontextualisierung möglich wird, sondern gleichzeitig auch Chancen wie Grenzen des Vergleiches transparent sind.

Die zweite Herausforderung besteht darin, dass regionenspezifische Bedingungen (Lehrplan, Ziele) vorliegen, die der Formulierung von einigen Items zugrunde liegen und die Konzipierung von vergleichbaren oder auch kohärenten Item-Batterien erschweren. Der Vorteil im vorliegenden Vorgehen liegt in der regionenspezifischen und genaueren Erfassung der Wahrnehmung des Religionsunterrichts. Eine regionenunabhängige Konzipierung von Skalen, beispielsweise zu Themen und Zielen, könnte eine Vergleichbarkeit mit Studien aus anderen Bundesländern erhöhen (wenngleich unklar ist, inwiefern die Schüler*innen aufgrund der Lehrpläne mit den Inhalten befasst waren) und die Entwicklung von regionenunabhängig einsetzbaren, kohärenteren Skalen begünstigen.

Die vorliegende Studie zur Perspektive von Schüler*innen auf den evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz bietet einen umfassenden und methodisch fundierten Einblick in die Wahrnehmung und Bewertung dieses Faches. Die methodische Herangehensweise zeichnet sich durch eine sorgfältige Berücksichtigung sowohl theoretischer als auch praktischer Herausforderungen aus, die im Folgenden reflektiert werden.

Ein zentraler Aspekt der Studie ist die Entscheidung für eine zweistufige Klumpenstichprobe, bei der Schulen und innerhalb dieser die Klassen als primäre Erhebungseinheiten gewählt wurden. Dieses Stichprobendesign ermöglicht es, trotz der pragmatischen Herausforderungen, die mit Schulbefragungen verbunden sind, eine repräsentative und effiziente Stichprobenziehung durchzuführen. Hierbei wurde jedoch bewusst in Kauf genommen, dass die hierarchische Struktur der Daten – also die Clustereffekte innerhalb der Schulen und Klassen – eine besondere methodische Herausforderung darstellt. Diese wurde im Rahmen der statistischen Auswertung explizit adressiert, indem Modelle verglichen und teilweise Mehrebenenanalysen angewendet wurden. Dennoch wurde in der finalen Auswertung auf eine umfassende Mehrebenenanalyse verzichtet und stattdessen wurden getrennte Analysen für die Grundschule und die weiterführenden Schulen durchgeführt. Diese methodische Entscheidung wird durch schulformspezifische und entwicklungspsychologische Unterschiede begründet, die eine gemeinsame Betrachtung als zu ungenau erscheinen ließen. Damit trägt die Studie zur Präzision der Ergebnisdarstellung bei, auch wenn sie auf diese Weise an statistischer Generalisierbarkeit etwas einbüßen könnte.

Ein weiterer methodischer Fokus liegt auf der Erhebungsmethode. Die Studie nutzte papiergestützte Fragebögen, die zunächst durch studentische Hilfskräfte in den Schulen verteilt und eingesammelt wurden. Während dieser Ansatz vor der COVID-19-Pandemie verlässlich funktionierte, stellte die pandemiebedingte Unterbrechung die Datenerhebung vor erhebliche Herausforderungen. Der Übergang zur eigenständigen Durchführung der Befragung durch die Lehrkräfte und ergänzend zur Online-Befragung war pragmatisch notwendig, führte jedoch zu einer verlängerten Feldphase und einer insgesamt niedrigeren Ausschöpfungsquote. Die Response-Rate von 27,3% bleibt daher ein kritischer Punkt, der die Ergebnisrepräsentativität einschränken könnte. Dennoch erlaubt die Nettostichprobe von 82 Schulen mit etwa 1.400 validierten Schülerantworten zuverlässige Rückschlüsse auf zentrale Fragestellungen (zumindest im regionalen Kontext).

Inhaltlich überzeugend ist die Differenzierung der Auswertungen nach Grundschule und Sekundarstufe. Diese methodische Trennung spiegelt nicht nur die strukturellen Unterschiede der Schulformen wider, sondern trägt auch entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Rechnung. Grundschüler*innen nehmen den Religionsunterricht stärker emotional wahr, wobei persönliche Bindungen und spielerische Elemente eine entschei-

dende Rolle spielen. Jugendliche in weiterführenden Schulen hingegen entwickeln ein differenzierteres, kritisches Verhältnis zum Fach, das stärker durch inhaltliche und pädagogische Aspekte geprägt ist. Die getrennte Analyse ermöglicht es somit, diese verschiedenen Perspektiven präzise zu erfassen und mögliche Verzerrungen zu vermeiden, die in einer aggregierten Auswertung auftreten könnten.

Ein methodisch interessanter Schritt der Studie war die Integration von explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalysen zur Bildung von theoretisch fundierten Konstrukten. Diese Vorgehensweise erhöht die methodische Tiefe der Studie und ermöglicht eine systematische Zusammenfassung der erhobenen Daten. Die Faktorenanalysen trugen zur Klärung zentraler Fragestellungen bei, etwa zur Wahrnehmung der Relevanz des Religionsunterrichts oder der Einflussfaktoren auf die Besuchsmotivation.

Insgesamt überzeugt die methodische Anlage der Studie durch eine klare Struktur und eine fundierte theoretische Einbettung. Die bewusste Entscheidung für getrennte Analysen anstelle einer Mehrebenenanalyse zeugt von einer methodischen Reflexivität, die schulformspezifische Besonderheiten und entwicklungspsychologische Unterschiede adäquat berücksichtigt.

Trotz der soliden methodischen Konzeption weist die vorliegende Studie einige Limitationen und methodische Herausforderungen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Allem voran ist dabei die *eingeschränkte Ausschöpfungsquote* anzuführen. Die vorliegende Studie erzielte eine Rücklaufquote von 27,3% bzw. 82 von 300 angeschriebenen Schulen. Diese Rücklaufquote ist einerseits der COVID-19-Pandemie und den damit verbundenen organisatorischen Schwierigkeiten geschuldet, zeigt andererseits aber auch die Herausforderung bei großflächigen Schulbefragungen. Schulen und Lehrkräfte, die unter pandemiebedingten Belastungen arbeiteten, nahmen teils nicht teil oder führten die Befragung eigenständig durch, was zu einer erhöhten Heterogenität in der Erhebung führte. Diese Umstände können die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken, insbesondere für die weiterführenden Schulen (Realschule plus und Gymnasium), die weniger stark vertreten waren.

Eine weitere Limitation leitet sich unter anderem aus den pandemiebedingten Komplikationen ab. Durch die teils unterschiedliche Responsivität der Schulen kam es zu einer *ungleichen Verteilung der Stichprobe* auf die Schulformen. Während Grundschüler*innen mit 59% der Gesamtstichprobe stark vertreten sind, bilden Schüler*innen der Realschule plus (13%) und Gymnasien (26%) eine vergleichsweise kleine Gruppe. Diese ungleiche Verteilung erschwert direkte Vergleiche zwischen den Schulformen und erhöht die Fehlermargen für Analysen in den weiterführenden Schulen. Hieraus resultiert ein potenzieller Bias zugunsten der Grundschule, da deren Ergebnisse dominanter in die Interpretation der Gesamtergebnisse einfließen.

Die Studie erhebt des Weiteren zahlreiche Themenbereiche wie Besuchsmotivation, Fachrelevanz und Gottesglaube. Dennoch sind einige *Konstrukte stark vereinfacht* dargestellt worden. Beispielsweise ist der *Gottesglaube* als zentraler Prädiktor lediglich über eine einzelne Frage operationalisiert. Dies könnte die Komplexität von Glaubensvorstellungen und deren Einfluss auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts unzureichend abbilden. Eine differenziertere Messung, etwa durch Skalen oder latente Faktorenmodelle, wäre methodisch anspruchsvoller, aber ergiebiger gewesen. Dieses Problem steht jedoch im direkten Widerspruch der Fragebogenkonstruktion, einer guten Zugänglichkeit der Befragung für Schüler*innen sowie der Vergleichbarkeit mit Vorarbeiten, bei denen dieses Item in ähnlicher Form gemessen wurde.

Eine letzte Limitation, die nur teilweise adressiert werden konnte, war die *Harmonisierung des Fragebogens mit vorangegangenen Erhebungen*. Obwohl die Studie teilweise auf Vorarbeiten, wie die *bayerische Schüler*innenstudie* oder die *Studie von Bucher*, Bezug nimmt, erschwert die fehlende Einheitlichkeit der Erhebungsinstrumente und Skalen die Vergleichbarkeit. Gerade in einem Forschungsfeld, das stark von Regionalstudien geprägt ist, wäre eine stärkere methodische Harmonisierung wünschenswert.

Trotz der Herausforderungen der Feldphase und der begrenzten Ausschöpfungsquote stellt die Studie einen wertvollen Beitrag zur empirischen Erforschung des Religionsunterrichts dar und liefert differenzierte Einblicke, die sowohl religionspädagogisch als auch bildungspolitisch von hoher Relevanz sind.

Literaturverzeichnis

- AAPOR (2016). *Standard Definitions: Final Dispositions of Case Codes and Outcome Rates for Surveys*. American Association for Public Opinion Research [AAPOR].
http://www.aapor.org/AAPOR_Main/media/publications/Standard-Definitions20169theditionfinal.pdf.
- Ahlers, N. (2016). Schüler/innen-Befragungen in der empirischen Religionspädagogik. Das Verfahren der Mehrebenenanalyse in der Auswertung quantitativer Daten. In C. Höger & S. Arzt (Hrsg.), *Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK* (S. 106–112). Freiburg u.a.: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik.
- Altmeyer, S., Weyer-Menkhoff, S. & Frenschkowski, D. (2020). Religion unterrichten in Rheinland-Pfalz. In M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen* (S. 291–315). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Andresen, S. & Wilmes, J. (2017). Gerechtigkeit und Mitbestimmung aus der Sicht von Kindern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 81–94). Münster: Waxmann.
- Arnold, U., Hanisch, H. & Orth, G. (Hrsg.) (1997). *Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Bedford-Strohm, H. & Jung, V. (2015). *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Benner, D., Schieder, R., Willems, J., Schluß, H., Weiß, T., Dehghani, S., Scharrel, J.M., & Nikolova, R. (Hrsg.) (2020). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Leiden & Niederlande: Brill Schöningh.
- Bennewitz, H., de Boer, H. & Thiersch, S. (Hrsg.) (2022). *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Berk, L.E. (2019). *Entwicklungspsychologie*. Hallbergmoos: Pearson Studium
- Beutel, S.-I. (2005). *Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung*. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.
- Bonanati, M. (2022). Schüler*innenpraktiken im Kontext unterrichtlicher Leistungskonstruktionen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 283–291). Münster, New York: Waxmann.
- Bucher, A. (2001). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bucher, A. (2000). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bucher, A. (1996). *Der Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck: Tyrolia.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse* (14. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Büttner, G. & Dieterich, V.-J. (2016). *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C. & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- de Boer, H. & Lange, J. (2022). Perspektiven und Praktiken von Schüler*innen im Sachunterricht. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 380–388). Münster: Waxmann.
- de Boer, H. & Velten, K. (2022). Partizipation aus der Perspektive von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 165–172). Münster: Waxmann.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), S. 223–238.

- Dittmer, A. & Gebhard, U. (2022). Naturwissenschaftlicher Unterricht aus der Perspektive von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 323–330). Münster: Waxmann.
- Domsgen, M. (2021). Konfessionslosigkeit im Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheiten. Religionsdidaktische Perspektiven. In B. Grümme, Th. Schlag & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 201–214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Domsgen, M. (2020). Relevanz erkunden. Christsein als Lebensform an unterschiedlichen Lernorten zeigen und verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(3), S. 276–286.
- Domsgen, M. (2012). Religionsunterricht in der Konfessionslosigkeit. In M. Hahn (Hrsg.), *Bildung als Mission? Kirchliche Bildungsarbeit im Kontext einer konfessionslosen Gesellschaft* (S. 97–111). Jena: Garamond.
- Domsgen, M. & Höhn-Norden, K. (2024) (Hrsg.). *Perspektivverschiebung im religiösen Feld. Lernprozesse angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. & Witten, U. (2022). *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*. Bielefeld: transcript.
- Domsgen, M., Hietel, E. & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. & Lütze, F. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, B. (2002). Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in *rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen*, 45(H. 1), S. 11–19.
- Englert, R. (1988). Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess. *KatBl*, 113, S. 159–169.
- Englert, R. & Eck, S. (2021). *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Englert, R., Hennecke, E. & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel-Verlag.
- Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Mette, N., Naurath, E. & Schweiter, F. (Hrsg.) (2011). Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 27. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Berlin: Suhrkamp.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.) (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Fabricius, S. (2022). Positionalität, Lehrende. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de).
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 673–696). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: Springer VS.
- Findeisen, H. (2023). Kann Familie Religion? Religiöse Familien. Sozialisation im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 75(4), S. 415–430.
- Flaake, K. (2019). *Die Jugendlichen und ihr Verhältnis zum Körper*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fölling-Albers, M. & Meidenbauer, K. (2010). Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), S. 229–248.
- Fölling-Albers, M. & Schwarzmeier, K. (2005). Schulische Lernerfahrungen aus der Perspektive von Kindern. Empirische Grundschulforschung mit Methoden der Kindheitsforschung. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung. Ein Gegensatz?* (S. 95–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Furtner-Kallmünzer, M. & Hössl, A. (2004). *Der Start in die Schule. Leistungsrückmeldungen und Belastungen aus der Sicht von Kindern und Eltern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gamsjäger, M. & Wetzelhütter, D. (2020). Mitbestimmung von Schüler/innen in der Schule. Eine repräsentative Befragung österreichischer Schüler/innen der Sekundarstufe II. *Journal for educational research online*, 12(1), S. 91–118.
- Gennerich, C. (2023). *Die Jugendlichen und ihr Verhältnis zu Glaube, Religion und Sinnsuche*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. (2022). Der Religionsunterricht in der Grundschule und den Sekundarstufen in der Perspektive der Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 389–398). Münster; New York: Waxmann.
- Gennerich, C., Käbisch, D. & Woppowa, J. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Gennerich, C. & Zimmermann, M. (2020). *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (Hrsg.) (2023/2024). *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gramzow, C. (2004). *Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht*. Leipzig: Verlag Dr. Kovac.
- Grethlein, C. (1998). *Religionspädagogik*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Grümme, B. (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg im Br.: Herder.
- Hanisch, H. (2006). Die Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 58(3), S. 286–304.
- Hanisch, H. (2005). „Sie sollen die Möglichkeit haben, sich mit dem christlichen Glauben zu beschäftigen...“. In M. Domsen (Hrsg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands* (S. 185–240). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. [=2005a]
- Hanisch, H. (2005). Evangelischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Mitteleuropa. In M. Domsen (Hrsg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands* (S. 375–387). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. [=2005b]
- Hanisch, H. & Pollack, D. (1996). Anthropogene Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht Ostdeutschlands. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 48(4), S. 389–404. [= 1996a]
- Hanisch, H. & Pollack, D. (1996). Unvergleichbares Fach. Einstellungen zum Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. *Christenlehre – Praxis – Religionsunterricht*, 49(1), S.12–16. [=1996b]
- Hannover, B. & Wolter, I. (2022). Schule und Geschlecht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 827–847). Wiesbaden: Springer VS.
- Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, C. (2022). Die Sicht von Schülerinnen und Schülern auf Schule und Unterricht. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung 2* (3. Aufl.), S. 1357–1378). Wiesbaden: Springer.
- Havers, H. (1972). *Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs. Eine empirische Untersuchung*. München: Kösel.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hennecke, E. (2012). *Was lernen Kinder im Religionsunterricht?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Huizing, K. (2023). Weisheitszähne und Weisheitskompetenz. Plädoyer für eine am spürenden Leib orientierte Religionspädagogik. In T. Gojny, S. Schwarz & U. Witten (Hrsg.), *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie* (S. 109–123). Bielefeld: transcript.
- Hurrelmann, K. (2012). *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M. & Walper, S. (2015). Vorwort. Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 9–13). Weinheim u.a.: Beltz.
- Ilg, W. (2023). Die sechste Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung: Zentrale Erkenntnisse und Herausforderungen für Religionspädagogik und Gemeindepädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 75(4), S. 370–386.
- Ilg, W. & Lüdtke, O. (2011). *Prädiktoren von Bildungsprozessen in der Konfirmandenarbeit*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 309–328.
- Ilg, W. (2010). *Prädiktoren von Bildungsprozessen in Jugendgruppen. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung non-formaler Bildung am Beispiel von Jugendgruppenfahrten und Konfirmandenarbeit*. Tübingen: Universitäts-Dissertation.
- Janzen, O. (2022). *Islam- und muslim*innenfeindliche Einstellungen bei jungen Menschen und die Rolle von Religiosität, Kontakt und politischer Orientierung. Eine empirische Studie*. Hannover: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V.
- Jessen, S. (2003). „Man redet viel über Gott und so...“. *Schülermitbeteiligung im Religionsunterricht der Grundschule aus allgemein- und religionsdidaktischer Sicht* (Jugend, Religion, Unterricht 9). Münster u.a.: Waxmann.
- Käbisch, D. (2024). Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (KMU) der EKD. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de).
- Käbisch, D. & Hock, J. (2024). *Der Religionsunterricht im Spiegel der sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD. Herausforderungen – Analysen – Handlungsoptionen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Käbisch, D. (2014). *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Karstens, F., Jost, J. & Wieser, D. (2022). Handeln und Perspektiven von Schüler*innen im Fach Deutsch. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 350–357). Münster u.a.: Waxmann.
- Kattmann, U. (2015). *Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Kießling, K., Günter, A. & Pruchniewicz, S. (2018). *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten – Aussichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kish, L. (1965). *Survey Sampling*. Wiley: New York.
- Klauer, K.J. & Leutner, D. (2007). *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Klie, Th. & Leonhard, S. (Hrsg.) (2008). *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knauth, T. (2011). Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt. In A. Qualbrink, A. Pithan & M. Wischer (Hrsg.), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht* (S. 92–102). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Köcher, R. (1989). *Religionsunterricht. Zwei Perspektiven*. Bonn: Koenig.
- Kumlehn, M. (2020). Zwischen Systemrelevanz und Lebensrelevanz. (Religionspädagogische) Relevanzsetzungen und deutungsmachtsensible Relevanzaushandlungen in der Corona-Krise. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(3), S. 263–275.
- Kurth-Buchholz, E. (2011). Schülermitbestimmung im Unterricht der Sekundarstufe II an Gymnasien – Vorstellungen aus Schülersicht und Gelingensbedingungen. *Die Deutsche Schule* 103(1), S. 65–79.
- Lehner-Hartmann, A. (2019). Katholische Minoritätskonstellationen und ihre Herausforderungen. In M. Schambeck, H. Simojoki & A. Stogiannidis (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlegungen im europäischen Kontext* (S. 43–58). Freiburg i.Br.: Herder.
- Lehner-Hartmann, A. (2014). *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenzen, S. (2022). Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen – eine Perspektive für die religionsdidaktische Forschung? *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), S. 32–48.
- Lorenzen, S. (2020). *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütze, F.-M. (2011). *Religionsunterricht im Hauptschulbildungsgang. Konzeptionelle Grundlagen einer Religionsdidaktik für den Pflichtschulbereich der Sekundarstufe I*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim u.a.: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: MFSW.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). *KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger*. Stuttgart: MFSW.
- Melcher, K. (2008). *Kindern biblische Geschichten erzählen. Neue Grundsätze für den Religionsunterricht der Grundschule*. Berlin: LIT.
- Mendl, H. (2023). Subjektorientierung unter Druck. Neue Normative in der (Religions-)Pädagogik. *Religionspädagogische Beiträge*, 46(1), S. 53–64.
- Meyer, K. & Tautz, M. (2020). Interreligiöses Lernen. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lebrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Mittelstraß, J. (1995). Der unheimliche Ort der Geisteswissenschaften. In U. Engler (Hrsg.), *Zweites Stuttgarter Bildungsforum. Orientierungswissen versus Verfügungswissen: Die Rolle der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten Gesellschaft* (S. 30–39). Stuttgart: Universitätsbibliothek Stuttgart.
- Orth, G. & Hanisch, H. (1998). *Was Kinder glauben. Glauben entdecken – Religion lernen*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Peter, K. (2024). *Religiöse Vorstellungen von Schüler*innen erforschen. Grundlagen – Forschungsprojekte – Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pickel, G. (2015). Engagement und religiöse Indifferenz: Kernergebnisse der fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD im Überblick. *Materialdienst*, 78(2), S. 43–58.

- Pirker, V. & Juen, M. (2018). *Religion – (k)ein Fach wie jedes andere. Spannungsfelder und Perspektiven in der kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M.L. (2013). Kognitive Aktivierung als Merkmal eines guten Religionsunterrichts. Anregungen aus der empirischen Unterrichtsforschung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 12(2), S. 228–245.
- Pirner, M.L. (2012). Schüler/in-soziologisch. In M. Rothgangel, G. Adam, R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 237–251) (8. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pirner, M.L. & Schwarz, S. (2017). Unterrichtsforschung, empirische. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Pohl-Patalong, U. (2018). Die Situation des Religionsunterrichts heute. In S. Eisenhardt, K.S. Kürzinger, E. Naurath & U. Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 19–28). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pohl-Patalong, U. (2017). Mehrperspektivischer Religionsunterricht – Eine Modellidee aus Schleswig-Holstein. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 213–237). Freiburg i.Br. u.a.: Herder.
- Pohl-Patalong, U., Boll, S., Dittrich, T., Lüdtke, A. & Richter, C. (2017). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II, Perspektiven von Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer
- Porzelt, P. (2021). Kognitive Aktivierung. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Prawdzik, W. (1973). *Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler. Eine empirische Untersuchung auf der 9. Klasse Hauptschule in München*. Zürich: Benziger.
- Rabenstein, K. & Schröder, B. (2023). „Religionsbezogene Bildung“ an Schulen in Niedersachsen – ein Beispiel für den Wandel des schulischen Fächerkanons und der Konstruktion von Fachlichkeit? Ein erziehungswissenschaftlich-religionspädagogischer Versuch. In M. Fuchs, E. Hohensee, B. Schröder & J. Stephan, *Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen (ReBiNiS)* (S. 312–333). Stuttgart: Kohlhammer.
- R Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Reese-Schnitker, A., Bertram, D. & Fröhle, D. (2022). *Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U. (2018). Sozialisation, religiöse. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Riegel, U., Gronover, M., Brügge-Feldhake M., Hofmann, J. & Boschki, R. (2023). *Der Umgang mit religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht*. Münster: Waxmann.
- Riegel, U., Gronover, M., Ambiel, D., Brügge-Feldhake, M., Jumpertz, S., Krämer, M. & Boschki, R. (2022). Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine Videostudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, S. 25–40.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U. & Delling, S. (2019). Dealing with worldviews in religious education: Thematic analysis on the topical structure of German RE. *Journal of Beliefs & Values*, 40(4), S. 403–415.
- Riegel, U. & Leven, E.-M. (2018). Videobasierte Unterrichtsanalyse am Beispiel kognitiver Aktivierung. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 179–195). Freiburg i.Br.: Herder.
- Riegel, U. & Leven, E.-M. (2016). How do German RE teachers deal with truth claims in a pluralist classroom setting? *Journal of Religious Education*, 64(2), S. 75–86.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Wien u.a.: LIT-Verlag.
- Roose, H. (2022). *Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sautermeister, J. (2006). *Religionsunterricht an der berufsbildenden Schule. Eine exemplarische Studie zur Wahrnehmung und Einschätzung des Faches Religion durch Schülerinnen und Schüler*. Norderstedt: BoD.
- Scheunpflug, A., Pirner, M., Kröner, S., Penthin, M., & Christ, A. (2024). Religiöse und berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften – zentrale Befunde aus dem empirisch-quantitativen DFG-Projekt „RebeL“. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76(3), 276–292.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schwarz, S. (2023). Motivation. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Schwarz, S. (2021). Schüler*innenperspektiven. Vorläufige Gedanken zu: „Verlust der Mitte“ – Ein prägendes religionspädagogisches Narrativ!?“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 20(2), S. 43–51.
- Schwarz, S. (2020). Motivation und Relevanz im Religionsunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(3), S. 299–311.

- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz, S. & Sand, M. (2022). Evangelischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz. Erste Einblicke in die Ergebnisse der Schüler*innenstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), S. 370–400.
- Schwarz, S. & Witten, U. (2019). Religionsunterricht mit Kindern ohne religiöse Sozialisation. Impulse für den RU in der Grundschule. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Reli – keine Lust und keine Abnung?* (Jahrbuch der Religionspädagogik 35, S. 143–156). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwarz, S. & Dörnhöfer, A. (2016). SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15(1), S. 205–243.
- Schwarz, S., Witten, U., Lorenzen, S. & Stockinger, H. (2022). „Weil jeder an alles glauben kann, was er will“ – Einstellungen von Kindern zur Wahrheitsfrage im Rahmen einer Interviewstudie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), S. 331–351.
- Schweitzer, F., Schnaufer, E., & Losert, M. (2024) (Hrsg.). *Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F. (2022). Religion und Ethik. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* 2 (3. Aufl., S. 1357–1378). Wiesbaden: Springer.
- Schweitzer, F. & Bucher, I. (2020). *Judentum und Islam im Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Böhner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik. Lehrbuch praktische Theologie 1*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Seel, N.M. & Hanke, U. (2010). *Lernen und Behalten*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Simojoki, H. (2014). Evangelisch – katholisch. In G. Lämmermann & B. Platow (Hrsg.), *Evangelische Religion. Didaktik für die Grundschule* (S. 73–84), Berlin: Cornelsen.
- Simojoki, H. (2012). *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stadler-Altmann, U. (2010). *Das Schülerselbstkonzept. Eine empirische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stetter, M. (2022). Relevanz als Praxis und die Praxis der Bildung. Zur Relevanz von Relevanztheorien. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(3), S. 252–262.
- Tent, L. (2006). Zensuren. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 873–880) (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Unser, A. (2022). Entwicklungspsychologie, interreligiös. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de).
- Unser, A. (2021). Forschung, empirische, interreligiös. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*.
- Unser, A. (2019). *Social inequality and interreligious learning: An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*. Wien u.a.: LIT.
- Unser, A. (2018). Interreligiöses Lernen. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 270–285). Freiburg: Herder.
- Unser, A. (2016). Soziale Ungleichheiten im Religionsunterricht: Eine quantitativ-empirische Untersuchung mit Blick auf die religionspädagogische Debatte um Bildungsgerechtigkeit. In B. Grümme & T. Schlag (Hrsg.), *Gerechter Religionsunterricht? Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen* (S. 80–95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Uppenkamp, V. (2021). Mädchen/Frauen. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet* (www.wirelex.de).
- Uslucan, H.-H. & Yalcin, C.S. (2018). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen*. Essen: Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung.
- Valtin, R., König, J. & Darge, K. (2015). Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit – Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. Formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 49–68). Wiesbaden: Springer VS.

- Weber, H.M. & Petermann, F. (2016). Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), S. 551–570.
- Wermke, M. (2021). Religiöse Bildung – im Grabenkampf mit der Konfessionslosigkeit? Kritische Anmerkungen und Rückfragen an eine EKD-Schrift zum Thema religiöse Bildung und Konfessionslosigkeit. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 20(1), S. 26–36.
- Wermke, M. (2006). *Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zum Teilnahmeverhalten thüringischer Schülerinnen und Schüler*. Jena: IKS Garamond.
- Wick, W. (2000). Humor und Entwicklung. Eine kritische Übersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32(4), S. 173–185.
- Wissner, G. (2018). 2. Untersuchung des repräsentativen t1-Samples. In F. Schweitzer, G. Wissner, A. Bohner, R. Nowack, M. Gronover & R. Boschki (Hrsg.), *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. (S. 65–167). Münster: Waxmann.
- Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Schweitzer, F., Boschki, R. & Gronover, M. (2020). *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*. Münster: Waxmann.
- Woppowa, J. (2015). Unterrichtsmethoden. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Zimmermann, M. (2022). Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Streiflichter zur Einführung, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform. In M. Zimmermann, F. Kraft, O. Reis, H. Roose & S. Schroeder (Hrsg.), „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. *Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie* (S. 9–26). Stuttgart: Calwer.
- Zimmermann, M. (2015). Leistungsmessung, Leistungsbewertung. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Zimmermann, M., Riegel, U., Totsche, B., & Fabricius, S. (2021). Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderung an die Lehrperson im konfessionell-kooperativen Lernsetting aus der Sicht von betroffenen Religionslehrkräften. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(1), S. 47–57.

Internetquellen

- Bertelsmann Stiftung (2023). Religion spielte während Corona bei der Krisenbewältigung kaum eine Rolle. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/maerz/religion-spielte-waehrend-corona-bei-der-krisenbewaeltigung-kaum-eine-rolle> [Zugriff: 09.06.2024].
- Bundesagentur für Arbeit. (2022). Arbeitslosenquote im Jahr 2022. Länder und Kreise. URL: https://www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitslosenquote-2022_ba042719.pdf [Zugriff: 05.06.2024].
- DUDEN (o.J.). Relevanz. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Relevanz> [Zugriff: 06.06.2024].
- Evangelische Kirche in Deutschland (2023). Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. ein Orientierungsrahmen. URL: <https://www.ekd.de/religioese-bildung-und-evangelischer-reliunterricht-grundschule-76610.htm> [Zugriff: 05.06.2024].
- Evangelische Kirche in Deutschland (2014). Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. URL: https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_v_kmu2014.pdf [Zugriff: 13.08.2024].
- Evangelische Kirche Deutschland (o.J.). Religiosität: KMU 6. URL: <https://kmu.ekd.de/kmu-themen/religiositaet> [Zugriff: 09.06.2024].
- Evangelische Kirche Deutschland (o.J.). Soziale Lage: KMU 6. URL: <https://kmu.ekd.de/kmu-themen/soziale-lage> [Zugriff: 21.09.2024].
- Fuchs, C. (2020). Religionsunterricht abschaffen? Schüler, Staat und Kirche im Konflikt. URL: <https://www.swr.de/swrkultur/wissen/religionsunterricht-abschaffen-schueler-staat-und-kirche-im-konflikt-swr2-wissen-2020-03-21-100.html> [Zugriff: 05.06.2024].
- Hannover, B. & Ologge, K. (2021). Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/315992/bildungsungleichheiten-zwischen-den-geschlechtern/> [Zugriff: 13.08.2024].
- KiKA – Der Kinderkanal von ARD und ZDF (2019). Exklusivbefragung zum KiKA-Themenschwerpunkt 2019. URL: <https://www.iconkids.com/wp-content/uploads/2019/09/ergebnisse-befragung-Schulstudie-kika.pdf?x38299> [Zugriff: 05.06.2024].
- Kultusministerkonferenz (2006–2023). Abiturnoten im Ländervergleich. URL: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/abiturnoten.html> [Zugriff: 06.06.2024].

- Merle, K., Anselm, R. & Pohl-Patalong, U. (2023). Wie hältst du's mit der Religiosität? Eine kritische Perspektive auf die soeben erschienene Überblicksdarstellung der KMU VI. URL: <https://zeitzeichen.net/node/10806> [Zugriff: 09.06.2024].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2011). Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Evangelische Religion. URL: https://religion.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Teilrahmenplan_Evangelische_Religion_01.pdf [Zugriff: 06.06.2024].
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz. Lehrplan Evangelische Religion Klassen 7–9/10. URL: <https://www.edoweb-rlp.de/resource/edoweb:7008786/data> [Zugriff: 18.08.2024].
- Quecke, F. (2019). Warum Schüler den Religionsunterricht abschaffen wollen. URL: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/rheinland-pfalz-warum-schueler-den-religionsunterricht-abschaffen-wollen-a-1296768.html> [Zugriff: 05.06.2024].
- Shell (2019). Zusammenfassung. URL: https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study/_jcr_content/root/main/containersection-0/simple/simple/call_to_action/links/item0.stream/1642665739154/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf [Zugriff: 07.06.2024].
- SWR Aktuell (2019). Kritik an Landesverfassung. Schülervertretung für Abschaffung von Religionsunterricht. URL: <https://www.lsvrlp.de/de/article/4006.kritik-an-landesverfassung-schuelervertretung-fuer-abschaffung-von-religionsunterricht.html> [Zugriff: 05.06.2024].
- Wirtz, M.A. (2021). Interesse. URL: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/interesse> [Zugriff: 07.06.2024].

Kapitel 5

Die Rolle religiöser Primärsozialisation für die Wahrnehmung des Religionsunterrichts: Eine exemplarische Analyse anhand der Daten zum Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz

Ulrich Riegel

1 Die Bedeutung religiöser Sozialisation für den Religionsunterricht

Der Religionsunterricht steht in den meisten deutschen Bundesländern vor der Herausforderung, sich als konfessionell angelegtes Fach an religiös und weltanschaulich diverse Schüler*innen zu wenden. Auf der einen Seite ist das Fach inhaltlich und personell von einer konkreten Religionsgemeinschaft verantwortlich, sodass zumindest die Lehrpersonen und die verhandelten Themen an die religiöse Tradition dieser Gemeinschaft rückgebunden sind (Englert, 2014; Jakobs, 2021; Schröder, 2014). Auf der anderen Seite erweist sich die Schüler*innenschaft zunehmend als religiös heterogen, wobei in jüngerer Zeit Schüler*innen ohne konfessionelle Bindung stärker ins Blickfeld rücken (Domsgen, 2005; Gronover, 2012; Schambeck, 2022). Diese Konstellation wird von den Verantwortlichen für den Religionsunterricht ernst genommen und die aktuellen Bildungsziele dieses Fachs setzen bewusst auf die Fähigkeit, sich angesichts religiöser Vielfalt orientieren zu können und Menschen anderer religiöser Gesinnung mit Respekt zu begegnen (Die Deutschen Bischöfe, 2005; Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2014).

Gleichzeitig scheint der Religionsunterricht aber vor allem diejenigen Schüler:innen anzusprechen, die eine religiöse Sozialisation durchlaufen haben und damit eine gewisse Vertrautheit mit der Religionskultur der Gemeinschaft, die den Religionsunterricht verantwortet, aufweisen. Dieser Zusammenhang wurde zur Jahrtausendwende von Anton Bucher für den katholischen Religionsunterricht explizit aufgezeigt (Bucher, 2001). Dabei wurde religiöse Sozialisation über das Handeln der Kernfamilie erfasst, indem danach gefragt wurde, inwiefern die Eltern von Gott und aus der Bibel erzählen, vor dem Essen und Schlafengehen mit den Kindern beten oder mit ihnen in den Gottesdienst gehen. Vor diesem Hintergrund kommt die Studie Buchers zu einem doppelten Ergebnis: Auf der einen Seite finden sich nur vergleichsweise wenige Schüler*innen, die zuhause eine religiöse Sozialisation durchlaufen (ebd., S. 49; 81; 117). Auf der anderen Seite sind es vor allem diese Schüler*innen, die den Religionsunterricht als wichtig erachten und bei denen er überdurchschnittlich beliebt ist (ebd., S. 50; 82; 117). Das gilt sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I und die Berufsschule. Allerdings bleibt der Effekt der religiösen Sozialisation in der Stichprobe Buchers auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts insofern relativ gering, als dass keiner der gemessenen bivariaten Korrelationswerte größer als $r = 0,30$ ausfällt.

Die zahlreichen Studien, die nach Bucher die Wahrnehmung des Religionsunterrichts untersucht haben, erfassen zwar in der Regel ebenfalls die religiöse Sozialisation der Schüler*innen, setzen diese aber nicht in Beziehung mit der Wahrnehmung dieses Unterrichts (Domsgen & Lütze, 2010; Gennerich u.a., 2019; Hanisch, 2005; Schwarz, 2019; Wermke, 2006). Andere Studien zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts erfassen die religiöse Sozialisation nicht (z.B. Gennerich & Mokrosch, 2016; Petzold, 2003; Riegel & Zimmermann, 2022). Eine Ausnahme bildet die explorative Studie Uwe Böhm und Manfred Schnitzlers in neun Realschulen Baden-Württembergs, in denen religiös sozialisierte Schüler*innen etwas lieber den Religionsunterricht besuchen als diejenigen, die kaum religiös sozialisiert sind (Böhm & Schnitzler, 2008, S. 141–142). Allerdings bleiben auch hier die Korrelationskoeffizienten durchgängig kleiner als $r = 0,30$.

Indirekte Bestätigung findet der Befund Anton Buchers in jüngeren Studien. Georg Ritzer stellt in seiner Längsschnittstudie zum Effekt des Religionsunterrichts in Österreich fest, dass religiös sozialisierte Schüler*innen etwas mehr sowohl über den Katholizismus ($t_1: r = 0,33$; $t_2: r = 0,36$) als auch über andere Religionen wissen ($t_1: r = 0,19$; $t_2: r = 0,20$), etwas leichter die Perspektive anderer Religionen übernehmen ($t_1: r = 0,13$; $t_2: r = 0,15$), toleranter gegenüber religiöser Vielfalt sind ($t_1: r = 0,29$; $t_2: r = 0,34$) und sehr viel stärker Sinn im Religionsunterricht erfahren ($t_1: r = 0,49$; $t_2: r = 0,53$) (Ritzer, 2010, S. 207; 238; 271; 301; 346).

Die Effekte unterscheiden sich zwischen den beiden Messzeitpunkten entweder nicht signifikant oder aber nur mit sehr kleiner Effektstärke, sodass die religiöse Sozialisation zwar den Ausgangspunkt im Religionsunterricht bedingt, nicht aber den Lerneffekt. Letzteres findet Alexander Unser in seiner Studie zum interreligiösen Lernen, denn dort können sich religiös sozialisierte Schüler*innen leichter auf interreligiöse Lernaufgaben einlassen und wählen produktivere Strategien im Umgang mit der Aufgabenstellung als ihre Altersgenoss*innen, die zuhause kaum oder gar nicht mit Religion in Berührung gekommen sind (Unser, 2019, S. 263–264). Letztere zeigen dagegen eine Neigung, sich ziellos in den Aufgabenstellungen zum Verhältnis der Religionen zu verhalten (Unser, 2019, S. 266–267). Auch wenn die Lerneffekte im Religionsunterricht und der Umgang mit den Aufgaben des Religionsunterrichts nicht unmittelbar mit der Wahrnehmung desselben identifiziert werden können, weisen die Befunde Ritzers und Unsers doch in dieselbe Richtung wie diejenigen Buchers zehn bzw. zwanzig Jahre zuvor.

Schließlich zeigt Hanna Roose jüngst in ihrer Studie zur Rahmung des Religionsunterrichts, dass die Art und Weise, wie im konfessionellen Religionsunterricht Themen angesprochen werden, stark durch den konfessionellen Hintergrund des Fachs geprägt ist (Roose, 2022). Selbst eine neutrale Inszenierung des Inhalts durch die Lehrperson ist im konfessionellen Religionsunterricht entsprechend konfessionell gerahmt. Dieser Befund korrespondiert mit der Einsicht einer explorativen Studie, dass sich in die Wahl der Themen und die Art und Weise, wie sie in Unterrichtsreihen verhandelt werden, der konfessionelle Charakter des Faches einträgt (Riegel & Delling, 2019). So werden lebensweltliche und fremdreligiöse Bezüge in den untersuchten Unterrichtsreihen vor allem in der Auftakt- und in der Schlussstunde gewählt, während sich die Stunden im Kern der Unterrichtsreihe vor allem der konfessionell einschlägigen Perspektive auf das verhandelte Thema widmen. Es liegt also nahe, dass religiös sozialisierte Schüler*innen in einem konfessionellen Religionsunterricht eher Anknüpfungspunkte zu den verhandelten Themen finden und damit dieses Fach positiver wahrnehmen als Schüler*innen, die weniger stark religiös sozialisiert sind.

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen, finden sich viele empirische Hinweise darauf, dass religiös sozialisierte Schüler*innen den – in der Regel konfessionellen – Religionsunterricht positiver wahrnehmen als ihre Altersgenoss*innen, in deren Alltag Religion eine geringere Rolle spielt. Angesichts der konfessionellen Verfasstheit dieses Fachs liegt dieser positive Zusammenhang auch theoretisch nahe. Allerdings gibt es bislang nur wenige empirische Studien, die diesen Zusammenhang explizit untersucht haben. Sie bestätigen den unterstellten Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und Wahrnehmung des Religionsunterrichts, deuten gleichzeitig aber auf einen eher geringen Effekt dieses Sachverhalts hin. Der vorliegende Beitrag fragt deshalb, ob sich der hier diskutierte positive Zusammenhang auch in den Daten zum Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz finden lässt, und falls ja, mit welchem Effekt er hier zu Buche schlägt. Diese Untersuchung bringt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und Religionsunterricht insofern einen Schritt weiter, als die vorliegenden Daten als repräsentativ ausgewiesen sind (Schwarz & Sand, 2022, S. 382–384).

2 Methode

Dieser Beitrag greift auf Daten einer Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz zurück, die im Jahr 2020 an 81 Schulen in den Klassen 3 und 4 bzw. 9 und 10 erhoben wurden (Schwarz & Sand, 2022, S. 382). Es handelt sich somit um eine Sekundäranalyse von Daten, die unter einer alternativen Fragestellung erfasst wurden als sie dieser Beitrag verfolgt. Vor diesem Hintergrund müssen vor allem das Konzept und die Variablen, anhand derer die vorliegende Fragestellung beantwortet werden soll, gut begründet ausgewählt werden. Im Folgenden wird deshalb zuerst diese Wahl beschrieben, dann die statistischen Routinen der Datenanalyse und die Stichprobe, auf der diese Analyse erfolgt.

Konzept

Die zentrale Variable des vorliegenden Beitrags stellt die religiöse Sozialisation dar. Unter Sozialisation versteht man im Allgemeinen den „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Zimmermann, 2000, S. 16). Dabei wird in der Regel vorausgesetzt, dass sich Sozialisationsprozesse in Abgrenzung von Erziehungsprozessen weitgehend informell ereignen. Bei religiöser Sozialisation handelt es sich somit um einen Prozess, in dem

die Menschen in alltäglichen Erfahrungen mit Religion mit dem vertraut werden, was als Religion gilt, und eine eigene Position diesem Phänomen gegenüber entwickeln (Klingenberg & Sjö, 2019). Im religionspädagogischen Gebrauch ist Religion dabei stets an eine konkrete religiöse Tradition gebunden (Riegel, 2018; Schröder, 2012, S. 328; Schwab, 2005).

In der empirischen Forschung schlägt sich dieses Verständnis religiöser Sozialisation in der Regel insofern nieder, als einschlägige Instrumente nach Erfahrungen mit institutionell rückgebundenen religiösen Vollzügen in der Kindheit fragen. Klassische Items beinhalten, ob einem die Eltern von Gott erzählt oder aus der Bibel vorgelesen haben, ob in der Familie miteinander gebetet wurde, sei es vor dem Essen oder beim Schlafengehen, oder man mit der Familie den Gottesdienst besucht hat (z.B. Bucher, 2001, S. 49–50). Entsprechende Items wurden auch von den Studien zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts verwendet (Überblick bei Schwarz, 2019, S. 69–74). Alternativ wird auch danach gefragt, wer einem in der Kindheit von Gott und/oder Religion erzählt hat (z.B. Bedford-Strohm & Jung, 2015, S. 165–166). In solchen Instrumenten werden dann verschiedene Agent*innen der Kernfamilie (Mutter, Vater), der Großfamilie (Großeltern, Pat*innen), des sozialen Umfelds (Peers) oder des institutionellen Umfelds (Pfarrer*in, Religionslehrer*in) vorgeschlagen. Religiöse Sozialisation wird in diesem Zugang somit personal erfasst.

Variablen

Der Fragebogen der Studie in Rheinland-Pfalz enthält zwei Instrumente, die als Indikator einer religiösen Sozialisation herangezogen werden können. Zum einen wurde gefragt, von wem man zuerst von Gott gehört hat, zum anderen, mit wem man wie oft über religiöse Themen spricht. Bei Ersterem handelt es sich um ein punktuelles Ereignis, über dessen Prägekraft die Fragestellung keinerlei Auskunft gibt und dessen Aussagekraft zudem dadurch relativiert wird, dass mehrere Antworten erlaubt waren. Es stellt damit einen eher unpräzisen Indikator dar. Die zweite Frage erfasst dagegen die Intensität der Kommunikation über religiöse Themen mit acht ausgewählten Sozialisationsagent*innen.¹ Auch wenn eine solche Kommunikation nur einen Teil dessen erfasst, was eine religiöse Sozialisation ausmacht, ist der Bezug dieses Instruments zum untersuchten Phänomen gegeben. Außerdem wird mit der Häufigkeit solcher Gespräche nach einem Aspekt gefragt, der einen geeigneten Indikator für die Intensität der religiösen Sozialisation darstellt. Dass die Fragestellung grammatikalisch im Präsens erfolgt, steht dem Erkenntnisinteresse dieses Beitrags nicht im Weg, denn im Kindes- und Jugendalter liegen Vergangenheit und Gegenwart bei Sozialisationsprozessen, die sich nicht auf ein punktuelles Ereignis der frühen Kindheit beziehen, sehr nahe beieinander. Das Instrument zur Intensität der religiösen Kommunikation wird in diesem Beitrag deshalb als Indikator für die religiöse Sozialisation ausgewählt. Konkret wurde darin gefragt, wie oft man über religiöse Themen (Gott, Jesus, Leben nach dem Tod, ...) mit der Mama, dem Papa, dem Opa, der Oma, den Pat*innen, der*dem Religionslehrer*in, der Religionsklasse und der*dem Pfarrer*in spricht. Die Antwortoptionen waren „sehr viel“, „viel“, „manchmal“, „selten“ und „nie“. Eine Residualoption wurde nicht angeboten.

Die Wahrnehmung des Religionsunterrichts ist ein unmittelbarer Erkenntnisgegenstand der Originalstudie (Schwarz & Sand, 2022, S. 381) und wurde in einem Instrument direkt erfragt, das mit dem Prompt „Wie erlebst Du den Religionsunterricht? Bitte mache in jeder Zeile EIN Kreuz.“ eingeleitet wurde. Es folgen 21 Items mit den jeweils fünf Antwortoptionen „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft halb zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.² Eine Residualoption stand nicht zur Verfügung. Die 21 Items münden in einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation) bei einer sehr guten Passung zur Struktur der Daten ($KMO = 0,902$) in vier Faktoren, die knapp 60% der Varianz aufklären. Auf den ersten Faktor laden acht Items, die den Religionsunterricht zum einen als lebensrelevant ausweisen (z.B. „In Reli lerne ich etwas für mein Leben.“), zum anderen ein Interesse an Religion bekunden (z.B. „Ich interessiere mich für Gott und Jesus.“). Dieser Faktor wird deshalb „Religion als Lebenshilfe“ genannt. Den zweiten Faktor bilden weitere acht Items, die sich sämtlich auf die Lehrperson beziehen. Da es dieser Person ausweislich der Items gelingt, den Religionsunterricht interessant und angenehm zu gestalten, wird der zweite Faktor mit „gute Didaktik und Atmosphäre“ betitelt. Den dritten Faktor bilden drei Items, die den Religionsunterricht als „leichtes Fach“ ausweisen, für das man sich nicht anzustrengen braucht. Die letzten beiden Items bilden den vierten Faktor. In

¹ Die Fragebögen für die Primar- und die Sekundarstufe enthielten jeweils weitere Optionen, die sich jedoch im Fragebogen der jeweils anderen Stufe nicht finden. Ein Matching der Daten beider Fragebögen war hier nicht möglich, weshalb diese Optionen in diesem Beitrag nicht berücksichtigt werden.

² Abermals variierten die Fragebögen für die Primar- und Sekundarstufe in einigen Items, welche somit für ein Matching der Daten nicht herangezogen werden konnten. Die vorliegende Berechnung beruht deshalb auf den 21 Items, die in beiden Fragebögen in vergleichbarer Weise erfasst wurden.

ihnen geht es darum, dass man sich im Religionsunterricht ausruhen und an die Freizeit denken kann. Dieser Faktor wird deshalb „Fach zum Abschalten“ genannt. In der Summe bezieht sich der erste Faktor auf den Inhalt des Fachs und erweist sich somit in gewisser Weise als spezifisch für den Religionsunterricht, während die anderen drei Faktoren aufgrund ihrer inhaltlichen Struktur auch in anderen Fachkontexten denkbar sind. Weil es in diesem Beitrag nicht auf die Ausprägung dieser Faktoren ankommt, sondern auf den Zusammenhang mit der religiösen Sozialisation, wurden die Faktoren aus den Faktorwerten gebildet und liegen deshalb standardisiert vor.

Um den Zusammenhang zwischen Sozialisation und Wahrnehmung des Unterrichts zu kontrollieren, wird auf weitere Variablen aus der Erhebung in Rheinland-Pfalz zugegriffen. Als Hintergrundvariablen werden die beiden dichotomen Merkmale Geschlecht („weiblich“ und „männlich“) und Schulstufe („Primar-“ und „Sekundarstufe“) gewählt. Mit der Wahl der Schulstufe können weitere Variablen, die sich auf das Alter oder die Klassenzugehörigkeit beziehen, vernachlässigt werden, denn beide Aspekte sind angesichts der Stichprobenziehung hinreichend über die Schulstufe abgebildet. Weiterhin wurden zwei Variablen zur Kontrolle des Einflusses der Religiosität auf den untersuchten Zusammenhang ausgewählt. Dabei handelt es sich zum einen um die Frage nach dem Glauben an Gott, welche einen Indikator für die individuelle Spiritualität darstellt. Als Antwortoptionen standen „ja“, „manchmal“ und „nein“ zur Verfügung, was theologisch angefragt werden kann, sich in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen aber bewährt hat. Außerdem wurde auf die Frage nach der Frequenz des Gottesdienstbesuchs zurückgegriffen, denn sie steht für einen Indikator für eine Religiosität, die sich an institutionellen Vorgaben orientiert. Die vorgegebenen Antwortkategorien „fast jeden Sonntag“, „nur an Feiertagen“, „manchmal am Sonntag“ und „nie“ wurden zu einer annähernd likert-skalierten Skala umkodiert, indem die beiden mittleren Kategorien zusammengefasst wurden. Weitere Variablen wurden nicht herangezogen, weil mit jedem weiteren Indikator der Raum möglicher theoretischer Erklärungen überproportional größer wird.

Datenanalyse

In der Analyse werden die Daten zur religiösen Kommunikation betrachtet und zu charakteristischen Konstellationen religiöser Sozialisation verdichtet, um auf dieser Grundlage den Zusammenhang dieser Sozialisation mit der Wahrnehmung des Religionsunterrichts zu untersuchen.

Das Instrument zur religiösen Kommunikation wird zuerst mittels Frequenzanalyse und deskriptiver Statistik beschrieben und dann per Korrelationsanalyse (Pearson's r) auf mögliche Zusammenhänge hin untersucht. Diese Daten gewähren Einsicht in die Struktur besagter Kommunikation auf Itemebene. Für die Verdichtung der Items zu charakteristischen Konstellationen religiöser Sozialisation werden die acht Items zuerst einer explorativen Faktoranalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation) unterzogen, um charakteristische Bezugspunkte der religiösen Sozialisation der befragten Kinder und Jugendlichen herauszuarbeiten. Anhand dieser Bezugspunkte bzw. empirischen Faktoren lassen sich dann mit einer Two-Step-Clusteranalyse (Akaike-Kriterium) typische Konstellationen der religiösen Sozialisation in der Stichprobe rekonstruieren. Insofern bei dieser Analyse die Clusterzugehörigkeit der Befragten als eigene Variable gespeichert wird, kann jede*r Teilnehmer*in an der Befragung einer dieser Konstellationen zugeordnet werden. Das inhaltliche Profil der Konstellationen ergibt sich aus einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA mit Games-Howell-Prozedur als Post-hoc-Test) über die Mittelwerte der Bezugspunkte auf den einzelnen Konstellationen religiöser Sozialisation.

Der Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und der Wahrnehmung des Religionsunterrichts erfolgt anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA mit Games-Howell-Prozedur als Post-hoc-Test), wobei die oben beschriebenen Faktoren der Wahrnehmung die abhängigen Variablen bilden und die kategoriale Variable zu den Konstellationen der religiösen Sozialisation die unabhängige Variable bildet. Der Effekt möglicher Zusammenhänge wird mittels Eta-Quadrat bestimmt, wobei die Grenzwerte nach Cohen (1988) gelten. Weil angenommen werden kann, dass die Wahrnehmung des Religionsunterrichts nicht allein durch die religiöse Sozialisation bedingt ist, wird der Effekt dieses Zusammenhangs unter Hinzuziehung der oben beschriebenen weiteren Variablen per linearer Regression kontrolliert. Dazu wird die kategoriale Variable zu den Konstellationen der religiösen Sozialisation so dichotomisiert, dass für jede mögliche Konstellation vorhandener Sozialisation ein Dummy vorhanden ist. Die Referenzkategorie dieser Dummies ist dabei die Konstellation, dass keine religiöse Sozialisation durchlaufen wurde. Diese Dummies bilden die unabhängigen Variablen im ersten Regressionsmodell. Im zweiten Modell werden die beiden Variablen zur Religiosität, nämlich der Glaube an Gott und der Gottesdienstbesuch, hinzugezogen, im dritten Modell schließlich auch die Variablen zum Geschlecht und zur Schulstufe.

Um das Problem mit fehlenden Werten zu umgehen, wurden im Datensatz dieses Beitrags lediglich die Teilnehmer*innen an der Umfrage belassen, für die für jede der herangezogenen Variablen gültige Werte vorlagen. Das erscheint insbesondere deshalb ratsam, weil durch die fehlende Residualoption nicht abgeschätzt werden kann, warum ein Wert nicht eingetragen wurde. Nach dieser Bereinigung verbleiben 1073 Datensätze in der Analysedatei, was etwa 76% des Ausgangsdatsatzes entspricht. In geschlechtlicher Hinsicht ist dieser Datensatz mit 520 Schülerinnen (48,5%) und 553 Schülern (51,5%) fast ausgeglichen. 593 dieser Befragten besuchen die Primarstufe (55,3%), 480 die Sekundarstufe (44,7%). Das Verhältnis der beiden Schulstufen zueinander im vorliegenden Datensatz ist somit etwas ausgewogener als im Originaldatensatz (Schwarz & Sand, 2022, S. 382).

3 Empirischer Befund

Die erste Forschungsfrage dieses Beitrags bezieht sich auf die religiöse Sozialisation der befragten Kinder und Jugendlichen. Erwartungsgemäß nimmt in dieser die Mutter die mit Abstand wichtigste Rolle ein (vgl. Tab. 1), denn knapp 45% geben an, sich sehr viel oder viel mit ihr über religiöse Themen zu unterhalten. Mit dem Vater und den Großeltern folgen die restlichen Personen aus der Kernfamilie bereits mit einem gewissen Abstand. Ein vergleichbares Gewicht kommt der Religionslehrperson zu ($m = 2,83$). Allerdings ist dieser Befund nicht eindeutig zu interpretieren, denn alle Befragten besuchen den evangelischen Religionsunterricht und dürften deshalb mit der Lehrkraft bereits unterrichtsbedingt eine gewisse religiöse Kommunikation pflegen. Die anderen potentiellen Kommunikationspartner*innen werden dagegen kaum für ein Gespräch über religiöse Themen in Anspruch genommen. Damit fallen sowohl die Pat*innen ($m = 1,81$) als auch die Pfarrer*innen ($m = 1,94$) als Sozialisationsagent*innen weitgehend aus.

Tab. 1: Kommunikationspartner*innen über religiöse Themen (Frequenzanalyse und deskriptive Statistik)

Partner*in	N	nie	selten	manchmal	viel	sehr viel	m	SD
Mama	1073	10,6	17,4	27,3	21,5	23,1	3,29	1,29
Papa	1073	19,7	19,7	27,4	18,6	14,6	2,89	1,32
Opapa	1073	37,8	24,3	20,9	9,3	7,6	2,25	1,26
Oma	1073	29,5	22,4	25,1	13,1	9,9	2,51	1,30
Pat*innen	1073	55,7	21,2	13,8	5,3	4,0	1,81	1,11
Lehrkraft Religion	1073	27,9	16,1	19,2	18,6	18,2	2,83	1,47
Mitschüler*in	1073	33,7	17,6	19,9	16,7	12,1	2,56	1,41
Pfarrer*in	1073	57,5	15,3	11,4	7,4	8,5	1,94	1,32

Betrachtet man die bilateralen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ansprechpartner*innen für religiöse Themen, ergeben sich zwei korrelative Cluster (vgl. Tab. 2). Auf der einen Seite hängen die Mitglieder der Familie eng zusammen ($r > 0,34$), auf der anderen Seite die Akteur*innen der sog. sekundären Sozialisation ($r > 0,51$). Das bedeutet, je intensiver die Kommunikation mit einem Elternteil ist, umso häufiger sprechen die Befragten auch mit den anderen Mitgliedern der Familie über religiöse Themen. Gleiches gilt für die Akteur*innen der religiösen Sekundärsozialisation.

Tab. 2: Korrelationen in der Kommunikation über religiöse Themen (Korrelationsanalyse)

	Mama	Papa	Opa	Oma	Paten	Lehrkraft	Mitschüler*innen
Papa	0,693						
Opa	0,447	0,505					
Oma	0,516	0,491	0,726				
Paten	0,339	0,358	0,442	0,430			
Lehrkraft Religion	n.s.	n.s.	0,109	0,128	0,139		
Mitschüler*in	n.s.	n.s.	0,125	0,137	0,158	0,821	
Pfarrer*in	n.s.	0,138	0,216	0,163	0,271	0,506	0,489

Beide Cluster werden durch eine explorative Faktoranalyse bestätigt (vgl. Tab. 3). Die Passung zur Struktur der Daten ist noch zufriedenstellend ($KMO = 0,73$). Es ergeben sich zwei empirische Faktoren, die zum einen die Kommunikationspartner*innen des familialen Umfelds repräsentieren, zum anderen die Akteur*innen des schulischen und gemeindlichen Umfelds der Kinder und Jugendlichen. Entsprechend werden die beiden Faktoren mit „Primärsozialisation“ und „Sekundärsozialisation“ betitelt. Bemerkenswerter Weise liegt der Eigenwert des zweiten Faktors mit 2,14 deutlich über der Kappungsgrenze von 1,0. Er erklärt also deutlich mehr als die einzelnen Items, die ihn bilden.

Tab. 3: Faktoranalyse zur Kommunikation über religiöse Themen (Hauptkomponente, Varimax)

	Primärsozialisation β	Sekundärsozialisation β
Oma	0,821	0,117
Papa	0,808	
Opa	0,806	0,125
Mama	0,798	
Pat*in	0,612	0,245
Religionslehrer*in		0,919
Lerngruppe		0,905
Pfarrer*in	0,167	0,735
Eigenwert	3,18	2,14

Legende: $KMO = 0,73$; aufgeklärte Varianz = 66,50%

Eine Two-Step-Clusteranalyse ergibt drei charakteristische Konstellationen auf diesen beiden Faktoren. Betrachtet man die Mittelwerte dieser Faktoren auf den drei Konstellationen, lässt sich das inhaltliche Profil derselben rekonstruieren (vgl. Tab. 4). Im ersten Faktor ist die Primärsozialisation im Vergleich zum Mittelwert der Gesamtstichprobe leicht unterdurchschnittlich ausgeprägt ($m = -0,24$) und die Sekundärsozialisation deutlich überdurchschnittlich ($m = 1,12$). Diese Konstellation repräsentiert damit eine vor allem im sekundären Bereich erfolgende religiöse Sozialisation. In der zweiten Konstellation sind beide Sozialisationsebenen unterdurchschnittlich ausgeprägt, was darauf hinweist, dass die Personen dieses Cluster eine geringe bis gar keine religiöse Sozialisation durchlaufen haben. In der dritten Konstellation schließlich ist die Primärsozialisation deutlich überdurchschnittlich ($m = 1,05$) und die Sekundärsozialisation leicht unterdurchschnittlich ausgeprägt ($m = -0,44$). Die Mitglieder dieser Konstellation wurden damit vor allem in ihrer Familie religiös sozialisiert. Entsprechend heißt diese Konstellation „vor allem primär“.

Tab. 4: Cluster der Kommunikation über religiöse Themen (ANOVA)

	vor allem sekundär	keine	vor allem primär
Primärsozialisation	-0,24 ^a	-0,79 ^b	1,05 ^c
Sekundärsozialisation	1,12 ^a	-0,56 ^b	-0,44 ^b
Anzahl	329	382	362
Anteil	30,7	35,6	33,7

Legende: Werte innerhalb einer Zeile mit unterschiedlichen hochgestellten Buchstaben unterscheiden sich paarweise signifikant voneinander.

Die drei Konstellationen sind relativ gleichmäßig über die Stichprobe verteilt, wobei diejenigen, die eher keine Sozialisation durchlaufen haben, etwas stärker vertreten sind (35,6%; vgl. Tab. 4). Dagegen wurden etwas weniger als ein Drittel der Befragten vor allem sekundär sozialisiert (30,7%), während das restliche Drittel vor allem in der eigenen Familie religiös sozialisiert wurde (33,7%).

Die Wahrnehmung des Religionsunterrichts wird durch die religiöse Sozialisation nur bedingt beeinflusst (vgl. Tab. 5). Eine einfaktorielle Varianzanalyse ergibt für die drei Faktoren „gute Didaktik & Atmosphäre“, „leichtes Fach“ und „Abschaltfach“ keinerlei signifikante Unterschiede. Insofern es sich hierbei sämtlich um Faktoren handelt, die inhaltlich kaum bis gar nicht auf Religion Bezug nehmen, liegt dieser Befund nahe. Signifikante Unterschiede ergeben sich dagegen für den Faktor „Religion als Lebenshilfe“. Vor allem die sekundär sozialisierten Befragten erleben die Form von Religion, der sie im Religionsunterricht begegnen, als gegenüber der Gesamtstichprobe überproportional bedeutsam für das eigene Leben ($m = 0,51$). Umgekehrt sind es diejenigen, die Religion vor allem in ihrer Familie oder gar nicht erfahren, die der Religion des Religionsunterrichts eine leicht unterdurchschnittliche Bedeutung für das eigene Leben zuschreiben ($m = -0,21$ bzw. $m = -0,24$). Der Effekt dieses Unterschieds ist mittel ($\eta^2 = 0,18$).

Tab. 5: Einfluss der Cluster auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts (ANOVA)

	vor allem sekundär	dezidiert primär	keine	η^2
Religion als Lebenshilfe	0,51 ^a	-0,21 ^b	-0,24 ^b	0,113
gute Didaktik & Atmosphäre	n.s.	n.s.	n.s.	–
leichtes Fach	n.s.	n.s.	n.s.	–
Fach zum Abschalten	n.s.	n.s.	n.s.	–

Legende: Werte innerhalb einer Zeile mit unterschiedlichen hochgestellten Buchstaben unterscheiden sich paarweise signifikant voneinander (Games-Howell Post-Hoc-Test).

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen beiden Grundformen religiöser Sozialisation und der Wahrnehmung der Religion, wie sie einem im Religionsunterricht begegnet, wird dieser Zusammenhang durch weitere Variablen bedingt (vgl. Tab. 6). Nimmt man nur die beiden Grundformen in den Blick (Model 1), sind es die Schüler*innen, die Religion vor allem im Religionsunterricht erleben, die diesen Unterricht als bedeutsam für ihr Leben einstufen ($\beta = 0,48$). Die religiöse Sozialisation, die im Rahmen der Familie erfolgt, hat dagegen keinen Einfluss auf die Wahrnehmung dessen, was im Religionsunterricht in religiöser Hinsicht thematisiert wird. Die sekundäre religiöse Sozialisation erklärt immerhin 23% der Varianz innerhalb dieses Zusammenhangs. Nimmt man die beiden Indikatoren hinzu, die die Religiosität der Schüler*innen repräsentieren (Model 2), erhöht sich die Erklärungskraft des Modells signifikant ($\text{adj}R^2 = 0,44$), während die Struktur des Zusammenhangs im Wesentlichen erhalten bleibt: Auch im erweiterten Modell sind es lediglich die sekundär religiös sozialisierten Schüler*innen, die die Religion des Religionsunterrichts als lebensbedeutsam erleben. Diese Struktur ändert sich erst, wenn man auch die Schulstufe im Modell berücksichtigt (Model 3), welche zusätzlich zu einer signifikanten Steigerung der Erklärungskraft des Modells führt ($\text{adj}R^2 = 0,55$). Zuerst kann festgehalten werden, dass es vor allem die Schüler*innen der Grundschule sind, die das Geschehen im Religionsunterricht als bedeutsam für ihr eigenes Leben einstufen ($\beta = 0,43$). Unter dieser Prämisse gewinnt auch die familiäre religiöse Sozialisation einen gewissen positiven Effekt, wenn es darum geht, die Art und Weise, wie Religion

im Religionsunterricht verhandelt wird, als lebensbedeutsam zu betrachten. Model 3 deutet somit darauf hin, dass in der Primarstufe jegliche Art religiöser Sozialisation (schwach) dazu beiträgt, im Religionsunterricht lebensrelevanten Inhalten zu begegnen.

Tab. 6: Einfluss von religiöser Sozialisation, Religiosität, Schulstufe und Geschlecht auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Lebenshilfe (lineare Regression)

	Model 1 β	Model 2 β	Model 3 β
Primärsozialisation	n.s.	n.s.	0,11***
Sekundärsozialisation	0,48***	0,33***	0,14***
Glaube an Gott	---	0,48***	0,37***
Gottesdienstbesuch	---	n.s.	n.s.
Schulstufe (= Primarstufe)	---	---	0,43***
Geschlecht (= männlich)	---	---	n.s.
adjR ²	0,23	0,44	0,55
F / df	163,753 / 2	279,678 / 4	331,274 / 6
p	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Legende: Die Änderungen in F sind jeweils signifikant ($p < 0,001$). Es gilt: ***: $p < 0,001$; **: $p < 0,01$; n.s.: nicht signifikant. Primär- und Sekundärsozialisation korrelieren nur schwach mit dem Glauben an Gott ($r < 0,32$, $p < 0,001$.)

4 Diskussion

Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern die religiöse Sozialisation die Wahrnehmung des Religionsunterrichts bedingt. Dazu werden die religiöse Sozialisation über die Intensität der Kommunikation der Schüler*innen über religiöse Themen mit unterschiedlichen Sozialisationsagent*innen und die Wahrnehmung des Religionsunterrichts über das Erleben desselben erfasst. Beide Zugänge erlauben einen differenzierten Blick auf den Zusammenhang, denn in der Kommunikation über religiöse Themen lassen sich die beiden Faktoren der Primär- und der Sekundärsozialisation unterscheiden, im Erleben des Religionsunterrichts die vier Faktoren einer Wahrnehmung der im Religionsunterricht verhandelten Inhalte als Lebenshilfe, eines Religionsunterrichts als ansprechend inszeniertem Fach, als leichtem Fach und als Fach zum Abschalten. Entsprechend der Breite dieses inhaltlichen Horizonts können drei Befunde festgehalten werden.

Erstens finden sich in der Stichprobe drei charakteristische Konstellationen der religiösen Sozialisation. Mit 35% kommt die größte Gruppe der befragten Schüler*innen kaum mit Religion in Berührung, und zwar weder in ihrer Familie noch im Religionsunterricht. Fast genauso groß ist die Gruppe derjenigen, die vor allem im Kreis ihrer Familie religiös sozialisiert werden bzw. wurden (34%). Ihr Anteil in der Stichprobe liegt somit im Rahmen dessen, was angesichts der Befunde der fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD erwartet werden konnte (Pollack u.a., 2015, S. 134). Etwas weniger erleben Religion vor allem in den sekundären Sozialisationsinstanzen, wobei die Befunde darauf hinweisen, dass es in der vorliegenden Stichprobe vor allem der Religionsunterricht selbst ist, der als Erfahrungsraum mit Religion fungiert. Die denkbare Alternative der evangelischen Gemeinde vor Ort spielt dagegen ausweislich der Antworten der Schüler*innen kaum eine Rolle. Diese letzte Gruppe verdient aus religionsdidaktischer Sicht besondere Aufmerksamkeit. In ihr verwirklicht sich der oftmals gehegte Wunsch, dass im Religionsunterricht etwas kompensiert wird, was Familie – und Gemeinde – nicht gelingt, schließlich haben die vor allem sekundär sozialisierten Schüler*innen der vorliegenden Stichprobe nahezu keine familiäre religiöse Sozialisation durchlaufen (Die Deutschen Bischöfe, 2005; Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland, 2014). Wer die Kinder und Jugendlichen dieser dritten Gruppe also besonders ins Auge fasst, kann den Bedingungen auf die Spur kommen, unter denen der schulische Religionsunterricht in sozialisatorischer Hinsicht eine kompensierende Kraft entwickelt. Da Letzteres jedoch außerhalb

der Forschungsfrage dieses Beitrags liegt, kann an dieser Stelle nur auf das einschlägige Forschungsdesiderat verwiesen werden.

Zweitens wirkt sich die Unterscheidung zwischen den drei unterschiedlichen Konstellationen religiöser Sozialisation nur auf die Wahrnehmung des Inhalts des Religionsunterrichts als lebensrelevant aus. Das bestätigt die theoretischen Erwartungen, denn es gibt keinen vernünftigen Grund, warum sich eine religiöse Sozialisation auch auf die Aspekte in der Wahrnehmung des Religionsunterrichts auswirkt, die nicht explizit mit Religion assoziiert sind. Entsprechend spielen die Vorerfahrungen der Schüler*innen mit Religion für die Perspektiven auf das Fach, die nichts mit Religion zu tun haben, keine Rolle. Weiterhin sind es die vor allem sekundär sozialisierten Schüler*innen, die diesem Fach Sinn für das eigene Leben entnehmen, denn diese Gruppe setzt sich aus den Kindern und Jugendlichen zusammen, die Religion vor allem im Religionsunterricht als wichtig und sinnstiftend erleben. Der Befund der entsprechenden Varianzanalyse validiert somit die clusteranalytisch gewonnene Gruppeneinteilung.

Drittens verweisen die Daten darauf, dass die primäre religiöse Sozialisation die Wahrnehmung der Inhalte des Religionsunterrichts als lebensrelevant nur sehr eingeschränkt positiv bedingt. So ist diese Wahrnehmung nur leicht positiver ausgeprägt ($m = -0,21$) als diejenige der Kinder und Jugendlichen, die kaum eine religiöse Sozialisation durchlaufen haben ($m = -0,24$). Auch weisen die Regressionsmodelle für die religiöse Primärsozialisation erst dann eine – leicht! – positive Wirkung auf, wenn man das Alter der Schüler*innen kontrolliert: Ein positiver Effekt der primären religiösen Sozialisation ist tendenziell eher für die Kinder der Grundschule zu verzeichnen. Von einer theoretischen Warte aus könnte man argumentieren, dass den Schüler*innen, die Religion in ihrer Familie als lebensrelevant erfahren haben, bei der Thematisierung von Religion im Religionsunterricht der konkrete Erfahrungskontext fehlt, den sie in ihrer Familie als selbstverständlich erleben. Religion würde im Religionsunterricht dann als tendenziell praxis- und lebensfern erlebt. Allerdings ignoriert diese Erklärung den vorliegenden Forschungsstand, der bislang vor allem einen positiven Zusammenhang zwischen familiärer religiöser Sozialisation und Wahrnehmung des Religionsunterrichts im Allgemeinen (Bucher, 2001) wie auch dessen sinnstiftender Wirkung im Speziellen (Ritzer, 2010, S. 301) diagnostiziert. Warum dieser positive Zusammenhang im vorliegenden Datensatz nicht angetroffen wird, kann nicht ohne Weiteres ergründet werden.

Es kann überlegt werden, ob die Erhebungsregionen diese Differenz erklären. Die vorliegende Stichprobe wurde in Rheinland-Pfalz gezogen, die Studie Georg Ritzers, die insbesondere nach der sinnstiftenden Funktion des Religionsunterrichts gefragt hat, in Österreich. Folgt man dieser Spur, müsste man die Divergenz zur Studie Anton Buchers (2002) durch die unterschiedliche Fragestellung beider Studien erklären: Erfasst das vorliegende Instrument speziell das Erleben des Religionsunterrichts, geht es in den Items Anton Buchers vor allem um Beliebtheit und die Bedeutung des Faches. Allerdings beruht dieser Erklärungsansatz auf sehr vielen Prämissen, was ihn insgesamt als wenig plausibel erscheinen lässt. So müsste z.B. erklärt werden, warum das religionskulturelle Klima in Österreich so viel anders ist als dasjenige in Rheinland-Pfalz, dass es besagte Unterschiede im Effekt der religiösen Primärsozialisation hervorbringt.

Alternativ kann überlegt werden, inwiefern die Tatsache eine Rolle spielt, dass das Gros der vorliegenden Daten zu einer Zeit erhoben wurde, als die Schulen versuchten, Unterricht unter ständig wechselnden Corona-Regelungen zu organisieren. Es kann gefragt werden, inwiefern der erlebte Religionsunterricht dem entspricht, was Religionsunterricht ohne coronabedingte Einschränkungen ist. Evtl. kommt diesem Unterricht unter Corona-Bedingungen eine größere Bedeutung zu, weil die Schüler*innen in ihm ihre Sorgen und Nöte ansprechen können. Evtl. herrschen aber auch organisatorische Ausnahmesituationen, die diesen Unterricht behindern. Dann würde sich die vorliegende Forschungslage auf einen in mancherlei Hinsicht anderen Religionsunterricht beziehen als die vorliegende Studie – was sich auch in der Wahrnehmung dieses Unterrichts niederschlagen kann. In der Folge könnte das, was unter Coronabedingungen als Religionsunterricht von den religiös vor allem primär sozialisierten Schüler*innen erlebt wird, nicht dem entsprechen, was sie als Religionsunterricht bisher gewohnt sind. Dass in einem solchen Szenario die Wahrnehmung der Lebensrelevanz dieses Unterrichts nahe bei derjenigen der Schüler*innen liegt, die kaum eine religiöse Sozialisation durchlaufen haben, ist zumindest plausibel denkbar. Verstärkend kommt hinzu, dass sich auch der Zusammenhang zwischen der sekundären religiösen Sozialisation und der Wahrnehmung des Religionsunterrichts als lebensrelevant schlüssig einbetten lässt: Die vor allem sekundär religiös sozialisierten Schüler*innen haben in ihrer Familie keine Gelegenheit, über Religion zu sprechen. Für sie ist der Religionsunterricht der einzige Ort, das zu tun. Dass es unter Coronabedingungen ein gesteigertes Bedürfnis zu einer Auseinandersetzung mit Religion gibt, ist hinlänglich empirisch aufgearbeitet worden (de Quervain u.a., 2020; Munk u.a., 2020; Prati, 2021; Veer u.a., 2020). Die Gruppe der vor allem sekundär religiös sozialisierten Schüler*innen würde dann genau den Anteil in der vorliegenden Stichprobe repräsentieren, der ein solches Bedürfnis empfunden hat und nur im Religionsunterricht die Gelegenheit vorfand, diesem Bedürfnis nachzugehen. In der Folge ergibt das Corona-Szenario ein schlüssiges Bild, das sowohl die vorliegenden Befunde erklärt als auch die Divergenz des vorliegenden Befunds zur bisherigen Forschungslage.

Literaturverzeichnis

- Bedford-Strohm, H. & Jung, V. (Hrsg.) (2015). *Vernetzte Vielfalt: Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Böhm, U. & Schnitzler, M. (2008). *Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Bucher, A.A. (2001). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- de Quervain, D., Aerni, A., Amini, E., Bentz, D., Coynel, D., Freytag, V., Gerhards, C., Papassotiropoulos, A., Schick Tanz, N., Schlitt, T., Zimmer, A., Zuber, P. (2020). The Swiss Corona Stress Study.
- Die Deutschen Bischöfe (Hrsg.) (2005). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz.
- Domsgen, M. & Lütze, F.M. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. (Hrsg.) (2005). *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung: Studien am Beispiel Ostdeutschlands*. Evangelische Verlagsanstalt.
- Englert, R. (2014). Warum konfessioneller Religionsunterricht? *Katechetische Blätter*, 139(5), S. 368–375.
- Gennerich, C. & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C., Schreiner, P. & Bückner, N. (2019). *Evangelischer Religionsunterricht: Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gronover, M. (2012). Konfessionalität in religiöser Heterogenität im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In A. Biesinger, F. Schweitzer, M. Gronover & J. Ruopp (Hrsg.), *Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik* (S. 173–188). Münster u.a.: Waxmann.
- Hanisch, H. (2005). „Sie sollen die Möglichkeit haben, sich mit dem christlichen Glauben zu beschäftigen...“. In M. Domsgen (Hrsg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands* (S. 185–240). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Jakobs, M. (2021). Konfessioneller Religionsunterricht. In U. Kropac & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 191–197). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klingenberg, M. & Sjö, S. (2019). Theorizing religious socialization: a critical assessment. *Religion*, 49(2), S. 163–178.
- Munk, A.J., Schmidt, N.M., Alexander, N., Henkel, K., & Hennig, J. (2020). Covid-19—Beyond virology: Potentials for maintaining mental health during lockdown. *PloS one*, 15(8), <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7402475/> [Zugriff: 22.11.2023].
- Petzold, K. (2003). *Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pollack, D., Pickel, G. & Spieß, T. (2015). Religiöse Sozialisation und soziale Prägungen und Einflüsse. In H. Bedford-Strohm & V. Jung (Hrsg.), *Vernetzte Vielfalt: Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung. Die fünfte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft* (S. 131–141). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Prati, G. (2021). Mental Health and Its Psychosocial Predictors during National Quarantine in Italy against the Corona Virus Disease 2019 (COVID-19). *Anxiety Stress Coping*, 34(2), S. 145–156.
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Riegel, U. & Delling, S. (2019). Dealing with worldviews in religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 111(8), S. 1–13.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riegel, U. (2018). Sozialisation, religiöse. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Ritzer, G. (2010). *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*. Wien u.a.: LIT-Verlag.
- Roose, H. (2022). *Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts* (Religionspädagogik innovativ 49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schambeck, M. (2022). Konfessionslose Schüler:innen im Religionsunterricht – Überlegungen zu einer Didaktik mit konfessionslosen Schüler:innen und zu organisatorischen Vorschlägen. In U. Kropac & M. Schambeck (Hrsg.), *Religionsunterricht und gesellschaftliche Pluralität* (S. 11–24). Münster u.a.: Waxmann.

- beck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 74–94). Freiburg i.Br. Herder.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik. Neue theologische Grundrisse*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2014). Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 163–187). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Schwab, U. (2005). Religiöse Sozialisation. In G. Bitter, R. Englert, G. Miller & K.E. Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 180–184). München: Kösel.
- Schwarz, S. & Sand, M. (2022). Evangelischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz. Erste Einblicke in die Ergebnisse einer Schüler*innenstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), S. 370–400.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht: Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2017). Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Sicht. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht: Konfessionell – kooperativ – kontextuell* (S. 34–56). Freiburg i.Br.: Herder.
- Unser, A. (2019). *Social inequality and interreligious learning: An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*. Wien u.a.: LIT Verlag.
- Veer, I.M., u.a. (2020). Mental resilience in the Corona lockdown: First empirical insights from Europe. URL: https://dynamore-project.eu/wp-content/uploads/2020/05/Veer_etal_Preprint.pdf [Zugriff: 22.11.2023].
- Wermke, M. (2006). *Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zum Teilnahmeverhalten thüringischer Schülerinnen und Schüler*. Jena: IKS Garamond.
- Zimmermann, P. (2000). *Grundwissen Sozialisation*. Wiesbaden: Leske + Budrich.

Kapitel 6

Perspektiven nicht-religiöser Schüler*innen auf den evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz

Alexander Unser

Nicht-religiöse Schüler*innen geraten als Adressat*innen des Religionsunterrichts in den letzten Jahren verstärkt in den Blick. Was in der religionspädagogischen Diskussion lange als ostdeutsches Phänomen galt, wird zunehmend auch von Kolleg*innen im Westen und Süden der Bundesrepublik diskutiert. Das hat zum einen mit demographischen Veränderungen zu tun, die sich selbstverständlich auch auf einen Religionsunterricht niederschlagen, in dem hauptsächlich konfessionell gebundene Schüler*innen versammelt sind. So zeigen Statistiken der Kultusministerkonferenz (2019; 2022), dass allein zwischen den Schuljahren 2017/2018 und 2021/2022 der Anteil der Schüler*innen, die den evangelischen Religionsunterricht besuchen, um 4,1% (auf insgesamt 31,1%) zurückgegangen ist. Der Rückgang am Anteil im katholischen Religionsunterricht betrug sogar 6,4% (auf insgesamt 27,2%). Mit diesen demographischen Entwicklungen sind Fragen und Problemstellungen verbunden, die die Zukunftsfähigkeit eines Faches betreffen, das bislang organisatorisch, aber auch didaktisch vom Vorhandensein einer wie auch immer gearteten konfessionell gebundenen Gruppe ausgeht.

Zum anderen setzt sich die Erkenntnis durch, dass der Rückgang formaler Kirchenmitgliedschaft und die Zunahme der nicht-religiösen Schüler*innen nicht deckungsgleich sind, sondern dass vielmehr auch innerhalb der Gruppe der formal konfessionell Gebundenen ein gewisser Anteil von nicht-religiösen Schüler*innen existiert. Auch das ist verbunden mit einer Reihe didaktischer Problemstellungen, die Susanne Schwarz (2019, S. 493–501) als „Passungsproblem“ bezeichnet. Aufgrund anthropologischer, religionstheoretischer und religionsdidaktischer Prämissen sei der Religionsunterricht bislang so konzipiert, dass er nicht-religiösen Schüler*innen weniger Anknüpfungsmöglichkeiten biete.

Für diese Annahme sprechen erste empirische Befunde (Schwarz, 2019; Unser, 2019; 2024). Dennoch bleibt zu konstatieren, dass wir immer noch sehr wenig darüber wissen, wie nicht-religiöse Schüler*innen den konfessionellen Religionsunterricht erleben und welche didaktischen Herausforderungen sich dadurch ergeben.

Der folgende Beitrag widmet sich diesen Fragestellungen, ausgehend von den Daten der Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz¹. Zunächst wird begrifflich geklärt, was hier unter nicht-religiösen Schüler*innen verstanden wird (1). In einem zweiten Schritt wird der aktuelle Forschungsstand zu Perspektiven nicht-religiöser Schüler*innen auf den Religionsunterricht skizziert, um davon ausgehend Hypothesen zu formulieren (2). Daran schließt sich die Beschreibung des methodischen Vorgehens (3) sowie die Präsentation der Analyseergebnisse an (4). Der Beitrag endet mit einer Diskussion der Ergebnisse (5) und einem Fazit (6).

1 Nicht-religiöse Schüler*innen: Begriffliche Klärung

Wenn in diesem Beitrag der Begriff nicht-religiöse Schüler*innen verwendet wird, dann ist das erklärungsbedürftig. Das gilt nicht nur mit Blick auf den Begriffsumfang und -inhalt, sondern vor allem auch mit Blick auf seine Wahl. Denn obwohl in der deutschsprachigen Diskussion mehrere Begriffe auftauchen und scheinbar austauschbar nebeneinander stehen – Lindner (2018) verwendet beispielsweise den Begriff *religionslos*, bei Schwarz (2019, S. 489–543) und Riegel (2018) findet sich der Begriff *nicht-religiös* – dominiert doch der Begriff *konfessionslos* beziehungsweise *Konfessionslosigkeit* die Debatte (Domsgen, 2014; Käbisch, 2014; Kropač & Schambeck, 2022).

Ich halte den Begriff Konfessionslosigkeit aus zweierlei Gründen für defizitär. Zum einen assoziiert er das zu untersuchende Phänomen sehr stark mit einer formalen Kirchen- beziehungsweise Religionszugehörigkeit

¹ Ich danke Susanne Schwarz für das Vertrauen und die Bereitstellung der Daten, die die Analysen für diesen Beitrag erst möglich gemacht haben.

und insbesondere den damit verbundenen juristischen Implikationen (Kropač, 2018, S. 35). Dass dies nicht zwingend der Fall ist, zeigen auch die hier zu untersuchenden Daten, wie in Abschnitt 3.1.1 gezeigt werden wird. Wir haben es hier also mit einer Überspezifizierung des Begriffs zu tun, was gegen seine Treffgenauigkeit spricht (Ludwig, 2020, S. 45).

Zum anderen bleibt der Begriff inhaltlich diffus. Michael Domsgen (2014, S. 26) etwa spricht davon, dass mit dem Begriff Konfessionslosigkeit eher eine Problemanzeige denn eine inhaltliche Bestimmung verbunden sei. Entsprechend finden sich in Texten, die den Begriff Konfessionslosigkeit verwenden, inhaltliche Bestimmungen, die von Kirchendistanz über Säkularität, Indifferenz und Areligiosität bis hin zu Formen alternativer Religiosität und Spiritualität reichen. Das macht die Diskussion nicht übersichtlicher.

Folgt man Domsgen (2022, S. 33), dann besteht der Kern des Phänomens, auf den sich der Begriff Konfessionslosigkeit im religionspädagogischen Diskurs bezieht, darin, auf ein „sozialisierte[s] Nicht-Verhältni[s] zum Christentum sowie zu Religionen insgesamt“ hinzuweisen, das eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen sowie ihre Lernvoraussetzungen im Religionsunterricht charakterisiert. Weitaus besser geeignet, um dieses Nicht-Verhältnis (im Sinne von sich selbst von etwas zu distanzieren) zu benennen, ist meines Erachtens aber der Begriff nicht-religiös, der auch im internationalen Diskurs weit verbreitet ist (Cotter, 2020; Lee, 2017; Quack u.a., 2021). Zum einen will der Begriff gerade dieses Nicht-Verhältnis (im Sinne einer Abgrenzung) gegenüber Religion zum Ausdruck bringen (Lee, 2017, S. 28; Quack, 2014). Zum anderen hat Lois Lee (2012, 2017, S. 21–48), eine der Pionierinnen in diesem Forschungsfeld, eine umfangreiche terminologische Klärung vorgenommen, die uns hilft, verschiedene Typen von Nicht-Religiosität zu unterscheiden. Damit können wir verschiedene Untergruppen von nicht-religiösen Schüler*innen präziser benennen, analysieren und die religionspädagogische Diskussion übersichtlicher gestalten. Diese von Lee benannten Untergruppen werden im Folgenden skizziert und in der weiteren Untersuchung verwendet.

Lee führt vier Begriffe ein, die das Verhältnis der Nicht-Religiosität zur Religion näher bestimmen: *antireligiös*, *areligiös*, *indifferent* und *positiv different*.² Der Begriff *antireligiös* bezeichnet „an oppositional stance towards religion, be it disaffection or acute hostility“ (Lee 2017, S. 28). Indikatoren können also negative oder sogar feindliche Einstellungen beziehungsweise Verhaltensweisen gegenüber Religion sein. Im Gegensatz dazu bezeichnet der Begriff *areligiös* „the state of being without religion, the prefix *a-* meaning ‘without’. Whereas anti-religion implies an (antagonistic) engagement with religion, areligion indicates the absence of engagement entirely“ (ebd., S. 29). In Lees Verständnis ist Areligion also ein Begriff, der jede Beziehung zu Religion ausschließt. Sie schreibt, dass der Begriff wohl vor allem aus anthropologischer oder historischer Sicht interessant ist, um Gemeinschaften zu beschreiben, die selbst keine religiöse Tradition entwickelt haben und denen jeglicher Kontakt zu einer solchen fehlt (ebd.). Da solche Kriterien auf die meisten Schüler*innen im westdeutschen Kontext derzeit wohl nicht zutreffen, eignet sich der Begriff nicht für die Untersuchung von nicht-religiösen Schüler*innen in Rheinland-Pfalz. Er wird deshalb hier nicht weiter verfolgt.

Der Begriff *indifferent* „sits some place *between* the state of being without religion and of rejecting religion [...]. It implies knowledge of a religious other as well as a dismissive stance towards that other“ (ebd.). Indikatoren dafür können Haltungen wie Ignoranz oder Desinteresse sein. Schließlich führt Lee noch einen Typus von Nicht-Religiosität ein, der im Gegensatz zu den vorher genannten Begriffen eine positive Differenz zum Ausdruck bringt. Indikatoren hierfür können eine positive, engagierte Einstellung gegenüber Religion sein bei gleichzeitiger Abgrenzung von Religion.

The sense of non-religion I propose is different. It is used to indicate not the absence of something (religion) but the presence of something (else), characterized, at least in the first place, by its relation to religion but nevertheless distinct from it. Non-religion is therefore any phenomenon - position, perspective or practice - that is primarily understood in relation to religion but which is not itself considered to be religious. [...] But, by focusing on difference rather than rejection, non-religion can be used to describe additional experiences in which individuals and institutions feel different from but positively disposed towards the religion of others - interested in it perhaps, curious, or even thrilled. (Lee, 2017, S. 32–33)

Für die Klassifizierung nicht-religiöser Schüler*innen kann an dieser Stelle also festgehalten werden, dass – als vorläufige Heuristik – Unterscheidungen hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Religion getroffen werden können. Diese können durch eine negative, ablehnende Haltung (*antireligiös*), eine ignorante, desinteressierte Haltung (*indifferent*) oder eine positive, engagierte Haltung (*positiv different*) gekennzeichnet sein.

² Lee (2017, S. 31–32) führt darüber hinaus den Begriff Irreligion ein, der sich jedoch stark mit den Bedeutungen von *antireligiös* und *indifferent* überschneidet, so dass ein analytischer Mehrwert nicht erkennbar ist. Daher wird dieser Begriff im Folgenden nicht weiter diskutiert.

2 Forschungsstand und Hypothesen

Was lässt sich zum aktuellen Forschungsstand sagen? Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es bislang kaum Studien gibt, die sich explizit mit der Perspektive nicht-religiöser Schüler*innen auf den Religionsunterricht befassen. Was es hingegen gibt, sind einerseits Studien, die den Einfluss verschiedener Dimensionen von Religiosität auf die Perspektiven der Schüler*innen untersuchen, und andererseits Studien, die Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener Religionen und dann eben auch Konfessionslosen hinsichtlich besagter Perspektiven untersuchen. Beide Ansätze haben Nachteile, wenn es um die Erfassung der Perspektiven nicht-religiöser Schüler*innen geht. Beim ersten Ansatz wird Nicht-Religiosität lediglich über das Fehlen von Religiosität konzeptualisiert, nicht aber durch die qualitative Bestimmung des Verhältnisses zu Religion. Beim zweiten Ansatz werden Konfessionslosigkeit und Nicht-Religiosität gleichgesetzt, was weiter oben bereits als nicht ausreichend diskutiert wurde. Dennoch können diese Studien erste Hinweise auf Problemlagen geben.

Aus den Studien, die den Einfluss von Religiosität untersuchen, wissen wir beispielsweise, dass Gebetshäufigkeit und die Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs mit einer positiven Einstellung zum Religionsunterricht korreliert sind (Thanissaro, 2012, S. 203–205; Ziebertz & Riegel, 2008, S. 147) und dass das Interesse an und die persönliche Relevanz von Themen im Religionsunterricht mit der Gebetshäufigkeit und dem Glauben an Gott zunimmt (Lehman, 1971, S. 38; Schwarz, 2019, S. 272–273; Sjöborg, 2013, S. 48; Unser, 2019, S. 291; van der Zee u.a., 2006, S. 285). Diejenigen Studien, die zwischen religiös gebundenen und konfessionslosen Schüler*innen unterscheiden, konnten zeigen, dass konfessionslose Schüler*innen eine negativere Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht haben und dessen Zielen mit geringerer Wahrscheinlichkeit zustimmen als Schüler*innen, die sich als Angehörige einer Religion identifizieren (Åhs u.a., 2016; Jozsa u.a., 2009, S. 189–191; McKenna u.a., 2009, S. 58–59; Schihalejev, 2009, S. 100–101). Darüber hinaus haben konfessionslose Schüler*innen weniger Interesse an den Themen des Religionsunterrichts und empfinden weniger Relevanz als Schüler*innen, die sich selbst als einer Religion zugehörig bezeichnen (Schihalejev, 2009, S. 97; Sjöborg, 2013, S. 42–45).

Daneben gibt es meines Wissens bislang zwei Studien, die sich explizit mit der Perspektive nicht-religiöser Schüler*innen auf den Religionsunterricht befassen haben. Die erste stammt von Alexander Unser (2024) und nutzt quantitative Daten aus Baden-Württemberg für eine Sekundäranalyse. Auch in dieser Studie zeigte sich, dass nicht-religiöse Schüler*innen dem Religionsunterricht eine geringere Relevanz zusprechen als andere Schüler*innen. Hier konnte aber erstmals gezeigt werden, dass es innerhalb der Gruppe der nicht-religiösen Schüler*innen statistisch signifikante Unterschiede gibt und – gemäß Lees Klassifikation – positiv differente Schüler*innen in höherem Maße die Relevanz des Religionsunterrichts wahrnehmen als anti-religiöse und indifferente Schüler*innen (Unser, 2024, S. 63–64). Dass nicht-religiöse Schüler*innen dem Religionsunterricht eine geringere Relevanz zuschreiben, scheint also ein relativ stabiler Befund zu sein. Entsprechend können für die Auswertung der rheinland-pfälzischen Daten folgende Hypothesen formuliert werden:

*Hypothese 1: Nicht-religiöse Schüler*innen nehmen den Religionsunterricht als weniger relevant wahr, verglichen mit den anderen Schüler*innen.*

*Hypothese 2: Innerhalb der nicht-religiösen Schüler*innen schreiben die positiv-differenten Schüler*innen dem Religionsunterricht eine höhere Relevanz zu als anti-religiöse und indifferente Schüler*innen.*

Die zweite Studie stammt von Anna Strhan und Rachael Shillitoe (2022), die qualitative Interviews mit nicht-religiösen Schüler*innen in England geführt haben. Auch die von ihnen interviewten Schüler*innen berichten – im Einklang mit dem Forschungsstand – von einer geringen persönlichen Relevanz des Religionsunterrichts. In den Interviews ist die berichtete geringe Relevanz jedoch zusätzlich verknüpft mit einer Erfahrung von Exklusion, da die eigene Perspektive auf die Wirklichkeit im Unterricht kaum vorkommt (Strhan & Shillitoe, 2022, S. 264–267). In ihrer Diskussion der Befunde beziehen Strhan und Shillitoe (2022, S. 270) diese auf Miranda Frickers Konzept der hermeneutical injustice, die dann auftritt, „when a gap in collective interpretive resources outs someone at an unfair disadvantage when it comes to making sense of their social experiences“ (Fricker, 2010, S. 1). Damit verknüpft ist die Frage nach dem Religionsunterricht als Safe Space, also als Ort, an dem ich meine Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen kann, ohne disziplinarische, psychische oder emotionale Konsequenzen fürchten zu müssen (Holley & Steiner, 2005; Rom, 1998).

Die Befunde von Strhan und Shillitoe (2022) geben zumindest Hinweise, dass nicht-religiöse Schüler*innen den Religionsunterricht weniger als Safe Space erleben könnten als andere Schüler*innen. Dies soll im Folgenden getestet werden. Da die beiden Autor*innen jedoch nicht zwischen verschiedenen Typen nicht-religiöser Schüler*innen unterscheiden, nehmen wir hier zunächst keine signifikanten Differenzen zwischen positiv differenten, antireligiösen und indifferenten Schüler*innen an.

*Hypothese 3: Nicht-religiöse Schüler*innen nehmen den Religionsunterricht weniger als Safe Space wahr, verglichen mit den anderen Schüler*innen.*

*Hypothese 4: Innerhalb der nicht-religiösen Schüler*innen gibt es keine Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Safe Space.*

3 Beschreibung der Methode

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der Untersuchung beschrieben. Dies wird in drei Schritten geschehen. Zunächst wird beschrieben, wie die befragten Schüler*innen auf Grundlage der vorhandenen Daten klassifiziert werden (3.1.). Da bei der Datenerhebung in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I teilweise unterschiedliche Items zum Einsatz kamen, wird das Vorgehen für beide Schulstufen getrennt berichtet. Dies gilt gleichermaßen für die daran anschließende Dokumentation der Instrumente, mit denen die beiden Konzepte „Wahrnehmung von Relevanz“ und „Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Safe Space“ operationalisiert wurden (3.2). Schließlich wird das statistische Verfahren zur Datenauswertung erläutert (3.3).

3.1 Klassifizierung von Schüler*innen

Das Ziel der folgenden Klassifizierung ist es, auf Grundlage der Typologie von Lee (2017) zwischen nicht-religiösen und anderen³ Schüler*innen einerseits, und dann innerhalb der nicht-religiösen zwischen antireligiösen, indifferenten und positiv differenten Schüler*innen andererseits unterscheiden zu können. Dabei sind zunächst theoretische Überlegungen leitend. Diese müssen aber letztlich in Einklang mit den vorhandenen Daten gebracht werden.

Dass dies nicht ganz trivial ist, zeigt bereits die erste Unterscheidung zwischen nicht-religiösen und anderen Schüler*innen. Gewöhnlich fußt die Klassifizierung als „nicht-religiös“ auf einer Selbstbeschreibung der Befragten (Lee, 2017; Unser, 2024). Entsprechende Informationen finden sich aber weder im Datensatz für die Primarstufe noch in jenem für die Sekundarstufe I. Es braucht also eine Alternative, die theoretisch akzeptabel ist. Eine solche Alternative bietet ein Item in beiden Datensätzen, dass die befragten Schüler*innen um eine Selbstauskunft bittet, ob sie an Gott glauben („Glaubst Du an Gott?“, Antwortmöglichkeiten: „Ja“ (1), „Manchmal“ (2), „Nein“ (3)). Diese Alternative ist akzeptabel aus zwei Gründen. Einerseits gibt es starke empirische Hinweise, dass die Variable „Glaube an Gott“ zentral ist, um Schwierigkeiten von nicht-religiösen Schüler*innen im deutschen Religionsunterricht zu verstehen (Schwarz, 2019, S. 489–492; Unser, 2019, S. 317–322). Sie wäre damit geeignet als Indikator für das eigentlich zu untersuchende Konstrukt „Nicht-Religiosität“. Stärker theoretisch lässt sich aber auch mit Lee (2017, S. 27) argumentieren, dass ein alltägliches, westliches Verständnis von Religion gewöhnlich mit einem (normalerweise theistischen) Gotteskonzept verknüpft ist. Es lässt sich deshalb annehmen, dass die Ablehnung dieses Konzepts (Nicht-Theismus), welches wir mit dem vorhandenen Datensatz messen können, vermutlich eng verknüpft ist mit einer Selbsteinschätzung als nicht-religiös. Auch das spricht für die Eignung des Indikators.

Bezüglich der Differenzierung innerhalb der nicht-religiösen Schüler*innen ergeben sich durch die verfügbaren Daten ebenfalls Einschränkungen. Es finden sich zum Beispiel keine Items, die religionskritische oder Religion ablehnende Einstellungen messen. Entsprechend können antireligiöse Schüler*innen mit den vorhandenen Daten nicht identifiziert werden. Was sich jedoch in den Datensätzen findet lässt, sind Items, die Interesse an religiösen Themen und Fragestellungen messen. Diese werden im Folgenden genutzt, um zwischen

³ „Andere“ deshalb, weil diese Gruppe hier nicht weiter qualifiziert wird und darum auch keine Aussage darüber getroffen wird, ob und wie diese Schüler*innen religiös oder etwas Drittes sind.

indifferenten (kein Interesse) und positiv differenten nicht-religiösen Schüler*innen zu unterscheiden. Da sich die Items in der Primar- und Sekundarstufe I unterscheiden, werden sie im Folgenden gesondert vorgestellt.

3.1.1 Vorgehen bei der Klassifizierung mit den Daten aus der Sekundarstufe I

Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben, wurde eine erste Unterscheidung zwischen nicht-religiösen und anderen Schüler*innen anhand einer Selbstausskunft zum Gottesglauben getroffen. Diejenigen Schüler*innen, die bei der Frage „Glaubst Du an Gott?“ „Nein“ angaben, wurden als „nicht-religiös“ kodiert, diejenigen, die „Ja“ oder „Manchmal“ angaben, wurden als „Andere“ kodiert.

Eine zweite Unterscheidung wurde innerhalb der Gruppe der Nicht-Religiösen vorgenommen. Anhand einer Skala, bestehend aus sieben Items, die das Interesse an religiösen Themen und Fragestellungen messen, wurde zwischen indifferenten und positiv differenten Schüler*innen unterschieden. Die einzelnen Items („Wie sehr bewegen Dich folgende Fragen [auch unabhängig vom Religionsunterricht]?“ – „Warum es auf der Erde unterschiedliche Religionen gibt.“, „Ob Gott unsere Gebete erhört.“, „Ob es einen Gott gibt.“, „Welche Religion wohl wahr ist.“, „Wie Menschen mit unterschiedlichen Religionen zusammen leben können.“, „Warum manche Menschen glauben und andere nicht.“, „Ob Gott uns helfen kann, wenn wir ihn brauchen.“, $\alpha = 0,86$) gaben vier Antwortmöglichkeiten vor: „Oft“ (0), „Manchmal“ (1), „Selten“ (2), „Gar nicht“ (3). Diejenigen Befragten, die auf der aus diesen sieben Items gebildeten Skala einen Wert von höher als 2,5 erreichten (entspricht „Selten“ bis „Gar nicht“ auf der Antwortskala), wurden als „indifferent“ kodiert. Befragte mit einem Wert kleiner oder gleich 2,5 (entspricht „Oft“, „Manchmal“ bis „Selten“ auf der Antwortskala) wurden hingegen als „positiv different“ kodiert.

Das Vorgehen bei der Klassifizierung ist in Abbildung 1 illustriert. Auf diese Weise wurden drei Untergruppen gebildet: die Indifferenten ($n = 77$), die positiv Differenten ($n = 87$) und die Anderen ($n = 443$).

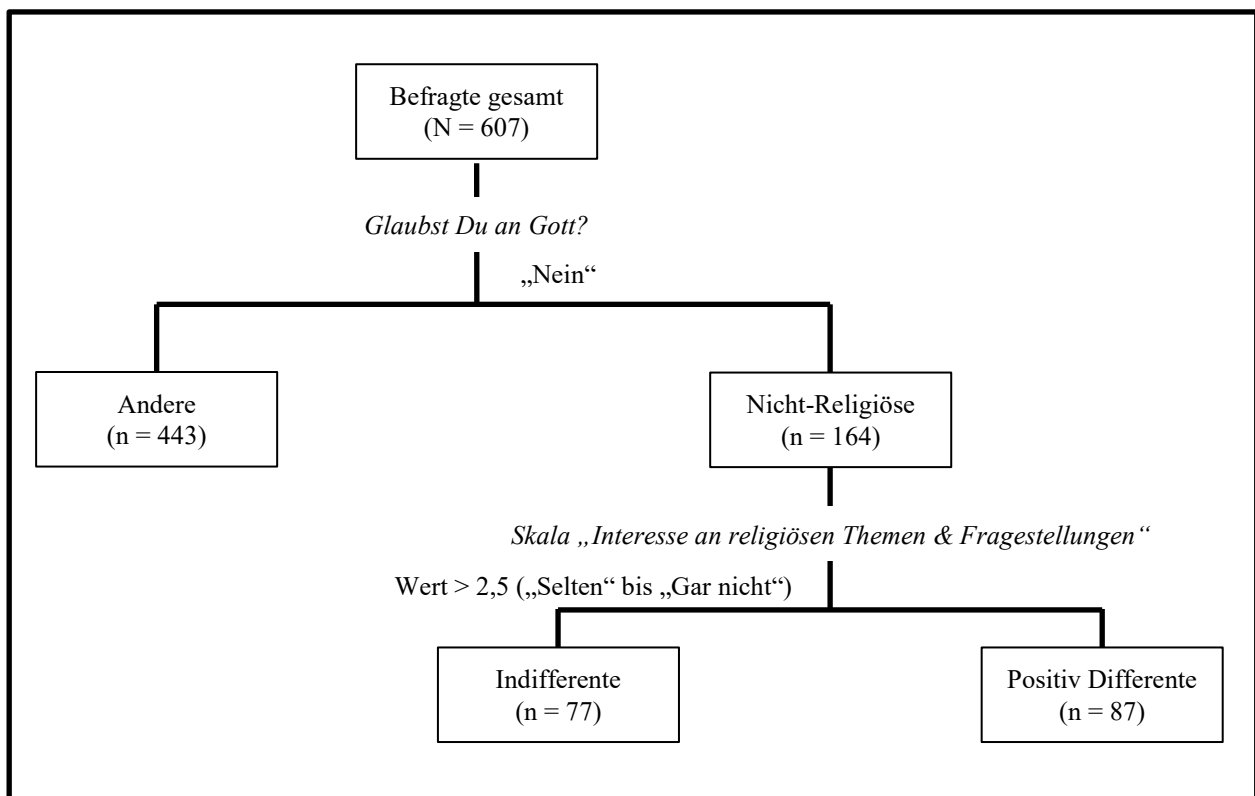


Abbildung 1: Vorgehen bei der Klassifizierung von indifferenten, positiv differenten und anderen Schüler*innen (Sekundarstufe I)

Exkurs: Nicht-religiöse oder konfessionslose Schüler*innen?

Wie bereits in Abschnitt 1 diskutiert, dominiert der Begriff Konfessionslosigkeit bzw. konfessionslose Schüler*innen den deutschsprachigen religionspädagogischen Diskurs, wohingegen die Bezeichnung nicht-religiös eher unüblich ist. Auch wenn es in der Debatte bei der Verwendung des Begriffs Konfessionslosigkeit im Kern um ein „sozialisierte[s] Nicht-Verhältni[s] zum Christentum sowie zu Religionen insgesamt“ geht (Domsgen, 2022, S. 33), hält sich die Annahme, dass die formale Kirchenmitgliedschaft beziehungsweise Religionszugehörigkeit hierfür ein guter Indikator wäre.

Das lässt sich nun erstmals mittels der vorliegenden Daten aus der Sekundarstufe I überprüfen. Denn eines der Items gibt Auskunft darüber, ob die befragten Schüler*innen getauft sind oder nicht. Mittels einer Kreuztabelle und eines Chi-Quadrat-Tests lässt sich nun untersuchen, ob es Unterschiede zwischen getauften und nicht getauften Schüler*innen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der Indifferenten, positiv Differente und Anderen gibt. Die Ergebnisse der Analyse sind in Tabelle 1 dokumentiert.

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen Taufstatus und Zugehörigkeit zur Gruppe der indifferenten, positiv differente oder anderen Schüler*innen

		Getauft	Nicht getauft
Andere	beobachtet	380	63
	erwartet	375	68
Indifferente	beobachtet	62	15
	erwartet	65	12
Positiv Differente	beobachtet	72	15
	erwartet	74	13

Getaufte und nicht getaufte Schüler*innen unterscheiden sich nicht signifikant hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der Anderen, Indifferenten oder positiv Differente; $\chi^2(2) = 1,687, p = 0,43$.

Die Tabelle weist zum einen beobachtete, zum anderen erwartete Werte aus. Die beobachteten Werte geben die tatsächliche Verteilung im Datensatz an. Dort wurden zum Beispiel 380 der getauften und 63 der nicht-getauften Schüler*innen als Andere klassifiziert. Die erwarteten Werte geben an, wie die Verteilung sein müsste, wenn getaufte und nicht getaufte Schüler*innen gleichmäßig auf die drei Gruppen verteilt wären. Auf den ersten Blick sind die beobachteten und die erwarteten Werte sehr ähnlich. Es gibt keine großen Abweichungen. Dies bestätigt auch der Chi-Quadrat-Test, der nicht signifikant ist ($p = 0,43$). Die Verteilung der getauften und nicht getauften Schüler*innen auf die drei Gruppen ist also gleichmäßig.

Das bedeutet, dass die nicht getauften Schüler*innen keinesfalls überrepräsentiert sind innerhalb der beiden nicht-religiösen Gruppen. Vielmehr läuft die Unterscheidung Andere/Nicht-Religiöse beziehungsweise Andere/Indifferente/positiv Differente quer zum Taufstatus der Befragten. Wir finden nicht-religiöse Schüler*innen gleichermaßen unter den Getauften und Nicht Getauften, sodass der Taufstatus kein geeigneter Indikator für ein sozialisiertes Nicht-Verhältnis zu Religion sein kann. Dies spricht sehr dafür, zukünftig den Fokus stärker auf Nicht-Religiosität zu legen.

3.1.2 Vorgehen bei der Klassifizierung mit den Daten aus der Primarstufe

Das Vorgehen bei der Klassifizierung der Schüler*innen in der Primarstufe erfolgt ähnlich wie in der Sekundarstufe 1 (siehe Abschnitt 3.1.1). Zunächst wurde eine erste Unterscheidung zwischen nicht-religiösen und anderen Schüler*innen anhand einer Selbstausskunft zum Gottesglauben getroffen. Diejenigen Schüler*innen, die bei der Frage „Glaubst Du an Gott?“ „Nein“ angaben, wurden als „nicht-religiös“ kodiert, diejenigen, die „Ja“ oder „Manchmal“ angaben, wurden als „Andere“ kodiert.

Für die zweite Unterscheidung innerhalb der Gruppe der Nicht-Religiösen wurde ein Item herangezogen, das das Interesse an religiösen Themen und Fragestellungen misst („Ich interessiere mich für Gott und Jesus.“).

Das Item gab fünf Antwortmöglichkeiten vor: „Trifft zu“ (1), „Trifft eher zu“ (2), „Trifft halb zu“ (3), „Trifft eher nicht zu“ (4) und „Trifft nicht zu“ (5). Diejenigen Befragten, die „Trifft nicht zu“ angaben, wurden als „indifferent“ kodiert. Alle anderen Befragten wurden als „positiv different“ kodiert.

Das Vorgehen bei der Klassifizierung ist in Abbildung 2 illustriert. Auf diese Weise wurden drei Untergruppen gebildet: die Indifferenten (n = 29), die positiv Differenten (n = 38) und die Anderen (n = 787).

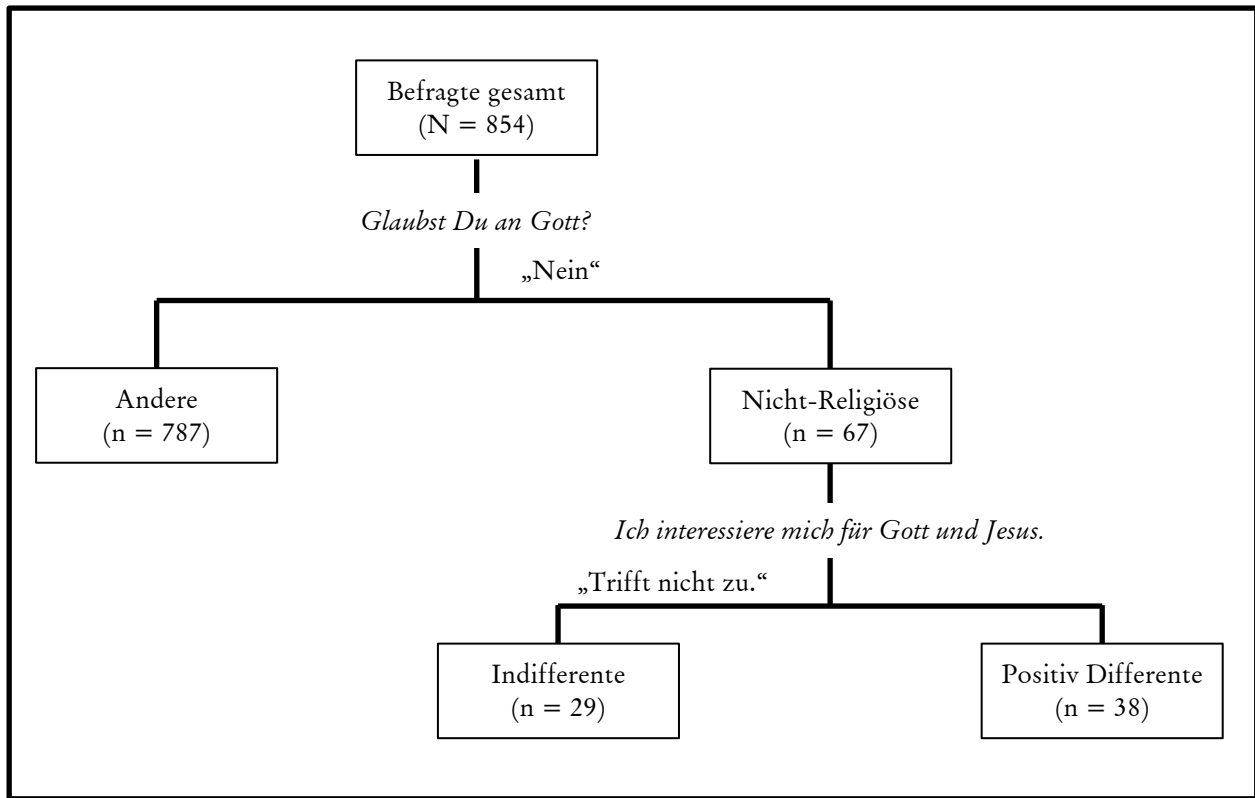


Abbildung 2: Vorgehen bei der Klassifizierung von indifferenten, positiv differenten und anderen Schüler*innen (Primarstufe)

3.2 Operationalisierung der abhängigen Variablen

Die Operationalisierung der abhängigen Variablen wird im Folgenden auch getrennt nach Schulstufen berichtet, da sich die verwendeten Items in den jeweiligen Datensätzen unterscheiden. Zur Beantwortung der Forschungsfragen müssen die Konzepte „Wahrnehmung von Relevanz“ und „Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Safe Space“ operationalisiert werden. „Wahrnehmung von Relevanz“ bezeichnet ein Werturteil der Schüler*innen, das dem Unterricht eine gewisse Wichtigkeit und/oder Nützlichkeit zuspricht (Schreier u.a., 2014). Unter „Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Safe Space“ wird die Überzeugung der Schüler*innen verstanden, ihre Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen zu können, ohne disziplinarische, psychische oder emotionale Konsequenzen fürchten zu müssen, selbst wenn diese der vorherrschenden Meinung in der Klasse entgegengesetzt sind (Holley & Steiner, 2005; Rom, 1998).

3.2.1 Operationalisierung der abhängigen Variablen mit den Daten aus der Sekundarstufe I

Die Variable „Wahrnehmung von Relevanz“ wurde in der Sekundarstufe I mit fünf Items gemessen. Ihr Wortlaut ist:

- *In Reli lerne ich etwas für mein Leben.*
- *Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.*
- *Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser.*
- *In Reli erfahre ich viel Neues.*
- *Im Religionsunterricht muss ich viel nachdenken.*

Die Befragten wurden gebeten, die von ihnen empfundene Relevanz auf einer 5-stufigen Antwortskala (von „trifft zu“ (0) bis „trifft nicht zu“ (4)) anzugeben. Die aus den fünf Items gebildete Skala hat eine gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = 0,789$).

Die Variable „Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Safe Space“ wurde in der Sekundarstufe I mit sechs Items gemessen. Ihr Wortlaut ist:

- *Unsere Lehrkraft hat Verständnis dafür, dass SchülerInnen nicht glauben.*
- *In Reli spielt es keine Rolle, ob man glaubt oder ob man nicht glaubt.*
- *Wir sprechen in Reli auch Kritik am Glauben an.*
- *Jeder kann frei darüber sprechen, ob er glaubt oder ob er nicht glaubt.*
- *Unsere Lehrkraft akzeptiert die Meinungen von allen Schülerinnen und Schülern.*
- *Ich fühle mich in Reli frei, meine Meinung zu sagen.*

Die Befragten wurden gebeten, die von ihnen empfundene Sicherheit auf einer 4-stufigen Antwortskala (von „stimmt genau“ (0) bis „stimmt nicht“ (3)) anzugeben. Die aus den sechs Items gebildete Skala hat ebenfalls eine gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = 0,793$).

3.2.2 Operationalisierung der abhängigen Variablen mit den Daten aus der Primarstufe

Die Variable „Wahrnehmung von Relevanz“ wurde in der Primarstufe mit drei Items gemessen. Ihr Wortlaut ist:

- *In Reli lerne ich etwas für mein Leben.*
- *Durch Reli verstehe ich mich selbst besser.*
- *Durch Reli verstehe ich andere Menschen besser.*

Die Befragten wurden gebeten, die von ihnen empfundene Relevanz auf einer 5-stufigen Antwortskala (von „trifft zu“ (0) bis „trifft nicht zu“ (4)) anzugeben. Die aus den drei Items gebildete Skala hat eine gute interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = 0,795$).

Die Variable „Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Safe Space“ wurde in der Primarstufe mit vier Items gemessen. Ihr Wortlaut ist:

- *In Reli kann man sagen, wenn man etwas über Gott oder Jesus NICHT so richtig glauben kann.*
- *Ich kann in Reli offen über meinen Glauben sprechen.*
- *Unsere Lehrkraft erlaubt alle Meinungen.*
- *Jeder kann in Reli sagen, was er denkt.*

Die Befragten wurden gebeten, die von ihnen empfundene Sicherheit auf einer 4-stufigen Antwortskala (von „stimmt genau“ (0) bis „stimmt nicht“ (3)) anzugeben. Die aus den vier Items gebildete Skala hat eine akzeptable interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = 0,735$).

3.3 Verfahren der statistischen Auswertung

Ob es Unterschiede zwischen den drei Untergruppen in Bezug auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts als relevant und als Safe Space gibt, wurde mit Hilfe von ANOVAs und der Berechnung von Kontrasten geprüft. Es wurden jeweils zwei Kontraste äquivalent zum Vorgehen bei der Klassifizierung der Schüler*innen berechnet: Ein Kontrast erster Ordnung wurde zwischen den anderen und allen nicht-religiösen Schüler*innen berechnet. Ein Kontrast zweiter Ordnung wurde zwischen den indifferenten und den positiv-differenten Schüler*innen berechnet. So lässt sich untersuchen, ob es statistisch signifikante Unterschiede zwischen den anderen und allen nicht-religiösen Schüler*innen einerseits sowie andererseits innerhalb der nicht-religiösen Schüler*innen zwischen den indifferenten und den positiv-differenten gibt.

Die Varianzhomogenität zwischen den Untergruppen wurde mit Hilfe des Levene-Tests untersucht. Da die Varianzen durchgängig inhomogen sind, wurde der Welch-Test verwendet, um die Ergebnisse der ANOVAs statistisch zu validieren. Alle Berechnungen wurden mit dem Programm SPSS Version 29.0 durchgeführt.

4 Ergebnisse der Datenauswertung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenauswertung separat für die Sekundarstufe I (4.1) und für die Primarstufe (4.2) berichtet.

4.1 Ergebnisse für die Sekundarstufe I

Zunächst wird untersucht, in welchem Ausmaß die Schüler*innen der Sekundarstufe I den evangelischen Religionsunterricht als relevant erleben und ob es Unterschiede zwischen den positiv differenten, indifferenten und anderen Schüler*innen hinsichtlich der Bewertung gibt.

Eine erste deskriptive Analyse zeigt, dass die anderen Schüler*innen – relativ gesehen – dem evangelischen Religionsunterricht eine höhere Relevanz zusprechen ($m = 2,05$, $SD = 0,70$) als die positiv-differenten ($m = 2,44$, $SD = 0,78$) und die indifferenten ($m = 2,87$, $SD = 0,85$). Die Verteilung der Werte in den jeweiligen Untergruppen ist in Abbildung 3 durch Boxplots dargestellt. Hierbei ist zu bedenken, dass die Items mit einer fünfstufigen Antwortskala von 0 bis 4 versehen waren. Der Mittelwert der anderen Schüler*innen ($m = 2,05$) trifft also sehr genau die unentschiedene Mittelkategorie, wohingegen die Mittelwerte der positiv differenten ($m = 2,44$) und der indifferenten ($m = 2,87$) bereits in Richtung einer negativen Beurteilung der Relevanz des evangelischen Religionsunterrichts gehen.

Ob diese augenscheinlichen Differenzen aber auch statistisch signifikant sind, soll in einem zweiten Schritt mittels einer ANOVA geklärt werden. Da die Varianzen der einzelnen Untergruppen nicht homogen sind (Levene-Test: $p < 0,05$), wird der Welch-Test verwendet, um die Signifikanz der Unterschiede zu prüfen.

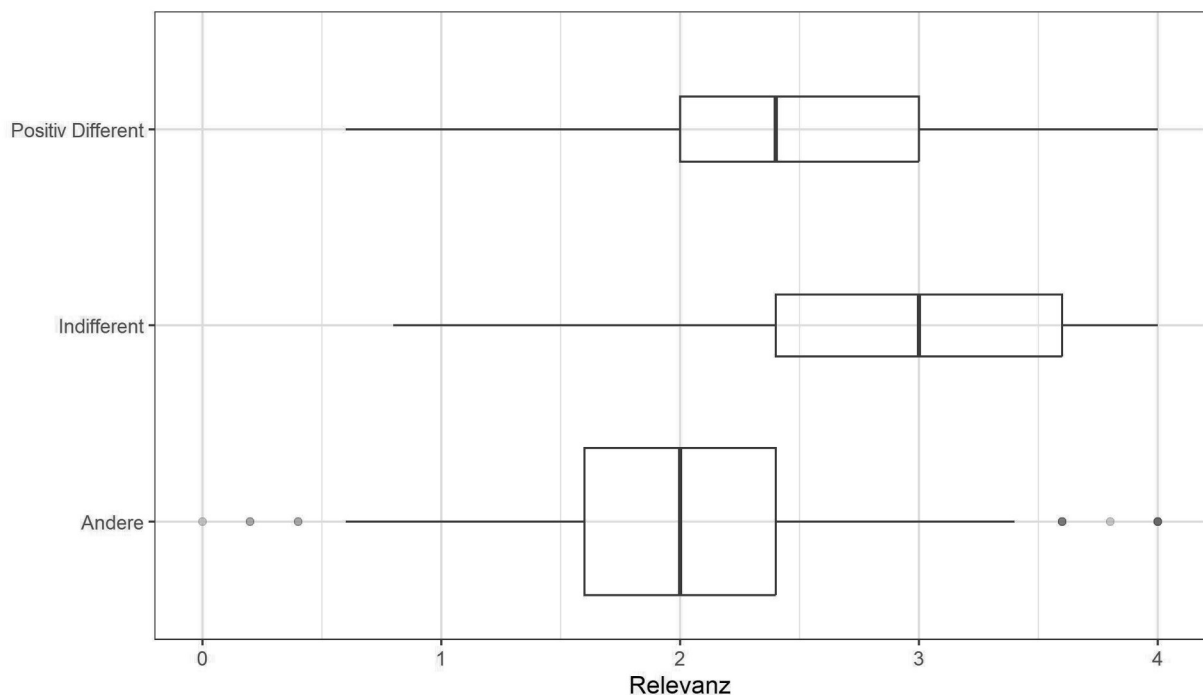


Abbildung 3: Unterschiede zwischen indifferenten, positiv differenten und anderen Schüler*innen in der Wahrnehmung der Relevanz des evangelischen Religionsunterrichts (Sekundarstufe I)

Die ANOVA zeigt, dass statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Untergruppen vorliegen (Welchs $F(2, 128,497) = 36,176$, $p < 0,001$). Sie können damit also über die Gruppe der befragten Schüler*innen hinaus auf die Grundgesamtheit der Schüler*innen, die den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz besuchen, verallgemeinert werden.

Mittels eines ersten Kontrasts lässt sich zeigen, dass sich die anderen Schüler*innen statistisch signifikant von allen nicht-religiösen (indifferenten plus positiv differenten) unterscheiden ($-0,61$, 95%-CI $[-0,75, -0,46]$, $p < 0,001$). Der Unterschied hat eine große Effektstärke (Cohens $d = 0,83$). Ein zweiter Kontrast zeigt, dass

es ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede zwischen den indifferenten und den positiv differenten Schüler*innen gibt (0,43, 95%-CI[0,17, 0,69], $p < 0,01$). Der Unterschied zwischen beiden Gruppen hat eine mittlere Effektstärke (Cohens $d = 0,59$).

In einem zweiten Schritt soll nun untersucht werden, in welchem Ausmaß die Schüler*innen der Sekundarstufe I den evangelischen Religionsunterricht als Safe Space erleben, und ob es Unterschiede zwischen den positiv differenten, indifferenten und anderen Schüler*innen hinsichtlich der Bewertung gibt.

Die deskriptive Analyse zeigt, dass die anderen Schüler*innen den evangelischen Religionsunterricht am stärksten als Safe Space erleben ($m = 0,70$, $SD = 0,52$), gefolgt von den positiv-differenten ($m = 0,76$, $SD = 0,61$) und den indifferenten ($m = 0,88$, $SD = 0,76$). Die Verteilung der Werte in den jeweiligen Untergruppen ist in Abbildung 4 durch Boxplots dargestellt. Auch hier ist zu bedenken, dass die Items mit einer vierstufigen Antwortskala von 0 bis 3 versehen waren. Die Mittelwerte der indifferenten, positiv differenten und anderen Schüler*innen zeigen demnach alle eine positive Bewertung des evangelischen Religionsunterrichts an.

Ob hier überhaupt statistisch signifikante Differenzen vorliegen, wird nun mittels einer ANOVA geklärt. Da die Varianzen der einzelnen Untergruppen nicht homogen sind (Levene-Test: $p < 0,05$), wird der Welch-Test verwendet, um die Signifikanz der Unterschiede zu prüfen.

Mittels ANOVA lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Untergruppen nachweisen (Welchs $F(2, 122,231) = 2,229$, $p = 0,112$). Es spricht demnach nichts für die Annahme, dass sich indifferente, positiv differente und andere Schüler*innen hinsichtlich der Wahrnehmung des evangelischen Religionsunterrichts als Safe Space unterscheiden.

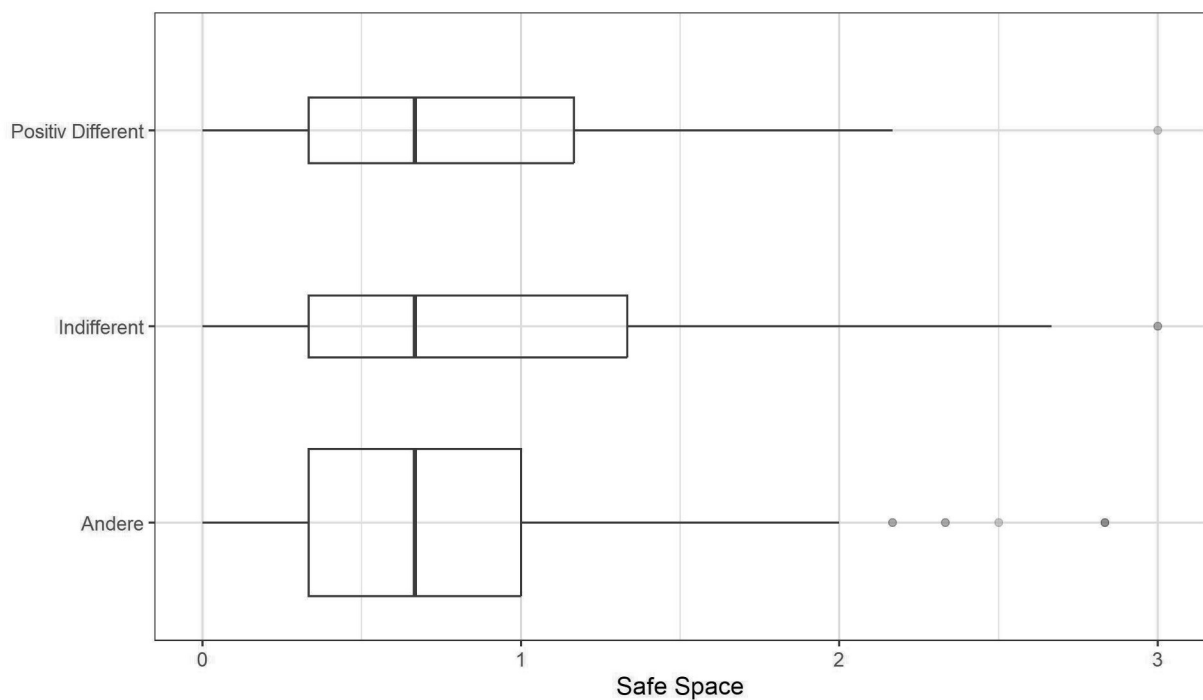


Abbildung 4: Unterschiede zwischen indifferenten, positiv differenten und anderen Schüler*innen in der Wahrnehmung des evangelischen Religionsunterrichts als Safe Space (Sekundarstufe I)

4.2 Ergebnisse für die Primarstufe

Wie ist aber die Situation in der Primarstufe? Auch hier soll zunächst untersucht werden, in welchem Ausmaß die Schüler*innen den evangelischen Religionsunterricht als relevant erleben und ob es Unterschiede zwischen den positiv differenten, indifferenten und anderen Schüler*innen hinsichtlich der Bewertung gibt.

Die deskriptive Analyse zeigt, dass auch in der Primarstufe die anderen Schüler*innen – relativ gesehen – dem evangelischen Religionsunterricht eine höhere Relevanz zusprechen ($m = 1,32$, $SD = 0,97$) als die positiv-differenten ($m = 1,90$, $SD = 1,19$) und die indifferenten ($m = 2,90$, $SD = 1,19$). Die Verteilung der Werte in den jeweiligen Untergruppen ist in Abbildung 5 durch Boxplots dargestellt. Erneut ist zu bedenken, dass die Items mit einer fünfstufigen Antwortskala von 0 bis 4 versehen waren. Der Mittelwert der anderen Schü-

ler*innen ($m = 1,32$) sowie positiv differenten ($m = 1,90$) befindet sich demnach noch im positiven Bereich der Bewertung, wohingegen die indifferenten Schüler*innen ($m = 2,90$) die Relevanz des evangelischen Religionsunterrichts im Mittel negativ bewerten.

Ob diese augenscheinlichen Differenzen aber auch statistisch signifikant sind, wird erneut mittels einer ANOVA geprüft. Da die Varianzen der einzelnen Untergruppen nicht homogen sind (Levene-Test: $p < 0,05$), wird der Welch-Test verwendet, um die Signifikanz der Unterschiede zu prüfen.

Die ANOVA zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Untergruppen statistisch signifikant sind (Welchs $F(2, 44,925) = 28,262$, $p < 0,001$). Sie können dementsprechend über die Gruppe der befragten Schüler*innen hinaus auf die Grundgesamtheit der Schüler*innen, die den evangelischen Religionsunterricht in der Primarstufe in Rheinland-Pfalz besuchen, verallgemeinert werden.

Mittels eines ersten Kontrasts lässt sich zeigen, dass sich die anderen Schüler*innen statistisch signifikant von allen nicht-religiösen (indifferenten plus positiv differenten) unterscheiden ($-1,08$, 95%-CI $[-1,38, -0,78]$, $p < 0,001$). Der Unterschied hat eine große Effektstärke (Cohens $d = 1,09$). Ein zweiter Kontrast zeigt, dass es ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede zwischen den indifferenten und den positiv differenten Schüler*innen gibt ($-0,99$, 95%-CI $[-1,58, -0,41]$, $p < 0,01$). Auch hier hat der Unterschied zwischen beiden Gruppen eine große Effektstärke (Cohens $d = 1,01$).

Abschließend soll geklärt werden, in welchem Ausmaß die Schüler*innen der Primarstufe den evangelischen Religionsunterricht als Safe Space erleben und ob es Unterschiede zwischen den positiv differenten, indifferenten und anderen Schüler*innen hinsichtlich der Bewertung gibt. Die deskriptive Analyse zeigt, dass die anderen Schüler*innen den evangelischen Religionsunterricht am stärksten als Safe Space erleben ($m = 0,71$, $SD = 0,64$), gefolgt von den positiv-differenten ($m = 1,10$, $SD = 0,82$) und den indifferenten ($m = 1,14$, $SD = 0,98$). Die Verteilung der Werte in den jeweiligen Untergruppen ist in Abbildung 4 durch Boxplots dargestellt. Erneut ist zu bedenken, dass die Items mit einer vierstufigen Antwortskala von 0 bis 3 versehen waren. Die Mittelwerte der indifferenten, positiv differenten und anderen Schüler*innen zeigen demnach alle eine durchschnittlich positive Bewertung des evangelischen Religionsunterrichts an.

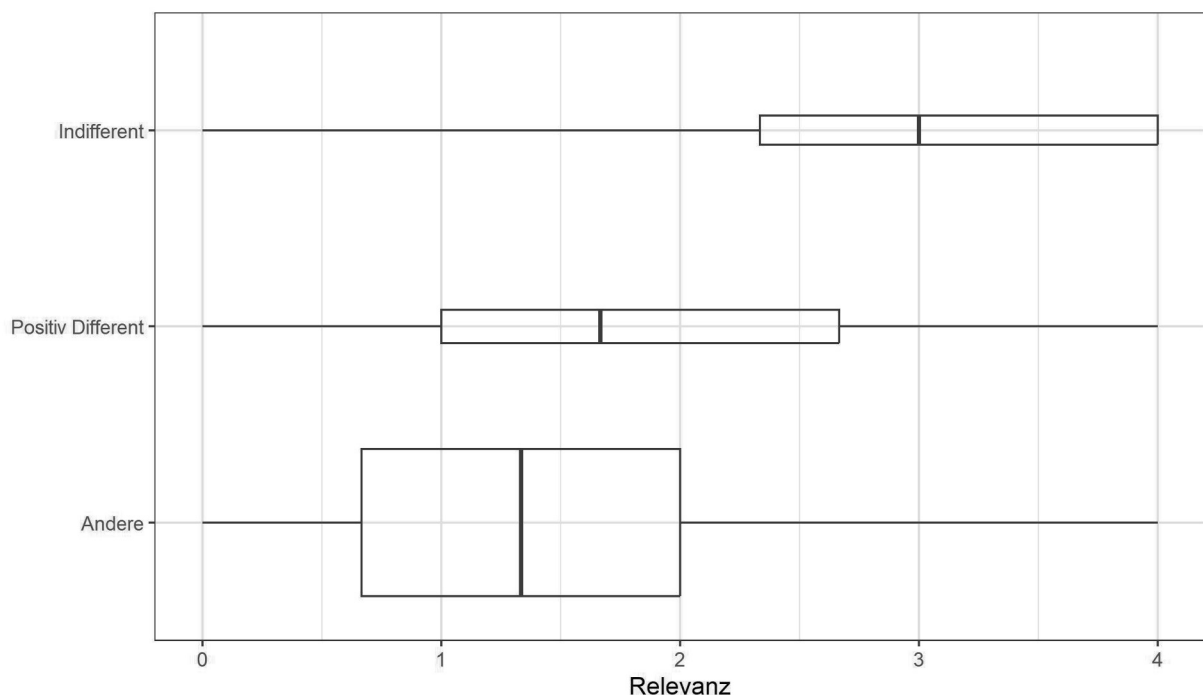


Abbildung 5: Unterschiede zwischen indifferenten, positiv differenten und anderen Schüler*innen in der Wahrnehmung der Relevanz des evangelischen Religionsunterrichts (Primarstufe)

Inwiefern die Unterschiede zwischen den Gruppen jedoch statistisch signifikant sind, soll mittels einer ANOVA geklärt werden. Da die Varianzen der einzelnen Untergruppen nicht homogen sind (Levene-Test: $p < 0,05$), wird der Welch-Test verwendet, um die Signifikanz der Unterschiede zu prüfen.

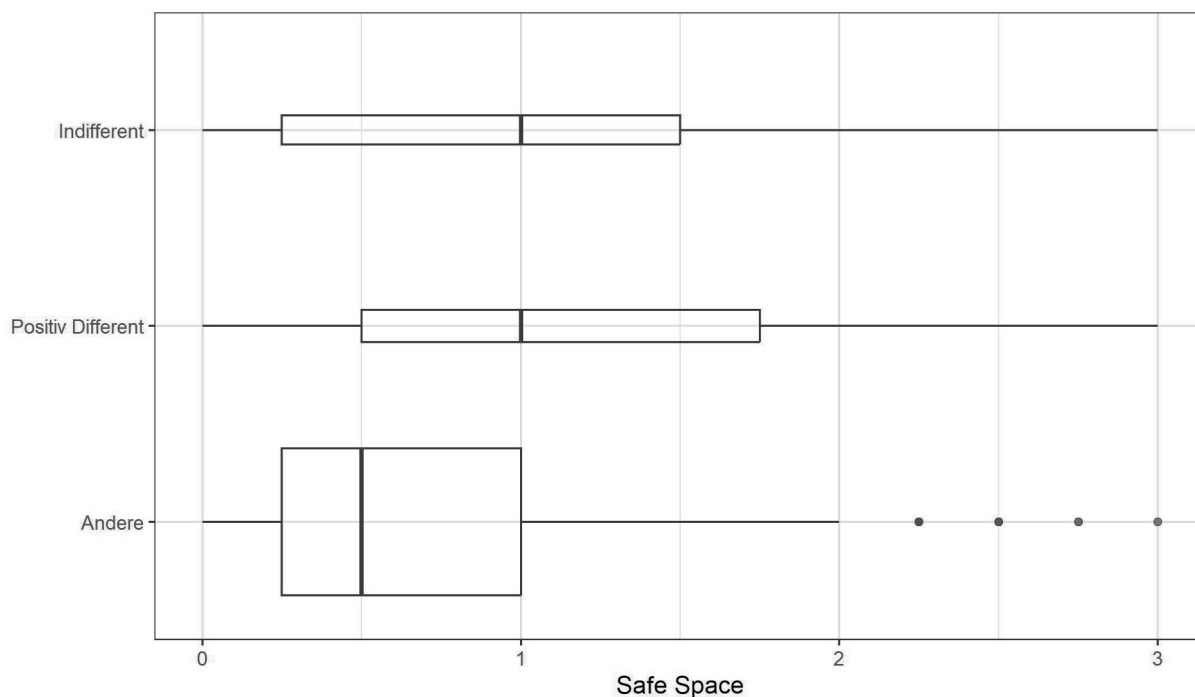


Abbildung 6: Unterschiede zwischen indifferenten, positiv differenten und anderen Schüler*innen in der Wahrnehmung des evangelischen Religionsunterrichts als Safe Space (Primarstufe)

Die ANOVA zeigt, dass hier – im Gegensatz zur Sekundarstufe I – statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Untergruppen vorliegen (Welchs $F(2, 43,373) = 6,412$, $p < 0,01$). Sie können dementsprechend über die Gruppe der befragten Schüler*innen hinaus auf die Grundgesamtheit der Schüler*innen, die den evangelischen Religionsunterricht in der Primarstufe in Rheinland-Pfalz besuchen, verallgemeinert werden.

Mittels eines ersten Kontrasts lässt sich zeigen, dass sich die anderen Schüler*innen statistisch signifikant von allen nicht-religiösen (indifferenten plus positiv differenten) unterscheiden ($-0,41$, 95%-CI $[-0,64, -0,17]$, $p < 0,001$). Der Unterschied hat eine mittlere Effektstärke (Cohens $d = 0,61$). Der zweite Kontrast zeigt jedoch, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den indifferenten und den positiv differenten Schüler*innen gibt ($p > 0,05$). Es spricht demnach nichts für die Annahme, dass sich diese beiden Gruppen hinsichtlich der Wahrnehmung des evangelischen Religionsunterrichts als Safe Space unterscheiden.

5 Diskussion der Befunde

Der vorliegende Beitrag zielte darauf ab, die Perspektiven nicht-religiöser Schüler*innen in den Daten der Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz zu untersuchen. Nicht-religiöse Schüler*innen geraten als Adressat*innen des Religionsunterrichts in den letzten Jahren verstärkt in den Blick, weil ihre Zahl spürbar steigt und sich dadurch organisatorische und didaktische Herausforderungen für religiöse Bildung an Schulen stellen. Mit Blick auf den aktuell noch überschaubaren Forschungsstand und die Möglichkeiten des Datensatzes wurden zwei Fragestellungen fokussiert. Erstens, in welchem Ausmaß nicht-religiöse Schüler*innen im Vergleich mit anderen Schüler*innen den Religionsunterricht als relevant erleben, und zweitens, in welchem Ausmaß sie diesen im Vergleich mit anderen Schüler*innen als Safe Space erleben, in dem sie ihre Gedanken und Gefühle zum Ausdruck bringen können, ohne disziplinarische, psychische oder emotionale Konsequenzen fürchten zu müssen. Dabei wurde nicht nur zwischen nicht-religiösen und anderen Schüler*innen unterschieden, sondern – im Anschluss an Lee (2017) – auch innerhalb der nicht-religiösen Schüler*innen zwischen indifferenten und positiv differenten.

Die Befunde der Datenauswertung stehen in Einklang mit dem bisherigen Forschungsstand und erweitern diesen teilweise. So zeigte sich auch bei den untersuchten Schüler*innen in Rheinland-Pfalz, dass nicht-religiöse Schüler*innen im Vergleich zu anderen Schüler*innen den Religionsunterricht als weniger relevant

empfinden (Bestätigung von Hypothese 1) und dass es innerhalb der nicht-religiösen Schüler*innen signifikante Unterschiede in der Relevanzwahrnehmung gibt. So schreiben positiv differente Schüler*innen dem Religionsunterricht eine höhere Relevanz zu als indifferente Schüler*innen (Bestätigung von Hypothese 2). Diese Zusammenhänge zeigten sich sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I. Die mittleren bis großen Effektstärken zeigen darüber hinaus an, dass es sich um für das Unterrichtsgeschehen bedeutsame Unterschiede handelt. Offensichtlich ist der Religionsunterricht besser in der Lage, die anderen Schüler*innen anzusprechen und vom eigenen Wert zu überzeugen als positiv differente und indifferente Schüler*innen.

Bezüglich der Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Safe Space konnte die Auswertung zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen anderen, positiv differenten und indifferenten Schüler*innen in der Sekundarstufe I gibt. Signifikante Unterschiede zeigten sich lediglich zwischen anderen und nicht-religiösen Schüler*innen (nicht aber zwischen positiv differenten und indifferenten) in der Primarstufe (teilweise Bestätigung der Hypothesen 3 und 4). Zunächst einmal ist das bemerkenswert. Offensichtlich erleben nicht-religiöse Schüler*innen den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I als einen Ort, an dem sie wie alle anderen ihre Meinungen und Perspektiven äußern können. Dies scheint offensichtlich in der Primarstufe nicht gleichermaßen der Fall zu sein. Einerseits lässt sich dieser Befund gut mit dem aktuellen Forschungsstand in Einklang bringen. Denn auch die von Strhan und Shillitoe (2022) befragten Schüler*innen, die von ihrer Zurückhaltung berichteten, als nicht-religiöse Schüler*innen ihre Meinungen und Perspektiven im Religionsunterricht einzubringen, besuchten die Primarstufe in England. Andererseits ist es erklärungsbedürftig, warum dieses Phänomen gerade in der Primarstufe, nicht aber in der Sekundarstufe I auftritt. Ein Grund hierfür könnte in unterschiedlichen didaktischen Ansätzen, aber auch in entwicklungsbedingten Lernvoraussetzungen in beiden Schulstufen liegen. Da in der Sekundarstufe I der Religionsunterricht vergleichsweise mehr diskursive Elemente enthält und die Jugendlichen stärker als bislang eine individuelle Identität herausbilden, mag das Vertreten einer eigenen, auch durchaus abweichenden Meinung eher akzeptiert sein als in der Primarstufe, wo auch die emotionale Bindung zur Lehrperson, die man eventuell durch eine abweichende Meinung eher gefährdet sieht, maßgeblich zum Wohlbefinden im Unterricht beiträgt. Letztlich wäre es aber eine lohnenswerte Fragestellung für Untersuchungen, welche Faktoren im Religionsunterricht der Primar- und der Sekundarstufe I diese unterschiedliche Wahrnehmung bedingen.

Bei der Interpretation der Befunde sind jedoch auch ihre methodischen Einschränkungen zu bedenken. Zum einen ergeben sich Einschränkungen durch die zu Verfügung stehenden Items. Schon bei der Klassifizierung der Schüler*innen (Abschnitt 3.1) wurde beschrieben, dass die Beschreibung nicht-religiöser Schüler*innen mittels des vorhandenen Datensatzes beschränkt ist. Die Gruppe der antireligiösen Schüler*innen konnte mittels der vorhandenen Daten beispielsweise nicht identifiziert werden. Gleiches gilt für die Operationalisierung der abhängigen Variablen „Wahrnehmung von Relevanz“ und „Wahrnehmung des Religionsunterrichts als Safe Space“. Was derzeit im deutschsprachigen Raum fehlt, ist eine größer angelegte Studie, die sich explizit mit der Rekonstruktion der Lernvoraussetzungen und -bedingungen nicht-religiöser Schüler*innen im Religionsunterricht befasst. Die bislang vorgelegten Beiträge stellen einen Anfang dar, zeigen aber auch den Bedarf einer methodisch zugeschnittenen Erhebung an, die auch andere Aspekte des Unterrichtsgeschehens umfasst.

Eine solche größere Studie könnte dann auch eine zweite Begrenzung der hiesigen Studie adressieren: die geringe Zahl der erfassten nicht-religiösen Schüler*innen. Während in den Daten der Sekundarstufe I immerhin $n = 164$ nicht-religiöse Schüler*innen identifiziert und $n = 77$ indifferente von $n = 87$ positiv differenten unterschieden werden konnten, sind die Zahlen in der Primarstufe mit $n = 67$ nicht-religiösen Schüler*innen, davon $n = 29$ indifferenten und $n = 38$ positiv differenten, eher zu gering für belastbare Aussagen. Zwar konnten signifikante Unterschiede aufgrund der hohen Effektstärken gefunden werden. Folgeuntersuchungen mit höheren Fallzahlen sollten aber zu robusteren Ergebnissen führen.

6 Fazit: Schlussfolgerungen für die religionspädagogische Diskussion

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Untersuchung für die religionspädagogische Diskussion ziehen? Zum einen verdichtet sich mit dieser Studie das Bild, dass es ein Passungsproblem zwischen nicht-religiösen Schüler*innen und dem aktuellen Religionsunterricht gibt (Schwarz, 2019, S. 493–501; Unser, 2024). Zum anderen zeigt sich auch hier, dass sich eine analytisch präzise Unterscheidung zwischen verschiedenen Typen von nicht-religiösen Schüler*innen lohnt (Unser, 2024, S. 65). Daraus folgt zum einen die Konsequenz, dass wir die Terminologie, mit der wir über die Situation nicht-religiöser Schüler*innen im Religionsunterricht diskutieren,

vereinheitlichen und präzisieren sollten. Nur wenn wir die Phänomene klar benennen und abgrenzen können, auf die es uns ankommt, lässt sich Handlungswissen für die Lehrkräfte im Religionsunterricht generieren.

Zum anderen folgt daraus, dass wir stärker als bislang die unterrichtlichen Prozesse und didaktischen Vorentscheidungen analysieren sollten, die die unter Abschnitt 4. präsentierten Ergebnisse hervorbringen. Wir müssen besser verstehen, warum nicht-religiöse Schüler*innen den Religionsunterricht als weniger relevant und – zumindest in der Primarstufe – weniger als Safe Space erleben, wenn wir etwas an dieser Situation ändern wollen. Erste Überlegungen hierzu hat Susanne Schwarz (2019, S. 493–501) angestellt, wenn sie von anthropologischen, religionstheoretischen und didaktischen Prämissen in religionspädagogischen Konzepten spricht, die von einer Realität auf Seiten nicht-religiöser Schüler*innen ausgehen, die es so vermutlich nicht gibt. Hier wären umfassendere systematische und empirische Arbeiten nötig, die diese Zusammenhänge rekonstruieren.

An einem gewissen Punkt müsste dann aber auch die Frage diskutiert und geklärt werden, für wen der Religionsunterricht eigentlich da sein soll. Soll er sich primär an religiöse Schüler*innen richten und andere (zum Beispiel nicht-religiöse) Interessierte dazu einladen oder soll er ein gleichberechtigtes Lernangebot an Schüler*innen mit unterschiedlichen Welt- und Wirklichkeitszugängen und damit auch unterschiedlichen Verhältnissen zu Religion darstellen? Der EKD-Grundlagentext „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit“ (2020) scheint mir zumindest in einigen Passagen erste Überlegungen in die letztgenannte Richtung zu unternehmen. Ob uns alle damit verbundenen Konsequenzen bereits klar sind, wage ich zu bezweifeln. Es wird sich aber zukünftig zeigen, ob am Altbewährten mit kosmetischen Veränderungen festgehalten wird oder ob es zu fundamentalen didaktischen (und vermutlich auch organisatorischen) Veränderungen im Fach Religion kommt. Mit Blick auf die demographischen Entwicklungen wage ich zu behaupten, dass davon die mittelfristige Zukunft des Fachs in der Schule abhängt.

Literaturverzeichnis

- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2016). Encountering worldviews: Pupil perspectives on integrative worldview education in a Finnish secondary school context. *Religion & Education*, 43(2), S. 208–229. <https://doi.org/10.1080/15507394.2015.1128311>.
- Cotter, C.R. (2020). *The critical study of non-religion: Discourse, identification and locality. Bloomsbury advances in religious studies*. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350095274>.
- Domsgen, M. (2014). Konfessionslosigkeit: Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren. In M. Domsgen & D. Evers (Hrsg.), *Herausforderung Konfessionslosigkeit: Theologie im säkularen Kontext* (S. 11–27). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. (2022). Von heimlichen und offenen Normalitäten: Was unser Nachdenken über Konfessionslosigkeit offenbart. In U. Kropač & M. Schambeck (Hrsg.), *Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten* (S. 29–45). Freiburg i.Br.: Herder.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2020). *Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit: Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Fricker, M. (2010). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing* (reprinted). Oxford: Oxford University Press.
- Holley, L.C. & Steiner, S. (2005). Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), S. 49–64. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>.
- Jozsa, D.-P., Knauth, T. & Weisse, W. (2009). Religion in school: A comparative study of Hamburg and North Rhine-Westphalia. In P. Valk, G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (Hrsg.), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: A European quantitative study* (S. 173–211). Münster u.a.: Waxmann.
- Käbisch, D. (2014). *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kropač, U. & Schambeck, M. (Hrsg.) (2022). *Konfessionslosigkeit als Normalfall: Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Kropač, U. (2018). Konfessionslosigkeit. Religionsunterricht vor einer unterschätzten Herausforderung. *Religionspädagogische Beiträge*, 79, S. 33–44.
- Lee, L. (2012). Research Note: Talking about a Revolution: Terminology for the New Field of Non-religion Studies. *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), S. 129–139. <https://doi.org/10.1080/13537903.2012.642742>.
- Lee, L. (2017). *Recognizing the non-religious: Reimagining the secular*. Oxford: Oxford University Press.

- Lehman, E.C. (1971). On perceiving the relevance of traditional religion to contemporary issues. *Review of Religious Research*, 13, S. 34–41.
- Lindner, K. (2018). Religiöse Bildung für religionslose Kinder und Jugendliche: Perspektiven religionsdidaktischer Forschung. *Religionspädagogische Beiträge*, 79, S. 56–61.
- Ludwig, P.H. (2020). *Basisbegriffe der Pädagogik: Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- McKenna, U., Neill, S. & Jackson, R. (2009). Personal worldviews, dialogue and tolerance: Students' views on religious education in England. In P. Valk, G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (Hrsg.), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: A European quantitative study* (S. 49–70). Münster u.a.: Waxmann.
- Quack, J. (2014). Outline of a Relational Approach to 'Nonreligion'. *Method & Theory in the Study of Religion*, 26(4–5), S. 439–469. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341327>.
- Quack, J., Schuh, C. & Kind, S. (2021). *The diversity of nonreligion: Normativities and contested relations*. London u.a.: Routledge.
- Riegel, U. (2018). Die Bildungsanreize unterschiedlicher Modelle des Religionsunterrichts für nicht-religiöse Schüler/-innen. *Religionspädagogische Beiträge*, 79, S. 45–55.
- Rom, R.B. (1998). 'Safe spaces': Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), S. 397–408. <https://doi.org/10.1080/002202798183549>.
- Schihalejev, O. (2009). Options beside 'and no religion too': Perspectives of Estonian youth. In P. Valk, G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (Hrsg.), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: A European quantitative study* (S. 79–120). Münster u.a.: Waxmann.
- Schreier, B.M., Dicke, A.-L., Gaspard, H., Häfner, I., Flunger, B., Lüdtke, O., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2014). Der Wert der Mathematik im Klassenzimmer: Die Bedeutung relevanzbezogener Unterrichtsmerkmale für die Wertüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), S. 225–255. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0537-y>.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019). *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2017/18*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2017_18.pdf [Zugriff: 9.1.2025].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022). *Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/22*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf [Zugriff: 9.1.2025].
- Sjöborg, A. (2013). Religious education and intercultural understanding: examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE. *British Journal of Religious Education*, 35(1), S. 36–54. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.717015>.
- Strhan, A. & Shillitoe, R. (2022). The experiences of non-religious children in religious education. *Journal of Religious Education*, 70(3), S. 261–272. <https://doi.org/10.1007/s40839-022-00180-y>.
- Thanissaro, P.N. (2012). Measuring attitude towards RE: Factoring pupil experience and home faith background into assessment. *British Journal of Religious Education*, 34, 195–212. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.623154>.
- Unser, A. (2019). *Social inequality and interreligious learning: An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks*. Wien u.a.: LIT.
- Unser, A. (2022). Social Inequality in Religious Education: Examining the Impact of Sex, Socioeconomic Status, and Religious Socialization on Unequal Learning Opportunities. *Religions*, 13(5), 389. <https://doi.org/10.3390/rel13050389>.
- Unser, A. (2024). Non-religious pupils in religious education: An exploration of their specific learning conditions. *Journal of Beliefs & Values*, 45(1), S. 55–68. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2156751>.
- van der Zee, T., Hermans, C. & Aarnoutse, C. (2006). Primary school students' metacognitive beliefs about religious education. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 12, S. 271–293. <https://doi.org/10.1080/13803610600616294>.
- Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. (2008). *Letzte Sicherheiten: Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher*. Gütersloh u.a.: Gütersloher Verlagshaus.

Kapitel 7

Die Rheinland-Pfalz-Studie und das Forschungsprojekt QUIRU (Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht): Vergleichende Beobachtungen zu zwei aktuellen empirischen Untersuchungen zum Religionsunterricht

Friedrich Schweitzer

Dieser Beitrag bezieht sich auf die günstige Situation, dass gleich zwei empirische Untersuchungen zum Religionsunterricht in der Grundschule sowie in der Sekundarstufe I ungefähr zeitgleich publiziert werden, die beide auf einer Befragung von Schüler*innen beruhen – die Rheinland-Pfalz-Studie (Schwarz im vorliegenden Band) sowie QUIRU (Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024). Angesichts der noch immer sehr begrenzten Zahl von Untersuchungen in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung ist das Erscheinen von gleich zwei Studien zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts aus Schüler*innensicht besonders bemerkenswert und es stellt sich die Frage, ob und auf welche Weise die Erkenntnisse aus diesen Studien miteinander verbunden werden können. Tatsächlich unterscheiden sich die beiden Studien, wie im Folgenden deutlich wird, in vielerlei Hinsicht, aber sie weisen auch interessante Parallelen und Überschneidungen auf, so dass es sich lohnt, nach Vergleichsmöglichkeiten und insbesondere nach Konvergenzen in den Befunden zu fragen. Dabei darf allerdings nicht vorschnell davon ausgegangen werden, dass sich die Befunde aus verschiedenen Studien einfach miteinander kombinieren oder als wechselseitige Bestätigung ansehen lassen. Empirische Befunde stehen immer in bestimmten Kontexten und müssen vor dem Hintergrund dieser Kontexte interpretiert werden, womit hier nicht einfach die geographischen bzw. regionalen Kontexte gemeint sind, sondern die methodische Anlage der jeweiligen Untersuchung. Demgemäß müssen die Unterschiede zwischen verschiedenen Studien genau beachtet werden. Das gilt schon für die jeweils eingesetzten Befragungsinstrumente, deren Ausrichtung, Aufbau und Ausgestaltung selbst bei mitunter nahezu identisch formulierten Items die Einzelergebnisse beeinflussen können. Auch wenn aus diesen Gründen nicht einfach von einer wechselseitigen Bestätigung gesprochen werden kann, ist es doch möglich, bestimmte Tendenzen in den Befunden miteinander zu vergleichen. Diese Vergleichsperspektive führt methodisch gesehen zu einer Hervorhebung von Gemeinsamkeiten in den Befunden, da sich diese leichter identifizieren lassen als mögliche Divergenzen, die einfach auf die jeweilige Ausrichtung der Studien zurückgehen können. Wenn auch im Folgenden besonders solche Konvergenzen hervortreten, dann mag dies zum Teil also tatsächlich daran liegen, dass die Schüler*innen in den an den beiden Studien beteiligten Bundesländern ähnliche Antworten gegeben haben. Zum Teil kommen bestimmte Fragen aber nur in jeweils einer der beiden Studien vor, sodass mögliche Divergenzen zumindest bei solchen Fragen von vornherein nicht erkennbar werden können.

Neben der Frage nach inhaltlichen Konvergenzen in den Befunden der beiden Untersuchungen sind in methodischer Hinsicht aber auch die Unterschiede in der Anlage und Ausrichtung der beiden Untersuchungen aufschlussreich und deshalb von eigenem Interesse. Beispielsweise legt die Rheinland-Pfalz-Studie den Akzent auf Selbsteinschätzungen der Schüler*innen zum Lernen (im Religionsunterricht habe ich gelernt ...), während bei QUIRU der Versuch unternommen wird, mithilfe von Aufgaben, die den Schüler*innen vorgelegt wurden, beispielsweise zu überprüfen, über welches Wissen sie tatsächlich verfügen (die Schüler*innen zeigen mit ihren Antworten, über welches Wissen sie tatsächlich verfügen und wo es ihnen an einem entsprechenden Wissen fehlt ...). Wie sich die von diesen beiden Fragerichtungen her gewonnenen Erkenntnisse zueinander verhalten, soll im Folgenden ebenfalls reflektiert werden, nicht zuletzt im Blick auf mögliche religionsdidaktische Implikationen.

Die Rheinland-Pfalz-Studie wird im vorliegenden Band ausführlich dargestellt und kann daher in diesem Beitrag als bekannt vorausgesetzt werden. Das Projekt QUIRU hingegen, das nicht nur eine Schüler*innenbefragung umfasste, sondern in bestimmten Hinsichten auch die Lehrkräfte mit einbezog, muss zunächst kurz dargestellt werden. In weiteren Schritten soll es dann um mögliche Konvergenzen der Befunde sowie um die Implikationen der unterschiedlichen Ausrichtung der beiden Untersuchungen gehen.

Vorab kann für beide Studien festgehalten werden, dass sie im Blick auf die realisierten Samples in anscheinend ähnlicher Weise aufgrund der Corona- und Post-Corona-Situation in den Schulen Abstriche in Kauf nehmen mussten. Offenbar fiel es in dieser Situation besonders schwer, die angestrebten Samples zu realisieren.

In dieser Hinsicht teilen die beiden Studien ein Stück weit das Schicksal der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung in Zeiten von Corona insgesamt (in der Religionspädagogik s. als eindruckliches Beispiel dazu Riegel & Zimmermann, 2022). In vielen Schulen herrschen – mündlichen Erfahrungsberichten zufolge – auch im derzeit laufenden Schuljahr 2023/2024 noch sehr häufig Gefühle der Überlastung und Erschöpfung vor, so dass die Bereitschaft, sich an einer Untersuchung zu beteiligen, noch immer geringer ist als in der Zeit davor. Darin kommt aber wohl zugleich ein weiterreichendes Problem im religionspädagogischen Bereich (und vermutlich auch in anderen Bereichen) zum Ausdruck: Die Beteiligung an empirischen Untersuchungen wird, wiederum mündlichen Berichten aus der Praxis zufolge, zumeist als Zusatzbelastung und nicht als Teil der „normalen“ Tätigkeit von Lehrkräften wahrgenommen. Auch der mögliche Gewinn für den Religionsunterricht scheint den Lehrkräften dabei nicht vor Augen zu stehen. Vermutlich sollte künftig schon in der Ausbildung für den Religionsunterricht im Studium vermehrt ein in dieser Hinsicht verändertes Bewusstsein unterstützt werden. In Zeiten des Bildungsmonitoring und von internationalen Schulleistungsuntersuchungen kann sich kein Fach der Schule mehr der Anforderung entziehen, seine Bedeutung und Leistungsfähigkeit zumindest teilweise evidenzbasiert unter Beweis zu stellen.

1 Kurzdarstellung zum Projekt „Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht“ (QUIRU)

Bei QUIRU handelt es sich um ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das von 2019–2024 an der Universität Tübingen (Lehrstuhl für Religionspädagogik, Evangelisch-Theologische Fakultät) angesiedelt war und das in enger Zusammenarbeit mit sechs kirchlichen Partnern sowie deren finanzieller Unterstützung in fünf Bundesländern durchgeführt wurde (Evangelische Landeskirche in Baden, Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, Evangelische Kirche in Hessen und Nassau [nicht in Rheinland-Pfalz], Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland [nur Schleswig-Holstein], Evangelische Landeskirche in Württemberg). Zu diesem Projekt, das sich nur auf den evangelischen Religionsunterricht bezieht (einschließlich ggf. konfessionell-kooperativer Formen, die aber nicht ausdrücklicher Gegenstand der Untersuchung waren), gehören neben der Schüler*innenbefragung, auf die sich der vorliegende Beitrag konzentriert, weitere Projekte zur Ausbildung für den Religionsunterricht (exemplarisch am Beispiel der Ausbildung von Pfarrer*innen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau/EKHN; Schweitzer & Märkle, 2024) sowie zur Fortbildung für den Religionsunterricht in den am Projekt beteiligten Landeskirchen und Bundesländern (mit Ausnahme der EKHN; Schweitzer & Rutkowski, 2022).

Die Qualität von Religionsunterricht wurde bei der Schüler*innenbefragung (ausführlich dokumentiert bei Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024) anhand von drei Indikatoren erfasst, die sich auch als Kompetenzen bezeichnen lassen: Wissen, Verstehen, Perspektivenübernahme. Befunde dazu wurden zu Beginn und am Ende von Klasse 4 Grundschule und von Klasse 10 Gymnasium erfasst. Darüber hinaus wurde die Prozessqualität des Unterrichts mithilfe einer Erhebung von Einschätzungen durch die Schüler*innen untersucht. Dafür wurde ein validiertes Instrument aus der empirischen Bildungsforschung übernommen (Göllner u.a., 2016) und für den Religionsunterricht adaptiert. Dadurch wird ein Anschluss an die in der empirischen Bildungsforschung üblichen Qualitätsdiskussionen mit ihren Schwerpunkten bei kognitiver Aktivierung, konstruktiver Unterstützung sowie Klassenführung/Lernatmosphäre hergestellt (Kunter & Trautwein, 2013), wobei ergänzend nach der Fähigkeit der Lehrkräfte gefragt wurde, die Schüler*innen zu motivieren. Schließlich kommen dazu noch Fragen nach der Rolle von Glaube sowie zum Umgang mit verschiedenen Meinungen im Unterricht, um auch dem besonderen Fachprofil von Religionsunterricht gerecht zu werden (Schweitzer, 2020 und 2024). In Baden-Württemberg wurde darüber hinaus im Rahmen der Arbeit des Evangelischen Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) ein weiteres Teilprojekt zu Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht in beruflichen Schulen (QUIRU-B) durchgeführt (dokumentiert in Schweitzer, Schnabel-Henke & Rutkowski, 2024).

Für das Design der QUIRU-Schüler*innenstudie mit seinen zwei Messzeitpunkten waren insbesondere folgende Fragestellungen ausschlaggebend:

- Lassen sich zwischen dem ersten und dem zweiten Befragungszeitpunkt (Anfang und Ende des Schuljahres) *Zuwächse bei Wissen, Verstehen und Perspektivenübernahmefähigkeit* nachweisen und ggf. in welchem Maße?
- *Wie nehmen die Schüler*innen die Qualität von Religionsunterricht wahr*, unter den (Qualitäts-)Aspekten, die heute in der Empirischen Bildungsforschung als zentral angesehen werden, aber auch unter Berücksichtigung des *besonderen Profils von Religionsunterricht*?

- Welche *Zusammenhänge* zwischen der von den Schüler*innen wahrgenommenen *Qualität von Religionsunterricht* und *Zuwächsen* bei Wissen, Verstehen und Perspektivenübernahmefähigkeit sind festzustellen?

Soweit diese Fragestellungen Veränderungen in der Zeit betreffen, lassen sie sich nur mit Befunden beantworten, die zu verschiedenen Zeitpunkten gewonnen wurden.

Weitere Untersuchungsfragen bezogen sich auf die religiöse Allgemeinbildung bzw. Religious Literacy:

- Wie steht es um die *Religious Literacy* am Ende der Grundschulzeit und am Ende der Sekundarstufe I? Wie sind diese Befunde einzuschätzen – bildungstheoretisch, religionspädagogisch, kirchlich, gesellschaftlich?
- Was besagen die Befunde über die *inhaltliche Unterrichtsqualität*? Wo zeichnen sich ggf. ein Entwicklungsbedarf und Entwicklungsperspektiven ab?

Das Untersuchungsinstrument, dessen Entwicklung und Validierung ebenfalls ein Hauptziel von QUIRU war, konnte in einem mehrjährigen Optimierungsprozess mehrfach Validierungsstudien in verschiedenen Bundesländern unterzogen werden. Das nunmehr vorliegende Endprodukt (dokumentiert im Anhang zu Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024) weist – gemessen an verschiedenen Qualitätskriterien und statistischer Prüfungen – (Faktorenanalysen, Messinvarianzprüfungen usw.) in manchen Teilen eine hohe Qualität auf, während für andere Teile bei künftigen Untersuchungen weiter geprüft werden sollte, welche Optimierungen sich erreichen lassen. Tatsächlich lag bei diesem Projekt in der Instrumentenentwicklung ein eigener Schwerpunkt, was in der Religionspädagogik bislang noch selten der Fall war. Über das vorliegende Projekt hinaus sollten damit auch Grundlagen für die weitere Forschung bereitgestellt werden.

Der Hauptlauf der Untersuchung fand im Schuljahr 2022/2023 in allen fünf an der Studie beteiligten Bundesländern statt. Repräsentative Samples waren bei dieser Studie von Anfang an nicht Ziel der Untersuchung, vor allem da ein Ranking im Blick auf den Religionsunterricht in den verschiedenen Landeskirchen („ReliPISA“) nicht als sinnvoll angesehen wurde, aber auch weil Fragen der Repräsentativität für die Hauptfragestellungen des Projekts nicht entscheidend sind. Aus der Grundschule liegen für den ersten Befragungszeitpunkt (Beginn des Schuljahrs) 1043 Fragebögen vor, für den zweiten Befragungszeitpunkt (Ende des Schuljahrs) 1286. In 669 Fällen konnten die Fragebögen der beiden Befragungszeitpunkte einander direkt zugeordnet werden (gematchtes Sample). Aus dem Gymnasium (Klasse 10) liegen für den ersten Befragungszeitpunkt (Beginn des Schuljahres) 1956 Fragebögen vor, für den zweiten Befragungszeitpunkt (Ende des Schuljahres) 1763. In 754 Fällen konnten die Fragebögen der beiden Befragungszeitpunkte einander direkt zugeordnet werden.

Die Auswertung der Daten erfolgte zunächst deskriptiv. In einem zweiten, zum Zeitpunkt des Manuskriptabschlusses für diesen Band noch nicht ganz abgeschlossenen Schritt, folgte die inferenzstatistische Auswertung (bes. Faktorenanalysen, Regressionsanalysen, Mehrebenenanalysen sowie weitere statistische Prüfverfahren, die bei Veränderungsmessungen erforderlich sind). Die abschließenden Ergebnisse sollen im weiteren Verlauf des Jahres 2024 publiziert werden (in dem genannten Band Schweitzer, Schnauer & Losert, 2024).

Die QUIRU-Schüler*innen Studie basiert in vielen Hinsichten auf früheren sowie noch laufenden Tübinger Untersuchungen. Das gilt in methodischer Hinsicht besonders für den Aspekt der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Schweitzer, Bräuer & Boschki, 2017; Schweitzer & Bucher, 2020). Darüber hinaus ist auf die vergleichend auf den Religions- und Ethikunterricht bezogene Repräsentativstudie „Jugend – Glaube – Religion“ hinzuweisen, deren Ergebnisse sich auch unter zahlreichen Aspekten mit den Befunden aus der Rheinland-Pfalz-Studie vergleichen ließen (Schweitzer u.a., 2018; Wissner u.a., 2020). Diese Vergleichsmöglichkeit wird hier allerdings nur genannt – der Vergleich selbst kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags mit seinem Schwerpunkt bei QUIRU nicht geleistet werden.

2 Konvergenzen in den Befunden der Rheinland-Pfalz-Studie und QUIRU

2.1 Konvergenzen, Divergenzen und die Frage der Vergleichbarkeit

Warum hier vor allem von Konvergenzen gesprochen werden soll und nicht gleichermaßen von Divergenzen, wurde oben bereits mit einigen methodischen Hinweisen begründet. Die vergleichende Betrachtung der Befunde legt es darüber hinaus nahe, dass die Ergebnisse der beiden Studien tatsächlich vor allem in dieselbe Richtung weisen. Offenbar nehmen die Schüler*innen den Religionsunterricht in den beteiligten Bundesländern, zumindest in den im Folgenden angesprochenen Hinsichten, recht ähnlich wahr. Allerdings muss bei alledem das Problem der Vergleichbarkeit von Befunden aus zwei unterschiedlichen Studien bewusst bleiben, worauf am Ende dieses Abschnitts anhand eines Beispiels sowie im daran anschließenden Abschnitt etwas genauer

eingegangen wird. Zudem basiert die Beobachtung von Konvergenzen im vorliegenden Falle allein auf den deskriptiven Befunden, weshalb die Einschätzungen gleichsam auf vorläufige Beobachtungen beschränkt bleiben und nicht etwa inferenzstatistisch erhärtet sind. Zum Zeitpunkt des Abschlusses des vorliegenden Beitrags waren die inferenzstatistischen Auswertungen von QUIRU noch nicht abgeschlossen, und aus der Rheinland-Pfalz-Studie standen nur deskriptive Befunde sowie Korrelationsberechnungen für einzelne Items zur Verfügung, nicht aber beispielsweise die Ergebnisse entsprechender Faktorenanalysen oder Auswertungen auf Skalen-Niveau. Schließlich: Wie die im Folgenden identifizierten gemeinsamen Tendenzen in den Befunden der beiden Studien hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit für andere Bundesländer – beispielsweise in Ostdeutschland – einzuschätzen wären, muss hier ebenfalls offenbleiben. Zur Klärung dieser Frage wären weitere Untersuchungen und Analysen erforderlich – z.B. im Abgleich mit entsprechenden Befunden aus Ostdeutschland (etwa Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021) oder, methodisch angemessener und stabiler, durch Studien, an denen von vornherein verschiedene Bundesländer im Osten und im Westen der Republik beteiligt wären.

Wie in diesem Band zu Recht hervorgehoben wird (vgl. S. 9, 13–14), fehlt es in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung insgesamt fast ganz an neueren Befunden zum Religionsunterricht in der Grundschule. Dass nunmehr Grundschüler*innen gleich in zwei parallel erscheinenden Untersuchungen in den Blick genommen werden, bedeutet von vornherein eine wichtige Konvergenz in der Wahrnehmung der Forschungssituation sowie der sich daraus ergebenden Desiderate. Offenbar war für beide Untersuchungen die Auffassung bestimmend, dass gerade der Religionsunterricht in der Grundschule von besonderer Bedeutung ist, wofür schon die im Folgenden dargestellten ausgeprägten Beliebtheitswerte für den Religionsunterricht auf dieser Schulstufe sprechen. Auch wenn die Befunde der beiden Studien auch im Falle der Grundschule nicht direkt miteinander vergleichbar sind, schon weil sie bei der Rheinland-Pfalz-Studie auf die gemeinsam betrachteten Schuljahre 3 und 4 bezogen sind, bei QUIRU hingegen der Akzent auf möglichen Veränderungen im Laufe des vierten Schuljahres lag, können sie doch zumindest als sich wechselseitig ergänzend angesehen werden. Für die Grundschulreligionspädagogik bedeuten sie jedenfalls eine deutliche Verbesserung des Forschungsstandes.

Dass in beiden Studien auch die Sekundarstufe I in den Blick genommen wird, steht einerseits in Kontinuität zur bisherigen religionspädagogischen Unterrichtsforschung, verweist andererseits aber – wie im Folgenden ebenfalls deutlich wird – auf die im Vergleich zur Grundschule andere Situation des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe. Zumindest zum Teil wird die positive Wahrnehmung des Religionsunterrichts hier schwächer, was zwar als einfach altersbedingt wahrgenommen werden kann, aber doch zugleich Anlass dazu sein sollte, über mögliche Konsequenzen nachzudenken. Besonders bei QUIRU ist hier auch auf Desiderate im Blick auf die Bildungspläne hinzuweisen sowie auf Herausforderungen im Bereich der religiösen Allgemeinbildung und von Religious Literacy (ausführlich dargestellt bei Schweitzer, Schnaufer & Losert, 2024; vgl. als international-vergleichende Beiträge zu diesem Thema aus dem Kontext von QUIRU: Schweitzer u.a., 2022; Schnaufer u.a., 2023). Dass die beiden Untersuchungen, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht, auf die Sekundarstufe I beschränkt sind und damit also die Sekundarstufe II außer Betracht bleibt, lässt sich wohl nur forschungspraktisch begründen: Beide Untersuchungen verfügten nicht über die dafür erforderlichen finanziellen Möglichkeiten. Sachlich gesehen stellt eine Untersuchung zur Qualität im Religionsunterricht in der Sekundarstufe II ein wichtiges Desiderat für die Zukunft dar (Ansätze dazu bei Schweitzer u.a., 2018; Wissner u.a., 2020).

Für alle Schularten und Schulstufen ist es sicherlich von Interesse, wo sich gemeinsame Tendenzen in den Befunden abzeichnen, wobei sich die auf der Grundlage der beiden hier einbezogenen Studien möglichen Beobachtungen auf die Grundschule einerseits und die Sekundarstufe I andererseits beschränken. Einleitend wurde darüber hinaus bereits darauf aufmerksam gemacht, dass von einer wechselseitigen Ergänzung der Befunde aus methodologischen Gründen nur in dem Sinne gesprochen werden kann, dass übergreifende Tendenzen in den Befunden miteinander verglichen werden. Ein Einzelvergleich der Befunde hingegen ist bei unterschiedlich angelegten Studien nur sehr bedingt oder auch gar nicht möglich. Aus diesem Grund werden die im Folgenden beschriebenen Tendenzen auch nicht an exakten Prozentwerten festgemacht. Welche Meta-Analysen im Blick auf die religionspädagogische Unterrichtsforschung vielleicht möglich wären und wie diese methodisch gestaltet sein könnten, war bislang in dieser Disziplin noch kaum Gegenstand der Diskussion.

Ein besonders naheliegendes Motiv für eine gemeinsame Betrachtung der Rheinland-Pfalz-Studie und der Schüler*innenbefragung von QUIRU liegt in der geographischen Ausweitung im Sinne des Einbezugs weiterer Bundesländer: Da die QUIRU-Studie in anderen Bundesländern als Rheinland-Pfalz durchgeführt wurde, ist es interessant zu prüfen, ob sich in diesen Bundesländern zumindest ähnliche Tendenzen abzeichnen wie in Rheinland-Pfalz. Dadurch vergrößert sich die Grundlage für die Einschätzung der Befunde aus beiden Studien. Zwar erstreckt sich eine der an QUIRU beteiligten Landeskirchen (Evangelische Kirche in Hessen und Nassau/EKHN) auch auf einen Teil von Rheinland-Pfalz, aber die QUIRU-Studie bezog für die EKHN nur Schulen im Land Hessen ein. Auf weitere Motive für die gemeinsame und vergleichende Betrachtung der Befunde aus den beiden Studien wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

2.2 Die Befunde im Vergleich

Soweit die im vorangehenden Abschnitt begründeten methodologischen Einschränkungen beachtet werden und im Umgang mit den Befunden bewusst bleiben, kann für beide Studien zunächst von einem gemeinsamen Grundmuster gesprochen werden, das in verschiedenen Hinsichten greifbar wird:

- *Aus beiden Studien ergibt sich das Gesamtbild, dass der Religionsunterricht heute für Kinder und Jugendliche die wichtigste Quelle religionsbezogenen Wissens darstellt.* Zwar spielen das Elternhaus sowie die Kirche und kirchliche Bildungsangebote daneben ebenfalls eine wichtige, mitunter wohl unterschätzte Rolle, aber hinsichtlich der Ermöglichung des Erwerbs von Orientierungswissen steht die Bedeutung des Religionsunterrichts offenbar in allen beteiligten Bundesländern gleichermaßen außer Frage.

Dabei muss der Unterschied zur (möglichen) religiösen Sozialisationsfunktion des Religionsunterrichts bewusst bleiben. Der Erwerb religiösen Orientierungswissens ist nicht mit religiöser Sozialisation gleichzusetzen. Zur religiösen Sozialisation zählen beispielsweise auch emotionale Einstellungen sowie soziale Erfahrungen, die bei einem Fokus auf dem Wissen nicht im Blick sind. Bei QUIRU wurde die der Schule vorangehende oder sie begleitende religiöse Sozialisation nur mit wenigen Items im Sinne einer Hintergrundvariable erfasst, während die Rheinland-Pfalz-Studie hier weiterreichende Einblicke bietet. Keine der beiden Studien fokussiert jedoch eine dem Religionsunterricht möglicherweise selbst eigene Sozialisationswirkung.

- *In beiden Studien wird (erneut) deutlich, dass der evangelische Religionsunterricht heute keineswegs nur von evangelischen Schüler*innen besucht wird.* Auch im konfessionellen Religionsunterricht stellt sich die Schüler*innenschaft konfessionell und religiös plural bzw. heterogen dar. Dies bedingt grundsätzlich das Erfordernis einer darauf eingestellten Religionsdidaktik und unterstreicht zugleich, dass auch der konfessionelle Religionsunterricht in der Praxis als ein Bildungsangebot für alle, die sich dafür interessieren, wahrgenommen wird.

Dieser Befund wird hier vorab noch einmal genannt, weil er sozusagen ein Vorzeichen für die Einschätzung aller hier in Betracht gezogenen Befunde ist, das stets mitbedacht werden muss. Dabei handelt es sich nicht um einen neuen Befund. Beispielsweise belegt die Evangelische Bildungsberichterstattung schon seit Jahren die in religiöser Hinsicht vielfältige Zusammensetzung der Lerngruppen im Religionsunterricht (Comenius-Institut, 2019), und auch die Teilprojekte von QUIRU zur Ausbildung sowie zur Fortbildung für den Religionsunterricht (Schweitzer & Rutkowski, 2022; Schweitzer & Märkle, 2024) bestätigen ebenso wie die Rheinland-Pfalz-Studie diesen Befund für Bundesländer, die nicht an dieser Berichterstattung beteiligt waren. Aus diesen und aus weiteren Untersuchungen ergibt sich die Frage, wie es im Religionsunterricht gelingt, sich auf diese Vielfalt einzustellen. Beispielsweise ist die religionspädagogische Theoriediskussion schon bei der Klärung der Ziele für einen solchen Unterricht noch nicht weit vorangeschritten. Was genau soll ein evangelischer Religionsunterricht Schüler:innen mit einer anderen Konfessions- oder Religionszugehörigkeit oder auch ohne eine solche Zugehörigkeit bieten? Bleiben hier die traditionellen Ziele des Religionsunterrichts unverändert bestehen? Können die Ziele, die ursprünglich im Blick auf evangelische Schüler*innen entwickelt wurden, auf alle Schüler*innen übertragen werden?

- *Der Religionsunterricht wird beiden Studien zufolge weithin gerne besucht.* Besonders in der Grundschule ist die Teilnahmemotivation in allen beteiligten Bundesländern stark positiv ausgeprägt. In der Sekundarstufe lässt diese Ausprägung nach, aber insgesamt kann auch hier von einer positiven Einstellung zum Religionsunterricht gesprochen werden.

Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die Beliebtheit des Religionsunterrichts den Befunden von QUIRU zufolge bereits am Ende von Klasse 4 rückläufig ist. Insofern handelt es sich bei dieser Tendenz nicht nur um eine Erscheinung im Sekundarbereich. Die offenbar im Verlauf von Klasse 4 Grundschule im Religionsunterricht in dieser Hinsicht eintretenden Veränderungen würden eine genauere Untersuchung verdienen. Die nun verfügbaren Daten geben hier noch keinen zureichenden Aufschluss im Blick auf mögliche religionsdidaktische Konsequenzen. Von der Beliebtheit des Religionsunterrichts ist im Übrigen die Einschätzung seiner Bedeutung zu unterscheiden, weshalb darauf in einer eigenen These eingegangen werden soll:

- *Trotz der positiven Teilnahmemotivation wird der Religionsunterricht von den befragten Schüler*innen besonders in der Sekundarstufe nur von einem kleinen Teil als wichtiges Fach angesehen.* Zwar sehen die Grundschüler*innen den Religionsunterricht deutlich häufiger als wichtiges Fach an, aber in den Befunden von QUIRU wird schon am Ende von Klasse 4 ein Nachlassen dieser Bewertung sichtbar. Am deutlichsten ist die geringe Zustimmung zu der Frage nach dem Religionsunterricht als einem wichtigen Fach bei QUIRU aber am Ende von Klasse 10 Gymnasium.

Während bei der QUIRU-Studie offen bleibt, was hinter solchen Bewertungen steht, bietet die Rheinland-Pfalz-Studie hier wichtige weitere Erkenntnisse (vgl. in diesem Band Kap. 2.9). Mit dem – für die bisherige religionspädagogische Unterrichtsforschung gesprochen, aber wohl auch darüber hinaus – innovativen

vergleichenden Blick auf die Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Fächer durch die Schüler*innen sowie auf die Aspekte, die für die Bewertung eine Rolle spielen könnten, macht die Rheinland-Pfalz-Studie sichtbar, dass bei solchen Einschätzungen verschiedene Faktoren im Spiel sind: eigene Lernerfahrungen, Anforderungsniveau im Fach, wahrgenommene Bedeutung der Noten usw. An diese Befunde sollten künftig auch didaktische Weiterentwicklungen anknüpfen. Einschränkend ist aber auch hier darauf hinzuweisen, dass zwar vermutet werden kann, dass die Schüler*innen in den an der QUIRU-Studie beteiligten Bundesländern wahrscheinlich ähnlich denken, aber dass dies eigens untersucht werden müsste.

- *Die Anforderungen, die der Religionsunterricht an das Lernen der Schüler*innen stellt, werden in Studien von den Schüler*innen insgesamt als nicht sehr hoch eingeschätzt.* Auch dies wird durch die in der Rheinland-Pfalz-Studie erfragte vergleichende Einschätzung der Anforderungen in verschiedenen Fächern weiter konturiert und präzisiert (vgl. in diesem Band Kap. 2.12). Vor allem in der Grundschule erscheint das Anforderungsniveau im Religionsunterricht durchaus mit dem in anderen Fächern vergleichbar, zumindest in Rheinland-Pfalz.

Hinsichtlich der Bewertung und Konsequenzen solcher Wahrnehmungen zum Anforderungsniveau im Religionsunterricht durch die Schüler*innen ergeben sich dabei aus beiden Studien allerdings eher offene Fragen, als dass in dieser Hinsicht bereits fertige Antworten geboten würden. Das gilt insbesondere für die Frage einer möglichen Unterforderung (Schwarz, 2019, S. 261), die auch dazu führen könnte, dass insbesondere die Jugendlichen in der Sekundarstufe I den Religionsunterricht nicht sonderlich ernst nehmen. Angesichts von Leistungs- und Notendruck in der Schule ist aber auch denkbar, dass ein Fach, in dem dieser Druck eine geringere oder vielleicht auch gar keine Rolle spielt, durchaus positiv wahrgenommen wird. Insofern bleibt die Frage nach dem Religionsunterricht als einem aus der Sicht der Schüler*innen wichtigen Fach noch zu allgemein. Auch in dieser Hinsicht wären differenzierende Untersuchungen, bei denen auch weitere denkbare Aspekte aufgenommen werden, erforderlich.

- *In beiden Studien tritt die Einschätzung der Schüler*innen, dass im Religionsunterricht unterschiedliche Meinungen zugelassen werden, deutlich hervor.* Ausdrücklich wird auch bejaht, dass es hier kein Problem sei, wenn Schüler*innen andere Meinungen vertreten als die Religionslehrkräfte. Offenbar kann auf der Grundlage dieser Befunde gesagt werden, dass im Religionsunterricht eine ausgeprägte Meinungsfreiheit besteht, nicht nur als eine allgemeine Leitlinie, wie sie beispielsweise in den Einleitungen oder Präambeln zu Bildungsplänen zu finden sein kann, sondern als von den Schüler*innen im Religionsunterricht tatsächlich erlebte Realität. Angesichts von immer wieder zu hörenden kritischen Stimmen, die in einem konfessionellen Religionsunterricht die Gefahr einseitiger Beeinflussung oder gar der Indoktrination sehen, ist dieser Befund von erheblichem Gewicht. Zumindest in den Augen der Kinder und Jugendlichen kann jedenfalls weithin nicht davon ausgegangen werden, dass sie sich im Religionsunterricht in irgendeiner Weise eingeengt oder gar bedrängt fühlen. Offenbar wird ihnen nicht nahegelegt, dass sie bestimmte Glaubensüberzeugungen, die ihnen im Religionsunterricht begegneten, für sich selbst übernehmen sollten oder müssten.
- *Die Frage nach der Rolle des Glaubens im Religionsunterricht bedarf einer genaueren Betrachtung.* Bei der QUIRU-Studie wurde schon bei der ersten Präsentation der Ergebnisse bei einer Tagung als besonders überraschend wahrgenommen, dass sich die Lehrkräfte im Religionsunterricht – dem Urteil der Schüler*innen zufolge – mehrheitlich nicht dafür interessieren, was die Schüler*innen glauben. Die Gründe dafür sowie die komplementären Einschätzungen der Religionslehrkräfte wurden allerdings nicht erhoben, sodass in dieser Hinsicht Fragen offenbleiben. Die Einschätzung der Schüler*innen bleibt gleichwohl von Gewicht.

In der Rheinland-Pfalz-Studie wurden hinsichtlich der Rolle des Glaubens im Unterricht andere Fragen gestellt. Eine direkte Parallele zu der bei QUIRU eingesetzten Frage nach dem Interesse der Religionslehrkräfte daran, was ihre Schüler*innen glauben, findet sich in dieser Studie nicht. Insofern lassen sich hier weder Konvergenzen noch Divergenzen behaupten. Zum Teil ist dies auf die im nächsten Abschnitt noch genauer zu erörternden Unterschiede in Anlage und Ausrichtung der beiden Studien zurückzuführen, aber es verweist einmal mehr auf das Problem, dass in der regionspädagogischen Unterrichtsforschung immer wieder neue Items benutzt werden und insofern wünschenswerte Vergleiche schwierig bleiben (kritisch dazu auch Schwarz, 2019, S. 53). Das bei QUIRU verfolgte Ziel der Instrumentenentwicklung über verschiedene Schritte der Validierung hinweg ist insofern besonders bedeutsam. Es zielte auf die Bereitstellung eines Untersuchungsinstruments, das auch für andere Studien zumindest als Ausgangspunkt genutzt werden kann.

Hinsichtlich der Rolle des Glaubens im Unterricht, die den Befunden von QUIRU zufolge im Übrigen auch mit der Ausbildung von Perspektivenübernahmefähigkeit zusammenhängt und diese unterstützt, sind die bei der Rheinland-Pfalz-Studie eingesetzten Items weniger mit QUIRU vergleichbar als mit der früheren Tübinger Studie „Jugend – Glaube – Religion“, die sich vergleichend auf den Religions- und den Ethikunterricht bezog (Schweitzer u.a., 2018; Wissner u.a., 2020). Bei dieser Studie wurden durch den vergleichenden Blick auf die beiden Fächer durchaus religionspädagogisch bedenkliche Wahrnehmungen der Schüler*innen

zum Religionsunterricht deutlich: Ihnen erschien dieser Unterricht eigentlich nur oder jedenfalls am besten für solche Schüler*innen geeignet, die die (Glaubens-)Überzeugungen der Lehrkräfte möglichst fraglos teilen. Alle anderen würden besser den Ethikunterricht besuchen, in dem Raum für offene Diskussion sowie für Fragen und Zweifel sei. Eine solche Wahrnehmung entspricht bekanntlich keineswegs den Zielen der Religionslehrkräfte, aber hinsichtlich einer von den Schüler*innen zu treffenden Entscheidung zwischen Religionsunterricht und Ethik kann sie gleichwohl folgenreich sein. Die diesbezüglichen Items in der Rheinland-Pfalz-Studie sprechen für eine größere Offenheit des von den Schüler*innen wahrgenommenen Religionsunterrichts. Zumindest teilweise kann hier von Divergenzen im Vergleich zu den Befunden aus „Jugend – Glaube – Religion“ gesprochen werden, die nicht zuletzt angesichts ihrer Bedeutung im Blick auf eine Teilnahmeentscheidung für Ethik oder Religion genauer untersucht werden sollten.

- *Die Prozessqualität von Religionsunterricht wird bei beiden Studien sehr positiv eingeschätzt.* Bei QUIRU wurde die Prozessqualität im Blick auf die in der Empirischen Bildungsforschung heute als entscheidend angesehenen sog. Tiefenstrukturen des Unterrichts (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Klassenführung/Lernatmosphäre) untersucht – mithilfe eines Instruments aus der Empirischen Bildungsforschung, das für den Religionsunterricht adaptiert wurde (Göllner u.a., 2016) – sowie zusätzlich im Blick auf die Fähigkeit der Lehrkräfte, die Schüler*innen zu motivieren. Die insbesondere wiederum bei den Grundschul*innen, aber auch bei den Schüler*innen in Klasse 10 Gymnasium vorherrschende positive Einschätzung besitzt in der Rheinland-Pfalz-Studie ein Pendant, wobei allerdings wiederum unterschiedliche Items eingesetzt wurden, was den direkten Vergleich erschwert. Gleichwohl ist von einem ähnlichen Gesamtbild auszugehen.

Besonders in der Grundschule sind bei der Untersuchung der Prozessqualität zudem grundsätzlich einschränkend sogenannte Halo-Effekte zu bedenken. In diesem Falle strahlt eine positive Beziehung zur Religionslehrkraft, wie sie Erfahrungsberichten zufolge bei Kindern nicht selten anzutreffen ist, auf die gesamte Wahrnehmung auch des unterrichtlichen Handelns der Lehrkraft aus. Bei QUIRU spricht dafür auch die Beobachtung, dass zwischen den Einschätzungen durch verschiedene Schüler*innen bei den betreffenden Items in der Grundschule anders als in der Sekundarstufe I kaum Unterschiede festzustellen waren.

- *Hinsichtlich der Ausgestaltung des Religionsunterrichts (sog. „Binnengeschehen“) lassen die beiden Studien von ihrer Anlage her keine Vergleiche zu.* Während bei der Rheinland-Pfalz-Studie zahlreiche Items zur Ausgestaltung des Religionsunterrichts in inhaltlicher sowie in methodischer Hinsicht eingesetzt wurden, werden solche Fragen bei QUIRU nur gestreift, etwa in Blick auf das im Religionsunterricht der Wahrnehmung der Schüler*innen zufolge Gelernte. Die Erklärung für diesen Unterschied zwischen den beiden Studien liegt in diesem Falle in der unterschiedlichen Anlage der beiden Untersuchungen. Bei QUIRU war ein erheblicher Anteil des Fragebogens Aufgaben gewidmet, die von den Schüler*innen zu bearbeiten waren. Schon deshalb konnten weitere Aspekte in diesem Fragebogen nicht gleichermaßen berücksichtigt werden. In dieser Hinsicht gilt ganz allgemein, was sich für verschiedene Studien im Bereich der (religionspädagogischen) Unterrichtsforschung konstatieren lässt: Keine Studie kann alle Aspekte abdecken. Insofern ist im Blick auf den Forschungsstand hinsichtlich des Religionsunterrichts insgesamt grundsätzlich von Ergänzungsverhältnissen zwischen den verschiedenen Studien auszugehen. Gleichwohl ist es im Blick auf die beiden Untersuchungen, die im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen, sinnvoll, auch die Bedeutung der unterschiedlichen Anlage der beiden Studien noch etwas genauer in den Blick zu nehmen.

3 Zur Bedeutung der unterschiedlichen Anlage der beiden Studien

Die beiden Studien, die im Zentrum dieses Beitrags stehen – die QUIRU-Studie und die Rheinland-Pfalz-Studie –, unterscheiden sich nicht nur in den einzelnen Fragen oder Items, die den Schüler*innen vorgelegt wurden. Vielmehr verfolgen sie – trotz der im vorangehenden Abschnitt aufgenommenen Gemeinsamkeiten und Konvergenzen in den Befunden – zumindest in bestimmten Hinsichten unterschiedliche Erkenntnisinteressen und entsprechend auch unterschiedliche leitende Fragestellungen. Da es dabei nicht nur um Unterschiede geht, wie sie bei allen Studien zu erwarten sind, sondern zugleich um weiterreichende Fragen, soll hier darauf eigens eingegangen werden.

Zunächst zur Anlage der beiden Studien:

- Wie schon die Bezeichnung des Projekts „Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht“ (QUIRU) erkennen lässt, steht hier die Frage nach der im Religionsunterricht realisierten Qualität ganz im

Vordergrund. Diese Qualität wird mehrdimensional erfasst – ebenso im Sinne der Produktqualität wie der Prozessqualität – sowie darüber hinaus auch im Blick auf das besondere Profil von Religionsunterricht im Sinne des Bezugs auf den Glauben, auf existenzielle Fragen sowie unterschiedliche Überzeugungen. Von ebenso grundlegender Bedeutung war bei QUIRU die Entwicklung eines Untersuchungsinstruments, das sich zur Erfassung dieser Dimensionen von Qualität im Religionsunterricht eignet. Deshalb waren der Validierung dieses Instruments über mehrere Jahre hinweg eigene Untersuchungen gewidmet, die mit ihren Befunden eine Grundlage für die Optimierung des Instruments bieten.

Mit dieser Ausrichtung wird zum einen die mit der Kompetenzorientierung verbundene Frage aufgenommen, was in einem Fach in einer auch empirisch nachweisbaren Form gelernt wird. In der Terminologie der Kompetenzorientierung kann dies auch so ausgedrückt werden, dass geprüft werden soll, welche (Teil-)Kompetenzen in diesem Fach tatsächlich erworben werden (können). Dabei sollen Befunde gewonnen werden, die ausdrücklich über die subjektiven Einschätzungen der Schüler*innen hinsichtlich ihres Lernerfolgs hinausgehen und die sich zugleich auch nicht auf Einschätzungen von Lehrer*innenseite beschränken. Daher wurden den Schüler*innen bei QUIRU Aufgaben vorgelegt, die sie bearbeiten mussten. Auf diese Weise konnte erhoben werden, über welches Wissen und über welche Fähigkeiten des Verstehens und der Perspektivenübernahme sie tatsächlich verfügen.

Bei der Prozessqualität wurde ein Messinstrument (Fragebogen) aus der Empirischen Bildungsforschung übernommen und für den Religionsunterricht adaptiert. Für diese Entscheidung sprach zum einen, dass auf diese Weise ein Instrument genutzt werden konnte, das zumindest für andere Fächer bereits ausführlich validiert war. Bei den dem Hauptlauf von QUIRU im Schuljahr 2022/2023 vorangegangenen Validierungsuntersuchungen (in den Schuljahren 2020/2021 sowie 2021/2022) bewährten sich insbesondere die auf die Prozessqualität bezogenen Skalen. Zum anderen wird der Religionsunterricht durch die Übernahme dieses Instruments bewusst in eine Perspektive gerückt, die heute auch für andere Fächer sowie das in manchen Bundesländern eingeführte Bildungsmonitoring maßgeblich ist. In gewisser Weise wird damit ernst genommen, dass der Religionsunterricht ein – wie es im Grundgesetz (Art. 7,3) heißt – „ordentliches Lehrfach“ ist oder sein soll.

Die auf die Rolle von Glaube und unterschiedlichen Meinungen im Unterricht bezogenen Items im Fragebogen sollen dann gleichsam umgekehrt dafür sorgen, dass dabei auch das besondere Profil von Religionsunterricht nicht übergangen wird. Dieses besondere Profil wird bei QUIRU so verstanden, dass der Religionsunterricht für existenziell bedeutsame Auseinandersetzungen und Klärungen Raum bietet, und zwar nicht nur individuell, sondern im engagierten und positionellen Gespräch mit den Religionslehrkräften. Damit wird anderen Fächern eine mögliche existenzielle Bedeutung keineswegs abgesprochen, aber das besondere Potenzial eines konfessionellen (oder kooperativen) Religionsunterrichts soll ausdrücklich zur Geltung kommen können.

Auf die für QUIRU ebenfalls grundlegende Bedeutung der Entwicklung eines validierten Instruments zur Erfassung von Qualität im Religionsunterricht insgesamt wurde bereits hingewiesen. In der religionspädagogischen Unterrichtsforschung war es bislang nur sehr selten möglich, ein Untersuchungsinstrument über mehrere Jahre hinweg zu validieren, ehe es beim Hauptlauf einer Untersuchung eingesetzt wurde bzw. eingesetzt wird.

Für dieses Untersuchungsinstrument ist aber nicht nur die Validierung bedeutsam, sondern bei QUIRU wurde dem Fragebogen auch eine systematisch entwickelte inhaltliche Struktur zugrunde gelegt. Diese Struktur wurde bei einer Prüfung der in den beteiligten Bundesländern geltenden Bildungspläne gleichsam als eine in allen diesen Plänen vorfindliche Tiefenstruktur identifiziert: Christentum – andere Religionen – nicht-religiöse Weltanschauungen und Weltzugänge. Die nicht-religiösen Weltzugänge wurden anhand des Verhältnisses zwischen Glaube und Wissen bzw. Wissenschaft als einer für die gesamte Moderne kennzeichnenden Thematik anhand der Frage aufgenommen, wie sich Glaube und Naturwissenschaft – am Beispiel von Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie – zueinander verhalten.

- Die Rheinland-Pfalz-Studie folgt, wie gerade der Vergleich zu QUIRU zeigt, stärker der in der Religionspädagogik selbst ausgebildeten Tradition von Schüler*innenumfragen zu Teilnahmemotiven, Akzeptanz und Resonanz des Religionsunterrichts, so wie sie besonders eindrücklich von Susanne Schwarz (2019) beschrieben wird und die bei dieser Studie nun weiter vertieft wird. Gemeint sind hier Umfragen zum evangelischen wie zum katholischen Religionsunterricht, für die in neuerer Zeit besonders die im Jahr 2000 von Anton Bucher vorgelegte Studie „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“ (Bucher, 2000) einen wichtigen Ausgangspunkt darstellte (auch wenn es bereits seit den 1970er Jahren größere Schüler*innenumfragen gab; Simojoki u.a., 2021). Solche Untersuchungen wurden in neuerer Zeit insbesondere, aber nicht nur in den ost-deutschen Bundesländern anlässlich der dortigen Einführung von Religionsunterricht nach der deutschen Vereinigung durchgeführt. In den zahlreichen Umfragen, die von Schwarz (2019) referiert und zusammengefasst werden, stehen bei diesen Studien zumeist die genannten Fragen (Teilnahmemotivation, Akzeptanz und Resonanz des Faches) im Vordergrund. Darüber hinaus wird differenziert nach der Ausgestaltung des Un-

terrichts („Binnengeschehen“ des Unterrichts) gefragt und geprüft, welche Zusammenhänge zwischen der Akzeptanz des Faches auf der einen und der Ausgestaltung des Unterrichts auf der anderen Seite zu erkennen sind. Der Begriff „Binnengeschehen“ verweist auf die Abgrenzung gegenüber Einflüssen von Faktoren außerhalb des Religionsunterrichts wie der religiösen Sozialisation und soll den Eigenbeitrag des Religionsunterrichts zu seiner Akzeptanz und Resonanz fokussieren. Weitere darauf bezogene Fragestellungen betreffen die im Religionsunterricht behandelten Themen und deren Relevanz in der Sicht der Schüler*innen sowie deren Selbsteinschätzungen zum Lernerfolg im Religionsunterricht. In der Rheinland-Pfalz-Studie werden die verschiedenen Selbsteinschätzungen der Schüler*innen zur Frage von im Religionsunterricht erworbenen Wissensbeständen und Fähigkeiten besonders differenziert erhoben.

Trotz der Unterschiede in der Anlage der beiden Studien gibt es über die im vorangehenden Abschnitt erörterten Konvergenzen hinaus noch weitere Berührungspunkte, die eine genauere Betrachtung verdienen. Denn dabei wird sichtbar, wie sich die unterschiedliche Anlage der beiden Untersuchungen jeweils auf die Befunde auswirkt. Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass die Schüler*innen in beiden Studien gefragt werden, wie sie ihren Lernerfolg im Religionsunterricht einschätzen. Die differenzierte Abfrage zu verschiedenen Inhaltsbereichen des Lernens bei der Rheinland-Pfalz-Studie lässt sich dabei auch so verstehen, dass hier zumindest ein Stück weit ein vom Religionsunterricht ermöglichtes Kompetenzerleben bei den Schüler*innen erhoben wird. Bei QUIRU wird der thematischen Ausrichtung dieser Studie folgend nur anhand einiger ausgewählter Themen nach einer solchen Selbsteinschätzung der Schüler*innen im Blick auf ihren Lernerfolg gefragt. Dabei zeigen sich die Grundschüler*innen schon zu Beginn von Klasse 4 überzeugt, dass sie im Religionsunterricht viel über andere Religionen gelernt hätten. Bei den darauf bezogenen Aufgaben im QUIRU-Fragebogen ergab sich dann allerdings, dass es den Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt weithin an einem entsprechenden Wissen und Verstehen fehlte. Offenbar ist hier mit teilweise erheblichen Unterschieden zwischen der Selbsteinschätzung und den tatsächlich verfügbaren Kompetenzen zu rechnen. Solche Unterschiede werden aber erst sichtbar, wenn bei einer Untersuchung beides erhoben wird, die Selbsteinschätzungen des eigenen Lernerfolgs ebenso wie die anhand der Lösung von Aufgaben nachgewiesene, also tatsächliche Kompetenzausprägung.

Dabei ist noch ein weiterer Aspekt zu beachten. Bei QUIRU wurde mit mehreren Untersuchungszeitpunkten gearbeitet, sodass dieselben Schüler*innen zu Beginn und am Ende von Klasse 4 und ebenso von Klasse 10 Gymnasium befragt wurden. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, welche Kompetenzzuwächse sich in einem Schuljahr einstellen, auch wenn natürlich nicht mit Sicherheit behauptet werden kann, dass solche Zuwächse (allein) auf den Religionsunterricht zurückzuführen sind. Die markantesten Zuwächse beim Wissen waren bei QUIRU gerade beim Thema andere Religionen am Ende von Klasse 4 zu erkennen. Da das entsprechende Wissen zu Beginn des Schuljahres noch gering war, kann es zumindest als unwahrscheinlich angesehen werden, dass das am Ende von Klasse 4 vorhandene Wissen aus anderen Quellen als dem Religionsunterricht stammt. Denn dann wäre mit entsprechenden Zuwächsen auch schon zuvor zu rechnen gewesen. Zudem wurden die Schüler*innen bei QUIRU ausdrücklich gefragt, woher ihr Wissen zu Religion und Religionen stammt. Die Antworten verweisen, wie oben bereits erwähnt, in erster Linie auf den Religionsunterricht.

Während sich die beiden in diesem Kapitel diskutierten Studien hinsichtlich des Lernens bzw. Wissens zu anderen Religionen inhaltlich berühren, gilt dies nicht für das Thema Glaube und Naturwissenschaft, das bei QUIRU exemplarisch für nicht-religiöse Weltzugänge untersucht wurde. Genauer gesagt wurde dieses Thema anhand des Verhältnisses zwischen Schöpfung und Evolution aufgenommen (nur in der Sekundarstufe I bzw. Klasse 10 Gymnasium). Hier zeigten sich erhebliche Defizite im Wissen und Verstehen der Schüler*innen. Vier von fünf befragten Schüler*innen waren beispielsweise nicht in der Lage, ein biologistisches Verständnis des Schöpfungsglaubens (Adam und Eva als biologische Eltern aller Menschen) als unzutreffend zu erkennen und entsprechend infrage zu stellen. Angesichts der grundlegenden Bedeutung dieser Thematik sollte dieser Befund in der religionsdidaktischen Diskussion ebenso wie bei der Reform von Bildungsplänen in Zukunft deutlich stärker beachtet werden. Zumindest manche religionspädagogische Forschungsbefunde (etwa in der Studie „Jugend – Glaube – Religion“, Schweitzer u.a., 2018; Wissner u.a., 2020) machen es wahrscheinlich, dass ein positives Verhältnis zum christlichen Glauben nur erreichbar ist, wenn die Frage nach dem Verhältnis zwischen Glaube und Wissen bzw. Wissenschaft eine für Jugendliche überzeugende Antwort findet.

Auf eine weitere Problematik, die aufgrund entsprechender faktorenanalytischer Auswertungen und Befunde bei QUIRU eine zu Beginn der Untersuchung nicht erwartete erhebliche Bedeutung gewann, betrifft die Kohärenz und Konsistenz des Wissens, das im Religionsunterricht präsentiert wird. Die wiederholten Faktorenanalysen ergaben nämlich für dieses Wissen in der Sekundarstufe (im Unterschied zur Grundschule) kaum innere Zusammenhänge (dazu ausführlicher Schweitzer, Schnaufer & Losert, 2024). Die Frage nach dem Lernen und den Inhalten des Religionsunterrichts erweist sich so gesehen als besonders dringlich (Schweitzer, 2024; zur weiteren Diskussion s. die Beiträge in Gojny, Schwarz & Witten, 2024).

Am Ende dieser Beobachtungen und Überlegungen zu den unterschiedlichen Ansätzen der beiden Studien stellt sich vielleicht die Frage ein, ob die beiden Untersuchungsansätze nicht am besten miteinander kombiniert werden sollten. So wäre dann ebenso die Selbsteinschätzung von Lernerfolgen zu erheben wie die tatsächliche Kompetenzausprägung, die sich erst bei der erfolgreichen Bearbeitung von Aufgaben zeigt. Dem ist prinzipiell nicht zu widersprechen. Beide Perspektiven sind religionspädagogisch bedeutsam. Doch ergibt sich aus dieser theoretischen Einschätzung noch keine weiterführende Perspektive für die zukünftige empirische Forschung. Denn trotz aller weiterreichender Wünsche ist forschungspraktisch darauf hinzuweisen, dass Fragebögen besonders im Blick auf die Grundschule, aber auch für die Sekundarstufe eine bestimmte Länge nicht überschreiten dürfen, damit sie von den Kindern und Jugendlichen noch ernsthaft und konzentriert bearbeitet werden. Die bei der Rheinland-Pfalz-Studie und bei QUIRU in der Grundschule eingesetzten Fragebögen weisen jeweils einen Umfang von ungefähr zehn Seiten auf, wobei der QUIRU-Grundschulfragebogen – einer Anregung der Kinder bei der Pilotierung folgend – durch zahlreiche Bilder aufgelockert wird und insofern kürzer ist als der Fragebogen aus Rheinland-Pfalz. Bei QUIRU führte der Umfang des Fragebogens in der Grundschule wiederholt zu kritischen Rückfragen von Seiten der Religionslehrkräfte (und in einem Falle auch aus einem Ministerium, dem der Fragebogen zur Genehmigung vorgelegt wurde), dass der Fragebogen doch viel zu umfangreich sei. Auch wenn die Kinder selbst es zumeist nicht so einschätzten (auch dies wurde bei QUIRU empirisch geprüft und bei Pilotierungen ausdrücklich erfragt), steht außer Zweifel, dass eine erhebliche Ausweitung des Umfangs der Fragebögen nicht sinnvoll gewesen wäre. Verlässliche Ergebnisse wären dann nicht mehr zu erwarten gewesen. Wollte man tatsächlich die Fragebögen aus den beiden Studien miteinander kombinieren, müsste der Fragebogen zwangsläufig deutlich länger werden. Insofern wäre eher zu empfehlen, mit einer mehrgliedrigen Studie zu arbeiten, bei der jeweils bestimmte Schüler*innengruppen den einen und andere Schüler*innen den anderen Fragebogen bearbeiten. Der Arbeitsaufwand wäre dann allerdings weit größer, aufgrund eines sehr komplexen Designs mit entsprechenden Teilsamples, aber auch weil die Befunde mit einer komplexen Struktur dann bei der Auswertung in verlässlicher Weise miteinander verbunden werden müssten. Eine solche Studie würde daher auch einen deutlich höheren finanziellen Aufwand bedingen.

Langfristig sollte bei der religionspädagogischen Unterrichtsforschung jedoch unbedingt, so wie dies bei anderen Fächern zum Teil bereits realisiert wird, eine Erfassung des tatsächlichen Kompetenzerwerbs neben die traditionellen Einschätzungen des Lernerfolgs durch die Schüler*innen selbst oder auch durch die Religionslehrkräfte treten. Die in diese Richtungweisenden Anfänge der Berliner Forschungsgruppe um Dietrich Benner (Benner u.a., 2011) wurden im Unterschied zu der genannten Studie von Bucher (2000) zu Unrecht nicht weiter verfolgt. Die im Vergleich zwischen QUIRU und der Rheinland-Pfalz-Studie herausgearbeiteten unterschiedlichen Befunde zum Lernen im Religionsunterricht unterstreichen diese Forderung ebenso wie die Problemwahrnehmungen hinsichtlich der Legitimation von Religionsunterricht, die bei QUIRU hinter den Entscheidungen für das bei dieser Studie gewählte Design standen (dazu ausführlich Schweitzer, Schnauffer & Losert, 2024).

4 Methodologische Reflexion: Wieviel Kontinuität braucht die religionspädagogische Unterrichtsforschung?

Schon mehrfach wurde in diesem Beitrag die fehlende Kontinuität in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung angesprochen. Da dieses Monitum sich nicht nur kritisch auf den bisherigen Stand der religionspädagogischen Forschung bezieht, sondern Anforderungen für deren Zukunft betrifft, soll darauf an dieser Stelle noch etwas genauer eingegangen werden.

Nicht zuletzt durch die zusammenfassende Darstellung von Schwarz (2019), in der der Versuch unternommen wird, eine Zusammenschau zu den Umfragen bei Schüler*innen zum Religionsunterricht zu erreichen, wurde das Problem der fehlenden Kontinuität in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung bewusst gemacht. Auch sie kommt zu dem Schluss, dass die diversen Untersuchungen, die von ihr miteinander verglichen und zusammengefasst werden, zumeist mit Items arbeiten, die speziell für die jeweilige Studie entwickelt wurden (vgl. S. 53). Daraus ergibt sich das Problem fehlender Vergleichbarkeit über die verschiedenen Studien hinweg. Kumulative Erkenntniszuwächse könnten sich demgegenüber nur aus einem wiederholten Einsatz zumindest eines großen Teils der jeweils eingesetzten Items ergeben. Denn nur unter dieser Voraussetzung sind Vergleiche methodisch gesehen, wie im vorliegenden Beitrag mehrfach angesprochen, legitim und es können verlässlich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede bis in die Einzelbefunde hinein erfasst werden. Demgegenüber musste sich der vorliegende Beitrag darauf beschränken, übergreifende Tendenzen in den Blick

zu nehmen, um zumindest ansatzweise Vergleiche ziehen zu können. Die Forderung nach einem stärker kontinuierlichen Einsatz von Untersuchungsinstrumenten und Items schließt allerdings keineswegs aus, dass jeweils zusätzlich noch weitere Items eingesetzt werden, die beispielsweise auf besondere Situationen vor Ort oder in einer Region bezogen sind. Und ebenso bleiben natürlich auch jeweils neu zu konzipierende Spezialuntersuchungen zu bestimmten Fragestellungen sinnvoll. Umgekehrt ergeben sich daraus aber keine grundlegenden Einwände gegen die Forderung nach mehr Kontinuität in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung. Denn auch regionale Gegebenheiten lassen sich besser verstehen, wenn sie in übergreifende Vergleichshorizonte eingeordnet werden können.

Im Bereich der religionspädagogischen Unterrichtsforschung werden Vergleichsmöglichkeiten bislang vor allem bei Wiederholungsuntersuchungen angestrebt (etwa Domsgen u.a., 2021). Dabei werden Items, die bei früheren Untersuchungen im selben Bundesland eingesetzt wurden, bei späteren Untersuchungen zumindest im Grundbestand beibehalten, auch wenn natürlich einzelne Items, die sich nicht bewährt haben oder die inzwischen inhaltlich überholt erscheinen, ausgetauscht werden. Das ist im Blick auf Vergleiche im selben Bundesland über die Zeit hinweg durchaus sinnvoll, löst aber nicht das Problem der Vergleichbarkeit über verschiedene Bundesländer hinweg. Auch in der Religionspädagogik besteht ein Bedarf an Vergleichsmöglichkeiten über Regionalstudien hinaus. Dieser Bedarf kann und sollte auch bei künftigen Regionalstudien stärker Beachtung finden.

Letztlich steht hinter den Beobachtungen zur fehlenden Kontinuität in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung nicht nur der für Deutschland bezeichnende Bildungsföderalismus, der auch im Religionsunterricht zu jeweils landes- und landeskirchenspezifischen Schwerpunktsetzungen in den Bildungsplänen, aber auch im Unterricht selbst führt. Weiterreichend fehlt es bislang in der Religionspädagogik vielmehr an einer theoretischen Grundlegung zum Verständnis des Lernens im Religionsunterricht (als Versuch dazu Schweitzer, 2024; hinsichtlich der religionspädagogischen Forschung vgl. auch die Diskussion über internationale Wissenstransfers in der religionspädagogischen Forschung sowie zur Frage valider und deshalb übertragbarer Befunde bei Schweitzer & Schreiner, 2021). Denn letztlich kann nur unter der Voraussetzung eines solchen Verständnisses ein gemeinsamer Bezugshorizont unterschiedlicher empirischer Untersuchungen gewährleistet werden.

In diesem Sinne braucht die religionspädagogische Empirie also eine verbesserte theoretische Grundlage. Diese Grundlage sollte sich auf einen möglichst breiten Konsens in der wissenschaftlichen Religionspädagogik stützen können. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung könnten beispielsweise darauf bezogene Veranstaltungen von Fachgesellschaften wie der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik oder des Arbeitskreises Katholischer Religionspädagogik und Katechetik sein (am besten wäre natürlich eine die Konfessionen übergreifende Grundlegung, auch eine Zusammenarbeit mit der islamischen Religionspädagogik wäre hier sinnvoll).

Die als Theoriehorizont geforderte Grundlegung darf dabei allerdings nicht als Axiom verstanden werden, das dann keiner weiteren empirischen Überprüfung mehr unterliegen würde. Vielmehr müsste diese Grundlegung ebenso wie die damit verbundenen theoretischen Annahmen bei jeder einzelnen empirischen Untersuchung hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit erneut auf die Probe gestellt werden. Dabei können sich Veränderungen dieser Grundlegung ergeben, aber auch deren zumindest teilweise Bestätigung. Auf jeden Fall sollten hier deduktiv ebenso wie induktiv Verbindungen hergestellt werden – im Ausgang von Theorie, aber ebenso im Ausgang von der empirischen Einzelforschung.

Die Rheinland-Pfalz-Studie zeichnet sich dadurch aus, dass eine Kontinuität zu früheren Untersuchungen besonders in Bayern sowie in Sachsen-Anhalt angestrebt wurde und immer wieder Vergleiche zu der 25 Jahre zurückliegenden Studie von Bucher unternommen werden. In dieser Hinsicht beruht diese Studie auf methodischen Entscheidungen, die auch bei weiteren Untersuchungen beibehalten werden sollten. Die Rheinland-Pfalz-Studie macht zugleich deutlich, dass ein solches Vorgehen keineswegs eigene Erweiterungen und zusätzliche Fragestellungen ausschließt, wie dies bei dieser Studie beispielsweise hinsichtlich des weiterführenden Fächervergleichs der Fall ist.

Aus der Perspektive von QUIRU ergeben sich allerdings auch grundlegende Fragen hinsichtlich der religionspädagogischen Unterrichtsforschung. Im vorliegenden Beitrag zeigte sich dies vor allem hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Selbsteinschätzungen zum Lernerfolg im Religionsunterricht, wie sie hier bislang weiterhin üblich sind und auch in der Rheinland-Pfalz-Studie in besonders ausdifferenzierter Gestalt erhoben werden, und dem tatsächlichen Lernerfolg oder Kompetenzzuwachs, der nur anhand der nachgewiesenen Fähigkeit dazu erfasst werden kann, bestimmte Aufgaben zu lösen. Auch in dieser Hinsicht ist auf theoretische Grundannahmen zur Unterrichtsqualität im Religionsunterricht zu verweisen (im Blick auf Kompetenzmodelle s. Benner u.a., 2011; im Blick auf Qualität im Religionsunterricht Schweitzer, 2020 sowie 2024). Solchen Annahmen entspricht im Falle von QUIRU die Auffassung, dass Kompetenzzuwächse über die subjektive Einschätzung der Schüler*innen (und ggf. auch der Religionslehrkräfte) hinaus empirisch nachgewiesen werden müssen. Wie in diesem Beitrag schon dargestellt, stellen die mithilfe von Aufgaben, die die Schüler*innen bearbeiten sollten, gewonnenen Befunde zum Wissen über andere Religionen in der Grundschule ein markantes Beispiel für die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Selbsteinschätzungen seitens der Schüler*innen und tatsächlichem

Kompetenzerwerb dar. Die Selbsteinschätzungen gingen in diesem Falle weit über die wirklich verfügbaren Kompetenzen hinaus.

Für diesen Nachweis sind allerdings entsprechende Kompetenzmodelle sowie validierte Untersuchungsinstrumente erforderlich. Bei QUIRU konnten über mehrere Schuljahre hinweg Validierungsuntersuchungen zum Untersuchungsinstrument in verschiedenen Bundesländern durchgeführt werden. Solche einer (Haupt-) Untersuchung vorauslaufende Validierungsstudien sind in der Religionspädagogik bislang noch selten, sollten aber in Zukunft wo immer möglich eingeplant werden. Kontinuität in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung setzt so gesehen auch stärkere Akzente bei der Instrumentenentwicklung voraus. Die zu Recht inzwischen üblichen (wenn auch nicht immer realisierten) kognitiven Pretests und kleinen Pilotierungen sind ein Schritt in die richtige Richtung, müssen aber ebenfalls weiter ausgebaut und als eigene Aufgabe der Forschung wahrgenommen werden.

Für Validierungsstudien im Blick auf das Untersuchungsinstrument und ebenso für weiterreichende Auswertungen über die deskriptive Ebene hinaus spielen Faktorenanalysen eine wichtige Rolle, da sich nur auf diesem Wege verlässliche Skalen bilden lassen. Bei QUIRU wurden solche Analysen schon in der Validierungsphase als Grundlage für die Optimierung des Untersuchungsinstruments genutzt. Darüber hinaus sind Befunde, die auf faktorenanalytisch gewonnenen Skalen beruhen (im Sinne des statistischen Zusammenhangs zwischen mehreren Items, die bestimmte Fragestellungen gemeinsam beleuchten), als tragfähiger anzusehen als Beobachtungen allein auf der Ebene von Einzelitems.

5 Ausblick: Probleme zwischen Theorie und Praxis sowie Zukunftsaufgaben der Kooperation in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung

Am Ende dieses Beitrags sollen noch zwei Hinweise stehen, die zum einen die Praxiswirksamkeit empirischer Untersuchungen zum Religionsunterricht betreffen und zum anderen mögliche Kooperationen in der religionspädagogischen Unterrichtsforschung.

Aus den QUIRU-Studien zur Ausbildung und Fortbildung für den Religionsunterricht (Schweitzer & Märkle, 2024; Schweitzer & Rutkowski, 2022) geht hervor, dass sich Religionslehrkräfte bislang kaum mit Befunden aus der religionspädagogischen Unterrichtsforschung vertraut fühlen. Im Studium würden solche Befunde kaum einmal vertieft aufgenommen, und auch in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat und Vikariat) spielten sie nur selten eine Rolle. Insofern kann von einem deutlichen Theorie-Praxis-Problem der religionspädagogischen Unterrichtsforschung gesprochen werden: Die Ergebnisse dieser Forschung erreichen die Praxis offenbar in der Regel nicht. Daher können sie auch nicht für die weitere Verbesserung von Religionsunterricht genutzt werden. Insofern erscheinen Überlegungen dazu erforderlich, wie die Verbindung zwischen der Praxis des Religionsunterrichts und der Forschung zu diesem Unterricht systematisch verbessert werden könnte. Im Falle von QUIRU soll der Versuch unternommen werden, die Kluft zwischen Forschung und Praxis mithilfe eines neuen Typs von Publikation („Praxisveröffentlichung“ auf der Grundlage der Befunde bzw. zumindest im Anschluss an diese Befunde) zu überbrücken (inzwischen erschienen: Dittrich u.a., 2025). Eine Kooperation zwischen den religionspädagogischen Instituten der an QUIRU beteiligten Landeskirchen und dem Forschungsprojekt bildet den Rahmen für diesen Versuch.

Der zweite Hinweis betrifft die noch weithin fehlende standortübergreifende Zusammenarbeit verschiedener Untersuchungen zum Religionsunterricht. Im Falle der Rheinland-Pfalz-Studie und QUIRU kamen die Hauptverantwortlichen für die beiden Studien erst nach deren Durchführung – anlässlich von Tagungen zur Präsentation der Ergebnisse – in Kontakt hinsichtlich der Frage, was die beiden Studien füreinander bedeuten (daraus ergab sich dann auch der Impuls für den vorliegenden Beitrag). Wenn eine engere Zusammenarbeit bereits bei der Durchführung solcher Untersuchungen wünschenswert ist, weil sich hier vermutlich wichtige Synergieeffekte erzielen ließen, muss über eine verbesserte Kommunikationsstruktur beispielsweise in Gestalt einer Datenbank nachgedacht werden. Vielleicht wäre es denkbar, dass geplante oder sich in der Durchführung befindliche Studien in einer solchen Datenbank eintragen können, damit entsprechende Kontakte hergestellt werden können.

Empirische Forschung zum Religionsunterricht ist trotz ihrer längeren Vorgeschichte noch immer ein relativ neues Gebiet, auch wenn die Zahl der Untersuchungen zuzunehmen scheint. Den Horizont dafür bildet nun die in verschiedenen Fachdidaktiken angestrebte Empiriebasierung, wie sie inzwischen in den verschiedenen Fachdidaktiken als Maßstab angesehen wird (vgl. den Überblick bei Rothgangel u.a., 2020). Wie eine empiriebasierte Religionsdidaktik auszusehen hätte und was sie leisten kann, bedarf allerdings noch der genaueren Klärung. Die beiden im vorliegenden Beitrag aufgenommenen Studien könnten dabei eine wichtige Rolle spielen.

Literaturverzeichnis

- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H. & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.
- Bucher, A.A. (2000). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Comenius-Institut (Hrsg.) (2019). *Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen*. Münster & New York: Waxmann.
- Dittrich, T., Hermann, S., Leonhard, S. & Schweitzer, F. (2025). *Qualitätsentwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts. Impulse aus dem Projekt „Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht“ (QUIRU)*. Rehburg-Loccum: RPI (open access).
- Domsgen, M., Hietel, E.L. & Tenbergen, T. (2021). *Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: EVA.
- Gojny, T., Schwarz, S. & Witten, U. (Hrsg.) (2024). *Wie kommt der Religionsunterricht zu seinen Inhalten? Erkundungen zwischen Fridays for Future, Abraham und Sühneopfertheologie*. Bielefeld: transcript.
- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In: BMBF (Hrsg.). *Forschung in Anknüpfung an Large-Scale Assessments* (S. 63–82). Bonn & Bielefeld: BMBF.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H.J. (Hrsg.) (2020). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- Schnauffer, E., Rutkowski, M., Räsänen, A., Osbeck, C. & Schweitzer, F. (2023). Developing a Research Tool for Investigating Religious Knowledge as Part of Religious Literacy: The Questionnaire – First Results – Possibilities for International Comparisons. *Journal of Empirical Theology*, 35, S. 223–250.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. & Bucher, I. (Hrsg.) (2020). *Judentum und Islam im Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. & Märkle, E. (Hrsg.) (2024). *Ausbildung für den Religionsunterricht – im Rückblick bewertet. Eine empirische Untersuchung mit Pfarrerinnen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. & Rutkowski, M. (Hrsg.) (2022). *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU*. Münster & New York.
- Schweitzer, F. & Schreiner, P. (Hrsg.) (2021). *International Knowledge Transfer in Religious Education*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2020). *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F. (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht*. Göttingen: V&R.
- Schweitzer, F., Bräuer, M. & Boschki, R. (Hrsg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Osbeck, C., Räsänen, A., Rutkowski, M. & Schnauffer, E. (2022). Current debates about (inter-) religious literacy and assessments of the outcomes of religious education: two approaches to religion-related knowledge in critical review. *Journal of Beliefs & Values*, 44, S. 254–266.
- Schweitzer, F., Schnabel-Henke, H. & Rutkowski, M. (2024). *Was ist „guter BRU“? Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Das Projekt QUIRU-B*. Münster & New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Schnauffer, E. & Losert, M. (Hrsg.) (2024). *Qualität von Religionsunterricht und Lernen. Entwicklung eines Untersuchungsinstruments und Befunde zum evangelischen RU in Grundschule und Gymnasium in fünf Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster & New York: Waxmann.

- Simojoki, H., Schweitzer, F., Henningsen, J. & Mautz, J.-R. (2021). *Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittpunkt von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik*. Paderborn: Schöningh.
- Wissner, G., Nowack, R., Schweitzer, F., Boschki, R. & Gronover, M. (Hg.) (2020). *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*. Münster & New York: Waxmann.

Kapitel 8

Grundschulspezifische Perspektiven auf die rheinland-pfälzische Schüler*innenstudie

Hanna Roose

Studien zur Wahrnehmung des evangelischen Religionsunterrichts durch dessen Schüler*innen sparen bisher die Grundschule weitgehend aus. Als Gründe für dieses Forschungsdesiderat vermuten Susanne Schwarz und Matthias Sand:

„zum einen befürchtete Schwierigkeiten mit der Genehmigungspraxis [...], zum anderen aber auch die Annahme, dass die Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes und Sprach- wie Schreibvermögens möglicherweise Schwierigkeiten beim Beantworten eines Fragebogens haben. Aber auch die Überzeugung, dass eine Relevanzstudie aufgrund des etwaigen positiven Images des Religionsunterrichts bei Grundschüler*innen nicht notwendig ist, könnte eine Rolle spielen.“ (Schwarz & Sand, 2022, S. 378)

Umso begrüßenswerter ist es, dass die vorliegenden Daten die Perspektiven von Grundschüler*innen berücksichtigen. Die Schulart Grundschule beschränkt sich in der Befragung – aus naheliegenden Gründen – auf die Klassen 3 und 4 (ebd., S. 382). Die Altersspanne der Befragten ist in dieser Schulart damit deutlich schmäler als im Bereich der Sekundarstufe I. Die Spanne umfasst 8–12 Jahre.

Die „Nettostichprobe“ umfasst 59 Grundschulen. Mit 61% stellen die Grundschüler*innen die größte Gruppe unter den 1400 Schüler*innen dar, von denen im Rahmen der Gesamtstudie vollständige Fragebögen erhoben werden konnten. Gegenüber den Schüler*innen der Sekundarstufe I erhielten die Kinder in den Grundschulen einen abgespeckten, z.T. sprachlich angepassten Fragebogen.

1 Zu den Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in Rheinland-Pfalz

Die Verfasserin der Gesamtstudie weist darauf hin, dass der Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz offiziell konfessionell getrennt stattfindet (ebd., S. 372–373). Die unterrichtliche Praxis an Grundschulen unterscheide sich von derjenigen an Sekundarschulen dahingehend, dass Religionsunterricht u.a. an Grundschulen teilweise im Klassenverband organisiert sei. Dieser Religionsunterricht im Klassenverband werde manchmal durch die Klassenlehrer*innen, nicht aber durch ausgebildete Fachlehrer*innen erteilt. Das vermuten auch Altmeyer, Weyer-Menkhoff und Frenschkowski (2020, S. 303) ohne Angaben genauerer Zahlen. An einigen Grundschulen werde seit 15 Jahren islamischer Religionsunterricht in einer Erprobungsform erteilt (Schwarz & Sand, 2022, S. 372–373). Neben Religionsunterricht werde an Grundschulen Ethikunterricht angeboten, allerdings (noch) nicht flächendeckend.

Im Blick auf die Teilnahmezahlen zeigt sich (auch) an Grundschulen der Trend, dass die Zahlen im Ethikunterricht steigen, im konfessionellen Religionsunterricht dagegen sinken (ebd., S. 374). Dieser Trend ist an Grundschulen allerdings – gerade im Hinblick auf sinkende Teilnahmezahlen im konfessionellen Religionsunterricht – weniger stark ausgeprägt als an nicht-gymnasialen weiterführenden Schulen. Die Akzeptanz des konfessionellen Religionsunterrichts zeigt sich damit in der Grundschule (noch) stabil(er). Allerdings hat die Teilnahmezahl am Ethikunterricht fast diejenige am evangelischen und katholischen Religionsunterricht erreicht. Evangelischer und katholischer Religionsunterricht sowie Ethikunterricht bilden bezogen auf die Teilnahmezahlen inzwischen nahezu drei gleich starke Säulen. Das ist umso bemerkenswerter, da Ethikunterricht (noch) nicht an allen Grundschulen angeboten wird. Der islamische Religionsunterricht verbucht an Grundschulen derzeit – anders als an Realschulen plus und Gymnasien – einen Zuwachs an Teilnehmenden (ebd., S. 375). Die Zahlen bleiben allerdings deutlich hinter denjenigen der drei benannten Säulen zurück.

Der Anteil der konfessionsungebundenen Schüler*innen ist im evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen mit 21,4% im Vergleich zu den anderen Schultypen am höchsten (ebd., S. 377). Die Studie erhebt Teilnahmemotive ungetaufter Schüler*innen am Religionsunterricht nur für den Bereich der Sekundarstufe I, nicht für denjenigen der Grundschule. Das heißt:

„[U]nklar ist, ob der höhere Anteil [konfessionsungebundener Schüler*innen, HR] an den Grundschulen [im Fach evangelische Religion, HR] eine Entwicklungstendenz oder das häufigere Fehlen des Alternativfaches Ethik anzeigt.“ (ebd.)

Insgesamt ergibt sich aus diesen Zahlen folgender Befund: Während sich die befragten Schüler*innen in der Kategorie Alter homogener zeigen als in der Sekundarstufe I, zeigen sie sich in der Kategorie religiös-weltanschauliche Pluralität heterogener. Das gilt insbesondere dort, wo (evangelischer) Religionsunterricht im Klassenverband erteilt wird. Denn die Grundschule

„stellt konzeptionell eine Gesamtschule dar, die alle Kinder besuchen. Der Religionsunterricht hat hier deshalb mit einem Heterogenitätsspektrum zu tun, das sich in den weiterführenden Schulen so nicht mehr findet“ (Domsgen & Witten, 2022, S. 38).

Hier könnte sich in besonderer Weise bewähren, „dass sich der (evangelische) Religionsunterricht als Bildungsangebot für alle unabhängig von der Religionszugehörigkeit versteht“ (ebd., S. 37).

2 Deutung und Kommentierung ausgewählter quantitativer Befunde

Ich fokussiere aus der Fülle der Einzelbefunde zwei Aspekte, die mir aus unterschiedlichen Gründen als besonders relevant für den evangelischen Religionsunterricht an Grundschulen erscheinen: einerseits die Bedeutung der wahrgenommenen Einstellung zum Gottesglauben, andererseits die Verortung des Faches evangelische Religion im Fächerkanon. Der erste Aspekt berührt den Kern evangelisch-konfessionellen Religionsunterrichts: Er versteht sich „als Bildungsangebot für alle unabhängig von der Religionszugehörigkeit“ (ebd.) und zeigt sich doch – das wird in der Studie an vielen Stellen deutlich – in der Wahrnehmung von Schüler*innen als ein Fach, dessen Attraktivität und wahrgenommene Effektivität in hohem Maß an der Einstellung zum Gottesglauben hängen. Diese Grundspannung stellt eine erhebliche religionspädagogische Herausforderung dar. Der zweite Aspekt erschließt empirisches Neuland und wirft Licht auf die Frage, inwiefern sich Grundschüler*innen der dritten und vierten Klassen bereits eine schulische Fächer- und Aufgabenlogik zu eigen gemacht haben.

2.1 Einstellung zum Gottesglauben

Es ist zunächst zwar religionsdidaktisch bedenklich, empirisch jedoch nicht überraschend, dass die Einstellung zum Gottesglauben Auswirkungen auf die Wahrnehmung des Faches evangelische Religion hat. Zwischen der Besuchsmotivation und dem Gottesglauben zeigt sich eine hohe Korrelation (Schwarz & Sand, 2022, S. 386). Dieser Zusammenhang mit dem Gottesglauben ist auch in Studien aus Bayern und Sachsen-Anhalt erkennbar, in Rheinland-Pfalz zeigt er sich noch etwas stärker (Schwarz, 2019, S. 156; Domsgen, Hietel & Tenbergen, 2021, S. 109–110; Schwarz & Sand, 2022, S. 386).

Viele Grundschüler*innen nehmen evangelische Religion als ein Fach wahr, das sich v.a. an diejenigen wendet, die an Gott glauben. So stimmen 65% der Kinder, die nicht an Gott glauben, der Aussage zu, „Reli ist eher für Kinder geeignet, die an Gott glauben“. 32% der Kinder, die nicht an Gott glauben, lehnen die Aussage ab, „Reli ist auch für Kinder geeignet, die nicht an Gott glauben“. Eine hohe Zustimmung gibt es zu der Aussage „In Reli glauben fast alle an Gott“ (83,3% in den Kategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“).

Mädchen geben häufiger an, an Gott zu glauben. Das Fach evangelische Religion wird damit nicht nur als ein Fach wahrgenommen, das sich eher an gläubige Schüler*innen wendet, sondern gleichzeitig als ein Fach, das sich eher an Mädchen als an Jungen wendet. Dies bestätigt die Annahme, dass Jungen und Religionsunterricht in einer „difficult relationship“ stehen, die es durch gendersensible Pädagogik zu bearbeiten gilt (Knauth, 2018, S. 123–139).

Schüler*innen, die an Gott glauben, geben an, sich wohler im Religionsunterricht zu fühlen als Klassenkamerad*innen, die angeben, nicht an Gott zu glauben. Interesse an Gott und Jesus korrelieren mit dem Gottesglauben. Es gelingt dem Fach offenbar nicht ausreichend, auch bei Kindern ohne Gottesglauben Interesse für biblisch-religiöse Themen zu wecken. Immerhin: Von den Schüler*innen, die angeben, nicht an Gott zu glauben, geben 44% an, gern oder sehr gern den Religionsunterricht zu besuchen. Diese Zahlen ähneln denjenigen zur schulischen Besuchsmotivation, so dass das Fach offenbar von der Attraktivität der Schule profitiert.

Besonders bedenklich ist, dass die wahrgenommenen Lerneffekte bei Schüler*innen, die angeben, an Gott zu glauben, durchweg höher ausfallen als bei Schüler*innen, die sich keinen Gottesglauben zuschreiben. Die

Zustimmung zu der Aussage „Die Aufgaben in Reli kann ich gut bearbeiten“ weist eine hohe Korrelation mit dem Gottesglauben auf. Hier zeigt sich, dass Schüler*innen evangelische Religion als ein Fach wahrnehmen, in dem die universale Leistungsorientierung der Schule einer partikularen Bekenntnisorientierung untergeordnet wird (Wernet, 2003, S. 116 Anm. 118). Gläubige Schüler*innen scheinen im Vorteil zu sein. Beruhigend ist demgegenüber der Befund, dass in den Angaben der befragten Schüler*innen *kein* Zusammenhang zwischen der Note im Fach evangelische Religion und dem Gottesglauben erkennbar wird.

Wie verhält sich die schülerseitige Wahrnehmung des Faches evangelische Religion als eines, das sich primär an Kinder mit Gottesglauben wendet, mit der von Englert (2014) auch für den Grundschulunterricht der Klassen drei und vier beobachteten „Versachkundlichung“?

Unter „Versachkundlichung“ versteht Englert dabei eine zunehmende Abkehr konfessionellen (hier: primär katholischen) Religionsunterrichts von einer hermeneutischen „Überführungskonzeption“, die auf Lebens-Orientierung zielt (Zimmermann & Zimmermann, 2003), hin zu einer Fokussierung auf „Kenntnisse“, die nicht beanspruchen, orientierend zu wirken. Englerts These einer zunehmenden „Versachkundlichung“ konfessionellen Religionsunterrichts deutet Stefanie Lorenzen als „Änderung der kommunikativen Norm“, bei der das „Einverständnis [im Glauben] im öffentlichen Setting des Klassenzimmers gewissermaßen als (vorbewusste) Selbstzensur nicht mehr zum Ausdruck gebracht werden darf“ (Lorenzen, 2020, S. 93–94). Das Resultat sei eine distanziertere Form der Kommunikation, die sich darauf beschränkt, den Schüler*innen religiöse Kenntnisse zu vermitteln, ohne damit einen religiösen Orientierungsanspruch zu verbinden.

Als Grund für die „Versachkundlichung“ des konfessionellen Religionsunterrichts vermutet Englert in der Sozialdimension die zunehmende religiöse Heterogenität in der Schüler*innenschaft – die an Grundschulen besonders ausgeprägt ist (Englert, 2014). „Versachkundlichung“ bedeutet demnach, die Spannung zwischen partikularer Bekenntnisorientierung und universaler Öffnung für Schüler*innen mit und ohne Zustimmung zu einem Gottesglauben so zu bearbeiten, dass der eine Pol (derjenige der partikularen Bekenntnisorientierung) weitgehend aufgegeben – also nicht mehr relevant gesetzt – wird.

Die empirisch fundierte Tendenz zur „Versachkundlichung“ steht damit in einer gewissen Spannung zu der schülerseitigen Wahrnehmung, nach der sich das Fach evangelische Religion primär an Schüler*innen mit Gottesglauben wendet und in dem Aufgaben gestellt werden, die von Schüler*innen mit Gottesglauben besser bearbeitet werden können. Wie lässt sich diese Spannung einordnen? Zwei empirische Beobachtungen aus anderen Studien sind in diesem Zusammenhang erhellend:

Erstens: Meine qualitativen Studien zu evangelischem Religionsunterricht an Schulen in evangelischer Trägerschaft (Roose 2022a; Roose 2022b) haben gezeigt, dass Schüler*innen der Sekundarstufen z.T. eine Rahmung an den konfessionellen Religionsunterricht heranziehen, die einer religiösen, nicht aber einer religionskundlichen Rahmung, entspricht. Religionsklassen gehen also davon aus, dass ihnen im konfessionellen Religionsunterricht religiöser Unterricht begegnet – unabhängig davon, ob sie diese Rahmung gutheißen *und* unabhängig davon, ob der konkrete Unterricht lehrerseitig tatsächlich religiös gerahmt wird. Eine „Versachkundlichung“, die sich seitens der Lehrkraft vollzieht, führt also nicht zwangsläufig dazu, dass auch die Schüler*innen den Religionsunterricht (stärker) religionskundlich rahmen.

Zweitens: Religionsunterricht unterliegt nicht nur einem Trend zur „Versachkundlichung“, sondern auch einem Trend zur Individualisierung (Roose, 2023). Diesen Trend beschreibt Katharina Frank als eine „Religionisierung des Subjekts“:

„Im Unterschied zur Subjektivierung von Religion, die gesamtgesellschaftlich beobachtet wird, vollzieht sich die Subjektivierung im schulischen Kontext [...] *nicht spontan und freiwillig, sondern als Direktive des Lehrers*. Es ist die Lehrperson, die die Gegenstände religiöser Symbolsysteme auswählt und die Schüler beauftragt, diese mittels ihrer Lebenswelt zu rahmen. *Es geht hier also weniger um eine Subjektivierung durch die Schüler als um eine Religionisierung des Subjekts durch die Lehrer.*“ (Frank, 2010, S. 236; Hervorhebungen im Original)

Die „Religionisierung“ verbindet sich v.a. mit dem individuellen Subjekt. Die Beobachtung der „Religionisierung des individuellen Subjekts“ passt zu der Beobachtung aus der hier vorliegenden Studie, nach der Schüler*innen das Fach Religion als eines rahmen, das sich besser für diejenigen eignet, die an Gott glauben.

2.2 Fächervergleich

Die Befunde zur Verortung des Faches evangelische Religion im Fächerkanon der Grundschule erschließen empirisches Neuland. Als Vergleichsfächer wurde mit Musik ein weiteres Nebenfach herangezogen, mit Deutsch und Mathematik zwei Hauptfächer. Die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenfächern bildet sich in den Wahrnehmungen der Schüler*innen deutlich ab. So gelten die Fächer Deutsch und Mathematik als relevanter und als „schwerer“ im Vergleich zu den Fächern Musik und Religion (Schwarz & Sand, 2022, S. 392–

393). Das Anforderungsniveau wird im Fach Religion als „leicht bis mittel“ eingeschätzt, das vergebene Notenspektrum beschränkt sich auf sehr gut bis befriedigend.

Das heißt:

„Die Wahrnehmung der Fächer hinsichtlich des Anforderungsniveaus, der Anstrengungsnotwendigkeit, der Interessantheit und Relevanz scheint sowohl bei den Grundschüler*innen wie bei den Sekundarschüler*innen der Hauptfach- (Mathematik und Deutsch) und der Nebenfachlogik (Musik und Religion) zu folgen und somit auch von Schulbeginn an die Schullogik abzubilden“ (ebd., S. 395).

Die Aneignung dieser „Schullogik“ muss in den ersten beiden Schuljahren erfolgen. Es wäre spannend, diesen Prozess genauer nachzuzeichnen.

Hinsichtlich der eingesetzten Methoden dominieren in den Wahrnehmungen der Schüler*innen mit „Arbeitsblättern“ und „Texte lesen“ solche, die auch für andere Fächer prägend sein dürften. Fachspezifisch(er) erscheinen das „gemeinsam über Gott nachdenken“ und das „Geschichten erzählt bekommen“. Singen und Beten kommen nach Angabe der Grundschüler*innen überraschend häufig vor (jeweils über 40% „jede Stunde“ und „mehrmals im Monat“). Diese Praktiken gehen in der Sekundarstufe auf null zurück. Hinsichtlich unterrichtlicher Praktiken präsentiert sich das Fach evangelische Religion damit in erster Linie als Fach wie viele andere, in zweiter Linie über Praktiken des Erzählens, Singens und Betens als spezifisches Fach.

In diesen fachspezifischen Praktiken drückt sich ein spezifischer Modus des Weltzugangs aus:

„Weltzugänge, die auf künstlerische und/oder deutungsbezogene Art und Weise Welt erschließen helfen und genuin mehrdeutig angelegt sind, scheinen möglicherweise weniger plausibel und/oder notwendig. Möglich ist deshalb auch, dass der Relevanzbegriff stark mit der Schullogik verknüpft ist. Von daher wäre auch zu überlegen, ob die sogenannte Rede vom Einbruch des Gottesglaubens zwar aufgegriffen, aber fachübergreifend im Blick auf die Weltbildentwicklung und die Präferenz für Weltzugänge geweitet und sprachlich eher als Transformation beschrieben werden könnte.“ (Schwarz & Sand, 2022, S. 395)

Die „Schullogik“ wird hier mit dem Eindeutigen verbunden. Diesem Eindeutigen schreibt die „Schullogik“ eine höhere Relevanz zu als dem Mehrdeutigen. Sofern das zutrifft, haben Fächer wie Religion und Musik innerhalb des schulischen Fächerkanons per se einen schwere(re)n Stand.

Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Grundschulen zeigen eine spezifische Art, die (schulische) Orientierung an Eindeutigkeit und die (fachspezifische) Orientierung an Mehrdeutigkeit ins Verhältnis zu setzen. Sichtbar wird die Tendenz, „in gelenkten Phasen Schülerbeiträge zugunsten der gegenstandsorientierten Zielorientierung auszublenken oder – zeitlich getrennt – in offenen Phasen die Zielorientierung zugunsten der Schülerbeteiligung auszusetzen“ (Roose, 2019, S. 141). Die vereindeutigende „Schullogik“ wird also *unterbrochen* zugunsten – inhaltlich fast beliebiger – Beiträge von Schüler*innen zu Fragen, die als lebensweltlich kontextualisierte „Glaubensfragen“ gerahmt werden. Religion kommt nicht als mehrdeutig in den Blick, sondern als vereindeutigter, zu lernender Unterrichtsgegenstand einerseits und als beliebige Glaubenseinstellung andererseits. Diese Beobachtung spiegelt sich in der schon von Grundschulkindern mehrheitlich (81,4%) befürworteten Aussage: „Jeder soll das glauben, was er für richtig hält.“

3 Ausblick

Ich schließe mit einer kurzen Szene aus einer siebten Klasse, in der sich zwei Schülerinnen, die bereits sechseinhalb Jahre evangelischen Religionsunterricht bei verschiedenen Lehrkräften an unterschiedlichen Schulen (Grundschule, weiterführende Schule) erlebt haben, auf der „Hinterbühne“ des Unterrichts unterhalten (Roose, 2022a, S. 155–156):

4. Stunde, 00:21:05–00:21:20

Hanna Was denkst du was du für=ne Note in Religion kriegst? (.)

Sina ((*während sie auf Blatt schreibt*)) Keine Ahnung;

Hanna Ich hoffe ich krieg ne drei; (.)

Sina ((*blickt mit aufgerissenen Augen vom Blatt zu Hanna*)) Warum? (.)

Hanna Besser als=ne Vier

- Sina ((*schreibt wieder auf ihrem Blatt*)) Hattest du letztes Jahr ne vier, (2) in Reli kriegt man keine drei; das schafft ja noch nichtmals mein Bru:der, (.)
- Hanna @Meiner schon@
- Sina @Okay deiner@ der in deiner war anscheinend ja auch se:hr kontraproduktiv oder so;;
- Hanna Nein abe:r (3) ich weiß einfach da- (.)
- Sina Keine Ahnung
- Hanna Das Problem ist einfach da:ss (.) aus unserer Familie: also mein Vater von meinem Vater mei-ne Mutter ich und mein Bruder eigentlich keiner so krass gläubig ist; (.)
- Sina Aber ihr seid alle getauft.
- Hanna °Nei:n; ich glaub nicht°
- Sina Was seid ^L ihr? ^L
- Hanna ^LIch ^L °wei:° ich weiß es nicht. (.) keine Ahnung also meine Mutter glaubt daran aber der Rest ist halt so °m::h° ((*verzieht dabei skeptisch das Gesicht*))
- Sina Glaubst du?
- Hanna Nich so wirklich (3)
- Sina °Nah.° (.) okay,

In dieser kurzen Szene zeigt sich eine Reihe von Phänomenen, die die vorliegende Studie quantitativ nachhält: Die „difficult relationship“ zwischen Religionsunterricht und Jungen, das geringe kognitive Anforderungsniveau des Faches, die Wahrnehmung des Faches als eines, das primär diejenigen adressiert, die „glauben“. Zusätzlich zeigt sich hier – anders als in den in der Studie erhobenen Daten – eine wahrgenommene Verbindung zwischen Gottesglauben und Note.

Neben bekannten religionsdidaktischen Herausforderungen wie einer gendersensiblen Religionspädagogik und einer didaktischen (nicht nur organisatorischen) Öffnung des Faches für alle Schüler*innen zeigt sich in den Befunden der Studie eine weitere, bisher weniger reflektierte Herausforderung: Die Erweiterung der „Schullogik“ um die Dimension der Mehrdeutigkeit. Neben der Forderung nach einer „Ambiguitätstoleranz“ (Dressler, 2020; Bauer, 2011) geht es dabei v.a. um die Erweiterung (nicht die Unterbrechung) von Leistungs- und Bewertungslogiken.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, S., Weyer-Menkhoff, S. & Frenschkowski, D. (2020). Religion unterrichten in Rheinland-Pfalz. In M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen* (S. 291–315). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Bauer, T. (2011). *Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islams*. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Domsgen, M. & Witten, U. (2022). *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*. Bielefeld: transcript.
- Domsgen, M., Hietel, E. & Tenbergen, T. (2021). *Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dressler, B. (2020). Ambiguitätstoleranz? Zum Umgang mit Mehrdeutigkeit in religionspluraler Kultur. In Ders. (Hrsg.), *Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung* (S. 217–228). Stuttgart: Kohlhammer.
- Englert, R. (2014). Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde „Religion“? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts. In R. Englert, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung* (Jahrbuch der Religionspädagogik 30, S. 207–217). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

- Frank, K. (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung* (Religionswissenschaft heute 7). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knauth, T. (2018). Boys in Religious Education – a difficult relationship?! Considering perspectives of boys in a gender-balanced pedagogy of diversity. *Encounters in Theory and History on Education*, 19(1), S. 123–139.
- Lorenzen, S. (2020). *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener* (Praktische Theologie heute 174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roose, H. (2019). *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*. Stuttgart: Calwer.
- Roose, H. (2022). *Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis* (Schulen in evangelischer Trägerschaft 22). Münster: Waxmann. [= 2022a]
- Roose, H. (2022). *Rahmungen konfessionellen Religionsunterrichts* (Religionspädagogik innovativ 49). Stuttgart: Kohlhammer. [= 2022b]
- Roose, H. (2023). Konfessioneller Religionsunterricht zwischen Versachkundlichung und Individualisierung. In N. Brieden, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht und seine Rahmungen* (Jahrbuch für Konstruktivistische Religionsdidaktik 14, S. 48–62). Babenhausen: LUSA.
- Schwarz, S. & Sand, M. (2022). Evangelischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz. Erste Einblicke in die Ergebnisse einer Schüler*innenstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), S. 370–400.
- Schwarz, S. (2019). *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zimmermann, M. & Zimmermann, R. (2003). *Die Bibel. Vom Textsinn zum Lebenssinn* (Religionsunterricht praktisch Sekundarstufe II Series 2). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kapitel 9

Das Religionsstunden-Ich: Ein Update zu den wahrgenommenen Erwartungen im Religionsunterricht

Carsten Gennerich

1 Einleitung

Das Religionsstunden-Ich thematisiert im religionspädagogischen Diskurs die seitens der Schüler*innen wahrgenommenen Erwartungen im Religionsunterricht. Der Diskurs ist jedoch eher sporadischer Natur, da er quasi nebenbei als Anhängsel größerer anderer Themen geführt wird (z.B. Gennerich, 2010; Sitzberger, 2013; Stock, 1959). Die wenigen Publikationen, die das Religionsstunden-Ich explizit zum Thema machen (Hemel, 1991; Roth, 2008, 2018), arbeiten auf einer theoretischen Ebene, indem das Religionsstunden-Ich durch Rückgriff auf verschiedene Theoriekonzepte gedeutet wird (Hineinschlüpfen in eine Schülerrolle, Probehandeln als Vorentwurf einer religiösen Identität, Hemel, 1991, S. 68 u. 70; moralisches Urteil in einem moralischen Setting, observer-Perspektive, die nach der ‚actor-observer-Diskrepanz‘ den Fokus auf die Beurteilung des Handelnden legt, Roth, 2008, S. 157 u. 159; Religion und Religionsunterricht als Sprach- und Erlebensraum, in dem die Subjektivität des Einzelnen geprägt wird, Roth, 2018, S. 7). Im Kern stehen sich im Diskurs zwei gegensätzliche Zugänge zum Phänomen gegenüber: Die einen bewerten das Religionsstunden-Ich als unerwünscht, weil es ein authentisches Sprechen verhindert, die anderen sehen im Religionsstunden-Ich eine Chance zur Erprobung eines religiösen Erlebnisraums (Roth, 2018).

Auffälliger Weise wurden jedoch in der Diskussion bisher empirische Studien zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts seitens der Schüler*innen nicht zur Kenntnis genommen. Die Befragung der Schüler*innen in Rheinland-Pfalz (Schwarz & Sand, 2022) gibt eine Gelegenheit, die Schülerperspektive in den Diskurs zu integrieren.

2 Der religionspädagogische Diskurs zum Religionsstunden-Ich

Das Religionsstunden-Ich beschreibt die Neigung von Schüler*innen, ihre Beiträge der vermuteten Lehrereinstellung anzupassen, so dass authentische Unterrichtsbeiträge unwahrscheinlich werden (Hemel, 1991; Roth, 2008; Stock, 1959). Konkret: Die Schüler*innen schlüpfen in die Rolle, die von ihnen erwartet wird. Sie stellen sich auf die institutionellen Vorgaben ein und ordnen ihr Sprachverhalten dem unter, sie geben Antworten, von denen eine positive Bewertung erwartet wird: „Es kommt nicht mehr zu authentischen Äußerungen, sondern zu schablonierten, einer bestimmten Rollenerwartung entsprechenden Antworten, eben des Religionsstunden-Ichs“ (Sitzberger, 2013, S. 13–14).

Jedoch gilt auf der anderen Seite: Erwartungen filtern auf der Basis von Vorurteilen und vorgängiger Schemata den Informationsinput. Die generelle Suche nach Stabilität und Vorhersagbarkeit führt dabei zu einer Stabilisierung von Auffassungen, mit denen die Welt interpretiert werden kann. Die Tendenz zur Bestätigung von Erwartungen erzeugt daher kleine stabile Strukturen, an denen sich Sinn kristallisieren kann (Gennerich, 2010, S. 88–89). Das Religionsstunden-Ich ist in dieser Interpretationsperspektive wünschenswert, weil es zeigt, dass die Schüler*innen sich auf einen religiösen Modus der Weltbegegnung einlassen. Indem sie dies tun, etablieren sich auch religiöse Sinnperspektiven, mit denen die Schüler*innen dann ihre Welt interpretieren können. Roth (2018) pointiert: „Blickt man von hier aus auf das Religionsstunden-Ich, wird man sagen können, dass das Religionsstunden-Ich nicht zu verstehen ist als Verbergen einer Authentizität, sondern als Betreten des religiösen Sprach- und Erlebensraums. Von hier aus könnte man an das Phänomen des Religionsstunden-Ichs eine grundlegende Frage stellen: Geht es nicht weniger darum, das Religionsstunden-Ich zurückzubauen zu-

gunsten einer bloß vermeintlichen Authentizität, als vielmehr darum, das Religionsstunden-Ich zu stärken?“ (Roth, 2018, S. 8).

Freilich kann auch diese Perspektive von Roth nicht unrelativiert bleiben. Beispielsweise argumentiert Bernhard Dressler mit Blick auf religiös-performative Handlungen im Religionsunterricht, dass die Schüler*innen frei bleiben müssen. Nach der Teilnahme an einer religiösen Handlung müssen sie daher in die Beobachter-Perspektive wechseln und ihre Erfahrungen mit der religiösen Handlung kritisch reflektieren. Die religiöse Handlung muss daher als Probe-Handlung konzipiert sein (Dressler, 2008; 2012). Die Übernahme des Religionsstunden-Ichs darf in dieser Perspektive nicht als direkter Weg zu einer Beheimatung in der eigenen Konfession verstanden werden.

Der Diskurs zeigt so weit, wie komplex das Phänomen des Religionsstunden-Ich ist. Auch die hier vorgenommene Fokussierung auf die Schülererwartungen thematisiert nur einen Teilaspekt, der jedoch bisher noch nicht hinreichend wahrgenommen wurde. Die Forschungsfrage lautet daher: Wie ist das empirische Religionsstunden-Ich inhaltlich profiliert? Ergeben sich aus der Empirie neue Perspektiven auf den theoretischen Diskurs?

3 Methode

Die beiden hier verwendeten Stichproben werden von Schwarz & Sand (2022; S. 20) umfassend beschrieben. Die Grundschülerstichprobe (N = 876) besteht aus 47% Mädchen und 53% Jungen. Die befragten Kinder sind 8 bis 12 Jahre alt (M = 9,29). In der Stichprobe der Sekundarstufe 1 (N = 727) sind 55% der Befragten Mädchen und 45% Jungen. Die Altersspanne beträgt 13 bis 17 Jahre (M = 14,97).

Für die berechneten Korrelationen wurde neben den erwartungsbezogenen Items ein Item herangezogen, das danach fragt, wie gern die Befragten den RU besuchen: „Wie gern gehst Du in den Religionsunterricht?“ Die fünfstufige Ratingskala reichte von „sehr ungern“ (0) bis „sehr gern“ (4).

Weitere, in den beiden Fragebögen abgefragte Einstellungen zum Religionsunterricht dokumentiert Schwarz (hier im Band). Für diese Studie wurden einzelne Items ausgewählt, die sich auf Erwartungen der Schüler*innen beziehen. Der Wortlaut der Items findet sich jeweils in den dokumentierten Tabellen.

4 Ergebnisse

Für Grundschüler*innen und Schüler*innen der Sekundarstufe 1 wurden die Items teilweise altersspezifisch formuliert. Im Folgenden werden daher die Befunde für die Grundschule und die Sekundarstufe 1 getrennt dargestellt.

4.1 Befunde bei Grundschüler*innen

Die Items in Tabelle 1 entstammen einem Block zur Frage „Was denkst Du über folgende Aussagen? Welchen stimmst Du zu, welchen nicht?“ Eine Reihe der Items bezieht sich auf Erwartungen, die die Schüler*innen bezogen auf den Religionsunterricht konstruieren. Dabei geht es sowohl um Vorhersagen bzw. Wahrscheinlichkeitseinschätzungen seitens der Schüler*innen über den Religionsunterricht (Handeln der Lehrkraft, Einstellungen der Mitschüler*innen, Unterrichtsgegenstände) als auch um normative Erwartungen, d.h. Einstellungen darüber, wie der Religionsunterricht in der Perspektive der Schüler*innen sein soll.

Tabelle 1: Erwartungen von Grundschüler*innen zum Religionsunterricht (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelation der Items mit der Beliebtheit des Religionsunterrichts [„Wie gern gehst Du in den RU?“])

Was denkst Du über folgende Aussagen? Welchen stimmst Du zu, welchen nicht? (Skala: 0 = trifft zu; 3 = trifft nicht zu)	M	SD	r _{gern}
(1) Jeder kann in Reli sagen, was er denkt.	0,66	0,89	,24
(2) In Reli glauben fast alle an Gott.	0,70	0,84	,18
(3) In Reli kann man sagen, wenn man etwas über Gott oder Jesus NICHT so richtig glauben kann.	0,75	0,91	,20
(4) Ich kann in Reli offen über meinen Glauben sprechen.	0,76	0,93	,25
(5) Unsere Lehrkraft erlaubt alle Meinungen.	0,78	0,87	,20
(6) Unsere Lehrkraft mag es nicht, wenn wir schlecht über Gott, Jesus oder die Kirche sprechen.	0,98	1,02	,03
(7) Reli ist eher für Kinder geeignet, die an Gott glauben.	1,04	1,08	-,09
(8) In Reli glauben die meisten Kinder NICHT an Gott.	2,13	0,96	-,18

Die Tabelle 1 beschreibt die Erwartungen im Religionsunterricht in einer Rangordnung nach der Größe der Zustimmung zu den Aussagen. Das Item in der ersten Zeile findet am meisten Zustimmung, das in der letzten Zeile die geringste Zustimmung. Der Tabelle lässt sich entnehmen: (1) Jeder kann sagen, was er denkt (Rangposition 1). (2) Man kann über Glauben und Nicht-Glauben sprechen (Items 3 und 4 auf Rangplatz 3 und 4). (3) Allerdings gilt die Vermutung, dass die meisten Kinder glauben, so dass es eine gewisse religionsfreundliche Norm geben dürfte. Und tatsächlich sagen die meisten bei einem weiteren Item des Fragebogens, dass sie an Gott glauben („Glaubst Du an Gott?“; M = 0,40 bei 0 = ja, 2 = nein). (4) Das Gefallen am Religionsunterricht bzw. die positive Besuchsmotivation („Wie gern gehst Du in den Religionsunterricht?“) steht mit der offenen Gesprächskultur des Unterrichts in Beziehung. Die höchsten Korrelationen finden sich bei den Items „Jeder kann sagen, was er denkt“ ($r = .24$) und „Ich kann offen über meinen Glauben sprechen“ ($r = .25$). Anders herum sinkt das Gefallen am Religionsunterricht bzw. die Besuchsmotivation, wenn der Eindruck entsteht, dass die meisten Kinder nicht an Gott glauben ($r = -.18$). D.h., eine wahrgenommene „atheistische“ Peernorm wirkt sich negativ auf die Wahrnehmung des Religionsunterrichts aus. Auf Basis der Befunde von Tabelle 1 kann soweit geschlussfolgert werden, dass im Religionsunterricht das Religionsstunden-Ich von den beteiligten Akteuren eher nicht gefördert wird. Bei den Items „Reli ist eher für Kinder geeignet, die an Gott glauben“ und „Unsere Lehrkraft mag es nicht, wenn wir schlecht über Gott, Jesus oder die Kirche sprechen“ tritt das Religionsstunden-Ich am ehesten zu Tage, weil diese Items eine Norm formulieren, der zufolge Schüler*innen sich unter Druck gesetzt fühlen können, sich einer religiösen Selbstdefinition anzupassen. Diese Items finden noch eine tendenzielle Zustimmung, wenngleich sie in der Rangreihe hinten liegen und somit die wahrgenommene Kultur des Religionsunterrichts nicht vorrangig prägen.

Tabelle 2: Wichtigkeit unterschiedlicher Themen im Religionsunterricht (Mittelwerte und Standardabweichungen)

Wie wichtig findest Du die folgenden Themen im Religionsunterricht? (0 = wichtig; 3 = unwichtig)	M	SD
(1) Feste (Weihnachten, Ostern)	0,24	0,52
(2) Wie wir mit anderen Menschen umgehen	0,26	0,57
(3) Jesus Christus	0,32	0,64
(4) Wie wir mit der Umwelt umgehen	0,37	0,76
(5) Kirche	0,72	0,86
(6) <i>Meine Gefühle und meine Erlebnisse</i>	0,72	0,85
(7) Martin Luther	0,77	0,88
(8) Judentum	0,96	0,99
(9) Islam	1,14	1,01

Tabelle 2 dokumentiert, wie wichtig die befragten Schüler*innen verschiedene mögliche Themen des Religionsunterrichts finden. Eine deutliche Zustimmung erfahren Kernthemen des christlichen Glaubens wie Weihnachten, Ostern und Jesus Christus. Ebenso herrscht Konsens darüber, dass im Unterricht ethische Fragen thematisiert werden sollen, insbesondere der Umgang mit Mitmenschen und der Umwelt. Die (authentische) Thematisierung der eigenen Gefühle und Erlebnisse findet zwar Zustimmung, wird aber als weniger wichtig eingestuft als die Behandlung theologischer und ethischer Kernthemen (z.B. Jesus Christus, Umweltethik). Authentisch sein können, ist in dieser Perspektive kein vorrangiges Anliegen der Grundschüler*innen bzw. sie ordnen die methodische Dimension der Sachdimension unter, ohne dass dabei ausgeschlossen ist, dass es den Schüler*innen bei der Behandlung der genannten Themen auch um einen authentischen Selbstausdruck geht.

4.2 Befunde bei den Schüler*innen der Sekundarstufe 1

Im Fragebogen für die Schüler*innen der Sekundarstufe 1 wurde ein breites Spektrum von Einstellungen zum Religionsunterricht abgefragt. Tabelle 3 präsentiert die Items, die einen deutlichen Bezug zu den Erwartungen der Schüler*innen im Religionsunterricht haben. Welches Verhalten der Lehrkraft halten die Befragten für wahrscheinlich? Mit welchen Reaktionen der Mitschüler*innen auf Meinungsäußerungen rechnen sie? Welche Normen und Mehrheitsverhältnisse werden in der Klasse vermutet?

Tabelle 3: Erwartungen von Schüler*innen der Sekundarstufe 1 zum Religionsunterricht (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelation der Items mit der Beliebtheit des Religionsunterrichts [„Wie gern gehst Du in den RU?“])

Stimmst Du den folgenden Aussagen zu oder eher nicht zu? (Skala: 0 = stimmt genau; 3 = stimmt nicht)	M	SD	r _{gern}
(1) Unsere Lehrkraft akzeptiert die Meinungen von allen SuS.	0,45	0,79	,25
(2) Jeder kann frei darüber sprechen, ob er glaubt oder ob er nicht glaubt.	0,52	0,78	,17
(3) Ich fühle mich in Reli frei, meine Meinung zu sagen.	0,79	0,83	,30
(4) Ich fühle mich frei, in Reli mit zu beten oder auch nicht mit zu beten.	1,12	1,03	,22
(5) In Reli geht die Mehrheit davon aus, dass es Gott gibt.	1,37	0,89	,13
(6) Wenn andere SchülerInnen von ihrem Glauben erzählen, fühle ich mich wohl.	1,41	0,90	,18
(7) Reli ist eher ein Fach für SchülerInnen, die an Gott glauben.	1,47	0,91	-,18
(8) Die meisten in Reli glauben eher nicht an Gott.	1,53	0,93	-,10
(9) Wenn in Reli mehr SchülerInnen glauben würden, könnte man freier über seinen Glauben sprechen.	1,90	0,91	,01
(10) Unserer Relilehrkraft ist es wichtig, dass wir auch glauben.	1,97	0,83	,00
(11) In Reli ist Kritik an Gott, Jesus oder der Kirche eher nicht erwünscht.	2,04	0,87	-,11
(12) Die anderen SchülerInnen wollen eher nicht, dass man den Glauben kritisiert.	2,13	0,80	-,04
(13) Die anderen SchülerInnen würden lachen, wenn man von seinem Glauben erzählt.	2,27	0,84	-,09
(14) Zweifel am Glauben darf man in Reli eher nicht äußern.	2,36	0,83	-,17

Tabelle 3 dokumentiert die Zustimmung der Schüler*innen in der Sekundarstufe 1 zu verschiedenen möglichen Erwartungshaltungen gegenüber dem Religionsunterricht. Die Reihenfolge richtet sich wiederum nach dem Grad der Zustimmung zu den Aussagen anhand der berichteten Mittelwerte. Es kann für die Sekundarstufe 1 festgehalten werden: (1) Seitens der Lehrkraft kann jeder sagen, was er denkt (Item 1, Rang 1). Sogar Zweifel am Glauben dürfen ausgedrückt werden (Item 14) und auch die Peers werden als akzeptierend gegenüber persönlichen Äußerungen beschrieben (Item 13). (2) Man kann über Glauben und Nicht-Glauben sprechen (Item 2, Rang 2) und auch religionskritische Positionierungen werden im Religionsunterricht toleriert (Item 11 u. 12). (3) Anders als in der Grundschule gilt nicht mehr die Annahme, dass die Mehrheit glaubt (Item 5 u. 8). Eine profilierte Peer-Norm gibt es daher nicht. Bei der Frage „Glaubst Du an Gott“, die sich später im Fragebogen findet, wird jetzt etwa hälftig Zustimmung und Ablehnung ausgedrückt (M = ,97 bei 0 = ja, 2 = nein).

Freilich haben die Schüler*innen auch ein Gefühl dafür, dass es immer auch kritische Sichtweisen von Mitschüler*innen auf die eigenen Erfahrungen geben kann, so dass Grenzen des freien Sprechens wahrgenommen werden (Item 9). (4) Das Gefallen am Religionsunterricht (d.h. gerne hingehen) steht insgesamt mit der offenen Kultur, die von der Lehrkraft gefördert wird, in Beziehung (d.h. mit der Freiheit, die eigene Meinung sagen zu können [$r = .30$] und der Erwartung, dass diese von der Lehrkraft akzeptiert wird [$r = .25$]). (5) Wie authentisch man selbst im Religionsunterricht spricht, hängt offenbar maßgeblich von den Peer-Normen ab. Denn eine Hälfte fühlt sich wohl, wenn andere über ihren Glauben sprechen, die andere Hälfte weniger (Item 6). Das entspricht der vermuteten Normalverteilung beim Glauben (siehe der genannte Befund zu der Frage „Glaubst Du an Gott?“). In der Konsequenz gilt auch hier demnach: Ein Religionsstunden-Ich im Sinne einer Anpassung an Erwartungen, die ein authentisches Sprechen verhindern, wird durch die Erwartungskonstruktion der Akteur*innen eher nicht gefördert. Dass man „glaubt“, ist der Lehrkraft beispielsweise eher nicht wichtig (Item 10)! Auf der religiösen Ebene werden offenbar keine Erwartungen seitens der Lehrkräfte gesendet, die die Schüler*innen als einen Erwartungsdruck wahrnehmen, den es zu erfüllen gilt.

Tabelle 4: Erwartungsorientierte Handlungsstrategien im Religionsunterricht (Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelation mit der Beliebtheit des Religionsunterrichts [„Wie gern gehst Du in den RU?“])

Was machst Du im Religionsunterricht? Skala: 0=stimmt genau; 3=stimmt nicht	M	SD	r_{gern}
Ich arbeite mit, damit mich die Lehrkraft lobt.	1,68	0,95	,18
Ich sage gern meine Meinung vor der Klasse.	1,12	0,97	,17

Tabelle 4 präsentiert zwei Items aus einem Frageblock zu den Handlungsorientierungen im Religionsunterricht. Der Befund in der Tabelle bestätigt ergänzend eine gewisse Spannung in den Befunden, die sich auch schon bei den Befunden in Tabelle 3 gezeigt hat: „Gern die Meinung vor der Klasse sagen“ findet nur eine verhaltene Zustimmung und manche arbeiten auch mit, um von der Lehrkraft gelobt zu werden. Andererseits könne, wie wir oben gesehen haben, in der Sicht der meisten Schüler*innen jeder und jede frei sprechen. Insgesamt zeigt sich demnach, dass der Religionsunterricht nicht erwartungsfrei ist. Eine Kultur des authentischen Selbstaustauschs wird gewissermaßen hochgehalten, insofern authentische Selbstäußerungen als legitim und als mögliche Form der Beteiligung diagnostiziert werden. Jedoch lässt sich der Religionsunterricht der befragten Schüler*innen auch nicht als ein Ort verstehen, an dem sie besonders motiviert sind, sich authentisch zu äußern. Mit Blick auf den Korrelationsbefund zeigt sich des Weiteren, dass sowohl die „Mitarbeit“ als auch die „Meinungsäußerung“ gleichermaßen mit dem Gefallen am Religionsunterricht im Sinne des Gernhingehens einhergehen. Vermutlich spielt bei dem deutlichen Zusammenhang ($r = .18/.17$) auch das Erleben von Partizipation als positive Selbstwirksamkeitserfahrung neben dem Lehrerlob und der impliziten Mitschülerakzeptanz eine relevante Rolle. Insgesamt bestätigt sich jedoch mit diesem Befund das Ergebnis von Tabelle 3: dass nämlich eine Atmosphäre von Akzeptanz, in der freie Selbstäußerungen möglich sind und kein falsches Selbst gezeigt werden muss, mit einer positiven Bewertung des Religionsunterrichts zusammenhängt, so dass die Schüler*innen gerne teilnehmen.

5 Diskussion

Erwartungen spielen im Unterricht eine große Rolle. Die in den vorliegenden Fragebögen erfassten Erwartungen repräsentieren nur einen Ausschnitt des Gesamtkomplexes der Erwartungen der Schüler*innen und Lehrkräfte. Andere Erwartungsbereiche beziehen sich beispielsweise auf das Lernen selbst (die Erwartung der Lehrkraft, dass die Schüler*innen eine komplexe Aufgabe bewältigen können, und die Erwartung der Schüler*innen, dass mit Fehlern konstruktiv umgegangen wird, z.B. Oser, 1994) oder die gesellschaftlichen Qualifikationserwartungen, die auch im Unterricht präsent sind (Czerwenka, 1994). Die hier betrachteten Erwartungselemente zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass sie spezifische Aspekte des Religionsunterrichts erfassen.

Mit Blick auf diese Erwartungen, die sich gut auf den Diskurs zum Religionsstunden-Ich beziehen lassen, können die folgenden Einsichten festgehalten werden:

- (1) Die Lehrkräfte fördern in der Wahrnehmung der Schüler*innen durchaus eine authentische Selbstdarstellung. Denn die Äußerungen der Schüler*innen werden seitens der Lehrkräfte offenbar kaum nach theologischen Kriterien oder moralischen Standards bewertet, sonst könnte das Item, dass die Lehrkraft alle Meinungen akzeptiert, keine so hohe Zustimmung finden. Die Vermutung steht daher im Raum, dass Äußerungen von Schüler*innen im Sinne eines zu akzeptierenden Selbstausdrucks interpretiert werden. In eine ähnliche Richtung geht auch ein Befund von Billingsley u.a. (2016), die für 11- bis 17-Jährige zeigten konnten, dass diese die Erwartung an den naturwissenschaftlichen Unterricht haben, dass er unhinterfragbare Tatsachen präsentiert, wohingegen der Religionsunterricht vielfältige Meinungen behandle, die beliebig akzeptiert oder abgelehnt werden könnten. Den Schüler*innen mangle es daher an Kriterien, um unterschiedliche religiöse Inhalte angemessen bewerten zu können. Für zukünftige Studien wäre hier eine noch differenziertere Erfassung des Phänomenbereichs wünschenswert, so dass klarer wird, ob die Schüler*innen Akzeptanz und kriteriengeleitete Bewertungen von Schüleräußerungen zusammendenken können und ob bzw. inwieweit „Meinungen“ als authentische Äußerungen des Selbst verstanden werden.
- (2) Die Peers beeinflussen mit ihren Normen das Wohlbefinden bezogen auf Unterrichtsbeiträge. Ein spezifisches RU-Ich fördern sie allerdings eher nicht. Denn in der Grundschulstichprobe wird eine glaubende Mehrheit vermutet, so dass die Kultur religionsfreundlich ist, jedoch sind glaubensdistanzierte Äußerungen in der Einschätzung der befragten Grundschüler*innen genauso möglich. Und in der Sekundarstufe 1 sind die Glaubensorientierungen der Befragten so heterogen, dass sich kaum eine klare Mehrheitsnorm ausbilden kann. Die Erwartungen der Peers scheinen daher keine starken Effekte zu generieren. Gleichwohl wäre es aufschlussreich, die vermuteten Erwartungen der Peers in einer zukünftigen Forschung noch differenzierter und in Relation zu den Erwartungen der Lehrkräfte zu untersuchen. Es könnten dann präziser relevante Thesen geprüft werden, wie z.B., dass viele Schüler*innen die Zumutung erleben, „sich mit ihren Überzeugungen entweder in Gegensatz zur Lehrkraft oder in Gegensatz zum Meinungsklima in der Klasse zu bringen“ (Hemel, 1991, S. 69).
- (3) Die Befragten betonen stark die Möglichkeit eines freien Sprechens über die eigenen Ansichten im Religionsunterricht. Dieser Befund zeigt sich so gut wie durchgängig in Schülerstudien (Gennerich, 2022, S. 396). Erhellend sind hier bereits die gut 50 Jahre zurückliegenden Ergebnisse von Havers (1972) in einer Stichprobe von Münchner Gymnasiasten, die 1970 in die 10. Klasse gingen. Bei Addition der beiden oberen Antwortkategorien einer 6-stufigen Skala stimmen auch hier nur 9% der katholischen und 6% der evangelischen Schüler*innen der Aussage zu „Wenn ich in religiösen Fragen meine Meinung sagen möchte, habe ich manchmal Angst, von den Mitschülern ausgelacht zu werden“ (ebd., S. 121). Und allgemein bejahen 76% aller Befragten die Aussage „Auch die Schüler mit einer ganz extremen oder negativen Meinung kommen in unserem Religionsunterricht (RU) zu Wort“ (ebd., S. 158). Vor diesem Hintergrund ist auch die Norm einer freien Meinungsäußerung eher wahrscheinlich. Diese Vermutung spiegelt sich des Weiteren in der Wahrnehmung der Religionslehrkraft, wonach diese kaum davon ausgeht, „dass alle Schüler gläubig sind“ (ebd., S. 156). Denn nur 8% der Befragten stimmen hier zu. Die Religionslehrkraft erzeugt daher in dieser Perspektive keinen Erwartungsdruck in Richtung religiös gefärbte Äußerungen der Schüler*innen. Sogar 34% der Befragten meinen entschieden, dass der Religionslehrer „das Klima für eine offene Diskussion geschaffen“ hat (ebd., S. 158). Und mit Blick auf die Noten stimmen nur 2% der Aussage zu, „Nur wer fromm ist, bekommt bei uns eine gute Religionsnote“ (ebd., S. 152), wobei allerdings 25% zustimmen, „Um eine gute Religionsnote zu bekommen, muß man die Meinung des Religionslehrers haben oder sie zumindest äußern“ (ebd., S. 152). 50% der Befragten lehnen diese Aussage jedoch auch entschieden ab. Insgesamt kann daher festgehalten, dass die Norm der Authentizität nicht nur bei der Itemformulierung Pate stand, sondern auch von den Schüler*innen als leitende Norm wahrgenommen wird. Das Anpassen der eigenen Äußerungen an die vermutete Meinung der Lehrkraft illustriert hier noch einmal eine Kern-Idee des Religionsstunden-Ichs, die jedoch nur partiell das Gesamtbild prägt, das auch schülerseitig von der Erwartung bestimmt wird, authentische Selbstäußerungen im Religionsunterricht einzubringen.
- (4) Solche Erwartungen sind jedoch auch kritisch zu bedenken. Roth (2018, S. 5) pointiert: „Das Ich ist seine unterschiedlichen Masken, es gibt kein hinter den Masken liegendes ‚wahres Ich‘. Dann aber ist die Maske, die in der Religionsstunde getragen wird, nicht weniger authentisch oder weniger ‚man selbst‘ als die anderen Masken, die der Schüler/die Schülerin sonst noch trägt“. Hintergrund für diese Zuspitzung ist die sozialpsychologische Frage, welche der vielen möglichen Selbst denn nun das „eigene“ Selbst authentisch repräsentieren (Harter, 2002, S. 384)? Der Übergang von einem gefühlt authentischen Selbst hin zu einem experimentell ausprobierten Selbst ist fließend. Gleichwohl erleben Schüler*innen ihre Selbst als unterschiedlich vertraut und in einem unterschiedlichen Maß als selbst gewählt. So ist es für Jugendliche und ih-

re psychische Gesundheit bedeutsam, sich in von Akzeptanz geprägten Beziehungen ohne „Verstellung“ zeigen zu können (Harter u.a., 1996). Eine „Maske“, die jemand in einer Zwangssituation zeigt, um nicht ausgeschlossen oder sonst wie sozial abgestraft zu werden, stellt ein Selbst dar, das die Person als kaum authentisch erlebt. In einer ethischen Perspektive sind die verschiedenen Selbste also durchaus zu unterscheiden. Das Bemühen, im Religionsunterricht eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen, in der es möglich ist, frei zu diskutieren und ebenso religiöse Deutungen in Anwendung auf persönliche Erfahrungen zu erproben, bleibt damit ein berechtigtes Anliegen.

- (5) Eine angemessene Didaktik des Religionsstunden-Ichs wäre noch zu entwickeln: Die Norm des Authentischen ist bei den Schüler*innen präsent. Es gilt als wünschenswert, sich ehrlich als Person zu zeigen. Vor diesem Hintergrund verweist Roth (2018, S. 3) zu Recht darauf, dass die Schüler*innen eine „Rolle“ spielen dürfen und dass das anzuerkennen ist. Ähnlich plädiert Dressler (2008, 2012) dafür, religiöse Handlungen probeweise zu vollziehen und anschließend zu reflektieren. In der Zielperspektive liegt hier eine Positionierungsfähigkeit, die voraussetzt, dass bestimmte Erfahrungen besser und andere schlechter mit dem eigenen „authentischen“ Selbst vereinbart werden können. Andererseits können auch religiöse Deutungen in Unterrichtssequenzen so arrangiert werden, dass Schüler*innen nach einer ersten probeweisen Adaption mit ihnen immer vertrauter werden, so dass sie Teil des gefühlten eigenen Selbst werden. Das wäre im Sinne einer Stärkung des Religionsstunden-Ichs, von der Roth (2018, S. 8) spricht. Die Spannungen zwischen derartigen Theorieperspektiven wären entsprechend noch genauer auszuloten.

Auch das Schüler*innen-Ich befindet sich offenkundig in einem Feld widerstreitender Normen: authentisch sein, experimentieren, religiös sein, säkular sein. Mit Sicherheit ist das Religionsstunden-Ich unterbestimmt, wenn man es nur über eine Anpassungsnorm ans Religiöse oder eine begrenzte Erwartung der Lehrkraft definiert. Zu Recht weist Hemel (1991, S. 69) darauf hin, dass das Religionsstunden-Ich „dynamisch auf die wahrgenommenen und vermuteten Erwartungen des Religionslehrers und der Mitschüler“ reagiert. Und diese dürften sich von Klasse zu Klasse in komplexen Erwartungsmustern äußern. Mutmaßlich reflektieren die Schüler*innen die Vielfalt der Erwartungen im Klassenraum und finden eine balancierte Selbstpositionierung als Antwort auf diese Situation. Die Frage nach der Authentizität wird man dabei nicht nur auf den gesellschaftlichen Kontext des 19. und 20. Jahrhunderts zurückführen können (Roth, 2018, S. 5), sondern ebenso dürfte die entwicklungspsychologische Situation der Schüler*innen zum Tragen kommen: „The need to create multiple selves across different relational contexts is a major developmental challenge that produces an interest in authentic-self behavior“ (Harter, 2002, S. 384). Das spiegelt sich auch in den hier berichteten Daten, insofern den Grundschüler*innen noch nicht so sehr daran liegt, eigene Gefühle und Erlebnisse im Religionsunterricht zu berichten (siehe oben), wohingegen Jugendliche in der Sekundarstufe 1 dies als besonders wichtig ansehen („Gefühle wahrnehmen und ausdrücken“, Rangplatz 2 unter 25 Unterrichtszielen bei Gennerich u.a., 2021, S. 37). Dabei gilt des Weiteren der Zusammenhang, dass Jugendliche, die in einem höheren Maße als andere davon berichten, ihr wahres Selbst zu zeigen, in einem größeren Ausmaß von erlebter unbedingter Zuwendung sprechen (Harter, 2002, S. 387). Darüber hinaus steht das Erleben, authentisch sein zu können, mit einer Vielzahl von anderen Variablen in Beziehung, die allgemeine Lebenskompetenz messen (ebd., S. 389). Im Sinne der Entwicklungsförderung können mit Harter auf diese empirischen Einsichten basierend schließlich zwei Handlungsperspektiven formuliert werden: Einerseits müsse die Idee des Authentischen nicht zugunsten der Idee der multiplen Selbste verabschiedet werden, wenn man diese Entwicklung in einer Selbst-Erzählung konstruiert, die Kohärenzen und Kontinuitäten im Bewusstsein verankert, und andererseits könne ein erlebtes „falsches Selbst“ durch therapeutische Interventionen durchaus in ein authentisches, wahres Selbst überführt werden, wenn dieses zuerst als fremd erlebte Selbst neue Lebensmöglichkeiten stiftet (ebd., S. 391–392). Und es versteht sich von selbst, dass für derartige Perspektiven ein vertrauensvolles Klima im Religionsunterricht förderlich ist, das in den Händen der Beteiligten liegt: So kann mit Hemel (1991, S. 71) angenommen werden, dass „Lehrer und Schüler mit ihren wechselseitigen Erwartungen gemeinsam für das Religionsstunden-Ich verantwortlich sind und also auch gemeinsam die Chance haben, es dynamisch zu verändern“. Die in den Daten klar dokumentierte Tendenz zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts als einen Ort, an dem in der Wahrnehmung der Schüler*innen ein relativ freies Sprechen möglich ist, zeigt in dieser Beziehung zumindest deutliche Veränderungen über die Jahrzehnte. Denn in den 1970er Jahren wurde der Religionsunterricht zumindest von Lehrkräften als ein Ort wahrgenommen, der „schablonierte Antworten“ provoziert (Roth, 2018, S. 1). Die befragten Schüler*innen in Rheinland-Pfalz würden das wohl heute eher nicht mehr so sehen.

Literaturverzeichnis

- Billingsley, B., Brock, R., Taber, K.S. & Riga, F. (2016). How students view the boundaries between their science and religious education concerning the origins of life and the universe. *Science Education*, 100, S. 459–482. <https://doi.org/10.1002/sce.21213> [Zugriff: 9.1.2025].
- Czerwenka, K. (1994). Lehrer und Schüler unter dem Druck wechselseitiger Erwartungen. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 906–946). München: PimS-Verlag.
- Dressler, B. (2008). Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 60(1), S. 74–88.
- Dressler, B. (2012). „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels. In B. Grümme, H. Lenhard & M.L. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken* (S. 68–78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. (2010). Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 9(2), S. 85–99.
- Gennerich, C. (2021). *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gennerich, C. (2022). Der Religionsunterricht in der Grundschule und den Sekundarstufen in der Perspektive der Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 389–398). Münster: Waxmann.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C.R. Snyder (Hrsg.), *Handbook of positive psychology* (S. 382–394). Oxford: Oxford University Press.
- Harter, S., Marold, D.B., Whitesell, N.R. & Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behavior. *Child Development*, 67, S. 360–374.
- Havers, N. (1972). *Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Faches. Eine empirische Untersuchung*. München: Kösel.
- Hemel, U. (1991). Das Religionsstunden-Ich. *rabs – Religionspädagogik in berufsbildenden Schulen*, 23(3), S. 67–72.
- Oser, F. (1994). Zu-Mutung. Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 773–800). München: PimS-Verlag.
- Roth, M. (2008). Das Religionsstunden-Ich. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 60, S. 154–163.
- Roth, M. (2018). *Das Religionsstunden-Ich. Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)*.
- Schwarz, S. & Sand, M. (2022). Evangelischer Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz. Erste Einblicke in die Ergebnisse einer Schüler*innenstudie. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21(2), S. 370–399.
- Sitzberger, R. (2013). *Die Bedeutung von Sprache innerhalb eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts*. Münster: Lit.
- Stock, H. (1959). *Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kurzbiographien der Autor*innen

Dr. Carsten Gennerich – ist Professor für Religionspädagogik an der PH Ludwigsburg.

Dr. Ulrich Riegel – ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Siegen.

Dr. Hanna Roose – ist Professorin für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Ruhr-Universität Bochum.

Dr. Matthias Sand – forscht und berät am Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim im Bereich statistischer (komplexer) Erhebungen sowie der Umsetzung von Modellanalysen.

Dr. Susanne Schwarz – ist Professorin für Religionspädagogik an der Universität Wien.

Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer – ist emeritierter Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Tübingen.

Dr. Alexander Unser – ist Professor für Katholische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionsdidaktik an der TU Dortmund.