

Jochen Sautermeister

Religionsunterricht im Kontext berufsbildender Schulen

Eine pädagogisch-psychologische Untersuchung von Schülerinnen und
Schülern zu ihrer Wahrnehmung und Einschätzung des
Religionsunterrichts am Berufsschulzentrum Waiblingen

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Fakultät
für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2006

Gedruckt mit der Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Günter L. Huber
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Peter F. Schlottke
Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling
Dekan: Prof. Dr. Regine Gildemeister
Tag der mündlichen Prüfung: 16. Februar 2006

UB Tübingen, TOBIAS-lib, Internet

VORWORT

An erster Stelle möchte ich allen danken, die auf je ihre Weise an Genese und Gelingen dieser Arbeit beteiligt waren: Prof. Dr. Günter L. Huber und Prof. Dr. Peter F. Schlottke für ihre Bereitschaft, trotz vielfältiger Verpflichtungen die Gutachten zu übernehmen und die damit überhaupt erst diese Dissertation möglich machten, Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling für die Übernahme eines religionspädagogischen Außengutachtens sowie für seine Initiativen wie auch inhaltlichen Anregungen, nicht nur für dieses Projekt, sowie Prof. Dr. Konrad Hilpert, der seinem Mitarbeiter eine zügige Erstellung der Dissertation ermöglichte; des Weiteren Freunden und Kollegen, die mir, mich vielfältig unterstützend, zur Seite standen: Dr. Erasmus Gaß, Ralf Gaus, Dr. Michael Heut, Harald Degner, Susanne Waronitza, Elfriede Lay, Klaus Oostenryck sowie den Mitarbeiterinnen des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen Viera Pirker und Silke Trautmann sowie vielen anderen Menschen und Freunden, die mich mit Zuspruch gestärkt haben.

Besonders gilt mein Dank auch Harry Kretschmann, der mir den angemessenen Feldzugang ermöglichte, den Schülerinnen und Schülern sowie den Religionslehrkräften am Berufsschulzentrum Waiblingen, die mir ihre kostbare Zeit geschenkt und wertvolle Meinungen geäußert haben.

Ausdrücklich möchte ich auch Dr. Anette Sosna danken, die in der Endphase dieser Arbeit ihm wahrsten Sinn des Wortes mitgelitten und so zum Entstehen der Arbeit wohl am komplexesten beigetragen hat. Schließlich möchte ich diese Arbeit meinen Eltern widmen, die mir auf vielfältige Weise den Rucksack für die Lebensreise gefüllt haben.

Allen Genannten sei herzlichst gedankt – auch denen die ich hier (nicht) vergessen habe!

München, im März 2006

Jochen Sautermeister

Inhaltsübersicht

Inhaltsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis	9
Abbildungsverzeichnis	10
Tabellenverzeichnis	14
Formelverzeichnis	19
Teil I: Fragestellung und Ziel der Untersuchung	20
1. Einleitung: Religionsunterricht an beruflichen Schulen	20
1.1. Erste Zugänge	20
1.2. Historische Wegmarken und das gegenwärtige Gelände	27
1.3. Gegenstand und Vorgehen der Arbeit	30
2. Institutionelle Rahmenbedingungen: Das Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen	31
3. Forschungsüberblick	35
3.1. Geschichtliche Entwicklungslinien der Religionsdidaktik	37
3.2. Studien zur Einschätzung des Religionsunterrichts von Berufsschülern	41
3.3. Weitere ausgewählte Befunde zum (Berufsschul-) Religionsunterricht	112
3.4. Zusammenfassung	130
3.5. Fragestellung und Ziel der Arbeit	134
Teil II: Methode und Ergebnisse	136
4. Disziplinär-methodologische Vergewisserung: Pädagogisch-psychologische Forschungsstrategie	136
5. Konstruktion des Fragebogens und Beschreibung der Untersuchung	139
5.1. Anmerkungen zur Methodik	139
5.2. Hypothesen und Konstruktion des Fragebogens	143
5.3. Beschreibung der Testdurchführung	172
6. Darstellung der Ergebnisse	174
6.1. Messtheoretische Vorbemerkungen und Hinweise zum Auswertungsverfahren... 174	
6.2. Allgemeine Daten	177
6.3. Inhaltliche Auswertung	183
Teil III: Zusammenfassende Bewertung und Ausblick	295
7. Interpretation, Kritik und Ausblick	295
7.1. Interpretation	295
7.2. Kritik und Anregungen	303
7.3. Ausblick	306

Literatur	309
Anhang	330
Anhang 1: Überprüfung des Forschungsinstrumentariums	330
Anhang 1.1: Beziehungsdimension im Religionsunterricht.....	331
Anhang 1.2: Engagement des Religionslehrers.....	334
Anhang 1.3: Verhalten im Religionsunterricht	335
Anhang 1.4: Aktivität und lebensnahe Themen	339
Anhang 1.5: Religiöse Tätigkeiten und Inhalte.....	341
Anhang 1.6: Lernformen	343
Anhang 1.7: Arten und Inhalte religiösen Lernens	348
Anhang 1.8: Religionsunterricht und Berufsbildung	358
Anhang 1.9: Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich.....	362
Anhang 1.10: Wichtigkeit der Themen	368
Anhang 1.11: Häufigkeit der Themen.....	374
Anhang 1.12: Hindernisse im Religionsunterricht.....	379
Anhang 1.13: Religionsunterricht an beruflichen Schulen	388
Anhang 1.14: Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts.....	389
Anhang 2: Optimierte Fassung des Schülerfragebogens	391
Anhang 3: Statistischer Anhang.....	402
Anhang 3.1: Rahmendaten	402
Anhang 3.2: Inhaltliche Auswertung	405
Anhang 4: Schülerfragebogen für das Waiblinger Berufsschulsample	450

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	9
Abbildungsverzeichnis	10
Tabellenverzeichnis	14
Formelverzeichnis	19
Teil I: Fragestellung und Ziel der Untersuchung	20
1. Einleitung: Religionsunterricht an beruflichen Schulen	20
1.1. Erste Zugänge	20
1.2. Historische Wegmarken und das gegenwärtige Gelände	27
1.3. Gegenstand und Vorgehen der Arbeit	30
2. Institutionelle Rahmenbedingungen: Das Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen	31
3. Forschungsüberblick	35
3.1. Geschichtliche Entwicklungslinien der Religionsdidaktik	37
3.2. Studien zur Einschätzung des Religionsunterrichts von Berufsschülern	41
3.2.1. Gloy (1969): Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher	42
3.2.1.1. Nordmann (1958): Der Berufsschullehrer als Christ	47
3.2.1.2. Tebbe (1958): Anleitung zum Gespräch mit berufstätigen jungen Menschen ...	48
3.2.1.3. Hunger (1960): Das Interesse Jugendlicher an religiösen und kirchlichen Fragen	49
3.2.1.4. Hunger (1960): Evangelische Jugend – eine empirische Studie	50
3.2.1.5. Thome (1960): Religiöse Voraussetzungen Jugendlicher	55
3.2.1.6. Bohne (1962): Die Aufgabe der Berufsschule, Beistand zu leisten	60
3.2.1.7. Röhrig-Kamb (1963): Evangelische Unterweisung in der Berufsschule	62
3.2.1.8. Flender (1964): Ethische Themen im Religionsunterricht	63
3.2.2. Kleinere Studien zur Einstellung von Berufsschülern zum Religionsunterricht	64
3.2.2.1. Koch, 1963: Religionsunterricht nach Einschätzung von Berufsschülern	64
3.2.2.2. Reusch, 1969: Die Einstellung von Berufsschülern zum Religionsunterricht ...	64
3.2.2.3. Seeber, 1969: Kirche und Religionsunterricht im Bewusstsein Jugendlicher ...	66
3.2.3. Birk (1974): Die Einstellung von Münchner Berufsschülern zum Religionsunterricht	67
3.2.4. Rittgen (1974): Gottesverhältnis von Berufsschülern	73
3.2.4.1. Flitner (1961): Glaubensfragen im Jugendalter	76
3.2.4.2. Flitner & Bittner (1965): Das Verhältnis Jugendlicher zu Familie, Schule, Kirche und Beruf	78
3.2.4.3. Wölber (1965): Religiöse Einstellungen Jugendlicher	78
3.2.4.4. Blücher (1966): Religionssoziologische Jugenduntersuchung	78
3.2.5. Feige (1982): Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche	79
3.2.6. Birk, 1983: Die Einstellung von Berufsschülern zum Religionsunterricht in der Diözese Rottenburg-Stuttgart	81
3.2.7. Schmitz (1985): Religiöse Einstellungen von Berufsschülern	82

3.2.8.	Institut für Demoskopie, Allensbach, 1987/1988: Religionsunterricht aus Schüler- und Lehrerperspektive	83
3.2.9.	Hemel (1988): Schlaglicht zur religiösen Einstellung von Berufsschuljugendlichen in Regensburg	85
3.2.10.	Schmid (1989): Religiosität von Berufsschülern und Religionsunterricht	86
3.2.11.	Biewald (1997): Die Einstellung Jugendlicher zu Religion und Kirche	91
3.2.12.	Bucher (2000): Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe	92
3.2.13.	Klie (2000): Religionsunterricht in der Berufsschule	96
3.2.14.	Gerber, Höhmann & Jungnitsch (2002): Religion und Religionsunterricht	99
3.2.15.	Kießling (2004): Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen.....	106
3.3.	Weitere ausgewählte Befunde zum (Berufsschul-) Religionsunterricht	112
3.3.1.	Seelig (1968): Die Beliebtheit von Schulfächern im Vergleich.....	112
3.3.2.	Mock (1968): Motivanalytische Studie zur Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht	113
3.3.3.	Bargheer (1972): Das Interesse des Jugendlichen und der Religionsunterricht	114
3.3.4.	Havers (1972): Religionsunterricht als unbeliebtes Fach	114
3.3.5.	Weidinger (1991): Zur Situation des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen	117
3.3.6.	Siller (1991): Biografisches Glauben-Lernen in der Berufsschule	118
3.3.7.	Hanisch & Pollack (1997): Religion als neues Schulfach.....	122
3.3.8.	Zur Nieden, 1997: Religionslehre an berufsbildenden Schulen unterrichten	123
3.3.9.	Feige, Dressler, Lukatis & Schöll (2000): ‚Religion‘ bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern	124
3.3.10.	Ziebertz, Kalbheim & Riegel (2003): Religiöse Signaturen heute	127
3.3.11.	Feige & Tzscheetzsch (2005): Zielvorstellungen und Motivationen von Religionslehrern	128
3.4.	Zusammenfassung.....	130
3.5.	Fragestellung und Ziel der Arbeit	134
Teil II: Methode und Ergebnisse		136
4.	Disziplinär-methodologische Vergewisserung: Pädagogisch-psychologische Forschungsstrategie	136
5.	Konstruktion des Fragebogens und Beschreibung der Untersuchung	139
5.1.	Anmerkungen zur Methodik	139
5.1.1.	Vorgehen der Fragebogenentwicklung	139
5.1.2.	Einschätzung von Verfälschungs- und Verzerrungstendenzen im Fragebogen	141
5.1.2.1.	Antworttendenzen.....	141
5.1.2.2.	Reaktivität der Einstellungen.....	142
5.1.3.	Anmerkungen zur Validität des Fragebogens	143
5.2.	Hypothesen und Konstruktion des Fragebogens.....	143
5.2.1.	Allgemeine Fragen	143
5.2.1.1.	Berufsschulform	143
5.2.1.2.	Berufsschulart.....	144
5.2.1.3.	Geschlecht	145

5.2.1.4.	Weitere Rahmendaten.....	146
5.2.2.	Vorrangigkeit der Beziehungsdimension im Religionsunterricht.....	147
5.2.2.1.	Religionspädagogische und pädagogisch-psychologische Grundlagen.....	147
5.2.2.2.	Empirische Befunde im Kontext der berufsorientierten Religionspädagogik ..	148
5.2.2.3.	Item-Konstruktion	148
5.2.3.	Engagement des Religionslehrers	149
5.2.3.1.	Empirische Befunde im Kontext der berufsorientierten Religionspädagogik ..	149
5.2.3.2.	Item-Konstruktion	150
5.2.4.	Verhalten der Schüler im Religionsunterricht: „Gestörte Disziplin“ sowie „Sich erholen und entspannen“	151
5.2.4.1.	Pädagogisch-psychologische Grundlagen	151
5.2.4.2.	Befunde im Kontext der religionspädagogischen Forschung	153
5.2.4.3.	Item-Konstruktion „Gestörte Disziplin“	154
5.2.4.4.	Item-Konstruktion „Sich erholen und entspannen“	154
5.2.5.	Aktivität und lebensnahe Themen.....	155
5.2.5.1.	(Religions-)Pädagogische Grundlagen	155
5.2.5.2.	Item-Konstruktion	155
5.2.6.	Religiöse Tätigkeiten und Inhalte	156
5.2.6.1.	Religionspädagogische und religionsdidaktische Grundlagen	156
5.2.6.2.	Item-Konstruktion	157
5.2.7.	Lernformen.....	157
5.2.7.1.	Religionspädagogische Grundlagen	157
5.2.7.2.	Item-Konstruktion	158
5.2.8.	Arten und Inhalte religiösen Lernens	158
5.2.8.1.	Religionspädagogische Grundlagen	158
5.2.8.2.	Item-Konstruktion	159
5.2.9.	Religionsunterricht und Berufsbildung	160
5.2.9.1.	Befunde der berufsorientierten Religionspädagogik	160
5.2.9.2.	Item-Konstruktion	161
5.2.10.	Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich	161
5.2.10.1.	Religionspädagogische Befunde.....	161
5.2.10.2.	Item-Konstruktion	162
5.2.11.	Inhalte des Religionsunterrichts: Wichtigkeit der Themen.....	163
5.2.11.1.	Religionspädagogische Befunde.....	163
5.2.11.2.	Item-Konstruktion	164
5.2.12.	Inhalte des Religionsunterrichts: Häufigkeit der Themen.....	165
5.2.12.1.	Religionspädagogischer Befund	165
5.2.12.2.	Item-Konstruktion	165
5.2.13.	Hindernisse im Religionsunterricht.....	165
5.2.13.1.	(Religions-)Pädagogische Grundlagen und Befunde.....	165
5.2.13.2.	Item-Konstruktion	167
5.2.14.	Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen.....	168
5.2.15.	Beurteilung des Religionsunterrichts nach konkreten Merkmalen	169
5.2.16.	Religiöse Selbsteinschätzung	169
5.2.16.1.	Allgemein	170
5.2.16.2.	Glaube an Gott.....	171
5.2.16.3.	Werte des eigenen Glaubens.....	171
5.2.17.	Abschließende Bemerkung	171
5.3.	Beschreibung der Testdurchführung	172
5.3.1.	Zeitraum der Befragung	172
5.3.2.	Ort der Befragung.....	172

5.3.3.	Zusammensetzung des Testsamples.....	172
6.	Darstellung der Ergebnisse.....	174
6.1.	Messtheoretische Vorbemerkungen und Hinweise zum Auswertungsverfahren...	174
6.2.	Allgemeine Daten.....	177
6.2.1.	Zusammensetzung des Testsamples.....	177
6.2.2.	Rahmendaten.....	179
6.2.2.1.	Geburtsjahrgang der Probanden	179
6.2.2.2.	Familienstand	180
6.2.2.3.	Regionale Herkunft der Schüler	180
6.2.2.4.	Schultyp.....	180
6.2.2.5.	Ausbildungsgang/Berufszweig.....	181
6.2.2.6.	Schulabschluss der Probanden.....	181
6.2.2.7.	Konfession/Religion der Schüler.....	181
6.2.2.8.	Teilnahme an Veranstaltung der eigenen Religion/Konfession	182
6.3.	Inhaltliche Auswertung	183
6.3.1.	Religiosität von Berufsschülern	184
6.3.1.1.	Religiöse Selbsteinschätzung der Schüler	184
6.3.1.2.	„quest“-Dimension	188
6.3.1.3.	Bedeutung des Glaubens	192
6.3.1.4.	Zusammenhang von religiöser Selbsteinschätzung und „quest“-Dimension ...	193
6.3.1.5.	Religiöse Selbsteinschätzung und Herkunft der Schüler.....	193
6.3.1.6.	Religiöse Selbsteinschätzung und Geschlecht.....	194
6.3.2.	Didaktik im Religionsunterricht: material.....	195
6.3.2.1.	Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen.....	195
6.3.2.2.	Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen	196
6.3.2.3.	Wichtigkeit lebenskundlicher Themen.....	200
6.3.2.4.	Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen.....	203
6.3.2.5.	Darstellung der Themen und Vergleich mit den Befunden anderer Studien ...	207
6.3.2.6.	Diakonisch-mystagogisches Lernen	211
6.3.2.7.	Kirchlich-religiöses Lernen	212
6.3.2.8.	Religiöse Tätigkeiten und Inhalte.....	212
6.3.3.	Didaktik im Religionsunterricht: formal.....	216
6.3.3.1.	Kreativ-expressive Lernformen.....	216
6.3.3.2.	Traditionelle Lernformen	218
6.3.4.	Lebensrelevanz und Berufsbezug.....	221
6.3.4.1.	Religionsunterricht und Berufsbildung.....	221
6.3.4.2.	Lebensrelevanz und Berufsbezug des Religionsunterrichts	224
6.3.5.	Zusammenhänge von Lebensrelevanz und Berufsbezug mit religiösen Lernarten	225
6.3.6.	Während des Unterrichts: Unterrichtsgeschehen.....	226
6.3.6.1.	Aktivität und lebensnahe Themen	226
6.3.6.2.	Sich erholen und entspannen	228
6.3.6.3.	Disziplin im Religionsunterricht	229
6.3.7.	Beziehungsdimension im Religionsunterricht	230
6.3.7.1.	Beziehungsdimension.....	230
6.3.7.2.	Inhaltsdimension.....	233
6.3.7.3.	Vergleichende statistische Analyse I.....	234
6.3.7.4.	Direkter Vergleich von Inhalts- und Beziehungsebene (Item 122).....	237
6.3.7.5.	Vergleichende statistische Analyse II.....	239
6.3.7.6.	Zusammenfassung	243
6.3.8.	Behinderungsfaktoren im Religionsunterricht	243
6.3.8.1.	Hindernis-Subskalen im Vergleich.....	244

6.3.8.2.	Hindernisfaktor „Schüler“	245
6.3.8.3.	Hindernisfaktor „Lehrer“	248
6.3.8.4.	Hindernisfaktor „Unterrichtsgeschehen“	249
6.3.9.	Der Religionslehrer	249
6.3.9.1.	Der Religionslehrer als Ansprechpartner	249
6.3.9.2.	Akzeptanz des Religionslehrers	251
6.3.9.3.	Engagement des Religionslehrers	253
6.3.9.4.	Einzelitems zur Person des Religionslehrers	255
6.3.9.5.	Zusammenhang von Lehrerengagement und Lehrerakzeptanz	257
6.3.9.6.	Zusammenhang der Lehrereinschätzung mit dem Alter der Probanden	257
6.3.9.7.	Zusammenhang von Schüler-Religiosität und Beurteilung des Lehrers	259
6.3.10.	Beurteilung des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive	260
6.3.10.1.	Religionsunterricht an beruflichen Schulen	260
6.3.10.2.	Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts	261
6.3.10.3.	Zusammenhang von Geschlecht und Einschätzung des Religionsunterrichts ..	266
6.3.10.4.	Zusammenhang von religiöser Selbsteinschätzung und Einschätzung des Religionsunterrichts	266
6.3.11.	Befinden und Verhalten der Schüler im Religionsunterricht, Akzeptanz des Faches	268
6.3.12.	Schüler-Verhalten im Religionsunterricht, Lehrerakzeptanz, Disziplinierungsverhalten der Lehrkraft	270
6.3.13.	Zusammenhang von Einschätzung des Religionslehrers und Beurteilung des Religionsunterrichts	271
6.3.13.1.	Zusammenhang von Einschätzung des Lehrers und Akzeptanz des Faches	271
6.3.13.2.	Zusammenhang von Einschätzung des Lehrers und Beurteilung des konkreten Religionsunterrichts	272
6.3.14.	Regressionsanalytische Berechnungen	273
6.3.14.1.	Aktivität im Unterricht und Lernformen	274
6.3.14.2.	Beurteilung des Religionsunterrichts in Abhängigkeit von Geschlecht der Schüler und Berufsschulart	278
6.3.14.3.	Akzeptanz des Religionsunterrichts in Abhängigkeit von religiöser Selbsteinschätzung der Schüler und Berufsschulart	281
6.3.14.4.	Akzeptanz des Religionsunterrichts im Dreieck von Schüler, Lehrkraft und Unterrichtsgeschehen	282
6.3.14.5.	Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts im Dreieck von Schüler, Lehrer und Unterrichtsgeschehen	287
6.3.14.6.	Der Religionslehrer als Ansprechpartner: Einflussfaktoren	290
6.3.14.7.	Disziplin im Religionsunterricht: Einflussfaktoren	292
6.3.15.	Abschließende Bemerkungen	294
Teil III: Zusammenfassende Bewertung und Ausblick		295
7.	Interpretation, Kritik und Ausblick	295
7.1.	Interpretation	295
7.2.	Kritik und Anregungen	303
7.3.	Ausblick	306
Literatur		309
Anhang		330

Anhang 1: Überprüfung des Forschungsinstrumentariums	330
Anhang 1.1: Beziehungsdimension im Religionsunterricht.....	331
Anhang 1.2: Engagement des Religionslehrers.....	334
Anhang 1.3: Verhalten im Religionsunterricht	335
Anhang 1.3.1: Sich erholen und entspannen.....	337
Anhang 1.3.2: Disziplin.....	338
Anhang 1.4: Aktivität und lebensnahe Themen	339
Anhang 1.5: Religiöse Tätigkeiten und Inhalte.....	341
Anhang 1.6: Lernformen	343
Anhang 1.6.1: Kreativ-expressive Lernformen	345
Anhang 1.6.2: Traditionelle Lernformen.....	346
Anhang 1.7: Arten und Inhalte religiösen Lernens	348
Anhang 1.7.1: Lebensrelevanz	351
Anhang 1.7.2: Diakonisch-mystagogisches Lernen.....	352
Anhang 1.7.3: Kirchlich-religiöses Lernen.....	354
Anhang 1.7.4: „quest“-Dimension.....	355
Anhang 1.7.5: Religiöse Selbsteinschätzung	356
Anhang 1.7.6: Einzelne Items	358
Anhang 1.8: Religionsunterricht und Berufsbildung	358
Anhang 1.9: Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich.....	362
Anhang 1.9.1: Lehrerakzeptanz.....	365
Anhang 1.9.2: Der Religionslehrer als Ansprechpartner.....	366
Anhang 1.9.3: Weitere Einzelitems	367
Anhang 1.10: Wichtigkeit der Themen	368
Anhang 1.10.1: Religionskundlich-ethische Themen	371
Anhang 1.10.2: Lebenskundliche Themen	372
Anhang 1.11: Häufigkeit der Themen.....	374
Anhang 1.11.1: Religionskundlich-ethische Themen	376
Anhang 1.11.2: Lebenskundlich-existentielle Themen.....	377
Anhang 1.12: Hindernisse im Religionsunterricht.....	379
Anhang 1.12.1: Hindernisfaktor „Lehrer“	384
Anhang 1.12.2: Hindernisfaktor „Schüler“.....	385
Anhang 1.12.3: Hindernisfaktor „Unterrichtsgeschehen“	386
Anhang 1.12.4: Weitere Einzelitems	387
Anhang 1.13: Religionsunterricht an beruflichen Schulen	388
Anhang 1.14: Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts.....	389
Anhang 2: Optimierte Fassung des Schülerfragebogens	391
Anhang 3: Statistischer Anhang.....	402
Anhang 3.1: Rahmendaten	402
Anhang 3.2: Inhaltliche Auswertung	405
Anhang 3.2.1: Häufigkeitstabellen der Items.....	405
Anhang 3.2.2: Deskriptiv- und inferenzstatistische Daten	422
Anhang 4: Schülerfragebogen für das Waiblinger Berufsschulsample	450

Abkürzungsverzeichnis

Neben den üblich gebräuchlichen Abkürzungen werden weitere Abkürzungen verwendet:

bbS	berufliche (berufsbildende) Schule
BFS	Berufsfachschule
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BRU	Berufsschulreligionsunterricht
GbS	Gewerbliche Schule
HbS	Hauswirtschaftliche Schule
KbS	Kaufmännische Schule
RU	Religionsunterricht
RU-Lehrer	Religionslehrer

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Spannungsfeld des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen.....	26
Abbildung 2: Überblick über die neuzeitlichen Entwicklungen der Religionsdidaktik.....	40
Abbildung 3: Interdisziplinärer Forschungskontext der vorliegenden Untersuchung	136
Abbildung 4: Geburtsjahrgang (prozentuale Häufigkeitsverteilung, gruppierte Daten).....	179
Abbildung 5: Herkunft der Schüler (prozentuale Häufigkeitsverteilung, gruppierte Daten).	180
Abbildung 6: Konfession/Religion der Schüler (prozentuale Häufigkeitsverteilung, gruppierte Daten)	182
Abbildung 7: Teilnahme an Veranstaltungen der eigenen Religion/Konfession (prozentuale Häufigkeitsverteilung, gruppierte Daten).....	183
Abbildung 8: Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart	185
Abbildung 9: Religiöse Selbsteinschätzung mit Item 183 und 184 (zentrale Tendenz)	186
Abbildung 10: Item 187 (Prozentwertverteilung)	187
Abbildung 11: Item 188 (Prozentwertverteilung)	188
Abbildung 12: Vergleich Subskala „quest'-Dimension“ mit Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“	189
Abbildung 13: Subskala „quest'-Dimension“: Mittelwertvergleich Berufsschulart	190
Abbildung 14: Subskala „quest'-Dimension“: Mittelwertvergleich, Schulform.....	190
Abbildung 15: Vergleich Subskala „quest'-Dimension“ mit Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“ (Mittelwert Berufsschulart).....	191
Abbildung 16: Vergleich Subskala „quest'-Dimension“ mit Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“ (Mittelwert, Schulform)	191
Abbildung 17: Bedeutung des Glaubens (Profil der Mittelwerte)	193
Abbildung 18: Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform	195
Abbildung 19: Vergleich Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“	196
Abbildung 20: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht	197
Abbildung 21: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart.....	197
Abbildung 22: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Schulformen.....	198
Abbildung 23: Vergleich Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“ (Schulform)	199
Abbildung 24: Vergleich Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“ (Berufsschulart). 200	
Abbildung 25: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht	201
Abbildung 26: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart.....	201
Abbildung 27: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform	202

Abbildung 28: Vergleich Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“ mit Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“	202
Abbildung 29: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht	203
Abbildung 30: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart.....	203
Abbildung 31: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform	204
Abbildung 32: Vergleich Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“	205
Abbildung 33: Vergleich Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“ (Schulform)	206
Abbildung 34: Vergleich Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“ (Berufsschulart).....	206
Abbildung 35: Vergleich Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“	207
Abbildung 36: Wichtigkeit der Themen (alle Items)	207
Abbildung 37: Wichtigkeit der Themen (religionskundlich-ethisch)	209
Abbildung 38: Wichtigkeit der Themen (lebenskundlich).....	209
Abbildung 39: Häufigkeit der Themen (alle Items)	209
Abbildung 40: Häufigkeit der Themen (religionskundlich-ethisch)	210
Abbildung 41: Häufigkeit der Themen (lebenskundlich-existentiell).....	210
Abbildung 42: Vergleich Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ mit Skala „Kirchlich- religiöses Lernen“	211
Abbildung 43: Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“: Schulform	212
Abbildung 44: Item 33 „Im RU sprechen wir von Gott.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt)	213
Abbildung 45: Item 34 „Im RU arbeiten wir mit der Bibel.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt).....	214
Abbildung 46: Item 35 „Im RU beten wir.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt).....	214
Abbildung 47: Item 36 „Im RU machen wir Stilleübungen/Meditationen.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt).....	215
Abbildung 48: Item 37 „Im RU singen wir.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt).....	216
Abbildung 49: Skala „Kreativ-expressive Lernformen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht ..	217
Abbildung 50: Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart.....	217
Abbildung 51: Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“: Mittelwertvergleich, Schulformen	218
Abbildung 52: Skala „Traditionelle Lernformen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht.....	219
Abbildung 53: Subskala „Traditionelle Lernformen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart.	219
Abbildung 54: Vergleich Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ mit Subskala „Traditionelle Lernformen“ (Mittelwert Berufsschulart).....	220
Abbildung 55: Subskala „Traditionelle Lernformen“: Mittelwertvergleich, Schulform	220
Abbildung 56: Vergleich Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ mit Subskala „Traditionelle Lernformen“ (Mittelwert Schulform)	221
Abbildung 57: Item 72 (Häufigkeitsverteilung).....	223
Abbildung 58: Item 73 (Prozentwertverteilung, insgesamt)	223

Abbildung 59: Item 75 (Prozentwertverteilung, insgesamt)	224
Abbildung 60: Vergleich Skala „Berufsbezug“ mit Skala „Lebensrelevanz“	225
Abbildung 61: Vergleich Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ mit Skala „Lebensrelevanz“	227
Abbildung 62: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“: Mittelwertvergleich Berufsschulart	227
Abbildung 63: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform	228
Abbildung 64: Subskala „Sich erholen und entspannen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart	229
Abbildung 65: Vergleich Hindernis-Subskala „Schüler“ mit Skala „Disziplin im Religionsunterricht“	230
Abbildung 66: Skala „Beziehungsdimension“: Berufsschulart	231
Abbildung 67: Skala „Beziehungsdimension“: Geschlecht	232
Abbildung 68: Skala „Beziehungsdimension“: Schulform	232
Abbildung 69: Item 122 - Häufigkeitsverteilung	238
Abbildung 70: Ordinale Regression: Inhalts- und Beziehungsebene mit forced-choice-Item 122	240
Abbildung 71: Ordinale Regression: Beziehungs-Skala (aV) und Item 122 (Faktor)	241
Abbildung 72: Ordinale Regression: Item 3 (aV), Item 122 (uV), Beziehungs-Skala und Berufsschulart (Kovariate)	242
Abbildung 73: Hindernis-Subskalen: Vergleich der zentralen Tendenz.....	243
Abbildung 74: Hindernis-Subskala „Schüler“: Berufsschulart.....	246
Abbildung 75: Item 156 (Prozentwertverteilung)	247
Abbildung 76: Mittelwerte Item 156: Schulform.....	247
Abbildung 77: Item 167 (Prozentwertverteilung)	248
Abbildung 78: Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart.....	250
Abbildung 79: Vergleich Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ mit Subskala "Lehrerakzeptanz"	251
Abbildung 80: Vergleich Hindernis-Subskala „Lehrer“ mit Subskala "Lehrerakzeptanz" ...	252
Abbildung 81: Subskala „Lehrerakzeptanz“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart.....	252
Abbildung 82: Subskala „Lehrerakzeptanz“: Mittelwertvergleich, Schulform	253
Abbildung 83: Skala „Engagement des RU-Lehrers“: Mittelwertvergleich, Geschlecht	254
Abbildung 84: Skala „Engagement des RU-Lehrers“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart.	254
Abbildung 85: Skala „Engagement des RU-Lehrers“: Mittelwertvergleich, Schulform	255
Abbildung 86: Item 96 (prozentuale Häufigkeitsverteilung)	256
Abbildung 87: Item 97 (prozentuale Häufigkeitsverteilung)	256
Abbildung 88: Rangkorrelationsmatrix: Religiosität der Schüler, Einschätzung des Religionslehrers.....	260
Abbildung 89: Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“: Mittelwertvergleich Berufsschulart.....	260
Abbildung 90: Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht	261
Abbildung 91: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: Mittelwertvergleich, Geschlecht.	262
Abbildung 92: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart	262

Abbildung 93: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: Mittelwertvergleich, Schulformen	263
Abbildung 94: Vergleich Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ mit der Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ (z-transformierte Skalen)..	264
Abbildung 95: Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“: Mittelwerte der Items	265
Abbildung 96: Boxplot: „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (Einzelauswertung).....	265
Abbildung 97: Korrelationsmatrix: Religiosität der Schüler und Einschätzung des Religionsunterrichts.....	267
Abbildung 98: Korrelationsmatrix: Verhalten im RU, Schüler-Befinden im RU, Akzeptanz des RU	270
Abbildung 99: Korrelationsmatrix: Verhalten im RU, Disziplinierungsverhalten, Akzeptanz des RU-Lehrers.....	271
Abbildung 100: Korrelationsmatrix: Einschätzung des RU-Lehrers und Akzeptanz des Faches	272
Abbildung 101: Korrelationsmatrix: Einschätzung des RU-Lehrers, Beurteilung des konkreten Unterrichts.....	273
Abbildung 102: Einflussfaktoren auf die Akzeptanz des Religionsunterrichts	286
Abbildung 103: Einflussfaktoren auf die Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“	289
Abbildung 104: Einflussfaktoren auf die Variable „RU-Lehrer als Ansprechpartner“	292
Abbildung 105: Einflussfaktoren auf die Variable „Gestörte Disziplin“.....	294
Abbildung 106: „Lernformen“ (Screeplot der Faktorenanalyse).....	344
Abbildung 107: „Religionsunterricht und Berufsbildung“ (Screeplot der Faktorenanalyse)	359
Abbildung 108: „Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich“ (Screeplot der Faktorenanalyse)	363
Abbildung 109: „Wichtigkeit der Themen“ (Screeplot der Faktorenanalyse).....	369
Abbildung 110: „Häufigkeit der Themen“ (Screeplot der Faktorenanalyse).....	375
Abbildung 111: „Hindernisse im Religionsunterricht“ (Screeplot der Faktorenanalyse).....	382

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausgewählte Studien zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen	133
Tabelle 2: Symbolisierung und Bezeichnung der Signifikanzniveaus	176
Tabelle 3: Zusammensetzung des Testsamples (Berufsschulart, Schulart, Geschlecht).....	177
Tabelle 4: Mittelwertvergleich: Inhalts- und Beziehungsdimension	235
Tabelle 5: Item 122: Standardisierte Residuen	238
Tabelle 6: Signifikanz-Tabelle für alle Skalen und Subskalen über die drei Gruppenvariablen Berufsschulart, Geschlecht und Schulform (x = mindestens ein signifikanter Unterschied zwischen zwei Gruppenkategorien)	296
Tabelle 7: Skala „Beziehungsdimension“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	331
Tabelle 8: „Beziehungsdimension“ (Faktorenanalyse)	333
Tabelle 9: Skala „Engagement des Religionslehrers“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	334
Tabelle 10: „Verhalten im Religionsunterricht“ (Faktorenanalyse)	336
Tabelle 11: „Verhalten im Religionsunterricht“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)	336
Tabelle 12: Subskala „Sich erholen und entspannen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	337
Tabelle 13: Subskala „Disziplin“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	338
Tabelle 14: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“, Untergruppen- Reliabilitätsschätzungen	340
Tabelle 15: „Religiöse Tätigkeiten und Inhalte“ (Faktorenanalyse)	342
Tabelle 16: „Religiöse Tätigkeiten und Inhalte“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)	342
Tabelle 17: „Lernformen“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)	344
Tabelle 18: „Lernformen“ (Faktorenanalyse, 3 Komponenten)	344
Tabelle 19: „Lernformen“ (Faktorenanalyse, 2 Komponenten)	345
Tabelle 20: Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“: Untergruppen- Reliabilitätsschätzungen	345
Tabelle 21: Subskala „Traditionelle Lernformen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	347
Tabelle 22: „Arten und Inhalte religiösen Lernens“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)	349
Tabelle 23: „Arten und Inhalte religiösen Lernens“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)	350
Tabelle 24: Vorläufige Skala „Lebensrelevanz“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen ...	351
Tabelle 25: Vorläufige Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ (mit Item 50): Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	353
Tabelle 26: Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ (ohne Item 50): Untergruppen- Reliabilitätsschätzungen	353
Tabelle 27: Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen ..	354
Tabelle 28: Subskala „quest’-Dimension“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	355
Tabelle 29: Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	357
Tabelle 30: Skala „Religionsunterricht und Berufsbildung“: Untergruppen- Reliabilitätsschätzungen	359
Tabelle 31: „Religionsunterricht und Berufsbildung“ (Faktorenanalyse)	361

Tabelle 32: „Religionsunterricht und Berufsbildung“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz).....	362
Tabelle 33: „Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich“ (Faktorenanalyse).....	364
Tabelle 34: „Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz).....	365
Tabelle 35: Subskala „Lehrer-Akzeptanz“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	365
Tabelle 36: Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	366
Tabelle 37: „Wichtigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse, 5 Komponenten).....	369
Tabelle 38: „Wichtigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse, 2 Komponenten).....	370
Tabelle 39: „Wichtigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse, 2 Komponenten, erklärte Gesamtvarianz).....	370
Tabelle 40: Subskala „Lebenskundlich-ethische Themen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	371
Tabelle 41: Subskala „Lebenskundliche Themen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	373
Tabelle 42: „Häufigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse)	375
Tabelle 43: „Häufigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz).....	376
Tabelle 44: Subskala „Lebenskundlich-ethische Themen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	376
Tabelle 45: Subskala „Lebenskundlich-existentielle Themen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	378
Tabelle 46: „Hindernisse im Religionsunterricht“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)	382
Tabelle 47: „Hindernisse im Religionsunterricht“ (Faktorenanalyse, 4 Komponenten).....	383
Tabelle 48: Subskala „Hindernisfaktor Lehrer“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	384
Tabelle 49: Subskala „Hindernisfaktor Schüler“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen ..	385
Tabelle 50: Subskala „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	386
Tabelle 51: Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“, Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	388
Tabelle 52: Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“, Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen	390
Tabelle 53: Rangkorrelation Berufschulart – Geschlecht	402
Tabelle 54: Geburtsjahrgang der Probanden (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)	402
Tabelle 55: Familienstand der Probanden (Häufigkeiten und Prozentwerte)	402
Tabelle 56: Regionale Herkunft der Schüler (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)	403
Tabelle 57: Schultyp (Häufigkeiten und Prozentwerte)	403
Tabelle 58: Ausbildungsgang/Berufszweig (Häufigkeiten und Prozentwerte).....	403
Tabelle 59: Schulabschluss (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten).....	404
Tabelle 60: Religion/Konfession der Schüler (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)	404
Tabelle 61: Teilnahme der Schüler an Veranstaltungen ihrer Religionsgemeinschaft (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)	404
Tabelle 62: Korrelationsberechnungen mit der Variablen „Jahrgang“	422
Tabelle 63: Rangkorrelation: Jahrgang und Schulform	422

Tabelle 64: Partielle Korrelation: RU-Lehrer als Ansprechpartner, Jahrgang, Schulform	422
Tabelle 65: Rangkorrelation: Herkunft, religiöse Selbsteinschätzung, „quest“-Dimension ..	423
Tabelle 66: Rankorrelation: Geschlecht, Religiosität der Schüler	423
Tabelle 67: Religiöse Selbsteinschätzung (zentrale Tendenz)	423
Tabelle 68: Item 187 (Häufigkeitsauswertung)	424
Tabelle 69: Item 188 (Häufigkeitsauswertung)	424
Tabelle 70: Rangkorrelation: Verhalten im RU und Item 29 „Im RU fühle ich mich wohl“	424
Tabelle 71: Rangkorrelation: Akzeptanz des RU, Verhalten im RU	425
Tabelle 72: Rangkorrelation: Akzeptanz des RU, Schülerbefinden im RU	425
Tabelle 73: Rangkorrelation: Schüler-Verhalten im RU; Lehrerakzeptanz, Disziplinierung	425
Tabelle 74: Rangkorrelation: Engagement und Akzeptanz des Religionslehrers	426
Tabelle 75: Rangkorrelation: Religiosität der Schüler, Einschätzung des Religionsunterrichts	426
Tabelle 76: Rangkorrelation: Religiosität der Schüler, Einschätzung des Religionslehrers..	426
Tabelle 77: Rangkorrelation: Akzeptanz des Lehrers und Akzeptanz des Fachs Religion....	427
Tabelle 78: Rangkorrelation: Einschätzung des RU-Lehrers, Beurteilung des konkreten Religionsunterrichts	427
Tabelle 79: Rangkorrelation: Schulform, Schulart, „Berufsbezug“ und „Lebensrelevanz“ ..	427
Tabelle 80: Rangkorrelation: Verhalten der Schüler im RU, Schulform und Schulart.....	428
Tabelle 81: Rangkorrelation: Lebensrelevanz, Berufsbezug und Dimensionen religiöses Lernen	428
Tabelle 82: Statistische Kennwerte der Items der Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“	428
Tabelle 83: Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“: U-Test, Berufsschulart.....	428
Tabelle 84: Skala „„quest“-Dimension“: U-Test, Berufsschulart	429
Tabelle 85: Skala „„quest“-Dimension“: U-Test, Schulform	429
Tabelle 86: Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“: U-Test, Schulformen	429
Tabelle 87: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart	429
Tabelle 88: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: U-Test (zweiseitig), Schulform	429
Tabelle 89: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart	429
Tabelle 90: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: U-Test (zweiseitig), Schulform	430
Tabelle 91: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart	430
Tabelle 92: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: U-Test (zweiseitig), Schulform	430
Tabelle 93: Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“: U-Test, Schulformen	430
Tabelle 94: Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart	430
Tabelle 95: Skala „Kreativ-expressive Lernformen“: U-Test (zweiseitig), Schulform	430
Tabelle 96: Subskala „Traditionelle Lernformen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart.....	431
Tabelle 97: Skala „Traditionelle Lernformen“: U-Test (zweiseitig), Schulform.....	431

Tabelle 98: Skala „Berufsbezug“: deskriptive Statistik	431
Tabelle 99: Item 72: deskriptive Statistik	431
Tabelle 100: Item 72: Häufigkeitsstatistik	432
Tabelle 101: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“: U-Test, Schulform	432
Tabelle 102: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“: U-Test, Schulform	432
Tabelle 103: Skala „Sich erholen und entspannen“: U-Test, Berufsschulart.....	432
Tabelle 104: Skala „Beziehungsdimension“: deskriptive Statistik	432
Tabelle 105: Skala „Beziehungsdimension“: U-Test, Berufsschulart	433
Tabelle 106: Skala „Beziehungsdimension“ U-Test, Schulform	433
Tabelle 107: Item 3: arithmetisches Mittel, Schulform.....	433
Tabelle 108: Item 3: arithmetisches Mittel, Geschlecht.....	433
Tabelle 109: Item 3: arithmetisches Mittel, Berufsschulart	433
Tabelle 110: Ordinale Regression (PLUM): Item 3 (aV), Geschlecht, Berufsschulart (uV).	433
Tabelle 111: Ordinale Regression (PLUM): Item 3 (aV), Berufsschulart (uV).....	434
Tabelle 112: Ordinale Regression (PLUM): Skala „Beziehungsdimension“ (aV), Berufsschulart, Schulform (aV)	434
Tabelle 113: Item 122: Chi-Quadrat-Test	434
Tabelle 114: Item 122: H-Test für Berufsschulart, Geschlecht, Schulform.....	435
Tabelle 115: Korrelationen zur Bedeutung der Inhalts- und Beziehungsdimension für den Religionsunterricht	435
Tabelle 116: Ordinale Regression (PLUM): kategorisierte Skala „Beziehungsdimension“(aV), Item 122, Schulform (aV) und Item 3(Kovariate).....	435
Tabelle 117: „Hindernisse“-Subskalen: deskriptive Statistik	436
Tabelle 118: „Hindernis“-Subskalen: Friedman-Test	436
Tabelle 119: „Hindernis“-Subskalen: Wilcoxon-Test.....	436
Tabelle 120: „Hindernis“-Subskalen: deskriptive Statistik.....	436
Tabelle 121: Hindernis-Subskala „Schüler“: H-Test nach Kruskal und Wallis.....	437
Tabelle 122: Hindernis-Subskala „Schüler“: U-Test, GbS - HbS.....	437
Tabelle 123: Hindernis-Subskala „Schüler“: U-Test, GbS - KbS.....	437
Tabelle 124: Hindernis-Subskala „Schüler“: U-Test, HbS - KbS.....	437
Tabelle 125: Hindernis-Subskala „Lehrer“: H-Test nach Kruskal und Wallis	438
Tabelle 126: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: H-Test nach Kruskal und Wallis	438
Tabelle 127: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: U-Test, HbS - KbS	438
Tabelle 128: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: U-Test, GbS - KbS	438
Tabelle 129: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: U-Test, GbS - HbS	439
Tabelle 130: Mittelwerte (Hindernis-Subskalen; Geschlecht)	439
Tabelle 131: Mittelwerte (Hindernis-Subskalen; Schulform)	439
Tabelle 132: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: U-Test, Schulform	439
Tabelle 133: Item 156: U-Test, Schulform	440
Tabelle 134: Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“: U-Test, Schulform	440
Tabelle 135: Rangkorrelation: Item 167 und Item 181	440
Tabelle 136: Skala „Lehrerakzeptanz“: U-Test, Berufsschulart	440
Tabelle 137: Skala „Lehrerakzeptanz“: U-Test, Schulform.....	440
Tabelle 138: Skala „Lehrerakzeptanz“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart	440

Tabelle 139: Skala „Engagement des RU-Lehrers“: U-Test (zweiseitig), Schulform.....	441
Tabelle 140: Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“: U-Test, Berufsschulart ..	441
Tabelle 141: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart	441
Tabelle 142: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: U-Test (zweiseitig), Schulform.....	441
Tabelle 143: Korrelation der beiden Lernform-Subskalen: Kendall-Tau-b.....	441
Tabelle 144: Ordinale Regression (PLUM): Aktivitätsskala (aV), Item 61 und 53 (uV).....	442
Tabelle 145: Ordinale Regression (PLUM): Aktivitätsskala (aV), Item 57 und 59 (uV).....	442
Tabelle 146: Ordinale Regression (PLUM): „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (aV), Berufsschulart und Geschlecht (uV).....	443
Tabelle 147: Ordinale Regression (PLUM): „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (aV), Geschlecht (uV)	443
Tabelle 148: Ordinale Regression (PLUM): „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (aV), Berufsschulart (uV).....	443
Tabelle 149: Ordinale Regression (PLUM): „RU an beruflichen Schulen“ (aV) „Berufsschulart“, „quest'-Dimension“ und „Religiöse Selbsteinschätzung“ (uV)	444
Tabelle 150: Korrelation (Spearman-Rho, Kendall-Tau-b): „Berufsschulart“, „quest'- Dimension“ und „Religiöse Selbsteinschätzung“	444
Tabelle 151: Lineare Regression: „RU an beruflichen Schulen“ (aV) „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Religiöse Selbsteinschätzung“, „Engagement des RU- Lehrers“, „Lebensrelevanz“ und „Disziplin“ (uV).....	445
Tabelle 152: Ordinale Regression (PLUM): „RU an beruflichen Schulen“ (aV) „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Religiöse Selbsteinschätzung“, „Engagement des RU- Lehrers“, „Lebensrelevanz“ und „Disziplin“ (uV).....	445
Tabelle 153: Korrelation (Spearman-Rho): „Lebensrelevanz“, „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Engagement des Religionslehrers“ und „Religiöse Selbsteinschätzung“	446
Tabelle 154: Korrelation (Spearman-Rho): „Lebensrelevanz“, „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Berufsbezug“ und „Sich erholen und entspannen“	446
Tabelle 155: Ordinale Regression (PLUM): „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (aV) „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Berufsbezug“, „Lebensrelevanz“ und „Sich erholen und entspannen“ (uV)	447
Tabelle 156: Korrelation (Spearman-Rho): „quest'-Dimension“, „Lehrerakzeptanz“, „Schulform“ und „RU-Lehrer als Ansprechpartner“	447
Tabelle 157: Ordinale Regression (PLUM): „RU-Lehrer als Ansprechpartner“ (aV) „Lehrerakzeptanz“ und „quest'-Dimension“ (uV).....	448
Tabelle 158: Ordinale Regression (PLUM): „Disziplin“ (aV) „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“, „Aktivität und lebensnahe Themen“ und Hindernis- Subskala „Schüler“ (uV)	448
Tabelle 136: Item 33: U-Test, Berufsschulart.....	449
Tabelle 137: Item 33: U-Test, Schulform	449
Tabelle 136: Item 36: U-Test, Berufsschulart.....	449
Tabelle 137: Item 36: U-Test, Schulform	449
Tabelle 137: Item 34: U-Test, Schulform	449

Formelverzeichnis

Formel 1: Standardisierte Residuen	237
Formel 2: Berechnung der ordinalskalierten Skalenkennwerte	273
Formel 3: Stabilität einer Faktorenstruktur	381

Teil I: Fragestellung und Ziel der Untersuchung

1. Einleitung: Religionsunterricht an beruflichen Schulen

1.1. Erste Zugänge

Zwei Unterrichtserfahrungen sind der Arbeit vorangestellt, um die Bandbreite dessen zu illustrieren, was sich im Religionsunterricht an beruflichen Schulen ereignen kann:

Berufsschulzentrum Schramberg. An einem Mittwoch, um 11.45 Uhr, kurz vor „Feierabend“. 30 Schülerinnen und Schüler mit Mittlerer Reife und Berufsausbildung in einem zweijährigen Berufskolleg/Technik und Medien ringen mit der Diskurstheorie von Jürgen Habermas – aber nicht in Gemeinschaftskunde, sondern im Fach Religion.

Ortswechsel: An einem Donnerstag um 9.10 Uhr diskutieren Berufsfachschüler/Holz der Gewerblichen Schule in Tübingen angeregt über den neuen Film von Mel Gibson „Die Passion Christi“ – das passt anscheinend schon besser zum Fach Religion. Aber was hat das mit beruflicher Ausbildung und Qualifikation zu tun?

Im Jahre 2002 haben nahezu 2,7 Mio Schülerinnen und Schüler¹ in Deutschland berufliche Schulen besucht; das sind mehr als 20 % aller Schüler überhaupt. Im selben Jahr lassen sich insgesamt 1,08 Mio Abgänger und Absolventen an beruflichen Schulen zählen, dagegen 0,94 Mio Schüler an allgemeinbildenden Schulen. Damit haben in diesem Zeitraum etwa 140.000 Schüler mehr mit einem Abgangs- bzw. Abschlusszeugnis eine berufliche Schule als eine allgemeinbildende Schule verlassen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2003). Die gesellschaftliche wie auch für viele Menschen individuelle Bedeutung der beruflichen Schulen liegt damit auf der Hand.

Und dennoch wird gelegentlich von der „Schule der vergessenen Majorität“ (Klie, 2000, S. 23) gesprochen. Das liegt wesentlich daran, dass berufliche Schulen weniger im gesellschaftlich-öffentlichen „Schulbewusstsein“ präsent sind als die allgemeinbildenden. Die Ursachen dafür sind vielfältig und sollen hier nicht diskutiert werden. Stattdessen seien zwei bildungspolitische Aspekte genannt, die als Indikator des Phänomens „Schule der vergessenen Majorität“ angeführt werden können: Das Land Baden-Württemberg richtet zum einen über 2500 neue Lehrer-Stellen an beruflichen Schulen ein, um den Bedarf decken zu können. Dies

¹ Wenn im Folgenden nur die maskuline Form verwendet wird, dann geschieht das meist aus sprachpragmatischen Gründen. Weibliche Personen sind selbstverständlich immer eingeschlossen, wenn der Kontext und die Verwendung nicht direkt anzeigen, dass nur männliche Schüler gemeint sind.

betrifft Fächer wie Mathematik, Deutsch, Französisch, aber auch Religion. Zum anderen lassen sich das geringere Versorgungskontingent an Lehrkräften bzw. die höheren Ausfallziffern des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen gegenüber dem angebotenen Religionsunterricht an Gymnasien anführen. Sicherlich spielt hierfür der tatsächliche Lehrermangel eine bedeutende Rolle. So kommt Klaus Kießling in seiner im Jahre 2003 durchgeführten „bundesweiten Erhebung unter den Kultusministerien zur Situation des katholischen Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen“ (Kießling, 2004, S. 73–83) zu dem Ergebnis: „Der Lehrkräftemangel ist unterschiedlich groß und beeinträchtigt das Angebot nicht nur in den ostdeutschen Ländern [...], sondern auch in den westdeutschen Bundesländern.“ (Kießling, 2004, S. 82). Aber auch die Meinung, man könne zuerst den Religionsunterricht unter den allgemeinbildenden Fächern an beruflichen Schulen kürzen, ist dafür verantwortlich (vgl. Gerber, 2002, S. 52).

Derartige bildungspolitische Beobachtungen sind zugleich Indiz für tiefer liegende Ursachen. Denn selbst wenn dieses Fach grundgesetzlich (Art. 7 Satz 1 Abs. 3 GG) verankert und damit der staatlichen und kirchlichen Aufsicht unterstellt ist, so ist damit doch längst nicht mehr der gesellschaftliche Konsens hierfür gesichert, wie exemplarisch folgende Forschungsergebnisse zeigen:

Ziebertz, Kalbheim und Riegel kommen in einer Studie zur Religiosität Jugendlicher zu folgendem Resultat: „Ein Vergleich der verschiedenen gesellschaftlichen Positionen zeigt, dass Religionsunterricht an der Schule gemeinhin akzeptiert wird. Differenzen finden sich jedoch in der Gewichtung der Ziele religiöser bzw. weltanschaulicher Bildung.“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 205) Eine EMNID-Umfrage aus dem Jahre 2003, die mit einer bundesweiten Umfrage unter 1006 Personen verschiedenen Alters die Bedeutung des Religionsunterrichts an der Schule untersucht hat (EMNID, 2003), kommt dagegen zu einem etwas anderem Ergebnis: Etwa 41% der Befragten votieren dafür, dass jede Schule einen regulären Religionsunterricht anbieten, die Teilnahme daran aber freistellen solle. Für den Religionsunterricht als Nebenfach sprechen sich 23% und als Hauptfach 10% der Probanden aus. Damit befürworten zwar insgesamt 74% der Befragten den Religionsunterricht als Regelfach; doch wenn man den unterschiedlichen Verpflichtungscharakter berücksichtigt, so will nur ein Drittel aller Befragten diesen weitestgehend aufrechterhalten.

An beruflichen Schulen werden verschiedene Fragen laut, etwa derart: Was hat das Fach Religion an beruflichen Schulen verloren? Und wenn der Religionsunterricht dort etwas verloren hat, was ist seine Aufgabe, bzw. was soll sie sein? Soll er Schüler zusätzlich zu ihrer Berufsausbildung für andere Kompetenzen qualifizieren oder sie auf ihren Beruf vorbereiten?

Soll er Werte und soziale Kompetenzen vermitteln? Soll er als Kulturfach die christliche Kultur thematisieren (vgl. Kunz et al. 2005)? Damit sind also auch die bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskussionen im vollen Gange (vgl. Klie, 2000; Gerber, 2002).

Betrachtet man die allgemeine Stimmungslage der Jugendlichen selbst, so ergibt sich nach der 13. Shell Jugendstudie folgender ‚Gesamteindruck‘: Bei den Jugendlichen „ist ein Rückgang von Glaubensvorstellungen ebenso festzustellen wie eine abnehmende praktische Ausübung bestimmter religiöser oder kirchlicher Rituale und Praktiken“ (Fischer et al., 2000, S. 20; vgl. Bucher & Oser, 1997; kritisch dazu: Thonak, 2003). Darüber hinaus zeigt sich eine zunehmende Privatisierung der Glaubensüberzeugungen, die weitaus bedeutender für die Jugendlichen sind „als dogmatische Glaubenssätze und kirchliche Lehren“ (Fischer et al., 2000, S. 20). Entwicklungspsychologische Befunde verweisen auf die Verschärfung der Problematik in der Adoleszenz: „Das Jugendalter gilt traditionellerweise als Phase religiöser Erschütterung.“ (Oser & Bucher, 2002, S. 949) Und Fend kommt in seinem entwicklungspsychologischen Überblick zu dem Resümee:

„Die größte Gruppe von Jugendlichen glaubt jedoch an eine rein innerweltliche Gesetzmäßigkeit (ca. 60% im Osten, 30% im Westen). Sie betrachtet die Sinnggebung im Leben als eine Leistung des Individuums. Das Leben hat Sinn in sich selber und in der aktiven Sinnkonstruktion durch den Menschen.“ (Fend, 2003, S. 387)

Und so stellt sich die religionspädagogisch zentrale Frage: Wie kann vor diesem Hintergrund ein von Jugendlichen akzeptierter Religionsunterricht aussehen (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 207)?

Diese wenigen Schlaglichter mögen genügen, um zu zeigen, dass die Entwicklungen des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen nur in ihrem sozialen, kulturellen und institutionellen Kontext zu verstehen sind. Die zu beobachtenden Konturen eines religiösen Wandels, die im folgenden Exkurs kurz skizziert werden sollen, stehen in der gesamtgesellschaftlichen Landschaft der Moderne (vgl. Ebertz, 1997; Schweitzer, 2005).

Exkurs: (Religions-)Soziologische Konturen der Gegenwart

Mit welchen Begriffen lassen sich die (religions-)soziologischen Konturen der Gegenwart verstehen? Unter dem Theorem einer fortschreitenden und unaufhaltsamen Säkularisierung, in der dem kulturellen und gesellschaftlichen Bewusstsein die Offenheit für Religion abhanden kommt? Oder verändern sich die Formen des Religiösen in der Gegenwart hin zu einem neuen Möglichkeitsraum für Sinndeutungen und Religiosität, der durch Pluralität gekennzeichnet ist (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 28–30)?

Um auf diese Fragen Antworten zu finden, untersucht die Religionssoziologie sowohl den „Wandel der Sozialformen wie der Inhalte ‚des Religiösen‘ im ‚Verhängnisraum‘ der Moderne“ (Ebertz, 1998, S. 10) wie auch religionsproduktive Tendenzen. Bereits Max Weber hat mit seinem

berühmten Diktum von der „Entzauberung der Welt“ (Weber, 1968, S. 612) darauf aufmerksam gemacht, dass sich Religion in das Private und Persönliche verschiebt – heraus aus der Öffentlichkeit. Verlagern sich Religion und Religiosität weg von objektiven Institutionen, wie sie etwa die christlichen Kirchen in ihren Sozialformen darstellen, in den privaten und subjektiven Wirklichkeitsbereich, dann zeigen sich auch die Grenzen der Säkularisierungsthese (vgl. Ziebertz, 2002). Denn Religion verabschiedet sich damit nicht ins Nichts. Vielmehr kommt der Religion, wenn sie – etwa mit Niklas Luhmann – funktional betrachtet wird, eine bestimmte gesellschaftliche Funktion zu. Luhmann versteht Religion als Kommunikation, deren Ziel es ist, offene Sinnhorizonte zu schließen (vgl. Luhmann & Pollack, 1991). Dazu bedient sie sich binärer Unterscheidungen wie profan und sakral oder immanent und transzendent. Aufgrund der Differenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Teilsysteme wie Politik, Wissenschaft oder Wirtschaft können all diejenigen Bereiche als säkularisiert angesehen werden, die die religiöse Kommunikation ausschließen. Diese wird stattdessen in das religiöse Teilsystem verlagert. Solche mit der Ausdifferenzierung einhergehende Spezialisierung ermöglicht Entlastung und Beruhigung, insofern religiöse Kommunikation nicht überall, sprich in allen Teilsystemen der Gesellschaft, geschehen muss. Die Gesellschaft, verstanden als umfassendes Kommunikationssystem, ist nach Luhmann dann aber nicht als säkularisiert denkbar, weil das religiöse Teilsystem, das mit der Funktion, offene Sinnhorizonte zu schließen, betraut ist, für diese unentbehrlich ist. Der umfassende und integrale Anspruch von Religion steht damit im Widerstreit zu der Stellung von Religionen, wie sie Luhmann in seiner Systemtheorie bestimmt. An Religion und konkret auch an die Kirchen werden also spezifische Anforderungen, Aufgaben und Probleme zur Lösung bzw. Klärung gestellt, an denen die Kirchen möglicherweise scheitern können, ohne dass damit auch religiöse Kommunikation per se überholt oder gar sinnlos ist.

Welche gesellschaftlichen Anforderungen stellen sich also gegenwärtig an Religion? So könnte eine zentrale Frage der Moderne an Religion lauten. Eine andere lässt sich in Anschluss an Thomas Luckmanns Religionsbegriff stellen. Luckmann versteht nämlich Religion als etwas allgemein Menschliches (vgl. Luckmann, 1988, S. 39). Er bezieht Religion auf das Bewusstsein des Individuums, das vielfältige und der Deutung bedürftige Transzendenzenerfahrungen macht. Der Tod als Grenze des Lebens ist neben verschiedenen anderen Transzendenzenerfahrungen besonders markant. Der Mensch weiß um ihn, er weiß um sein eigenes Ende, ohne zu wissen, ob überhaupt etwas und gegebenenfalls was danach kommt. Im Sinne Luckmanns kann sich Religion damit niemals in Nichts auflösen, weil jeder Mensch Transzendenzenerfahrungen macht – wie er sie deutet, thematisiert oder ritualisiert, ist jedoch eine „Sache der historischen Gesellschaftlichkeit des menschlichen Daseins“ (Luckmann, 1985, S. 33). Die sozialen Strukturen können damit zwar säkularisiert werden, aber nicht die Person mit ihrem Transzendenz-Bewusstsein. Die Beobachtung Webers von der Entzauberung der Welt verweist dabei auf folgende Schwierigkeit: Es wird immer problematischer, einen verbindlichen und plausiblen Sinnzusammenhang zu gewinnen, in den sich die Transzendenzenerfahrungen von Individuen einordnen lassen. Wandlungen in der religiösen Landschaft sind damit nicht als Verlust des Religiösen zu deuten, sondern als Wandel der Sozialgestalt des Religiösen und seiner Inhalte, die verstärkt an das Individuum geknüpft sind. Damit lautet also eine zweite Frage: Welche individuellen Anforderungen stellen sich gegenwärtig an Religion und somit auch an den Religionsunterricht?

Um diese Frage zu beantworten, ist ein Blick auf unsere Gegenwart von Nöten: Seit Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert lässt sich – so der Religionssoziologe Karl Gabriel – eine Beschleunigung des sozialen Wandels feststellen (vgl. Gabriel, 1998; Sautermeister, 2005b). Dieses

Phänomen verstehen Soziologen als Modernisierung (vgl. Schweitzer, F. & Simojoki, H., 2005, S. 164–169). Sie ist zugleich durch ein mehr oder weniger ausgeprägtes Vergessen von Traditionen und traditionellem Orientierungswissen ausgezeichnet. Denn der rasche gesellschaftliche Wandel hat zur Folge, dass vormalige Lösungsmuster und Orientierungspunkte nicht mehr selbstverständlich sind. Gabriel führt drei Merkmale der Gegenwart an, die sich aus „einem umfassenden Enttraditionalisierungsprozeß“ (Gabriel, 1998, S. 195) ergeben:

(1) „eine entgrenzte strukturelle Differenzierung der Gesellschaft in funktionale Teilsysteme“ (Gabriel, 1998, S. 195). Wirtschaft, Politik, Recht, Bildung, Freizeitsektor usw. neigen dazu, eigene Werte und Normen auszubilden und möglichst unabhängig voneinander zu funktionieren. Religion wird dabei weitgehend ausgeklammert und – systemlogisch betrachtet – in einen Bereich, der eigens für religiöse Kommunikation vorgesehen ist, ausgelagert.

(2) „eine damit in Zusammenhang stehende kulturelle Pluralisierung“ (Gabriel, 1998, S. 195). Unsere Gesellschaft zeichnet sich durch Multikulturalität aus; verschiedene kulturelle Überzeugungen, differente Weltanschauungen und religiöse Überzeugungen stehen mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander. Damit treten auch verschiedene Muster und Typen von Handlungsorientierung und Weltthematisierung in Konkurrenz zueinander.

(3) „eine strukturell erzeugte Individualisierung“ (Gabriel, 1998, S. 195). Strukturelle Differenzierung und Pluralisierung nötigen den Einzelnen dazu, individuell und persönlich zu wählen, sich zu entscheiden und sein Leben zu führen. Das gilt auch für religiöse Entscheidungen und eine religiöse Lebensführung. Kollektiv geteilte religiöse oder gar institutionell verfasste Sinnbezüge und religiöse Überzeugungen nehmen ab. Das Individuum wird zum Maßstab, während religiöse Institutionen und Traditionen an Verbindlichkeit verlieren. Zugleich besteht aber auch eine gegenläufige „Tendenz zur Standardisierung von Lebensläufen“ (Zinnecker, 2003, S. 51), was zu einem unübersichtlichen Ineinander von De-Standardisierung und subtiler Normierung bereits im Jugendalter führt. Angesichts der Autonomiebestrebungen im Jugendalter und den beobachtbaren Tendenzen, die sich unter dem Konzept „Jugend als Moratorium“ (Reinders & Wild, 2003, S. 32) fassen lassen, verschärft sich sogar dieses Ineinander.

Die drei genannten Merkmale des Modernisierungsprozesses haben für Religion zwei ganz konkrete Auswirkungen. Zum einen wird die religiöse Landschaft diffus, vielfältig und eher unüberschaubar; zum anderen „verliert aber Religion zugleich eine entscheidende Alltagskompetenz, nämlich Kontinuität im Wandel der Gesellschaft zu signalisieren und damit Orientierung zu garantieren“ (Hochschild, 2002, S. 29). Religion besitzt als Religionssystem keine normative Notwendigkeit mehr. Das Individuum hat die Freiheit, ob es daran teilnehmen will oder nicht und welcher Ausprägung von Religiosität es anhängen möchte. Vor diesem Hintergrund lässt sich sogar eine „neue Religionsfreundlichkeit“ (Hochschild, 2002, S. 32) als eine „intensivere Wiederinanspruchnahme von Religion, wenngleich stärker vor den Kirchenmauern als dahinter“ (Hochschild, 2002, S. 32), beobachten. Entchristlichungs- und Entkonfessionalisierungstendenzen sind daher nicht mit einem allgemeinen Verlust an Offenheit für Religiosität gleichzusetzen. Ziebertz spricht gar von Vitalisierungseffekten der Religiosität (vgl. Ziebertz, 1999, 124).

Welche Anforderungen an Religion und Kirche ergeben sich damit aus den gesellschaftlichen Entwicklungen, die auch für den Einzelnen weitreichende Konsequenzen haben?

Aufgrund der funktionellen Differenzierung der Gesellschaft kommt der Religion die Aufgabe zu, „Grenzverhältnisse zu thematisieren und zu bearbeiten“ (Hochschild, 2002, S. 33) –

Transzendenzenerfahrungen wie offene Sinnfragen, die sich sowohl aus der anthropologischen Konstitution des Menschen als auch aus der gesellschaftlichen Segmentierung und Pluralisierung ergeben.

Der Prozess der Individualisierung hat zudem zur Folge, dass der Einzelne auch als religiöses Subjekt ernst- und wahrgenommen zu werden beansprucht. Religiöse Angebote werden verstärkt unter dem Blickwinkel der eigenen religiösen Erfahrung bzw. der Suche danach bewertet. „Das religiöse Leben oder die religiöse Praxis, an der ich teilhabe, muß nicht nur meine Wahl sein, sie muß mir auch etwas sagen. Sie muß unter dem Gesichtspunkt meiner spirituellen Entwicklung, so wie ich diese verstehe, sinnvoll sein.“ (Taylor, 2002, S. 84) Für die religiös-kirchliche Vermittlung des Transzendenzbezugs bedeutet dies, dass er „sehr spezifisch und v.a. personal wahrgenommen wird“ (Hochschild, 2002, S. 34). Religiöse Vergemeinschaftung, die personale Beziehungen vernachlässigt oder gar ignoriert, vermag – wenn überhaupt – nur noch bedingt den Einzelnen zu erreichen.

Thematisierung von Grenzverhältnissen und Vermittlung eines persönlichen Transzendenzbezugs sind damit schließlich wesentliche gesellschaftliche und individuelle Anforderungen an Religion und Kirche.

Berücksichtigt man diesen gesamtgesellschaftlichen Horizont, der die Religion im pluralistischen Gefüge in den privaten Raum abdrängt (vgl. Gabriel, 2003) – und auch die besondere religionssoziologische Situation in den neuen Bundesländern (vgl. Ziebertz, 1994, S. 108f.; Biewald, 1997; Biewald, 2000; Hanisch & Pollack, 1997) –, so verwundert es nicht, dass der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach immer wieder angefragt und teilweise in Frage gestellt wird (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 200). Diese Entwicklungen lassen sich mit Franz-Xaver Kaufmann auch als „Tradierungskrise“ verstehen, die sich auch auf den Religionsunterricht und sein gesellschaftliche Legitimation auswirkt (vgl. Kaufmann, 1989). Die Konturen des religiösen Wandels lassen sich sowohl auf der makroskopischen Ebene (Pluralität der Weltanschauungen) als auch auf der mikroskopischen Ebene (Individualisierung von Weltanschauungsbezügen) sowie auf der mesoskopischen Ebene (Bedeutungswandel religiöser Institutionen) im Zuge der Modernisierungsprozesse beschreiben (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 31–40; Drumm, 2005, S. 37–41).

Darin kommt zum Ausdruck, was systemisch grundsätzlich für die Situation des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen angelegt ist: Er sitzt

„schon immer zwischen allen Stühlen. Er soll es nach allen Seiten recht machen: dem staatlichen Auftrag schulischer Allgemeinbildung und fachlicher Ausbildung, dem kirchlichen nach Vermittlung christlicher Religion und ihrer Auslegungsmöglichkeiten, dem Anliegen der Arbeitgeber nach auch ethisch-moralischer Qualifizierung der Auszubildenden sowie schließlich dem Wunsch der Schüler und Schülerinnen nach attraktiven Unterrichtsstunden.“ (Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002b, S. 14)

Der Religionsunterricht an beruflichen Schulen steht somit in einem dreifachen Spannungsgefüge: Zum einen steht er im Spannungsverhältnis unterschiedlicher

Erwartungshaltungen (Gerber, Höhrmann & Jungnitsch, 2002b; Felder, 2003), zum anderen im individual-sozialen Spannungsgefüge zwischen der Individualisierungs- und Privatisierungstendenz von Religion einerseits und juristisch normierter Rechtsstellung als ordentliches Lehrfach an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen andererseits sowie zum weiteren schließlich im berufsbildenden-persönlichkeitsbildenden Spannungsfeld (Ott, 2000, S. 22–33; Bergmann, 1990, S. 14f.; Gräble & Mayer, 1987), dessen eine Extremposition in unmittelbarer berufspragmatischer Orientierung den Religionsunterricht nicht nur als überflüssig, sondern auch als zeitraubend ansieht, während die andere ihm im Rahmen der Persönlichkeitsbildung und des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen Bedeutung für den Fächerkanon beruflicher Schulen beimisst (Bergmann, 1990; Benetreu, 1997; Schloesser, 1997; Vetter, 1997; Stark, 1997; Greiling, 1997; Jakobi & Weinz, 1997). Vor allem der letzt genannte Konflikt spitzt sich angesichts der folgenschweren Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt, der grundlegenden Veränderungen der Arbeitsstrukturen und -organisation mit den Problemen der (Jugend-)Arbeitslosigkeit (vgl. Schanz, 1987, S. 39; Münchmeier, 2005, S. 99) sowie angesichts der Tendenzen, dass der lebenslange Beruf nicht mehr gang und gäbe sein wird und der Arbeitsmarkt Beweglichkeit und Flexibilität erfordert (vgl. Gerber, 2002, S. 42–51; Schanz, 1987, S. 16; Sennett, 1998), weiter zu.

Das Spannungsfeld, in dem der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen zu lokalisieren ist, verdeutlicht nachfolgendes Schaubild:

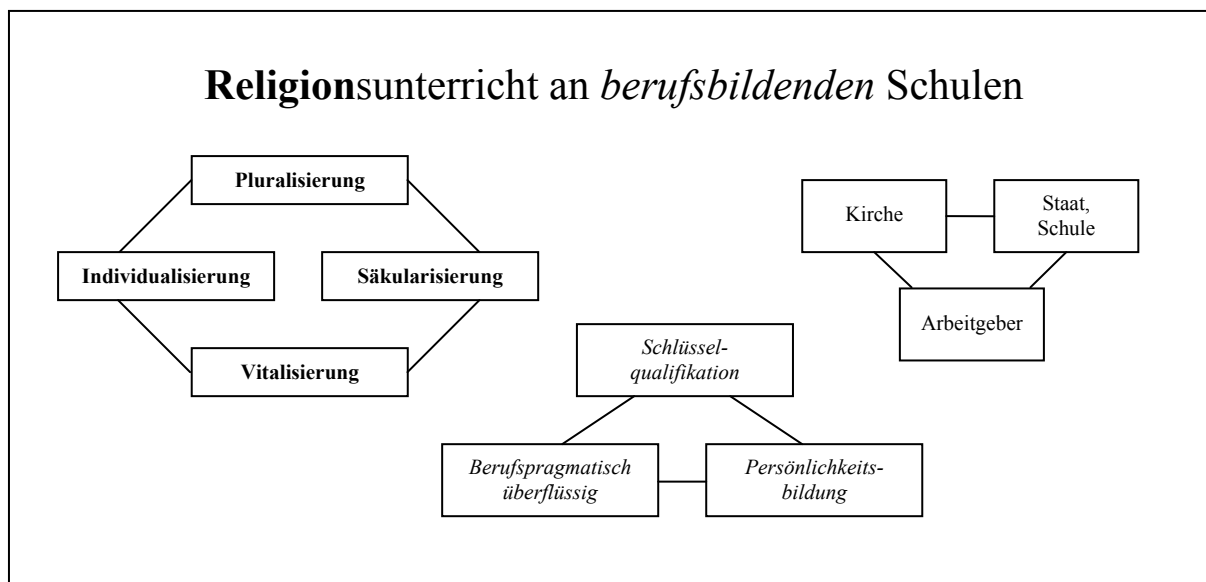


Abbildung 1: Spannungsfeld des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen

Wie der Religionsunterricht institutionell in die Verstrickungen beruflicher Schulen geriet, skizziert im Folgenden ein kurz gefasster historischer Abriss.

1.2. Historische Wegmarken und das gegenwärtige Gelände

Lässt sich der Religionsunterricht an beruflichen Schulen als „Sorgenkind“ (Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002, S. 14) beschreiben, so stellt sich die Frage, wie es dazu kommen konnte: Wie findet der Religionsunterricht in Deutschland Einzug die berufliche Schule?

Die Anfänge beruflicher Schulen sind bereits im 16./17. Jahrhundert aufzuspüren (vgl. im Folgenden Kießling, 2004, S. 30–35; Klie, 2000, S. 23–44). Die so genannten Fortbildungsschulen, die Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts neben „Christenlehre“ und volksschulischen Belangen auch die berufliche Ausbildung zu integrieren hatten, wurden um 1920 von Berufsschulen verdrängt (vgl. Gleißner, 1983). Bildungstheoretisch und pädagogisch war damals die Initiative für Berufsschulen von Georg Michael Kerschensteiner (1854–1932) bedeutsam, „die sich durch ein Zusammenspiel von unterrichtlichen und erzieherischen Zielen auszeichnen, also sowohl auf berufliche als auch auf charakterliche und überhaupt menschliche Bildung abheben“ (Kießling, 2004, S. 33). Im Gefolge der zunehmenden Entfremdung von Kirche und Religion und angesichts der lebenskundlichen Dimension der Berufsschulen wurde im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts der Ruf nach dem Religionsunterricht in den Bildungskonzepten beruflicher Schulen lauter. So plädiert der Kultusminister des Landes Baden Willy Hellpach 1931 für ein Fach in der Berufsschule,

„das sich mit den großen weltanschaulichen und sittlichen Fragen befasst, um die gerade der Durchschnittsmensch nie so zuinnerst ringt, wie in den Lebensjahren, mit denen es die Berufsschule zu tun hat. Auf die Erscheinungsform dieses Unterrichtsfachs kommt es nicht in erster Linie an, sondern auf seine Existenz“ (Monsheimer, 1955, S. 440).

Vor diesem Hintergrund wurde in Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG von 1949 der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen unter staatlichem Aufsichtsrecht rechtlich festgelegt, sofern es sich nicht um bekenntnisfreie Schulen handelt (vgl. Hollerbach, 1997, S. 134–142). Seine Inhalte und Ziele bestimmen jedoch die Religionsgemeinschaften (Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG), wenn sie nicht gegen die freiheitlich-demokratische Rechtsordnung verstoßen (vgl. Verhülsdonk, 2003). Für die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen („Bremer Klausel“, Art. 141 GG) und Hamburg gelten andere Regelungen, denen zufolge kein Religionsunterricht an beruflichen Schulen angeboten wird (vgl. Kießling, 2004, S. 82).

Nach der Darstellung der historischen Wegmarken soll noch das gegenwärtige ‚Gelände‘ skizziert werden, in dem sich der Religionsunterricht an beruflichen Schulen befindet. Dabei

ist zwischen Teilzeit- und Vollzeitschulformen zu unterscheiden. Bei Teilzeitschulformen gibt es verschiedene Weisen, in denen die schulische Ausbildung zum Zuge kommt: entweder ein bis zwei Tage in der Woche oder während der ganzen Grundstufe der Berufsausbildung, der dann eine betriebliche Fachstufe folgt. Neben der Ausbildung im dualen System, der klassischen Berufsschule, gibt es auch verschiedene Vollzeitschulformen. Klaus Kießling hat eine Aufstellung der verschiedenen Ausbildungsgänge vorgenommen, die aufgrund ihrer Übersichtlichkeit hier wiedergegeben wird (Kießling, 2004, S. 32):

„Im einzelnen lassen sich folgende Ausbildungsgänge anführen:

- Das *Berufsvorbereitungsjahr* (BVJ) bietet – in der Regel für Hauptschülerinnen und Hauptschüler ohne Abschluß sowie für Sonderschülerinnen und Sonderschüler – eine schulische Förderung für den Eintritt ins Berufsleben oder für den Übergang in eine weiterführende berufliche Schulform.
- Das *Berufsgrundbildungsjahr* (BGJ) vermittelt eine breite berufliche Grundbildung; es kann als schulisches BGJ in Vollzeitform und als kooperatives BGJ in Teilzeitform durchgeführt werden. Es führt zum Erwerb eines bisher noch nicht erreichten Hauptschulabschlusses. Außer im BGJ kann die berufliche Grundbildung auch in einjährigen Berufsfachschulen vermittelt werden.
- In der ein- oder zweijährigen [auch dreijährigen; J.S.] *Berufsfachschule* (BFS) können sowohl schulische als auch berufliche Abschlüsse erworben werden.
- Die ein- oder zweijährige *Fachschule* (FS) setzt eine berufliche Erstausbildung oder eine einschlägige praktische Berufstätigkeit voraus und führt zu einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluß.
- Die einjährige *Berufsaufbauschule* (BAS) vermittelt Schülerinnen und Schülern im Anschluß an eine Berufsausbildung den (erweiterten) Sekundarabschluß I. Das BAS kann auch parallel zur Ausbildung im dreijährigen abendlichen Teilzeitunterricht absolviert werden.
- Die *Fachoberschule* (FOS) setzt ebenso wie die BAS eine Ausbildung voraus und führt als 12. Klasse oder als 11. und 12. Klasse zur Fachhochschulreife.
- Die *Berufsoberschule* (BOS) baut auf einer Berufsausbildung in bestimmten Berufsfeldern auf und bietet als 12. Klasse oder als 12. und 13. Klasse den Weg zu einer fachgebundenen Hochschulreife.
- Das *Berufskolleg* vermittelt im Vollzeitunterricht eine Berufsausbildung und kann unter besonderen Voraussetzungen zur Fachhochschul- oder zur Hochschulreife führen.
- Im *Fachgymnasium* (FG) der Jahrgänge 11–13 können Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Fachrichtungen die allgemeine Hochschulreife erlangen.
- Der weitaus größte Anteil der Schülerinnen und Schüler besucht die schon genannte klassische (Teilzeit-) *Berufsschule*, in der die Jugendlichen in Arbeitsteilung zwischen Betrieb und Schule über drei oder vier Jahre hinweg für einen Beruf ausgebildet werden.“

Die Berufsfelder decken verschiedene Sparten von Ausbildungsberufen ab (vgl. Kießling, 2004, S. 32):

- Wirtschaft und Verwaltung
- Ernährung und Hauswirtschaft
- Agrarwirtschaft
- Metalltechnik

- Elektrotechnik
- Bautechnik
- Holztechnik
- Textiltechnik
- Chemie, Physik und Biologie
- Drucktechnik
- Farbtechnik
- Körperpflege
- Gesundheit

Da die Kultushoheit und damit das Schulwesen Angelegenheit der einzelnen Bundesländer ist, gibt es bundesweit Unterschiede bei den beruflichen Schulen hinsichtlich bestimmter Schultypen als auch hinsichtlich bestimmter Ausbildungsgänge an bestimmten Schultypen. Die Spezifika sollen hier nicht näher erläutert werden, da sie für den Gang dieser Studie nicht von Bedeutung sind.² Vielmehr genügt diese allgemeine Darstellung, die weitestgehend für alle Bundesländer gilt und den gegenwärtigen Kontext des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen beschreibt.

Zusammenfassend lassen sich aus der historischen Skizze zur Einführung des Religionsunterrichts in die beruflichen Schulen folgende Beweggründe erschließen: Neben der beruf(skund)lichen Ausrichtung sollen die Schüler auch lebenskundliche bzw. allgemeine Bildung erhalten, die weltanschaulich-religiöse sowie sittliche Bildung integriert und dem gesellschaftlichem Interesse entspringt.

Halten diese Gründe aber den gegenwärtigen gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen, kirchlichen und persönlichen Erwartungen und Überzeugungen stand? Ist der Religionsunterricht in der Lage, den unterschiedlichen Erwartungen soweit wie möglich zu entsprechen? Wie wird er von den Betroffenen selbst, den Schülern, wahrgenommen? Erleben sie ihn als ein Unterrichtsfach, das sie als Personen wahrnimmt, oder erdulden sie ihn als Zumutung?

Uneinheitlichkeit gibt es darüber hinaus auch hinsichtlich der Oberbegriffe „berufliche Schule“ oder „berufsbildende Schule“ oder „Berufsschule“ (vgl. Weidinger, 1991, S. 37–40). In Abgrenzung zur allgemeinbildenden Schule wird mehrfach der Begriff „berufsbildende Schule“ verwendet (z. B. Kießling, 2004 oder die Fachzeitschrift „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“). Dagegen bedienen sich Bildungsinstitutionen und Kultusministerien häufig des Terminus „berufliche Schulen“. Der Oberbegriff „Berufsschule“

² Über die Homepages der Kultusministerien der einzelnen Bundesländer können die spezifischen Konzeptionen eingesehen werden.

wird dagegen öfters für die schulische Institution des dualen Ausbildungssystems gebraucht. In dieser Arbeit werden alle drei Begriffe synonym verwendet. Eine spezifische Differenzierung, etwa wenn die Berufsschule als dualer Ausbildungsweg gemeint ist, wird an entsprechender Stelle kenntlich gemacht.

1.3. Gegenstand und Vorgehen der Arbeit

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist der (katholische) Religionsunterricht wie auch Chancen und Hindernisse religiösen Lehrens und Lernens an beruflichen Schulen aus Sicht der Schüler. Die Untersuchung ist im Kontext des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen entstanden.

Der *erste Hauptteil* behandelt allgemein gesprochen *Fragestellung und Ziel* dieser empirischen Untersuchung. Aufgrund ihrer institutionellen Einbettung werden Zweck und Forschungsabsichten des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik im zweiten Kapitel vorgestellt (Kapitel 2.). Ein ausführlicher Forschungsüberblick über die empirischen Studien zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen legt Desiderate offen, zu deren Bearbeitung die vorliegende Untersuchung einen Beitrag leisten möchte. Im Anschluss daran werden Aufgabe und Ziel dieser Studie expliziert (Kapitel 3.).

Im *zweiten Teil* der Arbeit werden *methodologisch-methodische Reflexionen* und die *Ergebnisse* der quantitativ-empirischen Untersuchung vorgestellt. In einer disziplinär-methodologischen Vergewisserung wird ihre pädagogisch-psychologische Forschungsstrategie ausgewiesen (Kapitel 4.). Die Konstruktion des Forschungsinstrumentariums sowie die Beschreibung der Testdurchführung werden im folgenden Kapitel erläutert (Kapitel 5.). Im Anschluss daran werden die empirischen Befunde dargelegt (Kapitel 6.).

Der *dritte Hauptteil* beschließt die Untersuchung. In ihm werden eine zusammenfassende *Interpretation* der Befunde, eine *kritische Reflexion* der Vorgehensweise und ein *Ausblick* für die weitere Forschung gegeben (Kapitel 7.).

2. Institutionelle Rahmenbedingungen: Das Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen

Da die vorliegende empirische Untersuchung im Kontext des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen entstanden ist, soll im Folgenden Genese und Programm dieser Einrichtung vorgestellt werden. Klaus Kießling, damals noch stellvertretender Leiter des Instituts, hat beides in mehreren Veröffentlichungen dargelegt. Sie liegen nachfolgendem Überblick zugrunde.

Um den (katholischen) Religionsunterricht an beruflichen Schulen zu untersuchen und weiterzuentwickeln, wurde am 1. Juli 2002 das Institut für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen gegründet. Initiativ dafür waren der Verband der katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer (VKR), die Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz, das Land Baden-Württemberg, die Diözese Rottenburg-Stuttgart sowie die Universität Tübingen (vgl. Kießling, 2002).

Anlass gaben die Erfahrungen vieler Lehrender und Lernender an beruflichen Schulen, die sich auf drei Grundzüge bündeln lassen: (1) Die an beruflichen Schulen zunehmende Ökonomisierung bedeutet einen zunehmenden Legitimationsdruck für das allgemeinbildende Fach des Religionsunterrichts. (2) Die zugrunde liegende (religiöse) Sozialisation der Schüler, die in heterogen zusammengesetzten Schulklassen den Religionsunterricht besuchen, lässt eine stärkere ausgeprägte Indifferenz der Schüler gegenüber der Institution Kirche erkennen. (3) Lernende an beruflichen Schulen machen häufig mit engagierten Lehrkräften im Religionsunterricht die Erfahrung, dass diese ihre Schüler besonders bei der Persönlichkeitsentwicklung unterstützen möchten, ohne sie vornehmlich als (spätere) Arbeitskraft anzusehen (vgl. Kießling, 2003a).

Um die Zielsetzung des Instituts zu verwirklichen, hat das Institut folgende Aufgaben definiert (vgl. im Folgenden Kießling, 2003a):

1) Empirische Forschung zugunsten einer Grundlegung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen

Eine erste Aufgabe des Instituts ist es, auf dem Boden der empirischen Sozialforschung religiöses Lehren und Lernen an beruflichen Schulen zu untersuchen. Dabei stehen folgende Leitfragen im Vordergrund (Kießling, 2003a, S. 586):

- „Welche Chancen religiösen Lernens nehmen Schülerinnen und Schüler wahr? Welche Hindernisse religiösen Lernens führen sie an?“

- „Welche Chancen religiösen Lehrens und Lernens zeichnen sich in den Augen der Unterrichtenden ab?“
- „Welche Qualität von religiöser Unterstützung brauchen Auszubildende? Wie erlangen sie Handlungskompetenz, also fachliche, personale und soziale Fähigkeiten?“
- „Wie wird religiöses Lernen pubertätsstauglich – und berufstauglich?“

Um dies zu erkunden, wird ein zweistufiges Vorgehen gewählt: Zuerst werden Schüler und Lehrer in halb-standardisierten Interviews exemplarisch befragt. Die Probanden werden nach folgenden kontrastierenden Kriterien ausgewählt:

- Alter,
- Geschlecht,
- Region (Stadt/Land, Nord/Süd, Ost/West),
- Religion,
- Berufsschulart.

Das qualitative Vorgehen führt zu exemplarisch-explorativen Erkenntnissen, die einer Pilotforschungsphase angemessen sind. Die Datenaufbereitung und -auswertung führt zu Resultaten, die teilweise als Forschungshypothesen in ein quantitatives Forschungsinstrumentarium einfließen. Danach sollen die explorativen Ergebnisse neben anderen Fragestellungen in einer zweiten Forschungsphase untersucht bzw. überprüft werden. Ziel der empirischen Forschung ist es, Erkenntnisse mit repräsentativem Charakter zu gewinnen. In diesem Kontext ist die vorliegende Untersuchung zu verorten.

2) Entwicklung von Modellen des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen

Um entsprechende Modelle für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen zu entwickeln, werden vorhandene Lehrpläne gesichtet. Auf der Basis des neuen Grundlagenplans für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2002) werden schließlich neue Modelle entwickelt, die exemplarisch erprobt und evaluiert werden sollen. Im gleichen Zuge sollen auch berufsorientierte Lehrmaterialien für den Religionsunterricht erstellt werden. Für diesen Aufgabenkomplex lassen sich folgende Leitfragen formulieren (Kießling 2003a, S. 587):

- „Welche Modelle des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen lassen sich auf der Basis der bisher zutage geförderten Erkenntnisse entwickeln?“
- „Wie lässt sich Religionsunterricht im Kontext einer ‚Theologie der Arbeit‘ verstehen und gestalten?“
- „Wie lassen sich Religionspädagogik und Berufspädagogik unterrichtsrelevant miteinander verknüpfen?“

Aus den Leitfragen wird ersichtlich, dass der zweite Aufgabenkomplex die Ergebnisse der empirischen Forschung aufnehmen muss, wenn die neuen Modelle valide und wirksam sein sollen.

3) Konzeption von Ausbildungsmodellen für Religionslehrerinnen und -lehrer an berufsbildenden Schulen

Ein dritter Aufgabenbereich des Instituts liegt darin, bestehende Ausbildungsgänge auf dem Hintergrund der empirischen Forschungsergebnisse wahrzunehmen und schulformspezifisch weiterzuentwickeln. Auch die Ausbildungsmodelle sollen exemplarisch erprobt werden und erfordern eine Evaluation. Für diese Aufgabe sind folgende Fragen formuliert (Kießling, 2003a, S. 588):

- „Welche Konsequenzen resultieren aus empirischer Forschung und der Entwicklung von Unterrichtsmodellen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern?“
- „Welche theologischen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen?“
- „Wie lässt sich eine Ausbildung gestalten, die dem spezifischen Bedarf von an berufsbildenden Schulen tätigen Lehrkräften gerecht zu werden versucht?“
- „Welcher Bedarf zeichnet sich über die Ausbildung hinaus in den Bereichen Fortbildung und Praxisberatung ab?“

Angesichts der heterogenen Zusammensetzung der Klassen an beruflichen Schulen und der damit verbundenen religiösen Pluralität werden bedarfsgerechte Fortbildungen für die Lehrkräfte immer dringlicher, wobei der Praxisberatung eine wichtige Funktion zuzukommen scheint.

4) Transfer dieser Modelle in Praxisfelder beruflicher Bildung

Im vierten Schritt sollen die erarbeiteten Modelle in verschiedene Praxisfelder bundesweit gestreut zur Anwendung kommen. Rekursiv sollen zugleich aus den in der Praxis gewonnenen Erfahrungen neue Impulse für die Theoriebildung und für eine berufsorientierte Fachdidaktik gewonnen und diskutiert werden. Für diesen Aufgabenkomplex lauten die zentralen Fragen folgendermaßen (Kießling, 2003a, S. 588):

- „Wie lassen sich die während der ersten drei Schritte gewonnenen Einsichten und Konzepte auf breiter Basis kommunizieren und diskutieren?“
- „Wie lassen sich diese Erkenntnisse und Konzepte in Praxisfeldern beruflicher Bildung, insbesondere in Studienseminaren, umsetzen?“

5) Sicherung der Nachhaltigkeit der Arbeit des Instituts

Schließlich geht es darum, personelle, gesellschaftliche, politische, kirchliche, berufliche und verbandliche Kooperationspartner zu gewinnen, um weitere Drittmittel einzuwerben wie auch um weitere Forschungen zu ermöglichen. Darüber hinaus soll der Aufbau der Stiftung

„Religion und berufliche Bildung“ gefördert werden. Die Arbeiten des Instituts sollen durch Veröffentlichungen zur öffentlichen und fachlichen Diskussion gestellt werden. Damit stehen für den fünften Aufgabenkomplex folgende Fragen im Vordergrund (Kießling, 2003a, S. 588):

- „Wie lässt sich die Arbeit des Instituts mit kompetenten Kooperationspartnerinnen und -partnern vernetzen?“
- „Wie lässt sich der Bestand des Instituts über seine aktuelle Laufzeit von fünf Jahren hinaus sichern?“

Nach der Skizze der fünf Aufgabenkomplexe, die das Institut für berufsorientierte Religionspädagogik bearbeiten möchte, soll nun begründet werden, welche Fragestellungen und Ziele für vorliegende Untersuchung im Horizont des gegenwärtigen Forschungsstandes (Kapitel 3) relevant sind und weshalb für den ersten programmatischen Schritt des Instituts, „Empirische Forschung zugunsten einer Grundlegung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen“ (Kießling, 2003a, S. 586), dem auch diese empirische Untersuchung zuzuordnen ist, ein psychologisch-pädagogisches Vorgehen angezeigt und sinnvoll ist (Kapitel 4.).

3. Forschungsüberblick

Obwohl den beruflichen Schulen allein aufgrund der großen Zahl an Berufsschülerinnen und Berufsschülern eine hohe gesellschaftliche und pädagogische Bedeutung beigemessen werden sollte, gleicht die derzeitige erfahrungswissenschaftliche Forschungslandschaft und der derzeitige Forschungsstand zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen eher noch einer Karte mit vielen weißen Flecken, wenn man sie den Bemühungen (religions-)pädagogischer Forschung an allgemeinbildenden Schulen gegenüberstellt. Bestätigung findet diese Einschätzung auch in Kießlings Forschungsüberblick aus dem Jahre 2004: „Empirischer Forschung zum Religionsunterricht, der sich ausdrücklich berufsbildenden Schulen widmet, kommt nach wie vor religionspädagogischer Seltenheitswert zu.“ (Kießling, 2004, S. 65; vgl. Feige, 1982, S. 268f.; Hemel, 1988, S. 70; Siller, 1991, S. 32) Bucher kommt zu einem ähnlichen Urteil, wenn er schreibt, dass die Berufsschüler und Berufsschülerinnen „in der empirischen Religionspädagogik eher vernachlässigt werden“ (Bucher, 2000a, S. 15). Darüber hinaus erweisen sich die wenigen bisherigen empirischen Studien als ausgesprochen heterogen und stehen teilweise unverbunden nebeneinander, sei es hinsichtlich der Methode, der inhaltlichen Fragestellung, der Stichprobenwahl oder der zu überprüfenden Effekte. Das hat nicht unerhebliche Konsequenzen für die Untersuchung systematischer Einflüsse auf die Einschätzung des Religionsunterrichts von Berufsschülern, die durch die unabhängige Variable Berufsschularten, d. h. Gewerbliche, Kaufmännische und Hauswirtschaftliche Schule, hervorgerufen werden. Denn für die Entwicklung eines Forschungsinstrumentariums und die Formulierung von Hypothesen kann nur bedingt auf die bisherige Forschung Bezug genommen werden. Somit ist auch die vorliegende Untersuchung als explorative Studie anzusehen.

Der folgende Forschungsüberblick dient dazu, die bisher durchgeführten und veröffentlichten empirischen Studien zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen, die als Probanden Schüler einbeziehen, vorzustellen, um Anknüpfungspunkte für Hypothesen herauszuarbeiten, um bereits erprobte Instrumentarien zu markieren und Desiderate zu benennen, die die vorliegende Studie zum Teil zu bearbeiten sucht.

Da es sich um eine empirische Studie handelt, werden erfahrungswissenschaftliche Untersuchungen zum Religionsunterricht vorgestellt. Religionsdidaktische bzw. religionspädagogische Erörterungen gehören zu einem anderen Fragekomplex und werden hier nicht ausführlich behandelt. Aufgrund seiner Eigenheit und Eigenständigkeit ist das deutsche berufliche Schulsystem nur eingeschränkt mit anderen nationalen wie

internationalen Schulsystemen vergleichbar. Daher stehen die Untersuchungen, die sich auf das deutsche berufliche Schulsystem beziehen, im Vordergrund. Andere Studien werden nur insofern berücksichtigt, als sie für die hier verfolgte Fragestellung relevant sind. Obgleich in dieser vorliegenden Arbeit die Einstellung von Schülern untersucht wird, empfiehlt es sich, auch Untersuchungen zu berücksichtigen, in denen Berufsschullehrerinnen und -lehrer befragt wurden. Auf diese Weise stehen angesichts der geringen Datenlage weitere heuristische Quellen zur Verfügung.

Im Gegensatz zum Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen wird der Berufsschulreligionsunterricht nicht immer konfessionell, sondern verhältnismäßig häufiger gemischt-konfessionell durchgeführt, nicht selten aufgrund der Lehrkräftesituation. Daher wird sowohl die evangelische als auch katholische religionspädagogische empirische Forschung referiert, wenn auch der Fokus auf dem katholischen Berufsschulreligionsunterricht liegt.

Der erste Teil des Forschungsüberblicks (Kapitel 3.2.) bezieht sich auf empirische Untersuchungen, die ausdrücklich die Schüler und deren Einschätzung des Berufsschulreligionsunterrichts zum Gegenstand haben und sich auf Deutschland beziehen. Andere Studien werden in diesem Kapitel nur dann genannt, wenn sie für die dort behandelten Untersuchungen als Erkenntnisquelle relevant sind. Im zweiten Teil (Kapitel 3.3.) werden dann weitere Studien vorgestellt, die sich entweder nicht auf das deutsche Berufsschulsystem beziehen oder Berufsschullehrer befragen. Im dritten und letzten Teil (Kapitel 3.4.) werden der Ertrag aus dem bisherigen Forschungsgang gezogen wie auch Desiderate und Anknüpfungsmöglichkeiten für die vorliegende Untersuchung formuliert.

Empirische Forschung ist immer in einen bestimmten Kontext eingebettet. Das gilt auch für die Erforschung des Berufsschulreligionsunterrichts. Gesellschaftliche, wissenschaftliche und kirchliche Einflüsse bedingen hier das forschungsleitende Interesse, den Forschungshintergrund sowie die Art und Weise, wie die angestrebten Erkenntnisse gewonnen werden können (vgl. Nastainczyk, 1999). Um die religionspädagogischen Forschungen besser einordnen und damit auch in ihrer Unterschiedlichkeit verstehen zu können, wird eine kurze Skizze über die konzeptionellen geschichtlichen Entwicklungen der Religionsdidaktik gezeichnet (vgl. Bolle, 2005; Feifel, 1995; Gerber & Lang 1997; Lämmermann 1994; Leimgruber, Hilger & Kropač, 2003; Miller 1977; Rickers, 1996; Sturm, 1997; Wegenast 1981; Wegenast, 1983; Wegenast 1997).

3.1. Geschichtliche Entwicklungslinien der Religionsdidaktik

Ab Beginn des 16. Jahrhunderts war eine *normativ-deduktive Katechismusdidaktik* bestimmend, in der Katechismen für den Religionsunterricht maßgeblich waren, weil in ihnen die grundlegende Glaubenslehre dargestellt wurde. Die Inhalte waren für das Glaubenswissen und damit auch für den Religionsunterricht normierend. Die Aufgabe des Religionsunterrichts bestand folglich darin, dass sich die Schüler die Inhalte einprägen sollten (vgl. Paul, 1995).

Obgleich Impulse der Aufklärung, den Mensch als autonomes, verantwortliches Subjekt zu fördern, in der Theologie etwa bei Johann Michael Sailer (1751–1832) oder Johann Baptist Hirscher (1788–1865) Berücksichtigung fanden, dauerte es bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts, bis die kognitiv-textanalytische Katechismusdidaktik einer grundsätzlichen Kritik unterzogen wurde. Im Zuge der sich formierenden Humanwissenschaften, insbesondere der Psychologie und der Pädagogik, und unter dem Einfluss der Reformpädagogik wie der Formalstufenlehre der Herbartianer wurde die Katechismuskatechese um die von Otto Willmann (1839–1920), Anton Weber (1868–1947) und Heinrich Steglitz (1868–1920) entwickelte so genannte *Münchener Methode* erweitert. Man bezeichnet sie auch als „psychologische Methode“, weil sie die psychologischen Voraussetzungen der Schüler berücksichtigte. Ein fünfstufiges Vorgehen – Anknüpfung, Anschauung, Erklärung, Zusammenfassung und Anwendung – bestimmte den Ablauf des Religionsunterrichts gemäß diesem Vorgehen. Es kann in der neuzeitlichen Entwicklung der Religionsdidaktik als erste Integration der Schülerorientierung verstanden werden. Jedoch waren noch keine adaptiven Bemühungen der Stoffvermittlung ersichtlich.

Allerdings wurde die mit der Münchner Methode einsetzende Entwicklung von etwa Mitte der 1930-Jahre bis 1970, vor allem nach dem zweiten Weltkrieg, durch die *materialkerygmatische Konzeption* der Glaubensunterweisung unterbrochen. „Das Interesse an pädagogisch-psychologischen und didaktischen Problemen rückt allerdings unter dem Einfluss der nach dem Ersten Weltkrieg zunächst im protestantischen Bereich [...] und später in Gestalt der material-kerygmatischen Bewegung auch auf kath. Seite aufbrechenden theol. Erneuerung zugunsten inhaltlicher Fragen wieder in der Hintergrund.“ (Englert, 1986, S. 426) Der Religionsunterricht wird als Katechese verstanden, als eine „Kirche in der Schule“ (Leimgruber, Hilger & Kropač, 2003, S. 50). Deshalb erachtete man auch die Bezeichnung „Religionsunterricht“ als nicht angemessen, weil es sich hierbei um eine Versammlung von Gläubigen handeln sollte, die Gottes Wort hören (vgl. Miller, 1977, S. 914). Stattdessen fand in der katholischen Religionspädagogik der Begriff „Glaubensunterweisung“ Einzug und evangelischerseits das Konzept „Evangelische Unterweisung“ (vgl. Sturm, 1997, S. 30–34).

Allerdings war die nahezu antipädagogische Haltung, die das notwendige pädagogische Handwerkzeug überwiegend ignorierte, in der katholischen Katechetik nicht so weit verbreitet wie in der evangelischen (vgl. Englert, 1986, S. 426).

Angesichts dieser religionsdidaktischen Lage ist es nicht verwunderlich, dass seit den fünfziger Jahren Kritik dieses Konzept, das die Schüler mit eigenen Interessen und Fragen vernachlässigte, zunehmend infrage gestellt wurde. „Der rasche soziokulturelle Wandel in den 1950er-Jahren ließ eine grundlegende Veränderung notwendig erscheinen.“ (Wegenast, 2002, S. 45) Die Schüler als Adressaten des Religionsunterrichts gerieten wieder verstärkt in den Blick. Auf evangelischer Seite übte 1958 Martin Stallmann tiefgreifende Kritik und forderte eine Umorientierung in der Religionspädagogik (vgl. Stallmann, 1958, S. 186–203). Aufgabe des Religionsunterrichts sei die Hinführung zu einem Verstehen der christlichen Tradition, die zuerst als Fremdes entgegentritt (vgl. Lämmermann, 1994, S. 109–114). Eine *hermeneutische Religionsdidaktik* wurde entwickelt. Etwas später, von 1965 bis 1970 war dieser Ansatz auch in der katholischen Religionspädagogik dominant. Der Fokus liegt auf der Sprache als Kommunikationsmedium und ihrer Bedeutung für das Erfassen von Wirklichkeit. Kann fremder Sinngehalt in das eigene Verständnis transformiert werden, dann ist ein Verstehen der christlichen Tradition seitens der Schüler gelungen. „Existenziale Interpretation meint also, biblische Aussagen als Möglichkeiten des eigenen Existenzverständnisses zu begreifen. Im Kontext des hermeneutischen RUs geht es nun darum, in der Schule SchülerInnen zu solchem existenzialen Verstehen anzuleiten.“ (Lämmermann, 1994, S. 106f.) Der Schüler wird damit zum „Dialogpartner“ (Leimgruber, Hilger & Kropač, 2003, S. 52).

Allerdings berücksichtigte der hermeneutische Religionsunterricht kaum die Bedürfnisse, Präferenzen und Interessen der Schüler, so dass das Konzept des *problemorientierten Religionsunterrichts* an Bedeutung gewann. Motiviert durch die Kritik seitens der Schüler und die Auswirkungen der Kulturrevolution der 68er-Bewegung, bildeten die Schüler, deren Fragen und Probleme den Mittelpunkt des Religionsunterrichts (vgl. Rickers, 1996, S. 48–50). Damit konnte alles zum Inhalt werden, was auch Thema der Schüler war und im Kontext des christlichen Glaubens zu deuten war. In der evangelischen wie katholischen Religionspädagogik wird das als „die Wende von der Tradition zur Situation“ (Leimgruber, Hilger & Kropač, 2003, S. 55) verstanden. Die Situations-, Erfahrungs- und Problemorientierung erforderte jedoch eine ausgesprochen ausgeprägte, bis dahin nur durch die Münchener Methode vorbereitete Interdisziplinarität mit den Human- und Sozialwissenschaften. So ist auch bezeichnend, dass 1968 der evangelische Religionspädagoge Klaus Wegenast eine „empirische Wendung“ in seiner Disziplin fordert:

„Wenn wir die Krise [sc. der evangelischen Unterweisung; J.S.] – was an uns liegt – meistern wollen, dann müssen wir sie zuerst empirisch untersuchen und uns ihr Bild bewußt machen, das heißt, wir müssen unseren durchaus subjektiven Eindrücken von der Praxis des Religionsunterrichts den Abschied geben, auf jeden Fall aber vermeiden, unsere zufälligen Eindrücke zu einem gültigen Bild des Religionsunterrichts hinaufzuqualifizieren.“ (Wegenast, 1968, S. 115)

Wesentlich beeinflusst durch die Bildungsreform und die Curriculumstheorie mit ihrem Anspruch, wissenschaftlich fundiert die Ziele und Inhalte des schulischen Lernens zu reformieren, wurden die Anstrengungen zur Situationsanalyse in der Religionspädagogik noch weiter verstärkt, um die Bedürfnisse der Schüler als Grundlage für die Bestimmung der Lernziele zu untersuchen und diese sowie die sie vermittelnden Themen und Inhalte zu erarbeiten. Damit konnte eine Verschränkung der drei Perspektiven Schülerbezug, theologische Perspektive und Gesellschaftsbezug – theoretisch fundiert und praktisch umgesetzt – erfolgen.

Allerdings wurde beim problemorientierten Konzept teilweise die Gefahr gesehen, dass eher diejenigen Themen und Fragen, die die Unterrichtenden und die Gesellschaft jeweils als dringlich erachten, Inhalte des Religionsunterrichts sein könnten. Der *sozialisationsbegleitende* oder *therapeutische Religionsunterricht*, eine Variante der problemorientierten Didaktik, ging stattdessen auf die individuelle Lebensgeschichte und Situation der Schüler ein und suchte alle Faktoren zu berücksichtigen, die die Biografie beeinflussen. Dies führte zu der Aufgabe, „das Augenmerk nicht mehr nur auf Familie und Kirche als Orte religiöser Erfahrung zu richten, sondern auf alle empirisch erfassbaren Faktoren, die auf die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen Einfluss nehmen“ (Leimgruber, Hilger & Kropač, 2003, S. 60). Die daraus entstandenen psychischen und biografischen Deformationen sollten im Religionsunterricht bearbeitet werden. Damit waren die Schüler als Persönlichkeiten Mitte und Ziel des Religionsunterrichts. Jedoch stellte sich die Frage, ob ein solches therapeutisches Vorgehen im Rahmen eines schulischen Religionsunterrichts überhaupt angebracht und zu leisten sei.

Neben den drei subjektorientierten religionsdidaktischen Konzepten gewann Ende der sechziger Jahre, angestoßen durch die Kulturrevolution und einer um sich greifenden Säkularisierung der Gesellschaft, schließlich auch eine *religionskundliche Konzeption* an Bedeutung. Aufgabe des Religionsunterrichts war es hier, im Sinne einer Religionskunde ausschließlich Informationen über Religionen zu vermitteln. Der sachliche und wertneutrale Unterricht war – vergleichbar mit der materialkerygmatischen Didaktik – sehr kognitiv

ausgerichtet, damit sich die Schüler eine eigene Meinung bilden und dann ihre persönliche Entscheidung treffen könnten.

Mitte der siebziger Jahre – im katholischen Raum maßgeblich beeinflusst durch die Gemeinsame Synode der katholischen Bistümer der Bundesrepublik Deutschland (1971–1975) – lässt sich in der Religionsdidaktik ein Paradigmenwechsel beobachten. „Angesichts der zunehmenden Komplexität der religionsdidaktischen Problemlage sind an ihre Stelle *religionsdidaktische Prinzipien* [Hervorhebung J.S.] getreten. [...] Nicht mehr Konzeptionen mit ihrem Zug zur Universalisierung und Uniformierung, sondern ein Spektrum unterschiedlicher Prinzipien erscheint deshalb heute als geeignete Orientierungshilfe für ein variables religionsdidaktisches Handeln“ (Leimgruber, Hilger & Kropač, 2003, S. 66). Diese Vielfalt bestimmt derzeit die religionsdidaktischen Theorien.

Der obige cursorische Überblick lässt erkennen, dass die katholische und evangelische Religionsdidaktik in ihren Entwicklungslinien weitgehend parallel verläuft (vgl. Wegenast, 2002, S. 45). Außerdem wird die Notwendigkeit einer konstitutiven Zusammenarbeit mit anderen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen deutlich: „Vor allem im 20. Jh. und besonders seit den 1960er-Jahren ist Religionspädagogik ohne interdisziplinäre Bezüge nicht mehr vorstellbar.“ (Schweitzer, 2002, S. 48). Nachfolgende Abbildung gibt über die neuzeitlichen Entwicklungslinien der Religionsdidaktik einen abschließenden Überblick.

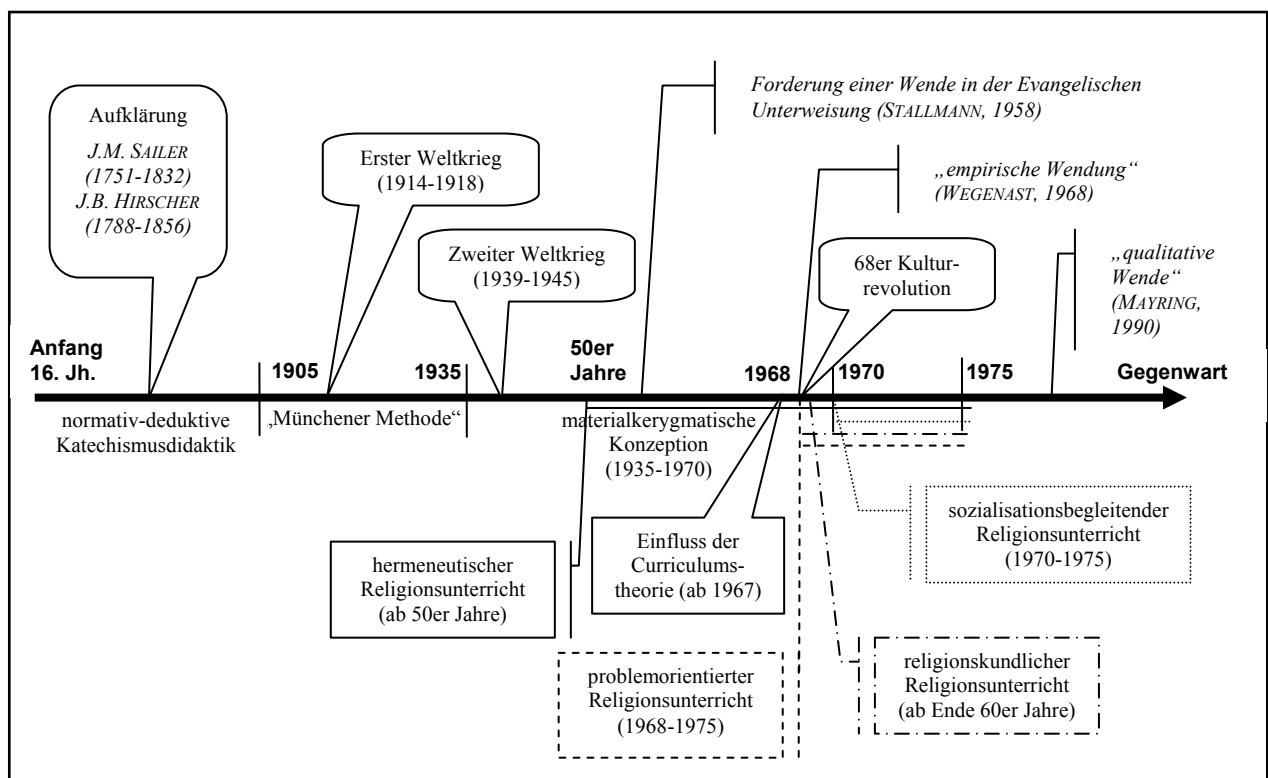


Abbildung 2: Überblick über die neuzeitliche Entwicklungen der Religionsdidaktik

3.2. Studien zur Einschätzung des Religionsunterrichts von Berufsschülern

Angesichts der neuzeitlichen Entwicklung der Religionsdidaktik lassen sich nachfolgende Forschungen besser einordnen, verstehen und würdigen. Und so überrascht es nicht, dass Horst Gloy im Jahre 1969 eine Sammlung bedeutender Texte zum evangelischen Religionsunterricht herausgibt, die er kommentiert und mit eigenen Stellungnahmen versieht (Gloy, 1969a). Die grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen haben dazu geführt, dass das damalige Grundkonzept des Religionsunterrichts, die evangelischen Unterweisung, die auch in der Berufsschule zum Zuge kam, radikal in Frage gestellt wurde (vgl. Gloy, 1969a, S. 9), so dass es um eine Legitimation des Religionsunterrichts geht, die auch gesellschaftlich getragen wird. Nach Gloy muss der Religionsunterricht die „Schüler in ihrer Welt und Sprache, in ihrem Erleben, Denken und Fragen“ (Gloy, 1969a, S. 11) abholen, damit die Inhalte des Religionsunterrichts überhaupt verstehbar werden. Neben einer Analyse der Schülerkompetenzen ist aber ebenso wichtig, die gesellschaftliche Situation mitsamt den Anforderungen an die Jugendlichen zu berücksichtigen. Um den Religionsunterricht als lebens- und praxisrelevant auszuweisen, sind folglich Gesellschaft wie Individuum in den Blick zu nehmen.

In Bezug auf „die allgemeinen Verhaltensformen und geistigen Verhaltensweisen“ (Gloy, 1969a, S. 87) identifiziert Gloy für die Jugendlichen das Problem ihrer religiösen Ansprechbarkeit, ihre Entfremdung von Kirche und Christentum sowie den „radikalen Verlust der Sprachmöglichkeiten“ (Gloy, 1969a, S. 88), die die christliche Tradition bereit stellte. Dabei bezieht er sich auf die These der sich verschärfenden „Überlieferungsimpotenz“, die Hubertus Halbfas pointiert aufgestellt hat (vgl. Halbfas, 1968).

Insofern die Verstehensvoraussetzungen des Jugendlichen maßgeblich individuell-biografisch wie auch sozio-kulturell bestimmt sind, erkennt Gloy eine „gesellschaftliche Bezogenheit aller Religionspädagogik“ (Gloy, 1969a, S. 195) an. Aus diesem Grund benennt er vier zentrale Elemente, die legitimatorisch wie auch konzeptionell für eine neue Didaktik des Religionsunterrichts zu berücksichtigen sind (vgl. Gloy, 1969a, S. 83–94):

- (1) Gesellschaft, Schule und Religionsunterricht,
- (2) Schüler und Religionsunterricht,
- (3) Didaktik und Religionsunterricht sowie
- (4) Theologie und Religionsunterricht.

Während (1) und (2) die sozialen und individuellen Faktoren abbilden, subsumiert Gloy unter (3) die pädagogische Legitimation des Religionsunterrichts und unter (4) dessen theologische Rechtfertigung.

In seiner Studie „Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule“ (Gloy, 1969b) beabsichtigt Gloy, eine für den evangelischen Religionsunterricht im Allgemeinen geforderte Analyse der Verstehensvoraussetzungen von Schülern bei Berufsschülern im Besonderen durchzuführen. Forschungsgeschichtlich muss Gloys Arbeit insofern als maßgeblich angesehen werden, als sie mit der Thematisierung der Sprachkompetenzen der Schüler einen durchgängigen Impuls für weitere Untersuchungen geliefert hat und als bedeutende Referenzgröße oft rezipiert wird (vgl. Birk, 1974; Rittgen, 1974; Schmid, 1989; Siller, 1991, Kießling, 2004).

3.2.1. Gloy (1969): Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher

Konkreter Anlass für Gloys Studie „Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule“ (1969b) ist die spezifische Situation des Religionsunterrichts in Hamburg. Damals war dort monatlich nur eine Unterrichtsstunde für das Fach Religion an der Berufsschule vorgesehen. Insofern als diese äußere Vorgabe auch didaktische Relevanz besitzt und Gloy aus eigenen Unterrichtserfahrungen eine „Voraussetzungslosigkeit“ (Gloy, 1969b; 13) der Schüler beobachtet, beabsichtigt Gloy in seiner Studie, „die methodischen Modelle zum RU an der Berufsschule [...] speziell unter dem Gesichtspunkt der Voraussetzungslosigkeit kritisch zu überprüfen und entsprechend den jeweiligen Verstehensvoraussetzungen zu variieren“ (Gloy, 1969b, S. 13). Sein Unterfangen lässt sich mit „Situationsanalyse in didaktischer Absicht“ (Gloy, 1969b, S. 134) umschreiben.

In Abhebung vom Konstrukt „Interesse“, das die Berufsschüler dem Religionsunterricht entgegenbringen, beschreibt er mit dem Konstrukt „der religiösen Ansprechbarkeit“ die „Fähigkeit zum Religionsgespräch“ (Gloy, 1969b, S. 13). Allerdings handelt es sich nach Gloy nicht um eine rein intellektuelle Fähigkeit; es ist „vielmehr durch die seelisch-geistige Gesamtstruktur des berufstätigen Jugendlichen, durch die Weise seiner seelisch-geistigen Begegnung mit der Welt und sich selbst“ (Gloy, 1969b, S. 14) bestimmt.

Damit bestimmen zwei Grundfragen Gloys Studie: (1) Welche Fähigkeiten haben Berufsschüler, um „sich einem religiösen Anspruch zu öffnen und ihm verstehend zu begegnen“ (Gloy, 1969b, S. 16) sowie (2) Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die

didaktische Zielsetzung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen? Damit ist Gloy Arbeit sowohl theoretisch-anthropologisch als auch empirisch-praktisch motiviert (vgl. Gloy, 1969b, S. 16).

Allerdings ist Gloy nicht bestrebt, methodologisch „eine eigene, ganz neu angelegte empirische Studie zur religiösen Ansprechbarkeit des berufstätigen Jugendlichen“ (Gloy, 1969b, S. 16) vorzulegen. Unter der Voraussetzung, dass das Untersuchungsthema der religiösen Ansprechbarkeit „in der bisher vorliegenden Literatur bereits eine erhebliche Rolle spielt“ (Gloy, 1969b, S. 16), wertet er diese für sein eigenes Forschungsanliegen aus. Dabei stützt er sich auf die Beobachtung, dass in der ihm zur Verfügung stehenden Literatur „mit großer Übereinstimmung [...] auf das »Interesse« bzw. die Zustimmung des Berufsschülers zum RU an der Berufsschule hingewiesen“ (Gloy, 1969b, S. 30) wird. Es handelt sich dabei sowohl um erfahrungswissenschaftliche Studien bzw. um Literaturberichte über empirische Untersuchungen (Hunger, 1960a; Hunger, 1960b; Thome, 1960; Bohne 1962) als auch um (religions-)pädagogische Abhandlungen (Tebbe, 1958; Nordmann, 1958; Röhrig-Kamp, 1963; Flender, 1964). Als wichtige Erkenntnisquelle für Gloy's empirische Einschätzung der „äußeren und inneren Situation des Berufsschülers“ (Gloy, 1969b, S. 16) werden seine Referenzwerke in den nachfolgenden Unterkapiteln (3.2.1.1.–3.2.1.8.) skizziert.

Neben Beispielen aus der Literatur beruft sich Gloy auch auf eigene konkrete Beobachtungen und auf Beispiele aus dem eigenen Unterricht (vgl. Gloy, 1969b, S. 145; S. 164). In seinen hermeneutischen Überlegungen kritisiert er die bis dahin durchgeführten Studien wegen ihres defizitären psychologisch-pädagogischen Begriffsinstrumentariums, das es nicht ermöglichte, konstitutive Voraussetzungen der religiösen Ansprechbarkeit Jugendlicher zu bestimmen (vgl. Gloy, 1969b, S. 145). Um diese zu eruieren, untersucht er die Sprachkompetenz der Schüler im Allgemeinen wie auch ihr Verhältnis „zur religiös-kirchlichen Begriffs- und Sprachwelt“ (Gloy, 1969b, S. 167) im Besonderen.

Gloy beobachtet in vielen Berufsschulklassen im Religionsgespräch „eine allgemeine, offenbar tief sitzende Spracharmut, ja, Sprachunfähigkeit, die mit zunehmenden Alter und wachsender Reife oft keineswegs abzunehmen scheint“ (Gloy, 1969b, S. 169). Diese Beobachtung stützt Gloy auf folgende Symptome:

- (1) „Es fehlt an der Beherrschung sprachlicher Techniken.“ (Gloy, 1969b, S. 169)
- (2) „Es fehlt an der Beherrschung wichtiger Gesprächstechniken.“ (Gloy, 1969b, S. 169)
- (3) „Der Wortschatz ist einfach zu klein.“ (Gloy, 1969b, S. 169)
- (4) „Es fehlt an der Beherrschung sachlich und logisch ordnenden Denkens und Redens.“ (Gloy, 1969b, S. 170)

(5) „Es fehlt an sprachlichem Differenzierungsvermögen.“ (Gloy, 1969b, S. 170)

(6) Schließlich nennt Gloy für die Schüler „Unbeholfenheit und das Unvermögen in der Benutzung der Sprache als Medium zur Formung und Mitteilung von inneren, existentiellen Erfahrungen“ (Gloy, 1969b, S. 171).

Gloy deutet diese Spracharmut – ganz im Sinne des religionsdidaktisch hermeneutischen Paradigmas – zugleich als Folge, Ursache und Ausdruck einer eher schwach differenzierten inneren Erfahrungswelt des Schülers, die seine Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen Personen und mit der Welt beeinträchtigt.

Hinsichtlich der religiös-kirchlichen Begriffs- und Sprachwelt nennt Gloy folgende Beobachtungen:

(1) „Die sprachliche Hilflosigkeit gegenüber Glaubensfragen“ (Gloy, 1969b, S. 175)

(2) „Die Unkenntnis zentraler biblisch-christlicher Begriffsinhalte“ (Gloy, 1969b, S. 176)

(3) „Die Unkenntnis biblischer Gestalten und Zusammenhänge“ (Gloy, 1969b, S. 176)

(4) „Die sprachliche Unselbständigkeit des kirchlich geprägten Jugendlichen“ (Gloy, 1969b, S. 177)

(5) „Das rationalistische Missverständnis der christlichen Glaubensaussagen“ (Gloy, 1969b, S. 179).

Für Gloy spielt dieser innere Erfahrungsraum der Jugendlichen eine entscheidende heuristische und hermeneutische Rolle für die Erfassung und Bewertung ihrer religiösen Ansprechbarkeit. Indem er Sprache als Voraussetzung für die innere Erfahrungswelt ansetzt, in der sich das Wirklichkeitsverhältnis und Wirklichkeitsbewusstsein der Person ausdrückt, kommt Gloy für den Berufsschüler auf folgende Einsichten:

(1) In der gesprochenen Sprache wie auch in der Kultur findet der Berufsschüler selten transzendierende Sinnbedeutungen (vgl. Gloy, 1969b, S. 242).

(2) Jugendliche können im Schicksal der Welt bzw. anderer Menschen nicht eine „unbedingte Herausforderung des eigenen Menschseins“ (Gloy, 1969b, S. 243) entdecken und annehmen.

(3) „In der Arbeitswelt sind Kräfte wirksam, die das Wirklichkeitsverhältnis und -bewußtsein des jungen Menschen eher entwirklichen und entfremden als öffnen und mit Perspektiven versehen. Auch das muß die Ansprechbarkeit einschränken.“ (Gloy, 1969b, S. 243)

(4) Neben der Arbeitswelt werden auch zwischenmenschliche Beziehungen vieler Berufsschüler durch gesellschaftliche und Medienentwicklungen eher entwirklicht und

entfremdet mit der Folge der Entpersonalisierung und Objektivierung anderer sowie der eigenen Person (vgl. Gloy, 1969b, S. 243).

(5) Auch das sittliche Bewusstsein des Schülers, das ebenfalls für die religiöse Ansprechbarkeit bedeutsam ist, zeugt nicht von einer Offenheit für den religiösen Anspruch, insofern Schuld, Reue, Vergebung u.a. nicht in das Leben der Berufsschüler tiefgründig integriert sind, und damit auch zentrale Begriffe des christlichen Glaubens nicht in ihrer Erfahrungswelt verankert sein können (vgl. Gloy, 1969b, S. 244).

Gloy, der seine Ausführungen ausdrücklich für den durchschnittlichen Berufsschüler verstanden wissen will und daher auch vom Schüler im Singular spricht, ist sich bewusst, dass er keine repräsentativen Aussagen treffen kann: „Auf die mögliche Einseitigkeit unserer Beobachtungen und Überlegungen zur Welt- und Selbsterfahrung des durchschnittlichen Berufsschülers und ihrer Bedeutung für seine religiöse Ansprechbarkeit ist mehrfach hingewiesen worden. Es ging uns nicht um ein vollständiges, abgeschlossenes Bild vom heutigen Jugendlichen, sondern um die Nachzeichnung einiger wichtiger Tendenzen und um die Beurteilung dessen, was in ihnen an Konsequenzen für die Möglichkeit des Religionsgesprächs angelegt ist.“ (Gloy, 1969b, S. 244) Mit diesem Vorbehalt kommt Gloy zu dem Ergebnis, dass die Berufsschüler zu allermeist kein existentielles Bedürfnis hätten, das einer theologischen Antwort bedarf. Nach Gloy fehlen ihnen „entscheidende innere Erfahrungs- und Verstehensvoraussetzungen“ (Gloy, 1969b, S. 245), um die Bedeutung der biblisch-christlichen Botschaft erfassen zu können.

Gloy selbst versteht seine Studie als eine religionspsychologisch-hermeneutische Abhandlung. Methodologisch kann sie als quasi-empirische Untersuchung bezeichnet werden, weil Gloy weder ausgewiesen qualitativ noch quantitativ empirisch arbeitet. Seine Beobachtungen, die er auf eigene Praxis und Literaturberichte stützt, werden gemäß heutigen erfahrungswissenschaftlichen Standards methodisch nicht hinreichend reflektiert. So operiert er sprachlich überwiegend mit quantitativen Begriffen, wie „durchschnittlich“ (Gloy, 1969b, S. 195, S. 230; S. 235 u.ö.) oder „selten“ (Gloy, 1969b, S. 193; S. 202 u.ö.), ohne dass sein methodisches Vorgehen diese Einschätzungen rechtfertigen könnte. Außerdem bringt er erfahrungswissenschaftliche Aussagen unterschiedlicher Güte zusammen, ohne transparent zu machen, wie er genau vorgeht. Es hat manchmal den Anschein, dass Gloy mittels Allgemeinheitsansprüche und Tendenzen eher suggestiv gefärbt argumentiert, ohne etwa zu klären, was er unter Tendenzen versteht und wie er diese begründet. Insofern als Gloy die Konstrukte „Ansprechbarkeit“ von „Interesse“ unterscheidet und ersteres als Tiefendimension der Verständnisvoraussetzung bestimmt, macht er allerdings auf eine wichtige Differenz

aufmerksam. Jedoch besteht die Gefahr, dass die Beobachtungen aus der Literatur im Lichte spezifischer Erfahrungen gedeutet werden und damit – durchaus unbeabsichtigt – zur Bestätigung von Vor-Urteilen dienen können. Indem Gloy klare Vorstellungen davon hat, wie angemessene religiöse Sprache gestaltet sein sollte, ist es ihm nur eingeschränkt möglich, religiöse Sprache, die außerhalb dieser Gestalt angesiedelt ist, als tauglich zu bewerten – ein Einwand, den später auch Birk (1974, S. 162) formulieren wird. Damit lässt sich Gloys Studie zusammenfassend folgendermaßen beurteilen: Gloy legt mit seiner Studie zur religiösen Ansprechbarkeit jugendlicher Berufsschüler eine Arbeit vor, die im Kontext der hermeneutischen Religionsdidaktik anzusiedeln ist (vgl. Gloy, 1969b; S. 249f.). In sein hermeneutisches Vorgehen fließen zwangsläufig auch seine eigenen Verstehensvoraussetzungen ein. Jedoch weist Gloys Vorgehen darauf hin, dass bei einer Untersuchung von Hindernissen und Chancen religiösen Lehrens und Lernens im Religionsunterricht an beruflichen Schulen zugleich auf Tiefenstrukturen zu achten ist, die nicht einfach empirisch-quantitativ eruierbar sind. Die weitere Forschungsdiskussion um die sprachliche Kompetenz der Berufsschüler und deren Bedeutung für die Erschließung ihrer religiösen Ansprechbarkeit und Kompetenz wird zeigen, dass dieser Zusammenhang eben nicht unumstritten ist. Die Rezeption von Gloys Studie weist diese als Markstein aus, wenn sicherlich – aufgrund der damaligen religionspädagogischen Forschungslage – auch noch Spielraum für weitere methodische Entwicklungen gegeben ist.

Gloy stützt sich für seine Analysen maßgeblich auf frühere Studien als weitere quasi-empirische Erkenntnisquellen. Diese werden in den nachfolgenden Unterkapiteln 3.2.1.1.–3.2.1.8. vorgestellt. Dabei bezieht er sich auf Studien unterschiedlicher Absicht, Anlage und Probandengruppe bezieht. Er wählt diejenigen Aspekte aus, die für das Interesse und die religiöse Ansprechbarkeit der Jugendlichen bedeutsam sind. Ein Blick in die Referenzliteratur selbst lässt zwei Gemeinsamkeiten erkennen:

Erstens sehen alle Autoren die Notwendigkeit, die – wenn auch noch so begrenzte – Situation der (Berufsschul-)Jugendlichen zu thematisieren, weil gesellschaftliche, bildungspolitische und bildungstheoretische Veränderungen eine Reflexion der Situation des Religionsunterrichts erfordern. Die schulische Situation ist forschungsgeschichtlich in der Umbruchphase der späten 50er- und frühen 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts anzusiedeln, in der das – auch religionsdidaktische – Augenmerk wieder vermehrt auf die Schüler als Adressaten des Religionsunterrichts gerichtet wird und die materialkerygmatische Konzeption zunehmend in Frage gestellt wurde.

Zweitens bilden die Studien diese Umbruchszeit insofern ab, als sie ein deutliches Übergewicht im Interesse der (Berufs-) Schüler an lebensrelevanten Fragen im Gegensatz zu ihrem Desinteresse und ausgeprägten Unwissen bezüglich kirchlich-religiöser Inhalte und Themen dokumentieren.

3.2.1.1. Nordmann (1958): *Der Berufsschullehrer als Christ*

Walter Nordmann behandelt in seiner religionspädagogischen Abhandlung „Der Berufsschullehrer als Christ“ aus dem Jahr 1958 aus dezidiert evangelischer Perspektive die Frage nach Funktion und Aufgabe des Berufsschullehrers an der Gewerblichen Schule. Wenn der Berufsschullehrer mehr als nur Lehrender sein soll, also auch Erzieher, dann muss seine „innerste Verantwortung“ (Nordmann, 1958, S. 7) reflektiert werden. Es geht Nordmann damit um eine „Besinnung auf das Christsein des Berufsschullehrers“ (Nordmann, 1958, S. 10). Aufgrund des evangelischen Ethos müsse der Berufsschullehrer die Situation der Jugendlichen und damit auch der Berufsschüler berücksichtigen. Allerdings streift Nordmann die Situation der Schüler in seiner Abhandlung nur kurz. Im Bezug auf Jugendliche an der Berufsschule nennt er folgende Beobachtungen:

- Indem sich Nordmann auf den Brief eines Berufsschülers stützt und sich auf Äußerungen im Kontext des Frankfurter Kirchentages von 1956 beruft, nennt er die Suche und das Bedürfnis von Berufsschülern nach Lehrern, die ernstzunehmende Vorbilder – auch im Glauben – seien (vgl. Nordmann, 1958, S. 11f.).
- Darüber hinaus stellt Nordmann mehrere Phänomene nebeneinander, die er nicht näher als mit Beobachtungen und Eindrücken an einer Frankfurter Berufsschule erklärt: Manche Jugendliche rutschen in die Kriminalität ab, andere „fliehen in die Vordergründigkeit“ (Nordmann, 1958, S. 13) und „wieder andere erbauen sich ihre abseitige Welt in der nur scheinbar harmlosen Form der Kinoromantik“ (Nordmann, 1958, S. 13). Diese Verhaltensweisen erklärt Nordmann mit der unausgesprochenen „Angst [der Jugend; J.S.] vor einem Leben, dessen Bewältigung sie sich aus innerem Manko nicht zutraut“ (Nordmann, 1958, S. 13).
- Schließlich konstatiert Nordmann auch die Akzeptanz des Religionsunterrichts seitens der Berufsschüler, wenn eine Begegnung von Schülern und Lehrern und damit „ein echtes Gespräch“ (Nordmann, 1958, S. 27) stattfindet, „das ihre persönliche Situation als Frage von Christus her und auf Christus hin trifft“ (Nordmann, 1958, S. 27).

Nordmanns Beobachtungen über die Situation und Einschätzung der Berufsschüler stehen im Kontext seiner Ausführungen zu Aufgabe und Funktion des Berufsschullehrers im Fach Religion. Forschungsgeschichtlich sollten sie daher weder überbewertet noch überstrapaziert

werden, weil Nordmann keine ausführliche Analyse der Situation der Berufsschüler beabsichtigt. Dass er überhaupt eine Situationsanalyse vorzunehmen sucht, kann als Hinweis gesehen werden, dass zunehmend die Einführung des materialkerygmatischen Ansatzes mit dessen mangelndem Interesse an den Schülern und ihren Fragen aufgebrochen wurde.

Allein Nordmanns Beobachtung der Akzeptanz des Religionsunterrichts seitens der Berufsschüler nimmt Gloy in seiner Untersuchung zur religiösen Ansprechbarkeit Jugendlicher auf (vgl. Gloy, 1969b, S. 30).

3.2.1.2. Tebbe (1958): Anleitung zum Gespräch mit berufstätigen jungen Menschen

Walter Tebbe ist in seiner religionspädagogischen Abhandlung bestrebt, eine Anleitung zum religiösen Gespräch mit Berufsschülern vorzulegen. Dazu zieht er nicht näher ausgewiesene Beobachtungen heran, die er als allgemeinen Konsens beurteilt und mithilfe der drei „konstitutiven pädagogischen Größen“ (Tebbe, 1958, S. 11) – Lehrer, Schüler und Stoff – systematisiert. Er beschränkt sich dabei „auf Grundlinien, die in den letzten Jahren sichtbar geworden“ (Tebbe, 1958, S. 11) seien. Hinsichtlich der Berufsschüler nennt er sechs Beobachtungen (vgl. Tebbe, 1958, S. 16–21):

1. Berufsschüler begrüßen den Religionsunterricht; Tebbe sieht eine mögliche Erklärung hierfür darin, dass die Berufsschüler im Religionslehrer einen Partner finden, der mit ihnen ins Gespräch kommt.
2. Einerseits geben die Berufsschüler ein hohes Niveau hinsichtlich der Diskussion und des Verständnisses existentieller Fragen zu erkennen; andererseits ist ein Wissen im biblisch-dogmatischen Bereich kaum vorhanden wie auch nur ein geringes kirchliches Bewusstsein spürbar.
3. Berufsschüler machen spezifische Erfahrungen in der Begegnung mit der Erwachsenenwelt, die auch im Religionsunterricht nach Verarbeitung suchen und für den Religionslehrer eine hohe Anforderung bedeuten.
4. Darüber hinaus beobachtet Tebbe teilweise eine große Aufgeschlossenheit und Nähe der Berufsschüler zum Religionslehrer in persönlichen Fragen. Er erkennt darin manchmal sogar eine Nähe zu seelsorgerlichen Begegnungen.
5. „Der Jugendliche im Berufsschulalter hat ein feines Empfinden für die Zusammenhänge zwischen den Glaubensfragen und den Problemen, die sich aus der Eingliederung in die Erwachsenenwelt ergeben.“ (Tebbe, 1958, S. 20)
6. Körperlichkeit, Leib, Bild und Sinnlichkeit gewinnen immer mehr an Bedeutung und treten für die Berufsschüler in den Vordergrund.

Tebbe bezieht seine Beobachtungen auf den evangelischen Religionsunterricht – damals noch evangelische Unterweisung genannt – und gibt zu erkennen, dass der materialkerygmatische Ansatz jedoch der Reflexion bedarf. Zwar sieht dieses Konzept das Glaubenswissen als zentral an, aber bei den Berufsschülern ist es kaum gegeben. Dagegen besteht ein hohes Interesse an lebensrelevanten und existentiellen Fragen. Der Schüler als Adressat des Religionsunterrichts kommt wieder in den Blick. Tebbes Abhandlung lässt sich einerseits in das hermeneutische Bemühen der Vermittlung biblischer Texte und von Texten aus der Tradition einordnen, wobei seine Beobachtungen andererseits auch auf das Problem der hermeneutischen Konzeption hinweisen, weil die Frage nach der Lebenswirklichkeit des Berufsschüler bereits auf die Notwendigkeit einer Problemorientierung vorauszeigt. Dass vor diesem forschungsgeschichtlichen Hintergrund weitere Angaben über die Stichprobe oder über die Art seiner Erkenntnisgewinnung fehlen, ist nicht verwunderlich, wird doch eine empirische Ausrichtung der Religionspädagogik erst zehn Jahre später eingefordert. Methodologisch ist dieses Vorgehen aus heutiger Sicht zwar mit Mängeln behaftet, doch ist forschungsgeschichtlich Tebbes Abhandlung dahingehend zu würdigen, dass seine Ausführungen zum religionsdidaktischen Gespräch überhaupt mit einer Situationsanalyse verbunden sind – und das bereits zu den Anfängen der Existenz von Berufsschulen in der Bundesrepublik Deutschland.

Gloy bezieht sich in seiner Studie zur religiösen Ansprechbarkeit Jugendlicher besonders auf Tebbes Hinweis, dass der Religionsunterricht bei den Berufsschülern Zustimmung finde (vgl. Gloy, 1969b, S. 30f.).

3.2.1.3. Hunger (1960): Das Interesse Jugendlicher an religiösen und kirchlichen Fragen

In einem Vorbericht zu seiner umfangreich angelegten Jugendstudie (Hunger, 1960b) veröffentlicht Heinz Hunger die Ergebnisse einer von ihm durchgeführten quantitativen Befragung von 60 bis 80 Berufsschülern aus eigenen Klassen. Er untersucht deren „Interesse an religiösen und kirchlichen Fragen“ (Hunger, 1960a, S. 47). Dazu legte er ihnen bereits ausgearbeitete Fragen von Richard Eckstein (Eckstein, 1955; Eckstein, 1956; Eckstein, 1957) vor und ließ sie diese auf einer Likert-Skala von 1 bis 5 beurteilen. „I sei für eine so interessante Frage bestimmt, dass man sie am liebsten gleich zu ‚diskutieren‘ wünsche, und V solle bedeuten, wenn noch einmal eine solche Frage als Thema im Religionsunterricht gestellt werde, wolle man sich davon ‚abmelden‘. Die Note III solle besagen, man habe nichts ‚gegen‘ ein solches Thema einzuwenden, aber es interessiere auch nicht besonders.“ (Hunger, 1960a, S. 48) Den Score der jeweiligen Frage schätzt Hunger aus dem arithmetischen Mittel aller

gegebenen Antworten und interpretiert damit die Likert-Skala als intervallskaliert. Durch eine Art eingebauten partiellen Re-Test von zwei Fragen versucht er eine Reliabilitätsschätzung vorzunehmen, indem er jeweils das Summenresultat bzw. das arithmetische Mittel der beiden Messungen vergleicht, und kommt, ohne einen Index anzugeben, zu einem sehr guten Ergebnis – allerdings sind Gedächtniseffekte und Positionseffekte nicht auszuschließen, weil er zwei Fragen aus dem Anfangsbereich des Forschungsinstrumentariums gewählt hat.

Hunger, der mit der Interpretation der Ergebnisse aus methodischen Gründen zurückhaltend ist, sieht jedoch in der Beurteilung der Fragen durch die Schüler eine „relative Konstanz“ (Hunger, 1960a, S. 48), die eine Tendenz vermuten lässt. Um den statistischen Unschärfen Rechnung zu tragen, wertet Hunger nur diejenigen Items aus, die die extremsten Scores haben, und kommt zu zwei grundlegenden Ergebnissen:

1. Ethische Fragen werden im Allgemeinen für viel interessanter gehalten als „dogmatisch bzw. als ‚dogmatisch‘ empfundene“ (Hunger, 1960a, S. 50).
2. Diejenigen Fragen sind von besonderem Interesse, die einerseits im Besonderen das Allgemeine behandeln – also nicht nur persönlich-individuell relevant sind – und andererseits eine erkennbare Lebensrelevanz – gemäß dem Grundsatz „*mea res agitur*“ (Hunger, 1960a, S. 51) – für die Jugendlichen besitzen.

Hunger zieht aus diesem Ergebnis die methodische Forderung, dass die Sachthemen des Religionsunterrichts an der Berufsschule für die Schüler ansprechend formuliert werden sollten.

Angesichts des Stadiums, in dem sich die religionspädagogische Forschung damals befand, legt Hunger mit dieser quantitativen Untersuchung eine Studie vor, die sich durch methodische Klarheit und sachgemäße Interpretation auszeichnet. Trotz einfacher statistischer Verfahren und der damit einhergehenden eingeschränkten Erkenntnismöglichkeiten ist Hungers Untersuchung ein weiterer wichtiger Schritt in der empirischen religionspädagogischen Forschung, weil er ein quantitatives Vorgehen wählt und methodisch sorgfältig arbeitet.

Gloy rezipiert aus dieser empirischen Untersuchung von Hunger besonders folgende Einsicht: „Die ethischen Fragen würden, wenn sie nicht zu überspitzt und rigoristisch formuliert seien, für weitaus interessanter gehalten als dogmatische bzw. als dogmatisch empfundene.“ (Gloy, 1969b, S. 33)

3.2.1.4. Hunger (1960): Evangelische Jugend – eine empirische Studie

Im Oktober und November 1954 hat Heinz Hunger in der Region der evangelischen Landeskirchen von Westfalen, Rheinland, Hessen-Nassau und Pfalz 9698 evangelische

Jugendliche im Rahmen einer repräsentativen Studie befragt (vgl. Hunger, 1960b, S. 27f.). Ziel seiner empirischen Untersuchung war es, deren Einstellung zu Kirche und Religion und mögliche Einflussfaktoren hierfür zu erheben (vgl. Hunger, 1960b, S. 36). Hunger, der seine Arbeit noch mit prinzipiellen Einwänden gegen erfahrungswissenschaftliche Methoden im Bereich der evangelischen Religionspädagogik konfrontiert sah, formuliert für seine Untersuchung den methodischen Grundsatz: „Unter gleichen Bedingungen müssen sich immer dieselben Ergebnisse einstellen.“ (Hunger, 1960b, S. 20) Um die Interpretationsobjektivität zu erhöhen, konstruierte Hunger über Vorversuche und Besprechungen einen Fragebogen mit Mehrfachwahl-Aufgaben folgenden Aufbaus: „Die ersten 22 Fragen handeln vom Verhältnis des Befragten zu Religion und Kirche. Nur drei Fragen: 15 (häusliche Bindung), 16 (Berufsausbildung) und 22 (Lebensgefühl) sind allgemeiner Natur. Der umfangreiche zweite Teil versucht das Milieu des Befragten nach verschiedenen soziologischen Gesichtspunkten zu erfassen. Als letzte Frage (40) war [...] noch um eine Beurteilung des Fragebogens durch den Schüler gebeten worden.“ (Hunger, 1960b, S. 26)

Die Repräsentativität der Stichprobe musste Hunger über die Technik des Cluster- oder Area Sampling gewinnen, weil wegen einer fehlenden Strukturübersicht über den evangelischen Teil der Bevölkerung das Quotenverfahren nicht angewendet werden konnte (vgl. Hunger, 1960b, S. 30–35). Gemäß dem Flächenstichprobenverfahren wurde das Sample nach folgendem Vorgehen ausgewählt: „... ein bestimmtes geographisches Gebiet und aus den zur Mitarbeit bereiten Städten möglichst je eine der dort sonst noch vertretenen Schulgattungen, soweit sie von den Jugendlichen besucht wurden“ (Hunger, 1960b, S. 35). Im Nachhinein musste Hunger jedoch die angestrebte Repräsentativität bezüglich Geschlecht, Berufsgliederung und Familienstand für drei Kategorien einschränken: Mädchen an Höheren Schulen, Dorf und landwirtschaftliche Berufe, so dass sich die Ergebnisse seiner Studie „vorwiegend auf die Jugend städtisch-großstädtischer Herkunft in den befragten Gebieten“ (Hunger, 1960b, S. 36) beziehen.

Aufgrund der damals noch statistisch eingeschränkten Möglichkeiten nimmt Hunger eine Auswertung mithilfe von Lochkarten vor. Aufwändige Korrelationsberechnungen und Signifikanztests sind ihm somit nicht möglich. Stattdessen ermittelt er über Prozentwertverteilungen einen „Index der religiös-kirchlichen Aktivität“ (Hunger, 1960b, S. 58), abgekürzt: IRKA, der eine sinngemäße Zusammenfassung der in den einzelnen Items abgefragten Merkmale leisten soll. Ein Indexwert 100 gibt an, dass die dazugehörige Gruppe im „Durchschnitt der evangelischen Befragten“ (Hunger, 1960b, S. 60) liegt. Eine

altersgestaffelte Verteilung des IRKA lässt erkennen, dass die älteren Jugendlichen religiös-kirchlich weniger aktiv sind als die jüngeren. Hunger bezeichnet diese Entwicklung als „religionspsychologisches Gesetz eines progressiven Aktivitätsschwundes“ (Hunger, 1960b, S. 61) und charakterisiert die jugendliche Religiosität als „Religiosität der Krise und der Kritik“ (Hunger, 1960b, S. 62). Allerdings lassen sich geschlechtsspezifische Differenzen erkennen: Mädchen sind generell vergleichsweise aktiver als Jungen (vgl. Hunger, 1960b, S. 65).

Um mögliche Einflussfaktoren zu ermitteln, konstruiert Hunger zudem einen „Index der religiös-kirchlichen Erziehung in der Vergangenheit“ (Hunger, 1960b, S. 67), den IRKE (V), mit dem Hunger die religiös-kirchliche Erziehung der Jugendlichen zu erfassen beabsichtigt. Ein Vergleich des IRKA mit dem IRKE (V) zeigt, dass auch der IRKE (V) mit zunehmendem Alter der Probanden abfällt, jedoch nicht so ausgeprägt wie der IRKA. Hunger folgert daraus zweierlei: erstens dass die religiös-kirchliche Erziehung und Aktivität retrospektiv in der Kindheit einheitlicher war als zum Zeitpunkt der Befragung und zweitens dass Unterschiede zwischen religiöser Haltung und kirchlicher Bindung erst im Jugendalter auftreten. Dieses Aufkommen kritischer Einstellungen im Jugendalter nennt Hunger den „epigenetischen Prozeß in der religiösen Entwicklung“ (Hunger, 1960b, S. 70). Allerdings lässt sich nach Hunger eine Interdependenz zwischen kirchlich-religiöser Erziehung und der Einstellung der Jugendlichen zu Religion und Kirche vermuten.

„Gute religiös-kirchliche Erziehung in der Kindheit [hat; J.S.] eine entsprechend positive Einstellung zu Religion und Kirche im Jugendalter zur Folge [...] wie auch umgekehrt, daß eine positive (oder negative) Einstellung zu Religion und Kirche im Jugendalter sich auch steigernd (oder senkend) auf die Angaben und Beurteilungen über die während der Kindheit empfangene religiös-kirchliche Erziehung auswirkt.“ (Hunger, 1960b, S. 71)

Für die Validität der Aussagen zur religiösen Erziehung liegt hierin aber aufgrund einer retroprojizierten Umwertung nach Hunger eine mögliche Fehlerquelle: „Immer ist die gegenwärtige Stellung des Jugendlichen zu Religion und Kirche dafür entscheidend, wie die frühere religiös-kirchliche Erziehung im Volksschulalter beurteilt wird.“ (Hunger, 1960b, S. 72)

Neben diesen allgemeinen Aussagen zu den Ergebnissen nimmt Hunger eine Datenanalyse unter vier Gesichtspunkten vor: religionspädagogisch (Hunger, 1960b, S. 75–127), religionssoziologisch (Hunger, 1960b, S. 128–148), religionspsychologisch (Hunger, 1960b, S. 149–169) und religionsphänomenologisch (Hunger, 1960b, S. 170–193). Nachfolgend werden nur diejenigen Ergebnisse in Auswahl vorgestellt, auf die sich Gloy (1969b) bezieht und die für die in dieser Dissertation verfolgte Fragestellung relevant sind.

Im religionspädagogischen Teil stellt Hunger „ein mehr oder weniger starkes Interesse an religiös-kirchlichen Fragen bei einigen 60 bis 70%“ (Hunger, 1960b, S. 107) fest. Und für den Religionsunterricht „sind es über 85%, die nach unseren Ermittlungen in Berufs- oder Höheren Schulen mit dem Religionsunterricht nach Abschluß der Volksschulpflicht mit »gut« oder »teilweise« zufrieden waren“ (Hunger, 1960b, S. 107). Hunger zieht daraus die Schlussfolgerung, dass der Religionsunterricht für die Jugendlichen interessanter ist als ihr Interesse an religiös-kirchlichen Fragen. Ob die Beteiligung am Religionsunterricht die religiös-kirchliche Haltung der Jugendlichen fördert, wie Hunger aus seinen Analysen zu entnehmen beansprucht (vgl. Hunger, 1960b, S. 111), lässt sich allerdings aus dem Datenmaterial und aufgrund des Auswertungsverfahrens nicht entnehmen.

Ausdrücklich kommt Hunger auf Berufsschüler zu sprechen, wenn er sie mit Schülern der Höheren Schule vergleicht: Zum einen ist bei beiden Gruppen der Religionsunterricht gleich beliebt; etwa 85% urteilen, dass er ihnen »gut« oder »teilweise« gefallen habe. Doch gibt es mehr Berufsschüler als Schüler an Höheren Schulen, die ihn als »gut« bewerten. Zum anderen unterliegen die Berufsschüler stärker dem religionspsychologischen Gesetz des progressiven Aktivitätsschwundes als die Schüler der Höheren Schule; das betrifft sowohl die positive Beurteilung des Religionsunterrichts als auch das religiös-kirchliche Interesse.

Aufgrund methodisch-statistischer Restriktion lässt sich nach Hunger über den Einfluss des Religionslehrers nur sagen, „dass zwischen der größeren und geringeren Beliebtheit unserer Lehrkräfte bei den Schülern einerseits und der religiös-kirchlichen Aktivität der von ihnen unterrichteten Schüler andererseits keinerlei direkte Beziehung besteht“ (Hunger, 1960b, S. 121).

Im religionssoziologischen Abschnitt sind zwei Ergebnisse relevant: Erstens, gemäß dem religionstopologischen Gesetz verhält sich die Größe der Ortschaft antiproportional zur Stärke der kirchlich-religiösen Bindung. Zweitens suchen Jugendliche nach Vorbildern, wenn sie sich von ihrem unkritisch übernommenen Kindheitsglauben lösen wollen. Dabei ist ein „Einschwenken des Jugendlichen in die seiner soziologischen Zugehörigkeit gemäßen Einstellungen und Betätigungen der Erwachsenen auf religiös-kirchlichem Gebiete“ (Hunger, 1960b, S. 140) feststellbar.

Religionspsychologisch spricht Hunger phasentypisch den Jugendlichen das Interesse an religiös-kirchlichen Fragen zu. Dieses Interesse könne als „diakritisches Moment für die religiöse Entwicklung der Jugendlichen“ (Hunger, 1960b, S. 155) angesehen werden, das selbst weder als Ausdruck noch als Resultat von pädagogischen oder soziologischen Faktoren der Erziehung verstanden werden dürfe. Aufgrund seiner begrifflich-psychologischen

Komplexität verweise die Frage nach dem religiös-kirchlichen „Interesse“ auf den ganzen Menschen mit seinen tieferen Schichten (vgl. Hunger, 1960b, S. 155f.). Allerdings kann es durch verschiedene Einflussgrößen wie „Sport und Kino“ (vgl. Hunger, 1960b, S. 156–159), „erotische Bindungen“ (Hunger, 1960b, S. 159–164) und „Vereinsbindungen“ – außer es handelt sich um kirchliche Verbände – (vgl. Hunger, 1960b, S. 164–169) beeinträchtigt werden. An dieser Stelle ist jedoch Gloys Kritik zuzustimmen, dass Hunger den Befund überinterpretiert und die Befragungsmethode solche Deutungen eigentlich nicht gestattet (vgl. Gloy, 1969b, S. 31f.).

In seinen religionsphänomenologischen Untersuchungen analysiert Hunger das Gebetsleben, den Gottesdienstbesuch, das Abendmahlsverhalten und die Motivation der Jugendlichen zum Kirchgang. Aufschlussreich ist seine Einsicht in die Diskrepanz zwischen Idealnorm und Durchschnittsnorm: „Ideal und Wirklichkeit klaffen im religiös-kirchlichen Bereich ganz erheblich auseinander.“ (Hunger, 1960b, S. 178)

Als Fazit seiner repräsentativ angelegten empirischen Studie plädiert Hunger für den Einsatz erfahrungswissenschaftlicher Methoden in der Religionspädagogik, um die zu untersuchende Praxis zu erheben. Dazu rät er zu interdisziplinärer Zusammenarbeit von Statistikern, Psychologen, Soziologen, Pädagogen und Theologen. Allerdings sieht er diese Analysen noch im Dienste der Evaluation kirchlicher Lehre, ohne die eigenständige Bedeutung der Tatbestände anzuerkennen (vgl. Hunger, 1960b, S. 221). Für die in Zukunft zu entwickelnden quantitativen Verfahren schlägt er sieben- oder fünf-stufige Skalen vor, weil sie die Möglichkeit eines Nullpunktes bieten. Der Fragebogen sollte in 45 Minuten zu beantworten sein.

Hungers Studie kann angesichts der damaligen statistischen Möglichkeiten als methodisch ausgesprochen reflektiert und umsichtig beurteilt werden. Mit einem übersichtlichen und umfassenden statistischen Anhang sowie dem Ausweis der statistischen Verfahren ist die repräsentative Studie sehr transparent dokumentiert. Heute würde man sich nur noch Analysen wie Signifikanztests und Korrelationsanalyse wünschen, die er durch verschiedene Rechenverfahren zu umgehen sucht. Wirkungsanalysen nimmt er ex post vor, d. h. er versucht eine Kausalität über logische, nicht statistische Korrelationen in Verbindungen mit zeitlichem Vorher und Nachher zu begründen. Dazu bestimmt er Untergruppen, die er nach einem bestimmten Merkmal M^aV auswählt. Dieses definiert er dann als abhängige Variable. Hinsichtlich des zweiten Merkmals M^uV , das er auf dessen Einfluss als Wirkfaktor untersuchen möchte, sucht er durch eine Zuordnung zu M^aV nach besonderen Verteilungsmerkmalen. Sind solche gegeben, dann sieht er einen Wirkeinfluss von M^uV auf

M^{aV} gegeben. Allerdings lassen sich solche Rückschlüsse nicht immer rechtfertigen, wie er auch für synchrone Merkmale konstatiert. Ist jedoch eine zeitliche Priorität von M^{uV} gegeben, dann sieht Hunger die Annahme, dass dieses Merkmal als Einflussgröße zu beurteilen wäre, als erwiesen an. Hunger zeigt damit ein originelles Vorgehen, das die damals bestehenden statistischen Begrenzungen auf seine Weise zu lösen sucht. Die Möglichkeit einer erklärenden Drittvariablen bzw. des statistischen Phänomens der Kollinearität lässt er jedoch außer Acht. Dass statistische Analogie-Argumentationen (vgl. Hunger, 1960b, S. 112) oder Daten-Überinterpretationen problematisch sind, fällt kaum ins Gewicht. Auch sein Bemühen, über Mehrfachwahl-Aufgaben und der Berechnung von Indizes stabile Ergebnisse zu gewinnen, weist methodisch in die richtige Richtung, wenn auch die interne Konsistenz der Items einer Überprüfung bedarf. Doch schmälern diese wenigen kritischen Aspekte Hungers Studie keineswegs. Sie ist vielmehr als Meilenstein in der empirischen (religionspädagogischen) Jugendforschung zu würdigen.

Gloy rezipiert Hungers Aussagen dahingehend, dass Berufsschüler hohes Interesse am RU auch aus existentieller-personaler Einstellung hätten; allerdings bemerkt Gloy kritisch, dass Hunger einige Daten überinterpretiert (vgl. Gloy, 1969b, S. 31f.).

3.2.1.5. Thome (1960): Religiöse Voraussetzungen Jugendlicher

Aus katholischer Perspektive legt Alfons Thome im Jahr 1960 eine erste systematisch ausgerichtete Reflexion auf den Religionsunterricht an der Berufsschule mit dem Titel „Berufsschulkatechese als personale Glaubens- und Gewissensbildung“ vor. Allein die Tatsache, dass „90 Prozent der Jugendlichen in Deutschland zur Zeit durch die Berufsschule“ (Thome, 1960, S. 9) gehen, zeigt die Bedeutung, die der Berufsschule damals zukam. Da die Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt sowie ihre Umbrüche auch die Berufsschule betreffen, müssen diese Änderungen auch in der religionspädagogischen Reflexion Berücksichtigung finden. Die Legitimation des Religionsunterrichts an der Berufsschule leitet Thome vom allgemeinen Bildungsziel ab, „eine echte Synthese zu finden zwischen der notwendigen gründlichen Berufsausbildung aus dem Geist und dem Sinn der jeweiligen Lebensform und einer ganzen Menschenerziehung“ (Thome, 1960, S. 11).

Ziel seiner systematischen Abhandlung ist es, zur damaligen Diskussion über „Stoff- und Lehrplan, über Ziel und Methode der Berufsschulkatechese einen Beitrag zu leisten“ (Thome, 1960, S. 16). Dazu bedarf es nach Thome einer Situationsanalyse, die auch die Schüler in den Blick nimmt. Um sein Ziel zu erreichen, untergliedert Thome sein Vorgehen in drei Schritte: Im ersten Teil untersucht er „die Problematik der Berufsschuljugend aus pastoralpädagogischer Sicht (Thome, 1960, S. 19–90), im zweiten Teil (Thome, 1960, S. 91–

164) thematisiert er die „personale Glaubens- und Gewissensbildung als phasen- und zeitgemäße Aufgabe des Religionsunterrichts an den Berufsschulen“ (Thome, 1960, S. 91) und im dritten Teil behandelt er schließlich methodische Fragen (Thome, 1960, S. 165–192). Während der zweite und der dritte Teil seiner systematischen Berufsschulkatechese für erfahrungswissenschaftliche Aussagen zur Situation der Berufsschüler nicht relevant sind, kommt dagegen dem ersten Teil durchaus Bedeutung zu.

Bevor Thome jedoch ausdrücklich die religiösen Einstellungen und Einschätzungen der Berufsschüler zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen analysiert, rekurriert er auf allgemeine entwicklungspsychologische Erkenntnisse und identifiziert fünf „personale Kräfte“ (Thome, 1960, S. 27), die die Entwicklung des Berufsschülers begleiten: (1) sein „Drang nach Einzigartigkeit“ (Thome, 1960, S. 27), also sein Streben nach Individualität, (2) sein Wunsch, ernst genommen zu werden, (3) seine „Kritiksucht“ (Thome, 1960, S. 29), d. h. sein Bestreben, möglichst Vieles kritisch in Frage zu stellen, (4) seine „Fragesucht“ (Thome, 1960, S. 30), die ihn zum Fragen anleitet, und (5) sein „metaphysischer Hunger, den Dingen auf den Grund zu kommen“ (Thome, 1960, S. 31). Vor dem Hintergrund dieser allgemeinspsychologischen Charakteristika der Berufsschuljugend eruiert Thome deren religiöses Interesse im Besonderen. Dabei weist er explizit auf die Schwierigkeit hin, diese Fragestellung wissenschaftlich zu erheben. Wegen seines grundlegenden Aussagegehalts sei folgendes längere Zitat von Thome angeführt (Thome, 1960, S. 51):

„Allerdings muß man vor jeder Beurteilung bedenken, daß eine genaue wissenschaftliche Erfassung der religiösen Wirklichkeit große Schwierigkeiten bereitet, daß sich die Glaubenswelt eines Menschen wegen des intimen persönlichen Charakters weitgehend dem Zugriff einer wissenschaftlichen Methode entzieht, daß die Fremdbeobachtung an der Oberfläche haften bleibt, daß jegliche Befragung sehr schnell auf Grenzen der jugendlichen Ausdruckswelt und einer klaren Selbstbeurteilung stößt. Die Jugendlichen können in diesen Krisenjahren kaum ein rechtes Bild über ihren seelischen Zustand gewinnen.“

Deshalb schlägt Thome einen Zugang über das Interesse der Berufsschüler am Religionsunterricht vor. Dazu stellt er eine Befragung von etwa 500 Schülern an einer saarländischen Berufsschule vor. Angaben über Alter, Beruf und Klasse der Probanden schlüsselt Thome nicht auf, wobei es sich weitestgehend um Jugendliche im Alter zwischen 16 und 19 Jahren handelte. Den Schülern wurden mehrere Fragen vorgelegt, die sie schriftlich beantworten sollten. Wenn auch das Erhebungsverfahren und die Auswertungsmethode nicht näher beschrieben werden, lassen Thomes Ausführungen darauf schließen, dass die qualitativen Schülerantworten inhaltsanalytisch mit Hilfe von Clusterbildungen ausgewertet wurden. Auf die Frage, was die Schüler vom Religionsunterricht an der Berufsschule hielten, wurden insgesamt 445 Antworten gegeben. Davon äußerten nur drei Schüler eine negative

Einschätzung, fünf gaben eine bedingt ablehnend kritische und 52 keine Stellungnahme ab. Die übrigen Äußerungen fielen durchweg positiv aus, so dass Thome zu dem Schluss kommt: „Die Analyse dieser Antworten zeigt echte Aufgeschlossenheit, Bereitschaft und sogar sehr interessiertes Verlangen für den Religionsunterricht.“ (Thome, 1960, S. 52) Prinzipielle Ablehnung des Religionsunterrichts oder passive Teilnahmslosigkeit können nach Thome aus dem Datenmaterial nicht entnommen werden. Allerdings bleibt neben der offenen Methodenfrage kritisch einzuwenden, dass Thome 380 positive Antworten zählt, die mit den übrigen Antworten addiert 440 Rückmeldungen ergeben. Zu den 445 genannten Rückmeldungen bleibt ein Differenzbetrag von 5, den Thome weder bemerkt noch problematisiert.

Die ablehnenden Antworten auf die Frage nach der Bedeutung des Glaubens für die Schüler und ihr Verhältnis zu Jesus interpretiert Thome nur als bedingt ablehnend: „Unter den Berufsschuljünglichen dürften nur wenige sein, bei denen bereits von einer festen und sicheren Ablehnung der religiösen Wirklichkeit gesprochen werden könnte. Die Auseinandersetzung ist zum wenigsten immer noch im Gange.“ (Thome, 1960, S. 54f.) Dabei verweist Thome darauf, dass selbst das Thema „Ehe und Familie“ für den Religionsunterricht bei negativen Antworten immer Gefallen gefunden hat (vgl. Thome, 1960, S. 54). Jedoch muss zu Thomes Interpretation der negativen Befunde an dieser Stelle noch bemerkt werden, dass er selbst bei durchweg kritisch-ablehnenden Aussagen Gefahr läuft, sie noch religiös zu vereinnahmen, indem er auf Momente der Jugendlichen verweist, in denen doch religiöse Anfechtungen aufkommen können (vgl. Thome, 1960, S. 55).

Die Ergebnisse der Untersuchung an einer saarländischen Berufsschule sieht Thome übereinstimmend mit weiteren, ähnlichen Untersuchungen, wobei er eigens zwei Studien erwähnt:

(1) Ernst Antony (vgl. Antony, 1949, S. 58f.) berichtet von einer Befragung von H. Dorner an Mannheimer Berufsschülern mit folgendem Ergebnis:

- 66% der Jungen und 90% der Mädchen erachten den Religionsunterricht an der Gewerbeschule für notwendig.
- 86% der Schüler und 100% der Schülerinnen besuchen gerne den Religionsunterricht an der Berufsschule.

(2) In einer Befragung von 144 evangelischen Berufsschülerinnen im Alter zwischen 14 und 23 Jahren, die 1950 in Essen durchgeführt wurde, kam Walter Nordmann zu dem Ergebnis, dass nur drei kritische und fünf ablehnende Äußerungen gegenüber dem Religionsunterricht zu verzeichnen waren.

Damit sieht Thome das insgesamt positive Verhältnis der Berufsschüler zum Religionsunterricht bestätigt. Jedoch benennt er einen wichtigen Faktor, der die Einstellung der Berufsschüler zum Fach beeinflusst, nämlich die Person des Religionslehrers: „Entscheidend allerdings hängt die Beurteilung des Religionsunterrichts von der Art des Religionslehrers ab, mit Jugendlichen umzugehen.“ (Thome, 1960, S. 58)

In einer zweiten, nicht näher bestimmbareren Erhebung bei Schülern im Alter zwischen 16 und 19 Jahren an der Berufsschule in Trier, bei der Thome eine Zusammenstellung von Fragen anführt, „die auf Zetteln dem Religionslehrer an einer kaufmännischen Berufsschule im Laufe eines Jahres vorgelegt wurden“ (Thome, 1960, S. 61), analysiert er die kritischen und zweifelnden Stellungnahmen. Er erklärt diese im Kontext der Pubertätskrise kognitiv entwicklungspsychologisch mit dem dort ablaufenden „Prozess der Rationalisierung und Intellektualisierung“ (Thome, 1960, S. 59) und deutet diese Phase als „Ringen nach persönlicher Aneignung des Glaubens“ (Thome, 1960, S. 60).

Mittels einer Art inhaltsanalytischer Clusterbildung bildet Thome fünf zentrale Fragestellungen heraus, wobei der letzte Punkt keine eigentliche Fragestellung, sondern eine These ist. Außerdem sind seine Quantifizierungen nicht näher bestimmt:

- (1) „Fragen, die den Gottesbegriff im allgemeinen betreffen, werden sehr häufig gestellt“ (Thome, 1960, S. 61).
- (2) „Viele Grübeleien, Schwierigkeiten und Fragen kreisen um die Person Jesu Christi.“ (Thome, 1960, S. 62)
- (3) „Eine andere Gruppe von Fragen beschäftigt sich mit der Entstehung und Entwicklung des Menschengeschlechtes“ (Thome, 1960, S. 62).
- (4) „Eine große Anzahl von Fragen beschäftigen sich mit dem Problem der Kirche“ (Thome, 1960, S. 62).
- (5) „Viele Glaubensschwierigkeiten der jungen Menschen kommen aus der Begegnung mit der Erwachsenenwelt, ebenso aus Schwierigkeiten im Sittlichen, und sind bedingt durch die nun geforderte und zur Aufgabe gemachte Auseinandersetzung mit dem Zeitgeist und der Weltorientierung.“ (Thome, 1960, S. 63)

Die eigentliche Schwierigkeit der Jugendlichen sieht Thome im „Verständnis der kirchlichen Wirklichkeit“ (Thome, 1960, S. 65) und in deren kirchlichen Bindung, wofür Thome neben den entwicklungspsychologischen Einflüssen besonders gesellschaftliche Veränderungen verantwortlich macht; der Glaube bzw. die religiösen Einstellungen der Schüler seien dagegen nicht problematisch.

Thome schließt seine Situationsanalyse zur religiösen Problematik der Jugendlichen mit der Nennung von mehreren Merkmalen hinsichtlich der religiösen Situation ab. Die thematisch relevanten Charakteristika werden im Folgenden dargestellt:

- (1) „Der weitaus größte Prozentsatz der Berufsschüler steht positiv in seinem Glauben“ (Thome, 1960, S. 72), was nach Thomes Meinung mit ihrer Aufgeschlossenheit und Bereitschaft für den Religionsunterricht übereinstimmt.
- (2) Das dogmatische Wissen, d. h. das Wissen von Glaubensinhalten, ist nach Thomes Einschätzung ausgesprochen gering.
- (3) Ein Geschlechtereffekt lässt sich nicht deutlich nachweisen, denn der Unterschied zwischen Schülern und Schülerinnen fällt „nicht mehr sehr ins Gewicht“ (Thome, 1960, S. 74). Thome erkennt sogar Tendenzen, dass Jungen im traditionellen Sinne eher religiös als Mädchen seien.
- (4) „Die Situation berechtigt durchaus zu Optimismus“ (Thome, 1960, S. 75), so dass Thome in der Situationsanalyse genügend Hinweise findet, dass Berufsschüler hinreichend Voraussetzungen für den Religionsunterricht aufweisen.

Thome macht ausdrücklich auf die Probleme der wissenschaftlichen Erhebung religiöser Einstellungen aufmerksam, wobei zwei Aspekte besondere Aufmerksamkeit verdienen: (1) Fremdbeobachtungen können keinen hinreichenden Zugang zur Tiefendimension religiöser Einstellungen und Überzeugungen liefern. (2) Auch Selbsteinschätzungen der Jugendlichen erreichen nicht zwangsläufig die gewünschte Stabilität, was auf die Instabilität dieser Einschätzungen hinweist.

Thome wählt deshalb eine nicht näher bestimmte qualitative Vorgehensweise mit „quantitativer Inhaltsanalyse“, was ihm jedoch mehr oder weniger gut gelingt. Eigens erwähnt sei zudem der Einfluss des Religionslehrers auf die Einschätzung des Religionsunterrichts seitens der Berufsschüler; jedoch lässt Thome keineswegs erkennen, wie er zu dieser Aussage kommt. Thomes Verständnis der „Berufsschulkatechese“ zeigt, dass dieses noch materialkerygmatisch ausgerichtet ist. Die Bezugnahme auf humanwissenschaftliche Einsichten und die Situationsanalyse dienen lediglich dazu, die weiterhin bestehende Möglichkeit eines katechetischen Religionsunterrichts an der Berufsschule trotz gesellschaftlicher Veränderungen nachzuweisen.

Gloy bezieht sich auf Thome nur hinsichtlich der Befragung an einer saarländischen Berufsschule und wertet die Ergebnisse als Beleg für ein Interesse des Berufsschülers am Religionsunterricht (vgl. Gloy, 1969b, S. 30).

3.2.1.6. Bohne (1962): Die Aufgabe der Berufsschule, Beistand zu leisten

Gerhard Bohne hat im Rahmen einer Tagung im Jahre 1961, die vom Deutschen Industrieinstitut veranstaltet worden ist, einen Vortrag ausgearbeitet und unter der Überschrift „Erziehen in der industriellen Gesellschaft“ im folgenden Jahr publiziert. In dieser Veröffentlichung befasst er sich mit der Frage, „welchen Beitrag die Schule, insbesondere die Berufsschule, leisten könne, damit der junge Mensch, der neu in den Betrieb eintritt, auch in der technischen Welt Mensch bleibt und nicht sofort in die Mühle gerät und menschlich Schaden leidet“ (Bohne, 1962, S. 3). Eine Kooperation zwischen Schule und Industrie ist nach Bohne nur dann möglich, wenn alle Maßnahmen und Interventionen „aus dem gleichen Grundverständnis des Menschen und seiner gegenwärtigen Lage“ (Bohne, 1962, S. 3) entwickelt werden. Darin liegt auch der Ansatzpunkt seiner Erörterungen.

Bohne, der zur Klärung dieses gemeinsamen Grundverständnisses auf die Bedeutung der wissenschaftlich-technischen Entwicklung für den Menschen und dessen Selbstverständnis (vgl. Bohne, 1962, S. 7–26) eingeht sowie anthropologisch die Verantwortung des Menschen in seiner Existenz und für sein Leben reflektiert (vgl. Bohne, 1962, S. 27–39), geht im dritten Hauptteil seiner Untersuchung, den er programmatisch mit dem Titel „Lebenshilfe“ überschreibt, auf den Beitrag der Schule und der Industrie für eine personal kompetente Hinführung bzw. sozial kompetente Begleitung der Berufsschüler ein (vgl. Bohne, 1962, S. 40–70). Kommt der allgemeinbildenden Schule die Aufgabe der Lehre zu, d. h. die Hinführung „zur rechten Einsicht“ (Bohne, 1962, S. 40), so hat die Industrie die Aufgabe des Beistandes zu übernehmen, d. h. die Unterstützung, „nach der gewonnenen Einsicht zu handeln, wo die Gegenkräfte für den Einzelnen zu stark sind“ (Bohne, 1962, S. 40).

Bohne ordnet die Berufsschule der Industrie zu, insofern sie den Berufsschüler während seines Einstiegs in das Berufsleben begleitet, und hat damit das duale System vor Augen. Aufgabe der Berufsschule ist es also, Beistand zu leisten, was auch im Religionsgespräch realisiert werden soll (vgl. Bohne, 1962, S. 62f.). Damit dies möglich ist, muss man die „innere Lage“ (Bohne, 1962, S. 63) der Schüler kennen lernen wie auch die sie hauptsächlich bewegenden, aber noch unbeantworteten Fragen. Allerdings moniert Bohne, dass bisher nur wenige Untersuchungen dazu durchgeführt wurden. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Situation der Schüler über die Jahre hin verändert, können nach Bohne nur punktuell Aussagen getroffen werden, „so dass ein objektiver Befund kaum zu gewinnen ist“ (Bohne, 1962, S. 63). Darum beschränkt sich Bohne in seinen Ausführungen zur Lage der Berufsschüler auf Schlaglichter ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit:

- Er macht darauf aufmerksam, dass die Einschätzung des Religionsunterrichts an der Berufsschule variiert, je nachdem ob dieser bereits vom Befragten miterlebt wurde oder noch nicht. Mit Erfahrungen und einem „guten (!) Lehrer“ (Bohne, 1962, S. 63) fällt die Bewertung positiv aus, ohne Erfahrung wird das Religionsgespräch jedoch abgelehnt. Bohne stützt sich bei dieser Beobachtung auf Aussagen von Schülern aus norddeutschen Städten unterschiedlicher Größe.
- Aufgrund von Schüleräußerungen kommt Bohne zu folgendem Ergebnis: „Der Berufsschüler lehnt nachdrücklich jede autoritäre religiöse Unterweisung ab und hat für dogmatische Denkfragen kein Interesse, er ist aber offen für die Besprechung von Lebensfragen und weiß, dass er hier noch Klärung und Führung braucht.“ (Bohne, 1962, S. 64)
- Im methodischen Bewusstsein um die Nicht-Repräsentativität der Ergebnisse, die damit nicht verallgemeinert werden dürfen, stellt Bohne die Ergebnisse einer von Kurt Schönfeld durchgeführten Befragung von 195 evangelischen Schülern der Bergberufsschulen zu Themenwünschen des Lehrplans für die evangelische Unterweisung vor. Er kommt zu zwei Erkenntnissen:
 1. „Das Interesse ist am stärksten dem ‚Leben‘ zugewendet, das außerhalb der Berufsarbeit gelebt wird und also noch in freier Entscheidung gestaltet werden kann.“ (Bohne, 1962, S. 64) Wichtige Themen sind Partnerschaft, Umgang mit Medien sowie Sport und Körperkultur.
 2. Des Weiteren „fällt das anscheinend geringe Interesse für Fragen des Arbeitslebens auf“ (Bohne, 1962, S. 65). Bohne zieht zur Erklärung dieses Befunds zwei Aspekte in Erwägung: Zum einen trauen die Schüler dem Religionslehrer in diesen Belangen keine Sachkenntnis zu. Zum anderen könnten die Arbeitsbedingungen als so übermächtig empfunden werden, dass sich die Beschäftigung mit solchen Fragen nach Ansicht der Berufsschüler nicht lohnt, weil sie keine Veränderung bewirken.

Im Vergleich zu Nordmann (1958), Tebbe (1958) und Flender (1964) ist sich Bohne explizit der dürftigen empirischen Datenlage zur Situation der Berufsschüler, zu deren Einschätzung des Religionsunterrichts sowie dessen Inhalte und damit auch der begrenzten Reichweite seiner eigenen Aussagen bewusst. Er will diese auch vielmehr als heuristische Einsichten verstanden wissen, die im Kontext seiner Ausführung zur Aufgabenstellung der Berufsschule stehen. Bohnes Vorgehen lässt sich für den damaligen Stand der

religionspädagogischen Forschung als ausgesprochen reflektiert würdigen, wenn sich auch heute methodisch mehr Möglichkeiten eröffnen.

Gloy bezieht sich auf Bohne, indem er das Ergebnis der Erhebung an den Bergberufsschulen rezipiert; nämlich ein geringes Interesse an religiösen und kirchlichen Themen trotz Offenheit und Interesse an Lebensfragen, wobei er diese Behauptung zusammen mit Befunden von Hunger (1960a) und Flender (1964) als übereinstimmende Belege für das Interesse der Berufsschüler an konkreten Lebensfragen und für ein zunehmendes Desinteresse an dogmatisch-kirchlichen Themen anführt (vgl. Gloy, 1969b, S. 33).

3.2.1.7. Röhrig-Kamb (1963): Evangelische Unterweisung in der Berufsschule

In ihrem Beitrag „Evangelische Unterweisung in der Berufsschule“ (1963) legt Margarete Röhrig-Kamb eine Reflexion auf Inhalt und Ausrichtung der evangelischen Unterweisung an der Berufsschule vor. In ihren systematisch-religionspädagogischen Ausführungen bestimmt sie das Spezifikum dieses Faches im Fächerkanon der Berufsschule damit, dass aus theologischen Gründen dessen Bildungs- und Erziehungserfolg nicht messbar sei (Röhrig-Kamb, 1963, S. 578f.). In einer Zeitanalyse berichtet sie von ihren eigenen 15-jährigen Erfahrungen aus dem Religionsunterricht und kommt zu dem Ergebnis, „daß bei unseren Schülern weder ein biblisch-dogmatisches Wissen, noch ein kirchliches Bewusstsein feststellbar ist“ (Röhrig-Kamb, 1963, S. 579f.). Die Haltung der Jugendlichen zeige sich in der Berufsschule als ausgesprochen „rücksichts- und rückhaltlos“ (Röhrig-Kamb, 1963, S. 580), was sie mit der Konsum-Haltung der Jugendlichen, deren Missachtung der Autorität des Lehrer und der Irrelevanz des Faches für die Berufswelt nach Ansicht der Schüler begründet (vgl. Röhrig-Kamb, 1963, S. 580). Auf der anderen Seite suchen die Berufsschüler gerade nach Unterstützung angesichts „einer weit verbreiteten Enttäuschung über die Welt der Erwachsenen, einem Gefühl der Verlassenheit von vielen Erziehungsmächten“ (Röhrig-Kamb, 1963, S. 581).

Röhrig-Kambs Ausführungen und Bewertungen der Schülersituation weisen darauf hin, dass sie noch am Paradigma des materialkerygmatischen Religionsunterrichts ausgerichtet ist. Da das eigentliche Ziel ihres Beitrags auch nicht in einer Situationsanalyse der Berufsschüler liegt, können ihre Beobachtungen als Einzelerfahrungen vor diesem religionsdidaktischen Erwartungshintergrund verstanden werden.

Gloys Verweis auf Röhrig-Kamb im Kontext beeindruckender Momente im Religionsunterricht (vgl. Gloy, 1969b, S. 31) scheint sich nur mittelbar nahezulegen.

3.2.1.8. Flender (1964): *Ethische Themen im Religionsunterricht*

„Gott ist mitten in unserem Leben jenseitig“, so überschreibt Helmut Flender seine Diskussion über zentrale Themen und so genannte Randthemen der evangelischen Unterweisung (vgl. Flender, 1964, S. 36). Er geht damit auf ein spezifisches Problem des evangelischen Religionsunterrichts an der Berufsschule ein, das er mit folgendem Dilemma umschreibt: Falls eine Dichotomie zwischen ethischen und dogmatischen Fragen bestünde und erstere nur Randthemen und letztere zentrale Inhalte der evangelischen Unterweisung seien, dann würde der Religionslehrer zwar auf die Schüler eingehen, wenn er mit ihnen ihre Lebensfragen diskutierte, aber nicht seinem Auftrag gerecht werden; verkündigt er dagegen die Botschaft des Glaubens „ohne Rücksicht auf die Lage der Schüler, dann geht er an deren Lebenswirklichkeit vorbei, redet über ihre Köpfe hinweg und läuft Gefahr, die äußere Ordnung des Unterrichts preiszugeben“ (Flender, 1964, S. 35). Flender löst dieses Dilemma aufgrund theologischer Überlegung dadurch, dass er ethische Themen als „das Eigentliche selbst“ (Flender, 1964, S. 38) im Religionsunterricht an beruflichen Schulen beurteilt.

Um das Dilemma benennen zu können, bedarf es das Wissen um die Vorstellung über „die Auffassung des durchschnittlichen Berufsschülers“ (Flender, 1964, S. 35). Dazu stützt Flender sich u.a. auch auf Erfahrungen aus gewerblichen Jungenklassen (vgl. Flender, 1964, S. 36) und umschreibt den typischen Berufsschüler folgendermaßen:

- „Er ist im allgemeinen nicht offen, auf die Verkündigung der Kirche zu hören.“ (Flender, 1964, S. 35)
- „Aber ist brennend interessiert, über Fragen seines Lebens zu sprechen. Er will in das Leben hineinwachsen und spürt den Mangel an Ordnungen, Maßstäben und Richtpunkten in unserer Zeit, die ihm dabei helfen könnten.“ (Flender, 1964, S. 35)

Flender schließt mit dem Fazit: Der durchschnittliche Berufsschüler „ist total weltlich, aber nicht religiös interessiert“ (Flender, 1964, S. 35). Erfahrungswissenschaftlich-methodische Standards unterläuft Flender zwar nach heutigen Maßstäben. Allerdings ist auch er in theoriebildungs- und damit auch in methodologiegeschichtlicher Perspektive in die frühen Anfänge religionspädagogischer Berücksichtigung der vorfindbaren Situation im Religionsunterricht anzusiedeln. In dieser forschungsgeschichtlichen Phase ging es vornehmlich darum, überhaupt erst die Situation der Berufsschüler als eigenständige Größe wissenschaftlich in den Blick zu nehmen.

Gloy betrachtet Flender neben Hunger (1960a) und Bohne (1962) als Gewährsmann für die Aussage, dass Jugendliche an Berufsschulen sich besonders für konkrete Lebensfragen interessieren und weniger für kirchlich-religiöse Themen (vgl. Gloy, 1969, S. 33). Jedoch

stellt er Flenders wie auch Hungers und Bohnes Deutungsversuche dieses Interessengefälles, indem sie dieses auf ein „Versagen der kirchlichen Unterweisung“ (Gloy, 1969b, S. 34) zurückführen, in Frage.

3.2.2. Kleinere Studien zur Einstellung von Berufsschülern zum Religionsunterricht

Neben Gloys Untersuchung (1969b) gibt es noch weitere, kleinere erfahrungswissenschaftliche Forschungen zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Allerdings können manche Ergebnisse nur sekundär, aus anderen Quellen erschlossen werden, weil sie nicht eigens veröffentlicht wurden.

3.2.2.1. Koch, 1963: Religionsunterricht nach Einschätzung von Berufsschülern

Um den Forschungsüberblick möglichst umfassend zu gestalten, sei auf eine Studie „Befragung von Berufsschülern zum Religionsunterricht in der Berufsschule“ von Koch aus dem Jahre 1963 in Oberhausen hingewiesen. Auch sie ist nur in einem unveröffentlichten Manuskript ohne Ortsangabe dokumentiert. Rittgen berichtet in seinem knappen Forschungsüberblick von dieser Studie (vgl. Rittgen, 1974, S. 28) wie auch Bargheer in seiner Übersicht zu empirischen Studien zum Religionsunterricht (vgl. Bargheer, 1972, S. 94) und Stiegler in seinem Forschungsbericht (vgl. Stiegler, 1971, S. 95). Koch befragte insgesamt 100 Berufsschüler im Alter zwischen 16 und 18 Jahren, davon 75 Mädchen und 25 Jungen entsprechend dem Verhältnis in dieser Schule. Er legte diesen Schülern, die zwei Jahre bei ihm den Religionsunterricht besucht hatten, kurz vor Schulabgang einen Fragebogen vor, um Erkenntnisse über die eigene Unterrichtspraxis zu gewinnen. In der Sekundärliteratur werden jedoch keine Ergebnisse berichtet, weil die Studie bereits veraltet sei (vgl. Stiegler, 1971, S. 95) oder eine zu kleine Stichprobe habe (vgl. Rittgen, 1974, S. 28).

3.2.2.2. Reusch, 1969: Die Einstellung von Berufsschülern zum Religionsunterricht

Walter Braun berichtet in einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1969 von einer Untersuchung mit etwa 500 katholischen Berufsschülern an einer Frankfurter Kaufmännischen Berufsschule, die von Hans Reusch durchgeführt wurde. In dieser Studie wurden alle Schülerinnen und Schüler, die den katholischen Religionsunterricht besuchten, nach ihrer Einstellung zur Kirche und zum Religionsunterricht an der Berufsschule befragt. 200 Schüler, davon 60% Mädchen und 40% Jungen, waren Bürokaufmannslehrlinge und 300 Probanden waren Jungangestellte, davon 95% Mädchen und 5% Jungen. Braun sieht in der Stichprobenzusammensetzung einen „interessanten Querschnitt“ (Braun, 1969, S. 5), ohne

jedoch einen Anspruch auf Repräsentativität zu erheben. Den Probanden wurden drei qualitative Fragen vorgelegt, die sie offen beantworten konnten. Wenn auch die Art der Auswertung nicht eingesehen werden kann, so lässt die Ergebnispräsentation vermuten, dass eine Art quantitative Inhaltsanalyse vorgenommen wurde. Allerdings lassen sich die Ergebnisse nicht verifizieren.

Zuerst wurde nach der kirchlichen Bindung der Jugendlichen gefragt. 68% der Jugendlichen gaben an, eine kirchliche Bindung zu besitzen. Dagegen nannten 32% der Jugendlichen, meist begründet mit Glaubensschwierigkeiten, dass sie keine Bindung zur Kirche haben (vgl. Braun, 1969, S. 5).

Die zweite Frage thematisierte die Akzeptanz des Religionsunterrichts an der Berufsschule. 76% der Befragten sprachen sich für diesen aus, 24% dagegen. Aufschlussreich sind die Begründungen derjenigen Schüler, die sich sowohl an die Kirche gebunden fühlen und zugleich den Religionsunterricht an der Berufsschule bejahen. Die größte Gruppe, ohne nähere Zahlenangaben, erhoffte sich vom Religionsunterricht „eine entscheidende Hilfe für die Lebensfragen [...], die den Jugendlichen in dieser Zeit bedrängen“ (Braun, 1969, S. 5). Die zweitgrößte Gruppe erwartete die Thematisierung und Klärung religiöser Anliegen. Schülerinnen und Schüler, die sich gegen den Religionsunterricht an der Berufsschule äußerten, erläuterten dies unterschiedlich, z.B. über die geforderte Neutralität der Schule gegenüber Glaubensfragen.

In der dritten Frage schließlich wurde die Schüler-Einschätzung des konkreten Religionsunterrichts erhoben. Braun bemerkt dazu, dass die Beantwortung dieser Frage sehr vom jeweiligen Religionslehrer abhängt. Auch hier fiel das Ergebnis gut aus: Nur etwa jeder Fünfte schätzte den Religionsunterricht negativ ein, 81% dagegen positiv. Besonders hervorgehoben und geschätzt wurden „freie Diskussion, die tolerante Haltung des Lehrers und die Tatsache, dass er die Probleme sehr objektiv behandle“ (Braun, 1969, S. 5). Kritiker wollten dagegen noch mehr Diskussionen über lebensnahe Themen wie Ehe, Ehescheidung und Sex.

Braun fasst die Ergebnisse der Studie von Reusch folgendermaßen zusammen: „Die Bindung an die Kirche ist nach dieser Erhebung größer, als man zunächst erwartet hatte. Freilich ist das Interesse an Religionsunterricht und Kirche von der sachlichen Arbeit und der fachlichen Qualifikation des Religionslehrers und nicht zuletzt von seiner persönlichen Haltung abhängig.“ (Braun, 1969, S. 6) Von Unzufriedenheit über den Religionsunterricht kann nach Braun nicht gesprochen werden.

Leider gibt Brauns Abhandlung keine Einblicke in die Methode von Reuschs Untersuchung. Folgende Ergebnisse sind aufschlussreich: Dem Religionslehrer und seiner Unterrichtsgestaltung werden erhebliche Bedeutung für die Schüler-Beurteilung dieses Faches an der Berufsschule zugesprochen – anders noch als in der Studie von Hunger (1960b). Das Thema Beziehung und Sexualität war für die Schüler von Interesse (vgl. Thome, 1960), wie auch generell die Behandlung von lebensrelevanten Fragen als wichtig erachtet wird. Schließlich erfährt der Religionsunterricht insgesamt eine positive Beurteilung.

3.2.2.3. Seeber, 1969: Kirche und Religionsunterricht im Bewusstsein Jugendlicher

Friedrich W. Bargheer (1972, S. 93), Klaus Preyer (1972, S. 12), Paul Rittgen (1974, S. 27) und Roland F. Stiegler (1971, S. 93f.) berichten von einer Befragung von 2489 evangelischen Berufsschülerinnen und Berufsschülern in Essen darüber, wie sie den Religionsunterricht im Vergleich zu anderen Fächern einschätzen. Die Studie erscheint als hektographisches Manuskript ohne Ortsangabe in den Jahren 1969/70. Sie wurde 1969 von Otto Seeber durchgeführt, aber nie publiziert und ist damit nicht zugänglich. Über sie sind nur mithilfe von Sekundärliteratur Einsichten zu gewinnen. „Seeber wollte den Stellenwert kirchlicher Funktionen im Bewusstsein der Berufsschuljugendlichen untersuchen.“ (Rittgen, 1974, S. 28) Nach dem von Klaus Preyer berichteten Befund schätzen 9% der Probanden den Religionsunterricht als bewusstseinbildend, 45% als informativ und 40% als interessant ein. Dagegen hielten weniger als 20% den Religionsunterricht für „langweilig oder lästig“ (Bargheer, 1972, S. 93). Stiegler kommt in seinem Forschungsbericht zu folgender Einschätzung: „Seebers Ergebnisse können als instruktiv gelten, da ihnen ein brauchbar gearbeitetes Erhebungsinstrument zugrunde liegt. Tatsachen- und Meinungsfragen sind im Fragebogen gut gemischt. Das Material würde weitere Aufschlüsse bieten können, wenn man eingehende Analysen (z.B. schon Kreuztabellierung) vornehmen würde.“ (Stiegler, 1971, S. 94)

Preyer, der in seiner eigenen empirischen Untersuchung die Einstellung von 1010 Hauptschülern im Alter zwischen 13 und 15 Jahren zum Religionsunterricht erhebt, kommt zu mehreren Ergebnissen, die – außerhalb der Systematik des Forschungsüberblicks – an dieser Stelle kurz genannt werden sollen:

- Das Fach Religion ist im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern eher unbeliebt (vgl. Preyer, 1972, S. 37f.).
- Dem Lehrer kommt eine wichtige Bedeutung für das Erleben des Faches zu. Die Schüler sind mit den Lehrkräften und der Gestaltung des Religionsunterrichts ausgesprochen unzufrieden (vgl. Preyer, 1972, S. 41). Besonders junge Lehrkräfte sind aus Sicht der Schüler für den Religionsunterricht geeignet (vgl. Preyer, 1972, S. 53).
- Gewünscht werden offene Diskussionen und kritische Gespräche, also ein dialogischer Unterricht, der durch audio-visuelle Medien unterstützt sein sollte (vgl. Preyer, 1972, S. 48–51).

- Besonders von Interesse sind Themen, die die Probleme der Jugendlichen betreffen: Sexualität, andere Religionen und Weltanschauungen (vgl. Preyer, 1972, S. 53).

Preyer, der mit diesen Ergebnissen den Religionsunterricht in einer „Krise“ (Preyer, 1972, S. 64) sieht, bezieht sich in seiner Studie noch auf wenige weitere Einstellungsuntersuchungen zum Religionsunterricht, die sich in ihren Ergebnissen teilweise mit denen von Preyer decken: Seelig hat in einer Studie aus dem Jahre 1968 in Berlin festgestellt, dass das Fach Religion bei den Schülern sehr unbeliebt ist. Außerdem hat er eine Kovariation von der Beliebtheit des Faches mit der Einschätzung der Lehrperson errechnet (vgl. Preyer, 1972, S. 13f.). Mock kommt in seiner Untersuchung an Schülern freier katholischer Schulen aus dem Jahre 1968 zu dem Ergebnis, dass die Unbeliebtheit des Faches mit der großen Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage zu erklären ist (vgl. Preyer, 1972, S. 11). Und Fuhrmann bestimmt in einer nicht näher ausgewiesenen Untersuchung an Oberstufenschüler der 10. bis 12. Klasse die Faktoren Stoffwahl, Methodik, Lehrperson und anderes für die Beurteilung des Religionsunterrichts seitens der Schüler als maßgeblich (vgl. Preyer, 1972, S. 9f.).

Als Ertrag lässt sich aus diesen Studien entnehmen, dass der Person des Unterrichtenden, der Unterrichtsmethodik und der Themenwahl eine besondere Bedeutung für die Einstellung der Schüler zum Religionsunterricht offensichtlich zukommt.

3.2.3. Birk (1974): Die Einstellung von Münchner Berufsschülern zum Religionsunterricht

In seiner 1970 durchgeführten quantitativen Studie, zugleich seiner pädagogischen Dissertation, mit dem Titel „Grundlagen für den Religionsunterricht an der Berufsschule“ im Raum München hat Gerd Birk das Ziel verfolgt, „mit Hilfe empirisch-statistischer Methoden [...] einiges mehr an Kenntnis über die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts zu gewinnen und Faktoren aufzuspüren, die ihm hinderlich oder förderlich sind“ (Birk, 1974, S. 9). Ihm geht es darum, Einflussfaktoren auf „die innere Einstellung der Schüler“ (Birk, 1974, S. 9) zu analysieren. Seine Arbeit kann als maßgeblicher Beitrag zur empirischen Grundlagenforschung der berufsorientierten Religionspädagogik verstanden werden.

Seine methodisch vorbildlich angelegte Studie ist dreiteilig aufgebaut. Zuerst nimmt er begriffliche Klärungen von Religion und Religiosität vor, bestimmt das Konstrukt der Einstellung und reflektiert die messtheoretischen Beziehungen zwischen den Daten. Im zweiten Teil beschreibt er den Verlauf der Untersuchung sowie die methodisch-statistische Auswertung, der drittens schließlich eine Interpretation der Befunde folgt.

Indem Birk zwischen Religion als objektiver Komponente und Religiosität als subjektiver Komponente unterscheidet, sieht er zwar nicht die Religiosität als existentielle Entscheidung erforschbar, sondern nur „die Einstellungen zu Objekten, die auf eine Beziehung zu einem Sinn-Grund schließen lassen“ (Birk, 1974, S. 26). Er bestimmt damit einen Religiositätsbegriff, der der empirischen Forschung zugänglich gemacht werden kann, nämlich über „Verhaltensschemata, die beobachtbar und miteinander vergleichbar sind“

(Birk, 1974, S. 27). Die relationalen Aussagen und die Differenzen lassen sich in quantifizierten Beträgen angeben, d. h. messen. Damit sind nach Birk Einstellungsobjekte der empirischen Forschung zugänglich.

Birk beschreibt seine Forschungsstrategie durch hypothetisches Erschließen von möglichen Einflussfaktoren auf den Religionsunterricht, die anschließend empirisch überprüft werden. Unter Berücksichtigung von Jugendforschungen, spezifisch religionssoziologischen und religionspsychologischen Untersuchungen, Gesprächen mit Lehrern und eigenen Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen bestimmt Birk drei Einstellungsbereiche, die in 94 Statements operationalisiert und überprüft werden (vgl. Birk, 1974, S. 29–44):

1. Religionsunterricht
 - a. Unterrichtsfach Religion
 - b. Religionslehrer
 - c. Lehrstoff
2. Religion allgemein
 - a. Religion allgemein, kirchliche Kontakte, Kirche als moralische Instanz sowie kirchliche Sozialisationsformen
 - b. Gebet
 - c. Frage nach dem Sinn des Lebens
 - d. Deutung des Todes
 - e. Gewissen und Verantwortung
3. Alltagserfahrungen
 - a. Lebensgrundstimmung
 - b. Freizeitverhalten
 - c. berufliche Tätigkeit
 - d. Verhältnis zu den Erwachsenen
 - e. Liebe und Freundschaft
 - f. Verhaltensweisen, die auf eine autoritäre bzw. demokratische oder auf konservative bzw. progressive Persönlichkeitsstrukturen schließen lassen.

Als Instrumentarium der Einstellungsforschung konstruiert Birk einen Fragebogen mit Items, die Likert-skaliert sind. Aus den Stellungnahmen der Berufsschüler können mittels statistischer Abstraktionen, dem Verfahren der Faktorenanalyse, Einflussgrößen auf die Einstellung der Jugendlichen gewonnen werden. Birk bedient sich dafür der Hauptkomponentenanalyse mit schiefwinkliger Rotation (vgl. Birk 1974, S. 78).

Für die Analyse systematischer Unterschiede der Einflussgrößen Konfessionszugehörigkeit, Geschlecht, Wohngebiet, Alter und Berufstätigkeit verwendet Birk das Verfahren der Varianzanalyse (vgl. Birk, 1974, S. 49). Damit setzt Birk für die Likert-skalierten Items ein Intervallskalenniveau voraus, was er aber nicht näher begründet.

Vor der eigentlichen Hauptuntersuchung an 303 evangelischen und katholischen Berufsschülerinnen und Berufsschülern hat Birk das Forschungsinstrumentarium an 59 Schülern erprobt, um Zeitaufwand und Verständlichkeit der Einzelitems zu testen. Daraufhin hat er wenige Items modifiziert. Das Sample der Hauptuntersuchung wurde durch Auslosung von einzelnen Schulklassen gewonnen; eine quotierte Stichprobe zu erstellen, war unter den gegebenen Umständen nach Birk nicht möglich (vgl. Birk, 1974, S. 52–58).

Eigens thematisiert Birk bei den Antwortmöglichkeiten die mittlere Kategorie „unentschieden“. Sie kann Indikator für drei verschiedenen Aussagen sein: Entweder haben sich die Probanden mit dieser Frage noch nicht auseinandergesetzt, oder sie haben noch keine bestimmte Meinung dazu ausgebildet, oder in diesem Antwortverhalten spiegelt sich „jugendliche Ambivalenz“ (Birk, 1974, S. 148) wider, d. h. die Jugendlichen denken sowohl positiv als auch negativ über das Befragte.

Mittels der Faktorenanalyse erhält Birk 14 Faktoren, deren Eigenwert größer als 1,00 ist und die zusammen circa 45% der Gesamtvarianz erklären (vgl. Birk, 1974, S. 81). Für die Interpretation der Faktoren orientiert er sich an folgenden Kriterien: Diejenigen Leitvariablen, die über 0,40 laden, dienen der inhaltlichen Deutung; Variablen, die mit mindestens 0,30 laden, werden als Interpretationshilfe herangezogen. Die Interpretationen haben nach Birk den Status empirisch begründeter Hypothesen (vgl. Birk, 1974, S. 153). Von den 14 Faktoren sind zehn Faktoren inhaltlich zu interpretieren (vgl. Birk, 1974, S. 154–170):

- *Faktor 1:* Hilfe und Weisung suchende Haltung gegenüber einer transzendenten Macht (z.B. Gebet, Kirchengang)
- *Faktor 2:* Art und Weise, wie die Berufsschüler den Religionsunterricht erleben (z.B. Gelassenheit, Dialogfähigkeit, Nützlichkeit für individuelle Bedarfslage); dabei zeigt sich die Tendenz, dass die Schüler den Religionsunterricht mit dem Religionslehrer identifizieren.
- *Faktor 3:* Rolle der Eltern als Vertrauensperson für die Berufsschüler
- *Faktor 4:* Versuch, Erlebnisse zu deuten (z.B. Liebe, Glück); die befragten Berufsschüler sind mit ihrem Leben, so wie sie es erfahren, nicht ganz zufrieden. Auffällig ist, dass kein Bezug zur Sinnfrage besteht. „Das, was die Berufsschüler ‚unbedingt angeht‘, ihre für religiöse Deutungen offene Probleme, sind unartikuliert und bleiben für sie selbst auch wahrscheinlich weitgehend unartikulierbar.“ (Birk, 1974, S. 160) Birk kommt hier zu einem ähnlichen Ergebnis wie Gloy (1969b).
- *Faktor 5:* Art und Weise, wie die Berufsschüler das religiöse Verhalten der Eltern erleben; als ein Ergebnis lässt sich nach Birk festhalten, dass die Stadtbevölkerung

weniger kirchengebunden ist – eine Bestätigung des religionstopologischen Gesetzes nach Hunger (1960b).

- *Faktor 6:* Bewusstsein, einer alles lenkenden und fordernden Macht gegenüberzustehen; die Ergebnisse dieses Faktors veranlassen Birk, an Gloys (1969b) Ergebnissen Kritik zu üben: „Das religiöse Bewusstsein der Berufsschüler erscheint wach und einigermaßen differenziert. Gloys Urteil über ‚den Berufsschüler‘ müsste vorsichtiger formuliert werden.“ (Birk, 1974, S. 163) Er begründet dies damit, dass man nicht automatisch von sprachlichen Defiziten auf eine verflachte innere Einstellung schließen dürfe, wie Gloy das mache.
- *Faktor 7:* Verhältnis zur beruflichen Beschäftigung; die Atmosphäre am Arbeitsplatz wird von den Schülern mehrheitlich positiv bewertet, so dass von einer allgemeinen Zufriedenheit gesprochen werden kann.
- *Faktor 9:* Bereitschaft, sich auseinanderzusetzen; die Berufsschüler diskutieren gerne, sind aufgeschlossen gegenüber Neuem und zeigen Bereitschaft sich weiterzubilden.
- *Faktor 12:* Streben nach Selbstbestimmung
- *Faktor 13:* Art und Weise, wie die Berufsschüler den Religionsunterricht erleben; hier zeigt sich, dass der Religionsunterricht für den persönlichen Glauben wie auch für die Einsicht in tiefere Zusammenhänge wenig Bedeutung hat. Von einer „pauschalen Ablehnung des Religionsunterrichts“ (Birk, 1974, S. 168) kann man nach Birk jedoch nicht ausgehen. Die Schüler finden ihn interessant und möchten ihn nicht missen. „Die allgemeine Einstellung zum Religionsunterricht erscheint also als distanzierte Anerkennung.“ (Birk, 1974, S. 168)
- Die *Faktoren 8, 10, 11* und *14* können inhaltlich nicht gedeutet werden, weil es jeweils nur eine Leitvariable gibt und sie nur eine geringe innere Konsistenz aufweisen.³

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse lassen sich mit folgenden Aspekten zusammenfassen (vgl. Birk, 1974, S. 173f.): Religiöse Ansprechbarkeit ist bei den Jugendlichen durchaus vorhanden, obwohl Kirche, Bibel, Pfarrer und Religionsunterricht für das Leben der Berufsschüler nicht relevant sind. Die Eltern üben vermutlich auf die religiöse Entwicklung der Berufsschüler keinen Einfluss mehr aus; die elterliche Religiosität wird vielmehr skeptisch betrachtet. Die Religionslehrer werden als respektable und glaubwürdige Personen geschätzt und ihre unterrichtliche Tätigkeit wird von den Schülern positiv beurteilt. Schließlich zeigt sich auch eine positive Einstellung zur eigenen Arbeit.

³ Es ist ein Versehen Birks, wenn er schreibt: „... drei von ihnen [sc. den 14 Faktoren; J.S.] nicht interpretierbar“ (Birk, 1974, S. 170).

Nach der faktorenanalytischen Auswertung wählt Birk das Verfahren der Varianzanalyse mit anschließendem F-Test, um Unterschiedshypothesen zu überprüfen. Hinsichtlich der fünf genannten Einflussgrößen ergeben sich folgende Unterschiede (vgl. Birk, 1974, S. 178–201):

- *Wohnort*: Berufsschüler, die außerhalb Münchens wohnen, haben ein positiveres Verhältnis zur Religion im Allgemeinen. Ein kirchlich geprägtes Milieu ist dort noch leicht ersichtlich.
- *Geschlecht*: Berufsschülerinnen weisen ein positiveres Verhältnis zur Religion und eine vergleichsweise verantwortungsbewusstere Lebenseinstellung auf.
- *Konfession*: Evangelische Berufsschüler haben ein distanzierteres Verhältnis zu Kirche hinsichtlich der äußeren Bindung, das sich in manifestem Verhalten äußert, wie auch hinsichtlich der inneren Bindung bzw. religiösen Haltung.
- *Altersgruppen*: Es ergibt sich eine signifikante Differenz zwischen 15/16-Jährigen und mindestens 18-Jährigen. Während mit zunehmenden Alter die Zufriedenheit mit dem Beruf abnimmt, fällt dagegen die Einstellung zur Religion positiver aus; auch ist mit den älteren Jugendlichen eine bessere Verständigungsbasis für den Religionslehrer gegeben als mit den jüngeren, ein Ergebnis, das gegenläufig zum religionspsychologischen Gesetz des progressiven Aktivitätsschwundes (Hunger, 1960b) ist. Birk erklärt diesen Befund mit der wachsenden Selbstsicherheit und Toleranz der jungen Erwachsenen. Dagegen sieht Birk den Befunden zufolge keinen wesentlichen Einfluss der Berufswelt auf die Einstellung der Berufsschüler zur Religion gegeben.
- *Berufsgruppen*: Aufgrund der geringen Besetzung der verschiedenen Bereichsgruppen sind nach Birk die Ergebnisse nur mit Vorbehalt zu betrachten. Außerdem sind Kovarianzen mit der Variable Geschlecht nicht auszuschließen. Birk sieht die Möglichkeiten für den Religionsunterricht an der Berufsschule unterschiedlich: Gute Chancen hat er bei Bürogehilfinnen sowie recht gute bei Zahnarzhelferinnen und Versicherungskaufleuten, schwieriger dagegen ist es bei Kfz-Handwerkern und Fliesenlegern.

Birk äußert sich zurückhaltend hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse aufgrund der regionalen Begrenztheit der Studie und des permanenten Wandels in diesem pädagogischen Feld. Damit grenzt er sich von Studien ab, die popularisierend oder unreflektiert ihre Ergebnisse als allgemeingültige Erkenntnis darstellen. Da ein äußeres Validitätskriterium nicht gegeben ist, hält sich Birk auch mit Vergleichen zurück (vgl. Birk, 1974, S. 204f.).

Hinsichtlich seiner Ausgangsfrage nach Chancen und Hindernissen des Religionsunterrichts kommt Birk zu folgendem Ergebnis: Die Religionslehrer üben einen beträchtlichen Einfluss aus und werden positiv beurteilt. Außerdem weisen die Berufsschüler „neben säkularisierter Einstellung eine Sensibilität für verantwortliche Lebensgestaltung“ (Birk, 1974, S. 199) auf. Zugleich erfährt der Religionsunterricht allgemeine Geringschätzung aufgrund des ungeklärten Verhältnisses der Berufsschüler zur Kirche und ihres Gefühls, dass der Religionsunterricht überflüssig sei. Wegen der vielen Einflussfaktoren auf die Religiosität der Jugendlichen können nicht wenige markante Wirkkräfte ausgemacht werden (vgl. Birk, 1974, S. 199–201). Allerdings sieht Birk nicht genügend Gründe gegeben, die Situation des Religionsunterrichts pessimistisch-resigniert zu beurteilen. Denn es gibt genügend Möglichkeiten, im Unterricht an die Erfahrungswelt der Schüler anzuknüpfen. Abschließend plädiert auch Birk für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der Religionspädagogik mit den Humanwissenschaften, um „die humanen Grundlagen religiöser Lernprozesse zu erforschen“ (Birk, 1974, S. 206).

Birks quantitativ-empirische Untersuchung ist methodisch und inhaltlich vorbildlich. Nur die Intervall-Skalierung der Likert-Skala sowie der Versuch, Einstellungen über einzelne Items zu erheben, könnten diskutiert werden. Methodisch reflektiert, macht er auf Probleme der Einstellungsmessung für religiöse Fragestellungen aufmerksam sowie auf Probleme der Validierung, Generalisierbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Birk eruiert signifikante Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter, Beruf, Wohnort und Konfession, deren Auswirkungen auf die Einstellung der Berufsschüler zum Religionsunterricht aufgrund von Kovarianzen von Beruf und Geschlecht nicht immer deutlich differenziert werden können. Aufschlussreich sind auch die Befunde, dass der Beruf Einfluss auf Chancen und Hindernisse des Religionsunterrichts ausüben kann und dass die Religionslehrer positiv beurteilt werden. Allerdings scheinen sich Birks Aussagen in einem zentralen Aspekt zu widersprechen: Einerseits konstatiert er, dass der Religionsunterricht distanzierte Anerkennung erfahre, andererseits kommt er zu dem Ergebnis, dass der Religionsunterricht nach Einschätzung der Schüler überflüssig sei. Dessen ungeachtet, muss Birks empirische Studie als Markstein der quantitativen Erforschung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen angesehen werden. Als erste quantitative Studie von Format hat sie wesentliche Impulse für die weitere Forschung in diesem Gebiet gesetzt und kann als Frucht der von Klaus Wegenast 1968 geforderten „empirischen Wendung“ (Wegenast, 1968) der Religionspädagogik angesehen werden.

3.2.4. Rittgen (1974): Gottesverhältnis von Berufsschülern

Im gleichen Jahr wie Birk veröffentlicht Paul Rittgen seine Dissertation mit dem Titel „»Gott« in der Berufsschule? Exemplarische Analyse der beiden Rahmenplanentwürfe für den Katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in der BRD“. Er legt damit – wie der Titel sagt – eine Analyse der beiden Rahmenplanentwürfe für den Berufsschulreligionsunterricht vor mit dem Ziel, dass Religionslehrer diese kennen lernen und beurteilen können. Sie sollen in der Lage sein, die Bildungspläne auf die gewerbliche Schule anzuwenden (vgl. Rittgen, 1974, S. 15–17). Im Kontext dieses Vorhabens führte Rittgen eine empirische Umfrage unter Berufsschülern zum Thema der Gottesfrage durch. Die Untersuchung wurde im Sommer und Herbst 1970 an drei Orten (Stuttgart als Großstadt, Göppingen als Randstadt und Ehingen für den ländlichen Raum) durchgeführt, um mögliche regionale Einflüsse und Differenzen zu erheben, die mitunter für die Bestimmung von Lernzielen für den Religionsunterricht relevant sein können (vgl. Rittgen, 1974, S. 28).

Daher ist ein Teilziel seiner Studie, eine Situationsanalyse in didaktischer Absicht durchzuführen, um dann didaktische Hilfestellungen für Berufsschullehrer im Fach Religion zu entwickeln. Sowohl hinsichtlich seiner Forschungsabsicht als auch der inhaltlichen Ausrichtung knüpft Rittgen damit an Gloys Untersuchung (1969b) an. In Bezug auf Gloy überprüft Rittgen folgende Hypothese: „Berufsschüler sind im allgemeinen nur noch in geringem Maße für die Gottesfrage ansprechbar.“ (Rittgen, 1974, S. 32) Nach Rittgen stellt dabei die Gottesfrage bzw. das Gottesverhältnis das entscheidende Kriterium für die religiöse Ansprechbarkeit dar. Rittgen geht dabei von einer soziologisch motivierten Arbeitshypothese aus: Die Berufsschüler Göppingens und Ehingens haben ein größeres Interesse an der Gottesfrage und an anthropologischen Themen aufgrund des „Einflusses eines von der Agrarstruktur geprägten Traditionschristentums“ (Rittgen, 1974, S. 33) als ihre Stuttgarter Mitschüler. „Ferner müßte ein positives Gottesverhältnis und ein Interesse an der Gottesfrage positiv korrelieren. Denn gerade bei einem positiven Gottesverhältnis bleibt Gott immer ein Problem.“ (Rittgen, 1974, S. 33)

Die für den männlichen Anteil der Gewerbeschule beanspruchte repräsentative Stichprobe setzte sich aus 1054 evangelischen und katholischen Berufsschülern der Gewerbliche Schule der Klassen 1 bis 3 zusammen, davon gehörten 545 Probanden zum Stuttgarter Sample, 194 zum Göppinger und 315 zum Ehinger. Nur in Ehingen waren die meisten Schüler katholisch. Die Befragten kamen aus folgenden Berufszweigen: Kraftfahrzeugberufe, Maschinenbauberufe und Elektroberufe. Unter Berücksichtigung einer eingeschränkten sprachlichen Ausdrucksfähigkeit stellte Rittgen das Instrumentarium aus

verschiedenen quantitativen und qualitativen Modulen zusammen und konstruierte einen standardisierten Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen, dessen Bearbeitungsdauer etwa 1 bis 1,5 Stunden dauerte (vgl. Rittgen, 1974, S. 34–36). Folgende vier Hauptgesichtspunkte sollten erhoben werden (vgl. Rittgen, 1974, S. 39):

1. Interessens- und Wirklichkeitsbereiche der Schüler;
2. Stellungnahmen der Schüler zu den Themenvorschlägen Umwelt, Technik, Politik, Manipulation, ideologische Verflechtungen, Beruf, Liebe, Hoffnung, Gottesfrage und Kirche. Manche aktuelle Themen wie Liebe/Sexualität oder Rauschgift seien nach Rittgen nur von oberflächlichem Interesse und „ohne jeden weiteren Tiefgang“ (Rittgen, 1974, S. 40).
3. Angaben zur Person;
4. Vorstellungen und Meinung der Schüler über Gott, seine Existenz und Beweisbarkeit.

Wesentliche Einflussfaktoren sind nach Rittgen Elternhaus, Kirchlichkeit/Religiosität der Eltern, kirchliche Bindung und Kirchlichkeit der Berufsschüler, Mitgliedschaft in kirchlichen Jugendverbänden sowie die Aktivität innerhalb von Jugendgruppen.

Als Auswertungsmethode wählt Rittgen die Vierfeldertafel, um Korrelationen bezüglich des Interessenhorizontes der Schüler zu erstellen. Die Frage „Gott ist eine Frage wert?“ mit den alternativen Antwortmöglichkeiten „Ja“ und „Nein“ diene als dichotomes Kriterium. Diejenigen, die diese Frage mit „Nein“ beantwortet haben, teilt Rittgen der Probanden-Gruppe A zu, diejenigen, die „Ja“ zur Antwort gaben, subsumierte er unter die Probanden-Gruppe B.

Die Auswertung der Befragung ergibt, dass „dem Berufsschüler ein geringes Interesse an dieser Grundfrage nachgesagt werden“ (Rittgen, 1974, S. 59) muss. An der Gottesfrage haben nur 18,5% der Stuttgarter Probanden Interesse, 36,6% der Berufsschüler aus Göppingen und 36,2% der Befragten aus Ehingen. An die Existenz Gottes glauben 10,6% der Stuttgarter Probanden, 10,3% der Göppinger und 28,2% der Ehinger Berufsschüler.

Die Probanden der Gruppe A entsprechen nach Rittgen den Befunden Gloy (1969b). Denn sie zeichnen sich durch ein Realitätsdenken aus, das im vordergründigen, sinnlichen Realitätsbewusstsein verhaftet bleibe. In Anlehnung an Gloy führt Rittgen dieses Ergebnis auf das sprachliche Defizit dieser Schüler zurück. Außerdem nehme mit dem Alter die Spracharmut zu. Wie Gloy sieht Rittgen eine wesentliche Ursache dafür in der Unpersönlichkeit der Arbeitswelt verankert (vgl. Rittgen, 1974, S. 64–73).

Die Schüler der Gruppe B bilden 27% der Befragten (vgl. Rittgen, 1974, S. 239) und haben ein überdurchschnittliches Interesse an anthropologischen, politischen und kirchlichen

Themen. Sie zeigen mehr Tiefgang und größeres soziales Engagement. Auffällig ist, dass das Interesse an der Gottesfrage in Göppingen und Ehingen doppelt so hoch ist als im Stuttgarter Sample. Auch das Gottesbild ist standortabhängig. Die Ehinger Berufsschüler, die der traditionellen Volkskirche zuzurechnen sind, unterscheiden sich von den Stuttgartern und Göppingern durch ein stärker kosmisches Gottesbild mit Wunder- und Magievorstellungen. Göppingen lässt sich nach den Ergebnissen als Teil einer in der Auflösung begriffenen Volkskirche charakterisieren und Stuttgart als Gemeindekirche. Die Stuttgarter Probanden glauben vergleichsweise am bewusstesten (vgl. Rittgen, 1974, S. 77–84).

Aufgrund des Interesses an der Gottesfrage lassen sich je Untersuchungsort zwei Schülertypen mit signifikanten Differenzen beschreiben (vgl. Rittgen, 1979, S. 86–88):

- *Stuttgart, Gruppe A:* Diese Befragten haben nach Rittgen ein gestörtes Wirklichkeitsverhältnis und -bewusstsein. Sie geben sprachliche Defizite zu erkennen und zeigen kein gesellschaftliches oder politisches Engagement, weil ihnen nach Rittgen die Einsicht in die Bedeutsamkeit der Mitwelt fehle. Er zeichnet dafür die Enttäuschungen und Zwänge der Arbeitswelt verantwortlich.
- *Göppingen, Gruppe A:* Im Vergleich zu den Stuttgarter Berufsschülern zeigen sie noch eine gewisse Aufgeschlossenheit und Bereitschaft, über menschliche Probleme zu diskutieren. Ihre tägliche Auseinandersetzung mit zwei Sozialstrukturen – Arbeit in der Industrie, Freizeit im eher ländlichen Raum – veranlasst bei ihnen eine größere menschliche Offenheit.
- *Ehingen, Gruppe A:* Diese Gruppe zeigt das geringste Gesamtinteresse, was nach Rittgen an der agrarisch geprägten Mentalität liegen könnte. Jedoch zeigen sie milieubedingt Interesse an anthropologischen Problemen.
- *Ehingen, Gruppe B:* Ihre Motivation für ihre angegebenen Interessen schöpft sich aus einem traditionellen Christentum, „das die Jugendlichen wie ein äußere Schale umgibt“ (Rittgen, 1974, S. 87). Ein anderes Milieu würde nach Rittgen wohl zu einem nachlassenden Interesse führen.
- *Göppingen, Gruppe B:* Sie zeigen kein Interesse an aktuellen Problemen, sondern nur an grundsätzlichen anthropologischen Fragestellungen. Rittgen erklärt diesen Befund als Flucht vor der Wirklichkeit, insofern die Begegnung mit den doppelten Sozialstrukturen zu einer inneren Unsicherheit führt.
- *Stuttgart, Gruppe B:* Diese Befragten bilden die profilierteste Gruppe. Durch ihre bewusste Auseinandersetzung in der Großstadt sind sie vergleichsweise am ehesten

zur Identitätsfindung motiviert. Auch verfügen sie relativ gesehen am besten über sprachliche Ausdrucksfähigkeiten.

Rittgens Studie lässt sich insofern als innovativ bezeichnen, als er zum ersten Mal konsequent die Sozialstruktur der Befragten als wesentliche Einflussgröße berücksichtigt und nachweist, dass sich der soziale Kontext auf das Gottesbild auswirkt. Insgesamt ergibt sich bei den Probanden nur ein geringes Interesse an der Gottesfrage. Indem Rittgen das Konstrukt der religiösen Ansprechbarkeit untersucht, bestätigt er Gloys Ergebnis aus dem Jahre 1969. Dazu verwendet er eine qualitativ-quantitative Doppelstrategie und macht darauf aufmerksam, dass qualitative und quantitative Zugänge nicht gegeneinander ausgespielt werden müssen. Angesichts der Tatsache, dass Rittgen nur Gewerbliche Berufsschüler befragt, stellt sich die Frage, ob sich für die Kaufmännische und Hauswirtschaftliche Schule ähnliche Befunde ergeben. Hier eröffnen sich Perspektiven für die weitere Forschung. Doch seien auch kritische Anfragen genannt: Genügen die soziologisch pointierten Erklärungen der Befunde, oder steht Rittgen in der Gefahr, zu einseitig vorzugehen? Zudem ist seine These, dass das Interesse der Schüler an Themen wie Liebe/Sexualität oder Rauschgift nur oberflächlich seien, nicht plausibel begründet.

Über diejenigen allgemeinen Jugend-Studien, durch die sich Rittgen für seine Untersuchung – neben den spezifischen von Seeber und Koch – hat inspirieren lassen (vgl. Rittgen, 1974, S. 27), wird in den nachfolgenden Unterkapiteln 3.2.4.1.–3.2.4.4 ein Kurzüberblick gegeben.

3.2.4.1. Flitner (1961): Glaubensfragen im Jugendalter

Andreas Flitner beabsichtigt mit seiner erziehungswissenschaftlichen Studie „Glaubensfragen im Jugendalter“ aus dem Jahre 1961, auf psychologische und soziologische Untersuchungen zur religiösen Entwicklung bzw. Glaubensentwicklung – Flitner differenziert nicht zwischen beiden Begriffen – zu antworten (vgl. Flitner, 1961, S. 5). „Es ist Aufgabe dieser Schrift, die Arbeiten der empirischen Jugendforschung und ihr Wissen über die Glaubenslage der heutigen Jugend zu prüfen, einmal um auf die prinzipiellen Schwierigkeiten solcher Untersuchungen [Flitner meint damit quantitative statistische Erhebungen; J.S.] hinzuweisen, zum anderen aber auch um zu fragen, welche Erkenntnisse dort tatsächlich gewonnen worden sind und welche Folgerungen und Anregungen Religionspädagogik und Erziehungslehre aus ihnen ziehen dürfen.“ (Flitner, 1961, S. 5f.)

In seinen methodologischen Reflexionen weist er darauf hin, dass sich der Untersuchungsgegenstand durch die Befragung selbst ändert. Insofern als Jugendliche mit einem längeren und tiefgreifenden Meinungsbildungsprozess befasst sind, können nach

Flitner auch keine stabilen Meinungen und Einstellungen erhoben werden. Außerdem haben sie sich über viele Fragen, die ihnen gestellt worden sind, noch keine Gedanken gemacht. Diese Schwierigkeiten sieht Flitner insbesondere bei religiösen Fragestellungen aufkommen. Darüber hinaus ergeben sich erhebliche Interpretationsschwierigkeiten der vorgegebenen Antworten, insofern diese die vielschichtigen Motive und Hintergründe der Jugendlichen nicht adäquat wiederzugeben vermögen. Quantitative Verfahren erachtet er nur insofern als nützlich, als sie in heuristischer Funktion neue Themenfelder und Zusammenhänge eröffnen können (vgl. Flitner, 1961, S. 14–17).

In seiner Auswertung und erziehungswissenschaftlichen Interpretation des empirischen Materials arbeitet Flitner in einer Art „Metaanalyse“ Ergebnisse und Probleme heraus, die für die pädagogische Praxis relevant sind. Dabei kommt er zu folgenden Themenkreisen (vgl. Flitner, 1961, S. 17–30):

- Bezüglich der *Gottesvorstellung* lässt sich eine Verschränkung von bildhaften Vorstellungen und das Bemühen, diese zu transzendieren, beobachten.
- *Rationalismus* und *Kausalitätsdenken* prägen das Fragen und die Glaubenszugänge der Jugendlichen.
- Jugendliche setzen sich auch mit der *ethischen Komponente* der Glaubenslehre auseinander.
- Jugendliche fordern *Glaubwürdigkeit*, d. h. eine Übereinstimmung von sittlichem Verhalten und dem bekannten, konfessorischen Glauben.
- Der Wunsch, *lebensrelevante Themen* zu behandeln, wird häufig geäußert.
- Die „Neigung zum Denken und Diskutieren über Glaubenssätze, zum Fragen und Verstehenwollen“ (Flitner, 1961, S. 26) ist ebenso typisch für das jugendliche *Problematisieren der Glaubenslehre*.
- Jugendliche sind *offen* dafür, dass sich der Glauben im Leben bewähren kann, aber zugleich *zurückhaltend* bei der Formulierung von Bekenntnissen.

Neben Flitners Versuch, einen Ertrag aus der Jugendforschung bis zum Jahre 1961 zu formulieren, ist besonders auch sein Verweis auf die heuristische Funktion der quantitativen Forschung von Interesse, wenn er auch deren Möglichkeiten dank weiterer statistischer Entwicklungen nicht antizipieren kann.

3.2.4.2. Flitner & Bittner (1965): *Das Verhältnis Jugendlicher zu Familie, Schule, Kirche und Beruf*

In ihrer 1965 veröffentlichten Studie mit dem Titel „Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte“ untersuchen Andreas Flitner und Günther Bittner das Verhältnis der Jugendlichen zu den (damals) wesentlichen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Kirche und Beruf. Dazu haben sie sowohl qualitative als auch quantitative Daten ausgewertet. Im Blick auf den Religionsunterricht kommen sie zu folgendem Ergebnis: „An der üblichen Unterweisung beanstanden die Jugendlichen oft, dass sie sich im Rahmen einer fertigen Lehre halten, statt in die tatsächlichen Lebensfragen hineinzureichen“ (Flitner & Bittner, 1965, S. 37). Der Glaube wird also auf seine Lebensrelevanz hin befragt, was zugleich ein zentrales Schüler-Kriterium für einen guten Religionsunterricht ist. Erst wenn das gegeben ist, so Flitner und Bittner, setzen sich die Jugendlichen näher mit Glaube und Kirche auseinander (vgl. Flitner & Bittner, 1965, S. 38).

3.2.4.3. Wölber (1965): *Religiöse Einstellungen Jugendlicher*

In seiner quantitativen Studie aus dem Jahre 1959 beabsichtigt Hans-Otto Wölber, „mit Hilfe einer statistischen Erhebung Material über die religiöse Einstellung der jungen Generation zwecks Überprüfung kirchlicher Jugendarbeit zu gewinnen“ (Wölber, 1965, S. 5). Dazu wurde – ohne nähere Angaben – eine repräsentative Befragung Jugendlicher im Alter zwischen 15 und 24 Jahren durchgeführt. Zentrale Befunde zu Schülereinschätzungen des Religionsunterrichts werden im Folgenden kurz benannt.

Für den Religionsunterricht kommt er zu dem Befund, „daß im Vordergrund ein Bedürfnis nach Information besteht“ (Wölber, 1965, S. 174), weniger nach Förderung des individuellen Glaubens (vgl. Wölber, 1965, S. 169). Und beinahe zwei Drittel aller Befragten äußern ein Interesse am Religionsunterricht selbst (vgl. Wölber, 1965, S. 176). Konfessionelle Unterschiede lassen sich nur bei evangelischen und katholischen Berufstätigen finden, insofern evangelische mit 13% deutlich mehr Desinteresse am Religionsunterricht äußern als katholische mit 6% (vgl. Wölber, 1965, S. 177). Die Jugendlichen kritisieren „einen zu langweiligen, eintönigen, pädagogisch schlechten“ (Wölber, 1965, S. 174) Religionsunterricht.

3.2.4.4. Blücher (1966): *Religionssoziologische Jugenduntersuchung*

Viggo Graf Blücher legt mit seiner Abhandlung „Die Generation der Unbefangenen“ (1966) eine jugendsoziologische Studie vor, in der er „Lebensbereiche, Gesellungsformen und Denkweisen der jungen Menschen in der Bundesrepublik“ (Blücher, 1966, S. 8) analysiert.

Dazu referiert er empirische Arbeiten der Jugendsoziologie – insbesondere sind Flitner (1961), Hunger (1960b), Schelsky (1957) und Wölber (1965) zu nennen – und versucht einen Ertrag zu formulieren. Dabei stellt er ein zunehmendes „oft nur intellektuelles Interesse an der Religion“ (Blücher, 1966, S. 189) fest. Außerdem haben nur sehr wenige Jugendliche „eine festfundierte religiöse Weltanschauung im Sinne der evangelischen und katholischen Kirche“ (Blücher, 1966, S. 189). Dies entspricht deren allgemeinen Zurückhaltung gegenüber Ideologien im Allgemeinen (vgl. Blücher, 1966, S. 398); sie sind aber der Religion in einer fragenden und kritischen Offenheit gegenüber positiv eingestellt (vgl. Blücher, 1966, S. 188).

3.2.5. Feige (1982): Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche

Der Soziologe Andreas Feige legt mit seiner Studie „Erfahrungen mit Kirche“ (1982) die Ergebnisse seiner von der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Braunschweig in Auftrag gegebenen Untersuchung zu Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zu ihrer Kirche vor. Dazu stellte er eine Stichprobe von 1725 Probanden im Alter ab 15 Jahren – überwiegend zwischen 16 und 22 Jahren – zusammen, wovon 67,6% männlich und 32,4% weiblich waren (vgl. Feige, 1982, S. 424). Sie wurden aus verschiedenen Schularten, der Bundeswehr und der Jugendarbeit gewählt, weil es institutionelle Einschränkungen seitens der Schulbehörden gab, die eine andere Zugangsweise nicht erlaubten. Bezüglich der Sozialstruktur der Stichprobe der Probanden, die nördlich des Mains wohnen, nimmt Feige den Anspruch, dass für sie indikatorische Aussagekraft vorliegt (vgl. Feige, 1982, S. 349–351). Dazu wählte Feige drei methodische Ansätze: einen standardisierten Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen, der in 80 Minuten auszufüllen war, eine Einstellungsmessung zu Werten und schließlich eine Analyse von Gruppengesprächen der Probanden. Die quantitativen Daten wurden mit SPSS Version 7 ausgewertet (vgl. Feige, 1982, S. 351–353).

In diesem Kontext befragt Feige die jungen Erwachsenen nach ihren Erfahrungen mit dem Religionsunterricht. Damit wurden folglich sowohl aktuelle als auch retrospektive Einschätzungen von Gymnasiasten und Berufsschülern gewonnen (vgl. Feige, 1982, S. 24–34). Insgesamt trifft der Religionsunterricht auf Akzeptanz: „83% befürworten Religionsunterricht in untergeordneter bzw. gleichrangiger Stellung im Angebotskanon“ (Feige, 1982, S. 25). Und mindestens 50% der Befragten akzeptieren ihn ohne Probleme (vgl. Feige, 1982, S. 32).

Im Blick auf Themen und Inhalte des Religionsunterrichts, die von den Schülern gewünscht sind, lassen sich zwei Typen unterscheiden (vgl. Feige, 1982, S. 26–29): (A) lebensrelevante

Themen ohne explizit genannte christlich-religiös-philosophische Perspektive mit 35% und (B) Themen mit explizitem Bezug zu dieser Perspektive mit 64%. Dieser Typ lässt sich nach Feige nochmals untergliedern in (B1) ethisch-(religiös-)philosophische Thematiken mit 32%, (B2) christlich-theologisch-dogmatische Thematiken mit 37% und (B3) Thematiken mit theologisch-institutioneller (kirchlicher) Perspektive mit 29%. Signifikante Unterschiede zwischen Schüler/Studenten und gewerblichen/kaufmännischen Arbeitnehmern sind nicht zu beobachten. Jedoch zeigen die Anzahl der gegebenen Rückmeldungen und ihre Ausführungen, dass Schüler/Studenten leichter mit Sprache umgehen können.

Feige kommt zu dem Ergebnis, dass der Religionsunterricht „wohl unstrittig als Feld der Erfahrung mit Kirche“ (Feige, 1982, S. 33) anzusehen ist, in dem die Schüler den „Einbezug christlich-theologischer Dimensionen“ (Feige, 1982, S. 28) nicht ausgeschlossen wissen möchten. Insgesamt gilt, dass das „Bedürfnis nach Fragen und Bewältigungsmöglichkeiten konkreter Lebensführung“ (Feige, 1982, S. 28) hoch ist.

Mithilfe von Kreuzauswertungen kann Feige nachweisen, dass der Abstand des Befragungszeitpunkts zum letzten besuchten Religionsunterricht nur leichten Einfluss auf die Einschätzung dieses Faches hat. Der Anteil derer, die auf dieses Fach verzichten möchten, steigt. Feige vermutet, dass daraus auch eine gewisse Lebenserfahrung und gelebte Distanz sprechen könnte. Allerdings ist der Faktor so stark mit dem Faktor Bildungsstufe verknüpft, dass dieser Befund kaum interpretiert werden kann (vgl. Feige, 1982, S. 30).

Feiges dezidiert sozialwissenschaftliche Untersuchung ist insofern aufschlussreich, als sie auf die von den jungen Erwachsenen gewünschte bzw. erinnerte Lebensrelevanz des evangelischen Religionsunterrichts hinweist, die diese auch weitgehend im Unterricht realisiert sehen. Deshalb ist auch eine hohe Akzeptanz des Faches verständlich. Dass diesbezüglich keine nennenswerten Unterschiede zwischen (ehemaligen) Berufsschülern und (ehemaligen) Gymnasiasten in dieser Studie bestätigt werden, scheint anderen Befunden (z.B. Gleißner, 1989; Bucher, 2000a) zu widersprechen. Allerdings lag Feiges Forschungsinteresse auch nicht auf solchen möglichen Differenzen, so dass auch das Instrumentarium nicht entsprechend konstruiert wurde. Sein Verweis auf die sprachliche Kompetenz unterstützt Gloys (1969b) und Rittgens (1974) Beobachtung bei den Berufsschüler und unterstreicht, dass für die Durchführung einer Untersuchung darauf entsprechendes Augenmerk zu legen ist.

3.2.6. Birk, 1983: Die Einstellung von Berufsschülern zum Religionsunterricht in der Diözese Rottenburg-Stuttgart

Gerd Birk hat im Jahr 1983 eine Studie im Gebiet der Diözese Rottenburg-Stuttgart zur Akzeptanz des Religionsunterrichts seitens der Berufsschüler durchgeführt, die zum großen Teil seine Münchener Befragung aus dem Jahre 1971 (vgl. Birk, 1974) wiederholt. Diese jüngeren Ergebnisse hat Birk nicht veröffentlicht, sondern nur das statistische Zahlenmaterial (vgl. Birk, 1985) und gibt in einem Handbuchartikel mit dem Titel „Akzeptanz des BRU“ (Birk, 1997; vgl. Birk, 1987) nur die wichtigsten Befunde wieder. Die geschichtete Stichprobe besteht aus 515 Berufsschülerinnen und Berufsschülern aus 25 Klassen. Das Instrumentarium setzt sich aus 64 standardisierten Fragen zusammen. Birk nennt als zentrales Ergebnis: „Durchgehend wird der BRU als Fach ganz anderer Art erlebt und als solches begrüßt oder abgelehnt.“ (Birk, 1997, S. 35) Ablehnung findet das Fach überwiegend aus fehlendem Interesse an der Schule im Allgemeinen oder, weil der Berufsschulreligionsunterricht gemäß dem Lehrplan langweilig ist. Positiv dagegen äußern sich die Befragten über die Medienvielfalt im Fach, über die Möglichkeit zur Diskussion und darüber, dass eine angenehme Atmosphäre herrscht.

Nur 14% der Befragten sind der Meinung, der Religionsunterricht sei überflüssig und solle verschwinden. 17% behaupten, dass er die Augen für tiefere Zusammenhänge geöffnet habe. Und 8% verneinen, dass dort interessante Lebensfragen behandelt werden, 62% bejahen vielmehr die Thematisierung solcher Inhalte im Unterricht. Dass der Religionsunterricht an der Berufsschule eine offene, nicht manipulative Gesprächsgelegenheit bietet, bestätigen über 80%. Die Religionslehrkraft ist sehr aufgeschlossen und schülerbezogen. Dreiviertel aller Befragten stimmen dem ausdrücklich zu. Daraus lässt sich ersehen, dass der Religionsunterricht durchaus von den Berufsschülern akzeptiert wird.

In offenen Antworten, die Birk mithilfe eines quantitativen inhaltsanalytischen Verfahrens auswertet, kommt er zu dem Ergebnis, dass 37% den Unterricht als ausgesprochen positive Alternative in der beruflichen Schule werten. 38% beurteilen ihn besser als andere Religionsunterrichtserfahrungen, sehen aber bei der Lebensnähe der Themen und bei offenen Gesprächen noch Verbesserungsbedarf. Dagegen ist er für 20% der Probanden zu stur und zu lebensfremd, wenn sie dem Fach auch positive Aspekte, wie den Medieneinsatz, abgewinnen können. Nur 6% lehnen ihn als Zeitverschwendung ab, weil er unnützlich ist oder zu wenig Religion thematisiert. Birk kommt damit im Vergleich zu seiner Untersuchung aus dem Jahre 1971 zu dem Ergebnis: „Obwohl 12 Jahre dazwischenliegen, weicht das Antwortverhalten der

SR [Schüler, J.S.] in den direkt vergleichbaren Punkten nur selten auffallend voneinander ab.“ (Birk, 1997, S. 37)

Da eine ausführliche Dokumentation von Birks Untersuchung nicht zugänglich ist, kann eine nähere Einschätzung auch nicht erfolgen. Man kann jedoch sagen, dass die empirische Erforschung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen sich zu Beginn der 80er-Jahre des letzten Jahrhunderts durch Birks Pionierleistung (vgl. Birk, 1974) durchgesetzt hat.

3.2.7. Schmitz (1985): Religiöse Einstellungen von Berufsschülern

In seiner empirischen Untersuchung von Berufsschülern geht Edgar Schmitz der Frage nach, inwieweit religiöse Einstellungen Bewältigungshilfen für das Jugendalter darstellen (Schmitz, 1985). Dazu wurden 435 Personen, 226 Schüler der 10. Klasse (109 Schüler und 117 Schülerinnen) und 209 Befragte der 12. Klasse (104 Schüler und 105 Schülerinnen) der Staatlichen Berufsschulen einer mittelgroßen Stadt des Regierungsbezirks Oberfrankens im September 1981 über eine gezielte, in etwa gleich verteilte Zufallsstichprobe erhoben und befragt. Dazu wurde nach Literaturstudium und Einzelbefragung von Schülern ein 5-stufiger Likert-skaliertes Fragebogen mit annähernd 90 Fragen konstruiert, der in maximal 40 Minuten zu beantworten war. Die als intervallskaliert interpretierten Daten wurden deskriptiv-statistisch und signifikanzstatistisch mit dem U-Test und H-Test analysiert (vgl. Schmitz, 1985, 55f.). Für die Einschätzung des Religionsunterrichts ergaben sich folgende Befunde (vgl. Schmitz, 1985, S. 59f.):

- Das Item „Was im Religionsunterricht besprochen wird, kann man im Leben nicht brauchen“ beantworten nur 12% zustimmend, 28% äußern sich unentschieden und 59% sehen diese Aussage als „falsch“ oder „völlig falsch“ an. Damit sprechen die Schüler dem Religionsunterricht eine gewisse lebenspraktische Bedeutung zu.
- Allerdings wird in der positiven Formulierung „Der Religionsunterricht hat mir für mein Leben manche praktische Anregung gegeben“ die Lebensrelevanz etwas gemäßigter eingeschätzt: 37% stimmen der Aussage zu, 37% äußern sich unentschieden und 26% verneinen diesen Satz. Dabei zeigen sich altersbedingte, hochsignifikante Unterschiede: Mit zunehmendem Alter nimmt die Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit des Religionsunterrichts ab.
- Das Item „Der Religionsunterricht hat mir die Augen geöffnet für tiefere Zusammenhänge, auf die ich sonst nicht gekommen wäre“ trifft auf ähnliche Reaktionen: 34% stimmen ihm zu, 37% sind unentschieden und 27% halten die Aussage für falsch. Auch hier zeigen sich hochsignifikante Alters- und

Jahrgangsstufeneffekte: Mit zunehmendem Alter bzw. höherer Jahrgangsstufe sinkt die Einschätzung der lebensvertiefenden Dimension des Religionsunterrichts.

Mit seiner für eine 200.000 Einwohner zählende Region repräsentativen Umfrage nimmt auch Schmitz die Lebensrelevanz des Religionsunterrichts in den Blick. Nach den Befunden seiner Studie wird sie von den Probanden als mittelmäßig-positiv eingeschätzt und damit positiver als in den Befunden der Allensbacher Studie aus dem Jahre 1987/1988.

3.2.8. Institut für Demoskopie, Allensbach, 1987/1988: Religionsunterricht aus Schüler- und Lehrerperspektive

Im Jahr 1987/88 führte das demoskopische Institut Allensbach (1988a; 1988b) unter Federführung von Renate Köcher eine Untersuchung zum Religionsunterricht durch, bei der 810 katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer sowie 1094 Schülerinnen und Schüler aller Schularten in Deutschland interviewt wurden. Davon kamen 103 befragte Lehrkräfte aus den beruflichen Schulen und 231 Schüler aus der Berufsschule.

„Die Frage, was der Religionsunterricht vermag, welche Resonanz er in einem gesellschaftlichen Umfeld erzielt, das heute zweifelsohne schwieriger ist, wieweit auch Schüler, die von zu Hause aus nur wenig oder kein religiöses Interesse und Wissen mitbringen, durch den Religionsunterricht angesprochen werden, war das zentrale Thema von zwei Untersuchungen unter katholischen Religionslehrern und 14–20-jährigen Schülern, die den katholischen Religionsunterricht besuchen.“ (Köcher, 1989, S. 22)

Es wurden Tiefeninterviews geführt, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, wie auch quantitative forced-choice Aufgaben gestellt mit quantitativ-deskriptiver und faktorenanalytischer Auswertung. Allerdings wurden die Ergebnisse dieser Studie nicht direkt veröffentlicht, sondern in verschiedenen inhaltlich ausgerichteten Beiträgen im Rahmen einer vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz herausgegebenen Arbeitshilfe mit dem Titel „Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven“ (1989) publiziert. Ein Vergleich der Befunde zur Berufsschule mit den anderen Schularten ergab „einen unübersehbaren Hinweis auf die Andersartigkeit der Schulart“ (Gleißner, 1989, S. 180). Dieses aufschlussreiche Ergebnis, dass zum ersten Mal auf empirischer Basis ein Unterschiedsurteil hinsichtlich der Schularten erlaubte, steht aber im Kontext einer nicht unumstrittenen Untersuchung (vgl. Kießling, 2004, S. 53; Bucher, 2000a, S. 22). Denn die Zusammensetzung des Berufsschulsamples (vgl. Nastainczyk, 1989, S. 92; Gleißner, 1989, S. 190) wie auch Inhalt und Aufbau des Forschungsinstrumentariums ermöglichte keine differenzierte Untersuchung der Qualität des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen (vgl. Gleißner, 1989, S. 180). Aussagen über den Religionsunterricht im Allgemeinen scheinen angesichts der Besonderheit der Schulart Berufsschule nicht aussagekräftig genug für die

berufsbildenden Schulen zu sein. Deswegen können angesichts der unspezifischen Betrachtungsweise nur exemplarische Befunde präsentiert werden (vgl. Gleißner, 1989, S. 183–190):

- Der Religionsunterricht wird von den Berufsschülern als ein Fach angesehen, für das man kaum etwas zu lernen hat (68,4%). 38,1% können mit diesem Fach nicht viel anfangen und 32,8% finden es langweilig. 42,4% der Probanden geben an, dass es weniger interessant ist als andere Fächer.
- Dagegen findet jeder vierte Befragte das Fach interessant, und jeder Dritte gibt an, dass er durch den Religionsunterricht angeregt werde, über wichtige Fragen nachzudenken, und dass dort interessante Themen behandelt werden. 21,4% der Berufsschüler hat er schon zu wichtigen Erfahrungen verholfen. Er hilft jedoch nur 15,2%, sich selbst zu finden, und bringt lediglich 6,9% den Glauben näher.
- Besonderes Interesse bringen die Schüler lebensnahen Themen wie Aids (41,5%), Sexualität (36,4%) und Frieden/Abrüstung (35,9%) entgegen, theologisch-kirchliche Themen sind dagegen nicht erwünscht. Zudem erinnern sich die Berufsschüler auch am meisten daran, dass solche lebensnahen Inhalte im Religionsunterricht behandelt wurden. Außerdem bemerken 58,4% der Schüler, dass häufig aktuelle Themen behandelt werden.
- Darüber hinaus registrieren 59,7% der Befragten, dass der Religionsunterricht breite Diskussionsmöglichkeiten bietet. Etwa zwei Drittel der Schüler sehen ihrerseits eine mittelmäßige und gute Beteiligung.
- Vom Religionslehrer wünschen sich die Berufsschüler neben Toleranz (76,7%), dass er offen für persönliche Probleme (66,4%) und ein guter Kumpel (66,4%) sein soll.
- Außerdem zeigt sich, dass der Religionsunterricht keine religiöse Sozialisation im traditionellen Sinne bewirken kann. Allerdings besteht eine positive Korrelation zwischen positiver religiöser Selbsteinschätzung der Schüler und ihrem Interesse am Religionsunterricht.

Mit diesen Befunden ist der Religionsunterricht an Berufsschulen vor Schwierigkeiten und Herausforderungen gestellt. Denn:

„Dieses Zustandsbild unterscheidet sich grundlegend von allem bisher entworfenen, sowohl in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht. Mehrheitlich bedeutet dies, dass sich die Lage des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen merklich ungünstiger darstellt als an anderen Schulen.“ (Nastainczyk, 1989, S. 92)

Allerdings weist Gleißner zu Recht darauf hin, dass allgemeinbildende Fächer, zu denen auch der Religionsunterricht zählt, an Berufsschulen ohnehin einen schwereren Stand als

explizit berufsbezogene Fächer haben. Denn sie werden in der Mehrzahl von den Schülern als eher unwichtig eingeschätzt, insofern sie wenig zur unmittelbaren beruflichen (Aus-)Bildung beitragen (vgl. Gleißner, 1989, S. 179).

Wie bereits erwähnt, hat die Allensbacher Studie zu vielen methodischen und interpretatorischen Diskussionen geführt. Für die Frage nach Chancen und Risiken hat die Studie jedoch mehrere Hinweise gegeben und zentrale Desiderate formuliert: Zum einen verweist die Kritik darauf, dass es einer verstärkten differenzierten Analysen des verzweigten Berufsschulwesens bedarf, um eine realistische Situationsanalyse des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen zu gewinnen. Darüber hinaus hat die Studie in differentiellen Durchschnittsberechnungen gezeigt, dass die Berufsschule im Vergleich zu den anderen Schularten der Grund-, Haupt- und Realschule sowie des Gymnasiums eine ganz eigene Wirklichkeit darstellt. Um diese besser zu erfassen und entsprechend darauf (berufs- und religions-)pädagogisch reagieren zu können, sind differenzierte Forschungen in diesem Kontext nötiger als weitere Vergleichsstudien. Jedoch muss gewürdigt werden, dass diese Studie zum ersten Mal sowohl Lehrer als auch Schüler befragte und zugleich qualitative sowie quantitative Methoden einsetzte. Damit kann trotz aller Einschränkungen und Kritik die Allensbacher Studie als wichtiger Schritt in der empirischen Erforschung des Religionsunterrichts markiert werden.

3.2.9. Hemel (1988): Schlaglicht zur religiösen Einstellung von Berufsschuljugendlichen in Regensburg

Im Dezember 1987 hat Ulrich Hemel eine kleine Befragung von 48 Schülern einer Berufsschule in Regensburg im gewerblichen Bereich durchgeführt, um im Kontext seiner korrelationsdidaktischen Bemühungen ein klareres Bild über seine Unterrichtsklassen zu erhalten (vgl. Hemel, 1988, S. 70). Dazu hat er ihnen einen Fragebogen mit insgesamt 20 Fragen vorgelegt, die fünf Bereiche umfassen: (1) die religiöse Grundeinstellung der Schüler, (2) ihre Einstellung zum Religionsunterricht und (3) zu religiöser Praxis, (4) ihre kirchliche Bindung und Einstellungen zur Kirche sowie (5) ihr Gottesbild und ihren persönlichen Glauben. Hemel begrenzt den Aussagewert der Befragung auf seine drei Schulklassen und erhebt damit keinen Anspruch auf Repräsentativität. Die Schüler-Antworten wurden mit deskriptiven Methoden quantitativ ausgewertet. Aufgrund der sehr begrenzten Reichweite der Ergebnisse seien nur die Befunde der Schüler zum Religionsunterricht genannt (vgl. Hemel, 1988, S. 71):

- Die Frage, ob der Religionsunterricht an der Berufsschule entbehrlich sei oder nicht, wird recht ausgewogen beantwortet: 23 Schüler halten ihn für überflüssig, 25 dagegen nicht. Allerdings sprechen sich diejenigen, die religiös stark gebunden sind, mehrheitlich (75%) für den Religionsunterricht aus, diejenigen mit schwacher Bindung nur zu 38%.
- Mehr als Zweidrittel (69%; n=33) bejahen den Religionsunterricht, weil er Lebensfragen behandelt, dagegen nur 15 von 33 Schülern, weil sie darin etwas von Gott erfahren.
- 35 Schüler (73%) befürworten den Religionsunterricht, weil sie den Lehrer als für offene Diskussionen aufgeschlossen ansehen.

Hemel zieht aus diesen Befunden die Schlussfolgerungen, „dass die Schüler vor allem die diakonische Komponente des Religionsunterrichts zu schätzen scheinen. Darüber hinaus steht und fällt die Wertschätzung des Fachs offensichtlich mit der Persönlichkeit des Religionslehrers.“ (Hemel, 1988, S. 71) Auch wenn Hemels Befunde aufgrund der geringen Probandenzahl sicherlich nicht die große Aussagekraft beanspruchen können, so zeigt seine Studie dennoch das Bedürfnis der Lehrer nach Information über die Berufsschüler und ihre religiösen Einstellungen und ihre Einschätzung des Religionsunterrichts. Außerdem liefern die Befunde weitere Indizien für die Bedeutung des Religionslehrers für die Wertschätzung des Faches und für den Wunsch der Berufsschüler nach lebensrelevanten Themen.

3.2.10. Schmid (1989): Religiosität von Berufsschülern und Religionsunterricht

Einen neuen methodischen Weg, die Religiosität von Berufsschülern zu analysieren, beschreibt Schmid mit seiner Studie „Religiosität der Schüler und Religionsunterricht“ (1989), die im größeren Kontext des DFG-Projekts „Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher“ aus dem Jahre 1984–1986 entstanden ist. In Kontinuität zu den Arbeiten von Gloy (1969b) und Birk (1974) untersucht Schmid ebenfalls die Sprache der Berufsschüler, jedoch mit dem Verfahren der dokumentarischen Interpretation, um ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen zu ermöglichen. Im Zentrum seiner Arbeit steht „die Alltagssprache von Berufsschülern und deren Interpretation“ (Schmid, 1989, S. 13). Aufgrund der lebensweltlichen Distanz des Religionslehrers zu seinen Schülern ist ein unmittelbarer verstehender Zugriff auf ihre Einstellungen nicht möglich. Vielmehr bedarf es dazu einer empirischen Rekonstruktion der „Welt der Berufsschüler“ (Schmid, 1989, S. 16). Um nicht begriffstheoretisch bestimmte Phänomene a priori auszuschließen, bedient Schmid sich eines formalen Religiositätsbegriffes: „Religiosität erscheint darin als die Art und Weise, wie die

Menschen mit Glaube, Kirche, Religion, Gebet usw., kurz mit den religiös-kirchlichen Tatbeständen, Phänomenen und Verhaltensweisen ihres Alltags umgehen.“ (Schmid, 1989, S. 229f.)

Um seine Arbeitsweise zu verstehen, seien die methodologischen Grundlagen Schmid nachfolgend skizziert (vgl. Schmid, 1989, S. 17–28): In Anlehnung an den Lebensweltbegriff von Alfred Schütz, wonach es sich bei der Lebenswelt um soziale Konstruktionen handelt, mittels derer Menschen die Welt wahrnehmen und interpretieren, geht Schmid von gemeinsam geteilten Lebenswelten von Berufsschülern aus, die einen objektiven, d. h. intersubjektiv geteilten Kommunikationszusammenhang bildet und Produkt kollektiver Kommunikations- und Klärungsprozesse ist. Diesen phänomenologischen Zugang ergänzt Schmid mit Karl Mannheims Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraumes“ einer Gemeinschaft, der sich durch gemeinsame existentielle Erfahrungen perspektiviert. Dieser Raum besteht aus einem Zentrum mit wichtigen und relevanten Inhalten und einer Peripherie. Insofern als Sprache ein soziales Phänomen ist, ist sie als Zugang für die Lebenswelt besonders geeignet.

„Die Alltagssprache wird deshalb zur originären Objektivierung für den verstehenden Zugang zur Lebenswelt. Mithin eröffnet sich damit eine Empirie, in der nicht nur quantitatives Datenmaterial hermeneutisch interpretierbar wird, sondern in der hermeneutische Verfahren selbst den Weg der Erfahrungsbildung kennzeichnen.“ (Schmid, 1989, S. 20)

Über eine verstehende Interpretation der Alltagssprache der Jugendlichen kann eine Konstruktion zweiten Grades gewonnen werden, die ein Fremdverstehen ermöglicht. Als methodischen Zugang wählt Schmid das Gruppendiskussionsverfahren mit Peer-groups. Denn diese bilden einen sozialen Sprachraum, in dem gemeinsame Identitätsfragen und Fragen der Lebensbewältigung virulent sind, und können aufgrund der sozialen Selektivität als homogene Gruppe verstanden werden. In den Äußerungen der Berufsschüler gewinnt damit ihr kollektiver Erfahrungsraum Gestalt.

Die Transkriptionen dieser Gruppengespräche liefern die Grundlage für eine vierschriftige Textinterpretation (vgl. Schmid, 1989, S. 32–34). Im ersten Schritt, der formulierenden Interpretation, werden möglichst wortgetreu Themen und Unterthemen des Gesprächsabschnitts formuliert. Dann folgt die Analyse des dramaturgischen Verlaufs der Diskussionspassage, in der Höhepunkte, Schlussfolgerungen, kollektive Übereinstimmungen und Dissonanzen erarbeitet werden. Den ersten beiden Schritten, die eine textimmanente Hermeneutik darstellen, schließt sich die – begrifflich unglücklich bezeichnete – „transzendente Hermeneutik“ (Schmid, 1989, S. 34) an. In der reflektierenden Interpretation, dem dritten Schritt, werden die bisherigen Ergebnisse gebündelt, reflektiert und

das Interpretationsmuster expliziert. In der abschließenden vergleichenden Interpretation werden die einzelnen Gruppen kontrastiert, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erhalten.

Schmids Stichprobe setzt sich aus vier Berufsschulcliquen einer fränkischen Kleinstadt zusammen, die nach dem Prinzip der Vergleichsgruppenbildung ausgewählt wurden, um eine gegenüberstellende Kontrastierung zu ermöglichen (vgl. Schmid, 1989, S. 30):

- eine Jungengruppe mit einem Mädchen, die aus einem homogenen Arbeiterviertel stammt („Wies’n-Gruppe),
- eine reine Mädchenclique, überwiegend aus demselben Arbeiterviertel („Achtzehn“-Gruppe),
- eine gemischtgeschlechtliche Gruppe, die aus einem Neubaugebiet kommt („Insel“-Gruppe) und
- eine Clique aus einem Problemviertel mit städtischen Notwohnungen, die sich vorwiegend aus Hilfsarbeitern zusammensetzt („Orient“-Gruppe).

Die Gruppengespräche wurden in Jugendräumen geführt, um eine größere Alltagsnähe zu erreichen.

Die so genannte „Wies’n“-Gruppe (Schmid, 1989, S. 134–193) setzt sich aus elf Jungen im Alter zwischen 17 und 19 Jahren und einem 15-jährigen Mädchen zusammen. Die Jugendlichen zeichnen sich durch eine komplexe und spannungsreiche Religiosität aus. Einerseits versuchen sie quasipsychologisch-soziologisch den Glauben zu erklären und seine Bedeutung theoretisch auszuweisen. Dabei konstruieren sie einen Gegenhorizont zu dem von Menschen erzeugten Glaubens- und Kirchengebäude, von dem sie sich abgrenzen. Diesem kirchen- und religionskritischen Denken steht jedoch zugleich eine gewisse Affirmation der Tradition in Bräuchen und Festen gegenüber. Für den Einzelnen hat der Glaube einen lebenspraktischen Ort besonders in bedrängenden Fragen und Situationen. Unter solchen Umständen wird der Glaube selbstverständlich aktualisiert. Auch die Sinnfrage sowie die Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung sind für diese Jugendlichen bedeutsam. Für die „Wies’n“-Gruppe ist damit eine Ambivalenz zwischen individualisiertem Glauben und begrenztem Traditionsbewusstsein kennzeichnend.

Die von Schmid genannte „Achtzehn“-Gruppe (vgl. Schmid, 1989, S. 80–110) besteht aus sechs Mädchen im Alter von 15 bis 18 Jahren, die in einem Lehrverhältnis als Bürogehilfinnen stehen. Auch für sie ist eine ambivalente Einstellung charakteristisch, die sich im Schlagwort „Glaube ja – Kirche nein“ äußert. Kollektiv geteilt wird eine individualisierte Glaubenseinstellung, die im Alltag bei auftretenden Problemen aktualisiert

wird. Traditionelle Kirchlichkeit hat für diese Jugendlichen keine Bedeutung. Zugleich ist es ihnen nicht möglich, das, woran sie glauben, adäquat zu artikulieren. In einem Vorgriff auf ihre spätere Elternrolle ist die Gottesthematik untrennbar mit der Frage verbunden, wie sie diesen Gott dann ihren Kindern vermitteln können. Die „Achtzehn“-Gruppe zeigt ein ausgesprochenes Bedürfnis nach Veränderung und nach authentischer Religiosität.

Im Gegensatz zur „Achtzehn“-Gruppe zeichnet sich die so genannte „Insel“-Gruppe (vgl. Schmid, 1989, S. 35–79), die aus 5 Jungen zwischen 15 und 18 Jahren und 5 Mädchen zwischen 15 und 17 Jahren besteht, durch ein ausgesprochenes Theoretisieren und rationale Durchdringung religiöser Fragen aus; das Heilige wird historisch-kritisch profan erklärt. Die Jugendlichen sehen in der traditionellen Kirchlichkeit einen Gegenhorizont. Denn der Glaube ist für sie eine individuelle Angelegenheit, die im Kontext persönlicher Identitätsprobleme angesiedelt und nicht Gegenstand kollektiver Kommunikation ist. Eine ambivalente Haltung zeigt sich etwa in der Praxis des Gebets. Normalerweise stehen sie dieser distanziert gegenüber, aber angesichts unmittelbarer Konfrontation mit Schmerz, Angst, Einsamkeit und Ausweglosigkeit üben sie es aus. „Hier begegnet uns eine Art ‚freischwebende‘ Religiosität der Jugendlichen, die zwar kirchliche Sozialisationsversuche hinter sich hat, jedoch einen nicht-kirchlichen, ja antikirchlichen Charakter aufweist.“ (Schmid, 1989, S. 78)

Dagegen setzt sich die „Orient-Gruppe“ (Schmid, 1989, S. 111–133), bestehend aus sieben Jungen im Alter zwischen 17 und 20 Jahren, mit religiösen Fragen von sich aus nicht auseinander. Der Glaube bildet für sie keinen negativen Gegenhorizont; vielmehr hat er für ihren Alltag keine Bedeutung, und es ist schwierig, über ihn zu reden. Weil ihre Eltern relativ kirchenfern sind, haben sie kaum religiöse Gegenhorizonte ausgebildet. Sie kennen universelle bipolare Deutungsmuster von Gut und Böse, die eher als metaphysische Prinzipien zu verstehen sind. Aufgrund ihres Ausgegrenztseins ist für die „Orient“-Gruppe entscheidend, am sozialen Geschehen teilzunehmen und etwas zu erleben. So gewinnt das Motiv der Weltreise gleichzeitig für sie die Bedeutung eines Lebenssinns.

Mit seiner hermeneutischen Analyse arbeitet Schmid typische Merkmale der Religiosität von Berufsschülern heraus (vgl. Schmid, 1989, S. 194–207):

- Das Gebet weist eine gewisse lebensweltliche Verankerung auf, es wird als letzte Handlungsalternative in Problemsituationen gesehen.
- Es lässt sich ein unterschiedlicher Stellenwert des Glaubens für dessen Alltagsrelevanz ausmachen wie auch eine unterschiedlich ausgeprägte Selbstreflexivität der eigenen Religiosität.

- Die Jugendlichen bezweifeln nicht die Existenz eines transzendenten Gottes, arbeiten sich aber weitestgehend an früheren religiösen Erfahrungen ab.
- Berufsschüler haben Schwierigkeiten, die von ihnen bejahte Religiosität zu artikulieren, weil ihre religiöse Sprache nur diejenige des religiösen Gegenhorizontes ist.
- Kollektive Identität in religiösen Belangen wird nur über die Konstruktion eines negativen Gegenhorizontes deutlich.

Mit diesen Befunden setzt Schmid seine Untersuchung in Beziehung zu den Arbeiten von Gloy (1969b) und Birk (1974). Dabei grenzt er sich kritisch von Gloys Aussagen über die defizitäre Sprachkompetenz der Berufsschüler ab (vgl. Schmid, 1989, S. 217–232). Indem Gloy die Hochsprache als normativ ansetzt, ist es ihm nicht möglich, die spezifischen Sprachkompetenzen der Jugendlichen zu erfassen. Bei Gloy liegt daher „ein rationalistisches Missverständnis“ (Schmid, 1989, S. 221) vor und „eine allzu pragmatische Perspektive eines institutionell verengten religionspädagogischen Handelns“ (Schmid, 1989, S. 224). Damit kann Gloy – im Unterschied zu Schmid's formal gefassten Religiositätsbegriff – auch die Ambivalenz der jugendlichen Religiosität nicht erfassen. Schmid zieht daraus die religionspädagogische Konsequenz, die Berufsschüler im Religionsunterricht in der Darstellung und Artikulation ihrer lebensweltlichen Religiosität zu unterstützen.

In Auseinandersetzung mit Birk (vgl. Schmid, 1989, S. 233–248) räumt Schmid zunächst ein, dass es aufgrund unterschiedlicher methodischer Zugangsweisen schwierig ist, die Ergebnisse zu vergleichen. Dennoch sieht er Parallelitäten und Widersprüche: Übereinstimmung herrscht in der Einsicht, dass die Jugendlichen im Gebet Hoffnung und Hilfe suchen, dass die jugendliche Religiosität zwiespältig ist, dass die traditionellen religiösen Elemente wie Bibel und Kirche mehr oder weniger bedeutungslos sind und dass das religiöse Bewusstsein bei Mädchen ausgeprägter ist als bei Jungen. Während Birk die Bedeutung der Sinnfrage für die Jugendlichen nicht erkennt, wird ihr in der Studie Schmid's jedoch eine wichtige Rolle zugesprochen. Schmid erklärt diese Differenz damit, dass Birk aufgrund der Wahl eines standardisierten quantitativen Verfahrens nicht zu dieser Tiefendimension vordringen konnte. Das widersprüchliche Ergebnis Birks zur Bedeutung und Einschätzung des Religionsunterrichts sieht Schmid mit der Einsicht in die religiöse Ambivalenz der Jugendlichen aufgelöst. Diese jugendliche Ambivalenz ist zugleich auch Ursache dafür, dass Religionslehrer wegen ihrer Gelassenheit und Dialogfähigkeit geschätzt werden. Durch diesen Erklärungsgewinn kritisiert Schmid die quantitative Methode Birks fundamental, weil Birk die Gestalt der Religiosität von Jugendlichen so nur als Additives,

d. h. als unorganische Zusammensetzung von verschiedenen, im Fragebogen operationalisierten Aspekten, erheben kann. Vielmehr erlaube das rekonstruktive hermeneutische Vorgehen erfahrungswissenschaftlich die Religiosität von Berufsschülern zu eruieren. Dabei zeige sich eben, dass Schüler bereits korrelativ Welt und Religiosität in Beziehung setzen, so dass daraus Konsequenzen für eine Korrelationsdidaktik im Berufsschulreligionsunterricht erwachsen müssen (vgl. Schmid, 1989, S. 265–294).

Schmids Studie lässt sich als methodisch anspruchsvoll und für die Religionspädagogik innovativ beurteilen. Ihm gelingt es anders als Rittgen, der religionssoziologisch-topographisch den sozialen Hintergrund einbezogen hat, milieuspezifische Differenzen zu markieren: Je höher die Stellung in der sozialen Hierarchie ist, umso profilierter erfolgt eine Auseinandersetzung mit Glaube und Religiosität. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede werden sichtbar: Bei Jungen stehen eher existentielle Fragen im Vordergrund, während Mädchen eher den Alltag im Gebet verarbeiten. Weitere wichtige Erkenntnisse sind: Die Jugendlichen bezweifeln in keiner Weise die Existenz eines transzendenten Gottes; doch treten sie besonders in Kommunikation mit ihm, wenn sie auf sich alleine gestellt sind und sich mit Problemen konfrontiert sehen. Dabei setzen sie sich zumindest kritisch von herkömmlichen kirchlichen Ritualen ab, wenn sie diese nicht sogar gänzlich ablehnen. Schmids Arbeit kann damit sowohl inhaltlich als auch methodisch als wichtige Perspektivenerweiterung für die Frage nach der Religiosität von Jugendlichen und ihrer Einstellung zum Religionsunterricht gesehen werden. Indem er ausschließlich die qualitative Forschungsstrategie bevorzugt, steht seine Studie ganz im Trend der 1990 von Philipp Mayring ausgerufenen qualitativen Wende in der sozialwissenschaftlichen Forschung (Mayring, 1990, S. 1). Allerdings wäre es verkehrt, quantitative Verfahren damit ins Abseits zu stellen. Denn mit dem rekonstruktiven Verfahren Schmids ist es praktisch nicht möglich, signifikante Unterschiede und Differenzen mit einem gewissen Repräsentativitätsanspruch zu erfassen. Trotz allem können Schmids Ergebnisse Hinweischarakter haben, die in der weiteren Forschung zu verfolgen sind.

3.2.11. Biewald (1997): Die Einstellung Jugendlicher zu Religion und Kirche

Roland Biewald hat an 15 Berufsschulzentren in Sachsen insgesamt etwa 1300 Jugendliche im Rahmen einer Auftragsstudie vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus befragt, bevor die Fächer Religion und Ethik an beruflichen Schulen eingeführt werden sollten. Ziel der Befragung war es, „Einstellungen und Erwartungen der Jugendlichen gegenüber diesen Fächern, vor allem aber gegenüber Religion“ (Biewald, 1997, S. 99) zu erheben. Die

Stichprobe wurde unter Beachtung der regionalen Streuung nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt. Der Fragebogen setzt sich aus offenen und geschlossenen Fragen zusammen, was eine qualitative und quantitative Auswertung erforderte. Leider liegt von dieser Studie nur ein Zwischenbericht nach Auswertung von 730 Fragebögen vor, die allerdings bereits einen Trend zu erkennen gibt. Eine abschließende Auswertung noch bislang noch nicht. Dieses vorläufige Ergebnis lässt sich mit Biewald folgendermaßen formulieren: „Religion als Bildungsgut wird von den Jugendlichen überwiegend akzeptiert, jedoch wird sie fast durchweg abgelehnt, wenn sie mit Forderung, Bindung, Institution, Ideologie in Zusammenhang gebracht wird.“ (Biewald, 1997, S. 99) Die Jugendlichen lehnen damit eine Mitverantwortung der Kirchen beim Religionsunterricht ab; sie wünschen sich einen objektiven bzw. neutralen Religionsunterricht im Sinne einer Religionskunde. Biewald geht davon aus, dass die geäußerten Befürchtungen noch auf die weltanschauliche Beeinflussung zur Zeit des SED-Regimes zurückzuführen sind (vgl. Biewald, 1997, S. 100). Hier bestünde nach Biewald die wesentliche Aufgabe, solche Vorurteile abzubauen.

Dennoch gilt: Diejenigen, die grundsätzlich bzw. unter bestimmten Umständen bereit sind, am Religionsunterricht teilzunehmen, sind in der Überzahl (n=455) verglichen mit denjenigen, die nicht teilnehmen möchten (n=274). Die Befunde lassen ein großes Interesse an religionskundlichen Themen seitens der Berufsschüler erkennen. Darüber hinaus zeigen die vielen geäußerten existentiellen Fragen einen hohen „Bedarf an Lebensbegleitung und Orientierung“ (Biewald, 1997, S. 100).

Obleich nur Tendenzergebnisse dieser Studie vorliegen und auch kaum Methodisches über die Untersuchung veröffentlicht ist, verdient Biewalds empirische Untersuchung allein schon deshalb besondere Aufmerksamkeit, weil er mit seiner Studie explizit die Situation eines neuen Bundeslandes mit dessen eigenen religionssoziologischen Konstellation unter die Lupe nimmt. Eine Aufgeschlossenheit der Schüler gegenüber dem Wissensobjekt Religion und das Bedürfnis nach Orientierung für die eigene Lebensführung verdienen vor diesem sozio-kulturellen Hintergrund besondere Beachtung.

3.2.12. Bucher (2000): Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe

Im Jahr 2000 veröffentlicht Anton Bucher eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in Deutschland mit dem Titel „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“. Sie ist das Ergebnis einer von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz in Auftrag gegebenen Studie. In dieser quantitativen Forschung wurden im Schuljahr 1998/99 in vier Regionen Deutschlands über 7000 Schülerinnen und Schüler der

Grund-, Haupt- und Realschule, des Gymnasiums und der Berufsschule befragt (vgl. Bucher, 2000a, S. 13). Leitend waren für die Studie folgende Fragestellungen, die Bucher zugleich der Definition der abhängigen Variablen zugrund liegen (Bucher, 2000a, S. 13):

- „1. Wie gerne wird Religionsunterricht besucht bzw. wie beliebt ist er, auch im Vergleich mit anderen Fächern?
2. Wird Religionsunterricht als spannend oder langweilig, als nützlich oder sinnlos eingeschätzt, etc.?
3. Wird dem Religionsunterricht bescheinigt, Lebenshilfe zu sein, bildend zu wirken?
4. In welchem Ausmaß tendieren SchülerInnen dazu, sich abzumelden bzw. für seine Abschaffung einzutreten?“

Als unabhängige Variablen, die einen möglichen Einfluss auf die abhängigen ausüben, definiert Bucher das Binnengeschehen im Religionsunterricht und seine Inhalte, die Art der Schule und die Region, das Alter, Geschlecht und die religiöse Sozialisation der Probanden (vgl. Bucher, 2000a, S. 14). Ziel dieser Studie ist es, interferenzstatistisch den Ist-Zustand zu erschließen. Er befragt zwar Schüler aller Schularten, doch bildet er auch ein eigenes Berufsschulsample mit 563 Jugendlichen im Alter von durchschnittlich 17,4 Jahren, die aus dem Großraum Frankfurt/Main und Mainz kommen und eine Kaufmännische bzw. Gewerbliche Berufsschule besuchen (Bucher, 2000a, S.107–121). Nach Bucher handelt es sich „um eine ‚moderne‘ Stichprobe, ist doch der Anteil von SchülerInnen aus Einelternfamilien relativ hoch und die Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit breit gestreut“ (Bucher, 2000a, S. 108). Als Instrumentarium bedient er sich mit wenigen Modifikationen eines bereits in seiner Untersuchung „Religionsunterricht: Besser als sein Ruf?“ aus dem Jahre 1996 erprobten Fragebogens, den er für eine vergleichende Studie mit österreichischen Hauptschülern und Gymnasiasten entwickelt hatte (vgl. Bucher, 1996). Dieser setzt sich aus 5-stufig-likertskalierten Items zusammen, die faktorenanalytisch gebündelt werden können. Zur Einschätzung des Religionsunterrichts bedient sich Bucher eines semantischen Differentials. Dabei kommt er für das Berufsschulsample zu folgenden Ergebnissen:

Die Berufsschüler schätzen den Religionsunterricht als ausgesprochen friedlich, locker und gerecht ein, doch ist seine Effizienz, d. h. seine Wichtigkeit und Lebensrelevanz gering. Nur jeder Achte etwa gibt an, dass der Religionsunterricht ihm schon einmal Lebenshilfe gewesen ist. Eher erweitert er die Allgemeinbildung (ca. 30%) und die Kenntnisse über andere Religionen (45%). Bucher bemerkt, dass die mittlere Antwortkategorie „teils/teils“ sehr oft gewählt wurde, ohne jedoch eine Erklärung dafür zu liefern (vgl. Bucher, 2000a, S. 109f.). Dennoch besuchen 57,5% der Befragten den Religionsunterricht an der Berufsschule gerne, dagegen nur jeder Zehnte diesen ungern. Jedoch möchten 20% ihn

abschaffen. „Insgesamt besuchen die Befragten den Religionsunterricht eher gerne, attestieren ihm aber kaum Effizienz.“ (Bucher, 2000a, S. 111)

Für die Analyse der Einflussfaktoren auf die Schülereinstellungen kommt Bucher zu mehreren Befunden:

- Während Alter und Wohnort keinen signifikanten Einfluss ausüben, sind Schülerinnen und Schüler aus islamischen und orthodoxen Familien dem Religionsunterricht gegenüber positiver eingestellt als ihre christlichen Mitschüler (vgl. Bucher, 2000a, S. 111).
- Auch das Binnengeschehen hat Auswirkungen. Bucher extrahiert fünf Faktoren, die 43% der Gesamtvarianz erklären und für Forschungszwecke hinreichend Reliabilitäten zwischen $\alpha=0,60$ und $\alpha=0,78$ aufweisen (vgl. Bucher, 2000a, S. 112). Dabei zeigt sich, dass gestörte Disziplin durchaus ein Problem ist, allerdings nicht mehr so stark wie in der Sekundarstufe I. Hinsichtlich Aktivität und lebensnahen Themen zeigt sich, dass fast stündlich diskutiert wird; bezüglich des Interesses und der Lebensnähe gibt es etwa gleich viele Probanden, die sich positiv bzw. negativ äußern. Dagegen sind explizit religiöse Inhalte und Vollzüge ausgesprochen selten. Knapp 70% der Befragten geben an, sich während der Stunde zu erholen oder auch mal abzuschalten. Den Religionslehrkräften bescheinigen sie hohes Engagement, gute Laune (77%) und methodische Kreativität (57%). Interferenzstatistische Analysen zeigen: „Je häufiger die BerufsschülerInnen mitmachen, je spannender und lebensnaher sie die Themen empfinden, desto geringer die Abmeldungsbereitschaft, desto höher die Lebensrelevanz. Gestörte Disziplin und Relaxen wirken sich gegenteilig aus. [...] Mehr Engagement der Unterrichtenden vermag die subjektiv wahrgenommene Akzeptanz und Effizienz des Faches zu erhöhen, die Abmeldungsbereitschaft zu verringern.“ (Bucher, 2000a, S. 113)
- Im Blick auf die Häufigkeit und Wichtigkeit von Themen zeigt sich, dass lebenskundliche Themen häufiger als Gegenstand des Religionsunterrichts wahrgenommen werden als theologisch-religiöse. Zudem schätzen die Schüler diese auch als wichtiger ein (vgl. Bucher, 2000, S. 113–116). Dabei lässt sich feststellen: Je häufiger lebenskundliche Themen im Religionsunterricht behandelt werden, umso mehr wird das Fach akzeptiert. Es ergibt sich eine signifikante Korrelation von $r=0,20$.
- Dagegen bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen der Einstellung der Berufsschüler gegenüber der Schule im Allgemeinen und dem Religionsunterricht im

Besonderen. Bucher vermutet, dass sich darin die Wahrnehmung dieses Faches als Sonderfach widerspiegelt (vgl. Bucher, 2000, S. 116).

- Die Ausprägung kirchlich-religiöser Praxis und Sozialisation kann als niedrig angesehen werden. Es gelingt im Religionsunterricht nur sehr selten, dass ihn religiös schwach sozialisierte Schüler als lebensrelevant ansehen. Doch kann man umgekehrt auch nicht sagen, dass eine ausgeprägte religiöse Sozialisation dazu führt, dass solche Schüler das Fach als lebensrelevant ansehen würden. Das ist nur bei 30% von ihnen der Fall (vgl. Bucher, 2000a, S. 117f.).

Mithilfe multipler Regressionsanalysen kommt Bucher zu dem Ergebnis, dass mit $\beta=0,31$ die Faktoren Engagement und lebensnahe Themen den stärksten Einfluss auf die Effizienz des Religionsunterrichts haben, gefolgt von religiösen Inhalten und Vollzügen ($\beta=0,29$), lebenskundlichen Themen ($\beta=0,21$), religiöser Sozialisation ($\beta=0,18$) und religiösen Themen ($\beta=0,14$). Abschalten und Entspannen ($\beta=-0,11$) und gestörte Disziplin ($\beta=-0,10$) wirken sich dagegen negativ aus.

Bucher kommt abschließend in Übereinstimmung mit Birk (1974; 1997) zu dem Ergebnis: „BerufsschülerInnen besuchen den Religionsunterricht, sofern er überhaupt angeboten wird, mehrheitlich gern und attestieren ihm, locker, friedlich und gerecht zu sein; aber sie bescheinigen ihm wenig Lebensrelevanz, wenig bildende Kraft.“ (Bucher, 2000a, S. 120) Damit diagnostiziert er folgendes Dilemma: Um effizienter zu werden, müsste der Religionsunterricht mehr von den Schülern fordern, allerdings würde er von ihnen dann weniger als Erholungsraum genutzt werden können, was aber für seine Akzeptanz maßgeblich ist.

Für die religiösen Einstellungen der Berufsschüler ergibt sich folgender aufschlussreicher Befund: Es schätzen sich selbst mehr Schüler als gläubig (45%), denn als religiös (36%) oder als der Kirche nahe (14%) ein. Dabei korrelieren religiöse Selbsteinschätzung mit Akzeptanz des Religionsunterrichts ($r=0,30$), Effizienz ($r=0,25$) und Einschätzung des Religionsunterrichts ($r=0,40$) signifikant miteinander. Ihre „Einstellung zu Religion, Christentum und Kirche“ (Bucher, 2000a, S. 139) hängt stark von ihrer religiösen Sozialisation ab. Auch die unabhängige Variable Alter spielt eine Rolle für die Einstellung Jugendlicher gegenüber Religiosität und den Inhalten des christlichen Glaubens: „Entwicklungspsychologisch ist plausibel, dass Vorstellungen wie die, Gott greife direkt ins Weltgeschehen ein – für viele jüngere Kinder nach wie vor selbstverständlich –, in dem Maße an Plausibilität einbüßen, in dem Jugendliche Ich-Autonomie formieren und Selbstverantwortung für die Welt ergreifen.“ (Bucher, 2000a, S. 139) Diesem Befund müsse

der Religionsunterricht Rechnung tragen. Schließlich sieht Bucher eine Bestätigung der Ergebnisse der 13. Shell-Jugendstudie (Fuchs-Heinritz, 2000), „wonach die christlichen Milieus ihre Konturen verlieren, das islamische hingegen die seinen behält“ (Bucher, 2000a, S. 139). Damit hat der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen „einen schwierigen Stand“ (Bucher, 2000, S. 146).

Die empirische Studie von Bucher zeichnet sich durch ihre methodisch vorbildliche Stringenz aus, die nur wenig Anlass für kritische Nachfragen bietet. In seinem Instrumentarium sind etwa die temporal-diskreten Skalierungen („immer“, „Stunde“, „Woche“, „Monat“, „nie“) bisweilen für das konkrete Untersuchungsfeld problematisch, weil in vielen Klassen an beruflichen Schulen der Religionsunterricht einstündig pro Woche erteilt wird und offen bleibt, wie Zwischenangaben seitens der Schüler zu markieren sind. Gerade im Blick auf Einstellungsmessungen und subjektive Wahrnehmungen erscheint eine offenere Skalierung vorteilhafter. Auch der regionale Charakter sowie die Einschränkung auf nur zwei Berufsschultypen, während die Hauswirtschaftliche Schule außer Acht gelassen wird, verbieten es, darin eine repräsentative Studie zu sehen. Das schmälert allerdings nicht die Leistungen Buchers, eine der wenigen umfangreichen quantitativ-empirischen Studien der berufsorientierten Religionspädagogik betrieben zu haben, die auch explorative, interferenzstatistische Analysen enthält.

3.2.13. Klie (2000): Religionsunterricht in der Berufsschule

Angesichts des sich verstärkenden Legitimationsdrucks auf den Religionsunterricht, der sich in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts aufgrund hoher Unterrichtsausfälle und der nachdrücklichen Forderung der Wirtschaft, dass die fachliche Qualifikation in der Berufsschule ausgeweitet werden solle, noch erhöht hat (vgl. Klie, 2000, S. 15), möchte Thomas Klie diesen Anfragen mit seiner Dissertation, die im Jahre 2000 publiziert wurde, didaktisch wie auch theologisch begegnen (vgl. Klie, 2000, S. 9). In diesem Zusammenhang legt er eine empirische Untersuchung vor, in der er latente Sinnstrukturen in den Selbstkonzepten der Auszubildenden analysiert. Im Rahmen der religionspädagogischen empirischen Forschung trägt er somit der „qualitativen Wende“ Rechnung, wonach qualitative Verfahren über ihre explorative und vorbereitende Funktion hinaus die Qualität eines eigenständigen methodischen Zugangs gewinnen. Auf diese Weise können Prozesse sozialer Dynamiken erfasst und „die Multidimensionalität eines so komplexen Geschehens wie das eines schulischen Unterrichts, zumal des Religionsunterrichts, sinnrekonstruktiv“ (Klie, 2000, S. 116) beschrieben werden. Denn während quantitative Verfahren eher kognitive

Wissensbestände abfragen, zeigen sich die latenten Sinnstrukturen agierender Personen nur in konkreten Vollzügen, die nur mit qualitativen Verfahren adäquat erfasst werden können.

Für seine Untersuchung wählt Klie daher das Verfahren der teilnehmenden Beobachtung, das er am 30.3.1995 in einer Religionsstunde in der Kreisberufsschule Verden durchführte. Diese fand in der 6. Unterrichtsstunde statt und wurde von 14 Kraftfahrzeug-Mechanikern im zweiten Ausbildungsjahr im Alter zwischen 17 und 34 Jahren besucht. Klie geht davon aus, dass die Ergebnisse seiner Analyse im Großen und Ganzen eine berufsschulische Normalsituation wiedergeben, weil jeder zwölfte männliche Auszubildende den Beruf des Kfz-Mechanikers erlerne (vgl. Klie, 2000, S. 116–118). Damit wählt Klie Berufsschüler des dualen Systems aus. Die Unterrichtsstunde zeichnete er mit einem Tonbandgerät auf und erstellte daraus ein Transkript, das die Grundlage für seine textthermeneutischen Analysen „hinsichtlich der sich darin spiegelnden lebens- und arbeitsweltlichen Erfahrungen“ (Klie, 2000, S. 114) darstellt. Klie nimmt besonders drei Frageperspektiven in den Blick: den pädagogischen Ort des Religionsunterrichts, die biographischen Zusammenhänge der Schüler sowie eine berufsschulspezifische Deutungskultur.

Methodisch bedient sich Klie der strukturalistischen Forschungskonzeption Oevermanns (vgl. Oevermann et al., 1979), der die Methode der objektiven Hermeneutik, näherhin ein inhaltsanalytisches Verfahren, entwickelt hat. Sie fußt auf folgender Grundannahme: „In konkreten Protokollen symbolisch vermittelter sozialer Handlungen konstituieren sich eigengesetzliche Bedeutungszusammenhänge. Verbalisierte Interakte sind also manifeste Träger latenter Sinnstrukturen.“ (Klie, 2000, S. 117) Diese Sinnstrukturen sind objektive Regelsysteme und können interpretativ erschlossen werden. Die Lebenspraxis bildet damit Regeln ab, die dieser Praxis zugrunde liegen. Damit werden Sinnstrukturen, die durch Sozialisation erworben werden, sowohl in als auch hinter jeder Interaktion sichtbar. Mittels einer Sequenzanalyse wird versucht, den Gehalt des Textes möglichst adäquat zu erfassen. „Angemessenheitsurteile und Plausibilitäten können allein textimmanent gewonnen und überprüft werden.“ (Klie, 2000, S. 118)

Die Klasse, die Klie analysiert, zeichnet sich durch eine spezifische Kommunikationskultur aus, „in der latente Rivalitäten, eine gewisse durch konventionelle Höflichkeitscodes weitgehend ungetrübte Direktheit, [...] Imponierverhalten und eine bisweilen ausufernd metaphorische Sprüche-Sprache ein sehr spezifisches Amalgam eingehen“ (Klie, 2000, S. 119). Funktion dieses Palavers ist es, Zugehörigkeit zur Gruppe zu bekunden. Diese Gesprächskultur ist nach Klie typisch für solche Klassen. Außerdem zeigt sich – ebenso kennzeichnend für Berufsschulen – die Fokussierung der Schüler auf den

authentischen Einzelfall und die ausschließliche Gewichtigkeit konkreter persönlicher Erfahrungen, die ihre Aussagekraft eben aus dem eigenen Erleben ziehen (vgl. Klie, 2000, S. 127). Zumindest ein Schüler lässt erkennen, dass ein fragmentiertes Zeiterleben das Bewusstsein und Erleben der Schüler auf die Gegenwart zentriert (vgl. Klie, 2000, S. 134).

Das Zukunftsbild dieser Berufsschüler ist von Krisenerfahrungen, besonders von der Angst vor Arbeitslosigkeit geprägt. Die damit einhergehende Notwendigkeit der Flexibilität entwertet die schulische und berufliche Qualifikation. „Angesichts dieser permanenten Umorientierungsleistung erweist sich eine Strategie, persönliche Optionen so lange wie möglich offenzuhalten, ökonomisierter Vernunft entsprechend als durchaus plausibles Planungsverhalten.“ (Klie, 2000, S. 137) Dies fördert zugleich die Tendenz zur Subjektivierung und zum Selbstbezug. Nach Klie kann daher die Individualisierung als ein „durchaus gängiges und verallgemeinerbares Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster“ (Klie, 2000, S. 139) verstanden werden. Zudem sind die Berufsschüler meist mit kurzfristigen Erfahrungen in der Arbeitswelt konfrontiert, die sie erst noch verarbeiten müssen. Dabei zeigt sich, dass die Phase der Erwerbsarbeit für die Selbstkonzepte der Berufsschüler maßgeblich von Bedeutung ist. Nach Klie sind diese Merkmale der Berufsschuljugendlichen nicht Anlass zur Resignation, vielmehr geben sie Möglichkeiten, diese Realität im Berufsschulreligionsunterricht „auf (mögliche) Erfahrungen sich verdankenden Person-Seins“ (Klie, 2000, S. 142) hin zu öffnen und auf diese Weise die latenten Sinnstrukturen aufzudecken.

Mit der objektiven Hermeneutik gewinnt Klie – ähnlich wie Schmid (1989) – Ergebnisse, die die latenten Sinnstrukturen von Berufsschüler überzeugend offen legen. Er kann sogar aufzeigen, dass gerade für die Berufsschule drastische Unterschiede in den existentiellen Erfahrungsräumen von Lehrern und Schülern bestehen (vgl. Klie, 2000, S. 128), die ein Verstehens-Problem im Religionsunterricht darstellen können. Die Ergebnisse seiner individuellen Analysen, denen er durchaus den Anspruch verleiht, auch über den einzelnen Schüler hinaus als typisch zu gelten, stützt Klie zum einen auf die Erfahrungen in der Unterrichtspraxis und zum anderen durch ihre Einbettung in einen größeren soziologischen Kontext der Gegenwartsanalyse. Damit gelingt ihm zwar eine gewisse Plausibilisierung; eine Verdrängung repräsentativer quantitativer Forschung kann und will er damit aber nicht erreichen. Und sein Anspruch, in der untersuchten Klasse eine Normalsituation vorzufinden, scheint insofern gewagt, als nur jeder Zwölfte männliche Auszubildende des dualen Systems den Beruf des Kfz-Mechanikers erlernt. Klie legt damit eine überzeugende Tiefen-, aber keine

Breitenanalyse vor – gerade umgekehrt wie die Längsschnittstudie von Gerber, Höhmann & Jungnitsch aus den Jahren 1998 bis 2000, die im Folgenden dargestellt wird.

3.2.14. Gerber, Höhmann & Jungnitsch (2002): Religion und Religionsunterricht

In ihrer vergleichenden Längsschnittstudie untersuchen Uwe Gerber, Peter Höhmann und Reiner Jungnitsch die Religiosität von Berufsschülern und deren Einstellung zum Religionsunterricht. Dazu haben sie drei Befragungen, 1998, 1999 sowie 2000, im südhessischen Raum durchgeführt, wobei der Großteil der befragten Schüler in einem städtischen Umfeld lebt (vgl. Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002b, S. 12). Motiviert war ihre Studie durch den steten Legitimationsdruck des Berufsschulreligionsunterrichts in der Öffentlichkeit sowie durch eine sich wandelnde, offene, aber auch ambivalente Religiosität in der postmodernen Gesellschaft (vgl. Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002a, S. 5).

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse ihrer Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen im Jahre 2002 unter dem Titel „Religion und Religionsunterricht“ legen sie eine Gesamtauswertung dreier Erhebungswellen vor, deren jeweiligen Ergebnisse eigens publiziert wurden (vgl. Gerber & Jungnitsch, 1998; 2000a; 2000b). Insgesamt wurden 6476 Schülerinnen und Schüler der beruflichen Schulen von Eingangsklassen des Religionsunterrichts befragt. Sie wurden mittels eines Schneeballverfahrens über Religionslehrer gewonnen. Allerdings war der Stichprobenumfang über die drei Jahre hinweg ausgesprochen heterogen: 1998 nahmen 3018, 1999 1843 und 2000 1615 Befragte an der Untersuchung teil. Es wurden im Durchschnitt mehr Probandinnen als Probanden befragt. Das Sample war konfessionell gemischt und mithilfe folgender Kategorien klassifiziert: evangelisch, katholisch, andere Konfession, muslimisch, ungetauft und ausgetreten. Die unterschiedlichen Stichprobenzusammensetzungen sowie das Rekrutierungsverfahren haben nach Gerber, Höhmann und Jungnitsch aufgrund von statistischen Verteilungsähnlichkeiten der Befunde keine Beeinträchtigungen der Zuverlässigkeit der Untersuchung zur Folge; das gilt zumindest für die Region Südhessen (vgl. Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002b, S. 12–14).

Das Forschungsinstrumentarium setzt sich aus vorwiegend standardisierten Fragen nach dem Typus der Mehrfachwahlaufgaben und vier-stufig-skalierten Einschätzungsfragen zusammen. Darüber hinaus wurden wenige offene Fragen eingestreut. Die Themen stammen aus folgenden vier Themenkomplexen (vgl. Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002b, S. 12):

- „Fragen über den Religionsunterricht an der Schule“,

- „Fragen über die Einstellung zu Religion und Kirche“,
- „Fragen über außerreligiöse Überzeugungen und Lebenseinstellungen“,
- „Statistische Angaben zur Person“.

Die Auswertung erfolgte über Häufigkeitsverteilungen, Prozentwertberechnungen und klassifizierte deskriptive Berechnungen mithilfe von Mehrfeldertafeln. Leider erfolgten keine interferenzstatistischen Auswertungen der transformiert-quantitativen Daten. Nachfolgend seien die wichtigsten Befunde der offenen Frage nach den Erwartungen der Schüler an den Berufsschulreligionsunterricht dargestellt:

- Hinsichtlich der Erwartungen zeigt sich, dass sich die Berufsschuljugendlichen einen unmittelbaren Realitätsbezug der Themen wünschen, die zudem ausgesprochen relevant für die Lebensgestaltung sein sollen.
- Außerdem besteht ein „religiös-plurales Interesse“ (Jungnitsch, 2002, S. 67). Der Wunsch, fremde Religionen im Unterricht zu behandeln, hat sich im Laufe der Jahre sogar gesteigert.
- Im Gegensatz dazu zeigt sich eine „sehr begrenzte Nachfrage nach religiöser Unterweisung im konservativen Sinn“ (Jungnitsch, 2002, S. 67). Auch die eigene konfessionell-kirchliche Prägung ist nicht mehr nennenswert bedeutsam.
- Eigens muss auch der Wunsch der Berufsschüler genannt werden, dass sich der Religionsunterricht an der Berufsschule deutlich von den anderen Unterrichtsfächern unterscheiden soll. Verbunden mit dem Anliegen, ganzheitlich als Person angesprochen zu werden, sind ein positiver Kontakt untereinander und mit dem Lehrer und eine angenehme dialogische Unterrichts Atmosphäre mit Spaß und Unterhaltung erwünscht.

Weil es sich bei diesen Befunden um Resultate einer Inhaltsanalyse der Antworten mit anschließender Clusterbildung handelt, werden auch keine numerischen Häufigkeiten berechnet. Jungnitsch kommt aus der Analyse der qualitativen Daten zu dem Fazit: „Die Konfessionalität ist damit allein in der Person der Lehrkraft gegeben.“ (Jungnitsch, 2002, S. 69)

Neben der offenen Frage wurden auch geschlossene Fragen gestellt. So werden Themenvorschläge für den Religionsunterricht genannt, die die Probanden auf deren Wichtigkeit hin beurteilen sollten (vgl. Jungnitsch, 2002, S. 69–77):

- Dabei wurde das Thema „*Gegen Ungerechtigkeiten in der Welt eintreten*“ am häufigsten genannt. Rund zwei Drittel aller Befragten halten dieses Thema für „wichtig“ oder „sehr wichtig“ – allerdings mit abfallender Tendenz: 1998 waren es

noch 75,2%. Bei diesem Thema lassen sich insofern geschlechtsspezifische Unterschiede beobachten, als die Schülerinnen vergleichsweise häufiger dafür votieren als ihre männlichen Kollegen. Auffallend öfter halten die muslimischen Befragten dieses Thema für wichtiger als die Schüler anderer Bekenntnisse.

- Auch das Thema „*Kenntnisse verschiedener Religionen*“ wird als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ eingeschätzt. Über 60% der Befragten sprachen sich dafür aus.⁴ Auffällig ist auch wiederum, dass Berufsschülerinnen dieses Thema um etwa 10% stärker befürworten als ihre Mitschüler. Die Zustimmung muslimischer Berufsschüler ist besonders hoch, Auszubildende in Handwerksberufen dagegen sehen das Thema als vergleichsweise weniger wichtig an als ihre Kollegen aus anderen Industrie- und Dienstleistungsberufen. Und schließlich sprechen Schüler diesem Thema größere Relevanz zu als Auszubildende.
- Die Hälfte der Befragten misst der *Sinnfrage* Bedeutung zu, doch hat dies innerhalb von zwei Jahren über 10% abgenommen. Auch hier gilt: Die weiblichen Probanden sind an dieser Frage stärker interessiert als ihre männlichen Kollegen. Darüber hinaus sinkt mit zunehmendem Alter das Interesse um bis zu 20%. Schüler erachten dieses Thema als bedeutender im Vergleich zu den Auszubildenden, ebenso wie Befragte der Dienstleistungsberufe verglichen mit denen der Handwerksberufe.
- Dagegen wird das Thema „*Eine Grundlage für Werte und Normen erhalten*“ zunehmend weniger wichtig. 62,3% der befragten Jugendlichen schätzen dieses Thema im Jahre 2000 als „weniger wichtig“ oder „unwichtig“ ein. Auffällig ist der sprunghafte Anstieg des Interesses der 20-jährigen an diesem Thema um mindestens 10%. Außerdem lehnen Auszubildende dieses Thema stärker ab als Schüler. Bemerkenswert ist, dass in den Jahren 1998 und 1999 Schülerinnen dieses Thema wichtiger fanden, während hingegen 2000 die männlichen Probanden um etwas mehr als 1% dem Thema im Vergleich zu ihren Kolleginnen mehr Bedeutung beimaßen.
- Der Schwerpunkt „*Die christliche Religion verstehen*“ trifft auf immer weniger Interesse; im Jahre 2000 lehnten ihn 58,3% der Befragten ab. Auffällig ist auch hier das Kreuzschema im Antwortverhalten der männlichen und weiblichen Befragten: Während der Jahre nimmt das Interesse seitens der Schüler um etwa 4,5% zu, bei den Schülerinnen dagegen um 6,5% ab. Außerdem steigt das Interesse an diesem Thema mit zunehmendem Alter. Bei Befragten der industriellen Handwerksberufe dagegen

⁴ Dass Jungnitsch für die Interpretation des Befunds anderes Zahlenmaterial wählt, nämlich 71%, als die Tabelle zu erkennen gibt, 61,2%, mag wohl ein Übertragungsfehler sein, vgl. Jungnitsch, 2002, S. 69.

verstärkt zunehmendes Alter die Ablehnung dieses Schwerpunktes. Schüler befürworten dieses Thema vergleichsweise häufiger als ihre Kollegen in der Ausbildung.

- Schließlich findet das Thema „*Sich zur eigenen Religion bewusst bekennen*“ mit 61,4% ebenfalls starke Ablehnung. Jedoch ist die Zustimmung der männlichen Probanden im Verlauf konstant, während sie bei den weiblichen Kollegen sogar noch um 6% abnimmt, so dass diese das Thema schließlich 2000 um 3% weniger begrüßen als ihre männlichen Mitschüler. Die konfessionellen Differenzen sind äußerst markant. Für Muslime und die Mitglieder der „anderen Konfessionen“ ist das Bekenntnis aber ein herausragendes Bedürfnis. Es fällt darüber hinaus auf, dass mit zunehmendem Alter das Thema auf Ablehnung stößt und dass Schüler es für wichtiger erachten als Auszubildende.

Diese Befunde lassen insgesamt den Schluss zu, dass sozialkritische und gesellschaftlich-soziale Themen von den Schülerinnen und Schülern im Berufsschulreligionsunterricht gewünscht werden wie auch das Thema fremde Religionen. Dagegen zeigt sich ein abklingendes Interesse an der Vermittlung von Werten und Normen, am Bekennen zur eigenen Religion – mit Ausnahme der Muslime und „anderer Konfessionen“ – sowie am Verstehen der christlichen Religion. Obwohl keine Ergebnisse möglicher Signifikanztests präsentiert werden, legt das Zahlenmaterial nahe, dass geschlechtsspezifische, konfessionsbedingte und berufsgruppenspezifische Unterschiede bei der Beantwortung der Fragen ebenso gegeben sind wie zwischen Schülern und Auszubildenden. Hier benennen Gerber, Höhmann und Jungnitsch noch Forschungsdesiderate (vgl. Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002b, S. 13).

Für die Frage nach der Akzeptanz des Religionsunterrichts „*Würdest Du es bedauern/etwas vermissen, wenn es keinen Religionsunterricht an der Schule gäbe?*“ ergibt sich folgendes Bild (vgl. Jungnitsch, 2002, S. 78–80): Im Jahr 2000 antworteten 28,5% der Befragten mit „Ja“, dagegen 67,5% mit „Nein“. Davon würden jedoch 4% mehr männliche Probanden ihn vermissen als weibliche. Die Zustimmung zum Religionsunterricht nimmt mit dem Alter zu. Darüber hinaus gibt es offenkundige Differenzen: Katholiken, Muslime und Befragte anderer Konfessionen befürworten ihn mehr als evangelische, nicht getaufte oder aus der Kirche ausgetretene Probanden. Außerdem zeigt sich für den Berufsschulreligionsunterricht, dass er „konstant stärker von Schülern als von Auszubildenden geschätzt wird“ (Jungnitsch, 2002, S. 80). Auffällig, aber von Jungnitsch

nicht thematisiert, bleibt jedoch, dass die Erhebungswelle im Jahr 1999 durchweg positivere Ergebnisse erbracht hat. Warum das so ist, kann leider nicht geklärt werden.

Ob *Religion* auch *Gesprächsthema außerhalb der Schule* ist, wurde ebenfalls ermittelt (vgl. Jungnitsch, 2002, S. 80–83). Etwa die Hälfte aller Befragten gibt an, dass sie zumindest gelegentlich mit Peers über religiöse Themen reden. Dass etwa 55% dabei Meinungsverschiedenheiten bekunden, belegt nach Jungnitsch, dass

„es gerade bei Jugendlichen keinen weltanschaulich-religiös flächendeckenden Konsens mehr gibt, der lediglich in Detailfragen Meinungsverschiedenheiten aufkommen lässt. Die Individualisierung jeglicher Welt- und Lebensdeutung hat insbesondere in dieser Generation weithin Fuß gefasst.“
(Jungnitsch, 2002, S. 80)

Dabei ist auffällig, dass sich mehr weibliche Probanden über religiöse Themen austauschen als ihre männlichen Kollegen. Außerdem nimmt das Gespräch mit steigendem Alter zu. Eigene Erwähnung verdient auch der Befund, dass Ungetaufte und Ausgetretene mehr über solche Themen reden als die evangelischen und katholischen Jugendlichen. Damit lässt sich nach Jungnitsch ein religiöses Potenzial bei den jugendlichen Suchbewegungen hinsichtlich Weltanschauung und Moral beobachten. Inhalte dieser Gespräche sind Themen über Gott, Sinn, Tod, Glaube und andere Religionen. Dagegen ist das Thema Kirche eher negativ besetzt. Jungnitsch fordert daher, dass unter dem didaktischen Grundsatz der Schülerorientierung und der Aufgabe der Identitätsförderung durch den Religionsunterricht diesem Schülerbedürfnis mithilfe der „Schärfung der Wahrnehmungs- und Deutungskompetenz bezüglich der Mitwelt und der eigenen Existenz“ (Jungnitsch, 2002, S. 87) im Religionsunterricht begegnet werden sollte.

Während Jungnitsch die Ergebnisse zu den erfragten Einstellungen der Schüler zum Religionsunterricht vorgestellt hat, präsentiert Höhmann die Befunde der Längsschnittstudie zu den religiösen Orientierungen der Jugendlichen an beruflichen Schulen. Diese unterscheidet er in drei Dimensionen (vgl. Höhmann, 2002, S. 91): erstens Gottesglaube, zweitens Religion und Alltagskommunikation sowie drittens Glaube an ein Leben nach dem Tod.

Im Vergleich zu anderen religionssoziologischen Untersuchungen kommt Höhmann hinsichtlich des *Glaubens an Gott* zu dem Ergebnis, dass die Schüler an beruflichen Schulen Einstellungen repräsentieren, „wie sie durchgängig in der Gesellschaft zu finden sind“ (Höhmann, 2002, S. 94). Für 21,3% steht der Gottesglaube außer Zweifel, für 30,9% dagegen ist der Gottesglaube mit Zweifeln behaftet, und 28,4% glauben an irgendeine höhere Macht. 17,2% der Befragten gaben an, keinen Glauben zu haben, und 2,2% machten keine Angabe. Dabei bestätigt sich das religionstopologische Gesetz auch hier, nämlich dass in Städten die

Prozentwerte für den Gottesglauben niedriger ausfallen. Außerdem weisen Berufsschülerinnen höhere Werte auf als ihre männlichen Kollegen. Nähere Angaben sind nicht möglich, da Höhmann hierzu kein Datenmaterial liefert. Hinsichtlich der Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit ist auffällig, dass 92% der muslimischen Probanden an Gott glauben, dagegen nur 57,4% der katholischen und 46,3% der evangelischen Schüler. Darüber hinaus entspricht ein Großteil der Konfessionslosen der ambivalenten Haltung der christlichen Kirchenmitglieder. Verknüpft mit der Frage nach individueller Lebensorientierung und Lebenssinn zeigt sich eine ausgeprägte individualisierte Lebenseinstellung, die die Fragen der Religion offen hält. Etwa 90% der Befragten geben an, dass dem Leben Sinn zugesprochen werden könnte, allerdings müsse dieser – religiös oder außerreligiös – selbst hergestellt werden (vgl. Höhmann, 2002, S. 117f.). Höhmann interpretiert diese Befunde insgesamt als „Relativierung religiöser Weltbilder“ (Höhmann, 2002, S. 99).

Das hat für die *Einstellung zum Religionsunterricht* Konsequenzen (vgl. Höhmann, 2002, S. 100). So stehen ihm nämlich etwa Dreiviertel aller Befragten neutral gegenüber, während er über alle Gruppen hinweg gleichviel Zustimmung wie Ablehnung erfährt. Allerdings ist die Zustimmung mit 25,0% bei den Muslimen am höchsten, gefolgt von Probanden anderer Konfessionen und der Katholiken mit etwas mehr als 13%. Überwiegend Ablehnung erfährt er von den konfessionslosen Schülern mit 23,1% und den evangelischen mit 16,2%.

Es zeigt sich für die *Alltagspraxis*, „dass der Glaube an Gott und der Glaubensbezug im Alltag der befragten Schüler nicht besonders eng miteinander gekoppelt ist“ (Höhmann, 2002, S. 101). Vielmehr lässt sich vermuten, dass die Ambivalenz und Unsicherheit im eigenen Gottesglauben sich auf die Fraglichkeit seiner Alltagsrelevanz überträgt. Höhmann operationalisiert diese mit der Frage nach der Alltagssicherheit, die durch den persönlichen Glauben gegeben wird. Allerdings sind auch hier konfessionelle Unterschiede auffällig: 68,7% der Muslime und 44,7% der Schüler anderer Religionsgemeinschaften geben an, durch ihren Glauben Alltagssicherheit zu erlangen. Bei Katholiken sind es dagegen 35,8% und bei den Evangelischen etwa jeder Vierte.

In der *Alltagskommunikation* über religiöse Themen zeichnet sich ab, dass Berufsschüler weniger oft über religiöse Themen reden als ihre weiblichen Kollegen, Schüler dagegen öfter als Auszubildende. In einer Teilstichprobe wurden 988 Personen in offenem Modus nach den Inhalten schriftlich gefragt. Dabei ergaben sich nach quantitativer Inhaltsanalyse folgende Themenkomplexe (vgl. Höhmann, 2002, S. 104): Glaubensfragen mit 44,3%, Beziehungen zwischen den Religionen mit 24,7%, Esoterik und übernatürlichen Phänomene mit 19,9% und Themen über Leben und Tod mit 11,1%. Dass sich Jugendliche, die den Religionsunterricht

positiv sehen, eher über Glaubensfragen unterhalten als diejenigen, die ihm gegenüber indifferent oder ablehnend sind, überrascht nicht.

Für die Frage nach den jugendlichen *Auffassungen über den Tod* kommt Höhmann zu dem Ergebnis: „Der Glaube an ein Leben nach dem Tod wird in den Kategorien eines säkularen Bewusstseins formuliert und kann vor diesem Hintergrund mit ganz unterschiedlichen innerweltlichen Vorstellungen verbunden werden.“ (Höhmann, 2002, S. 111) Dabei gilt, dass knapp 30% nicht an ein Weiterleben nach dem Tod glauben, beinahe 35% eine unsichere Haltung einnehmen und etwa ebenso viele daran glauben.

Höhmann schließt seine religionssoziologischen Analysen mit einem Fazit, das zugleich als Grundaussage der gesamten Studie angesehen werden kann (Höhmann, 2002, S. 125):

„Im Religionsunterricht erfolgt weder eine ethische noch eine tiefergehende religiöse Sozialisation. Damit verbunden ist zugleich, dass sich religiöse und säkulare Weltbilder nicht, oder nicht mehr gegenüberstehen, sondern in unterschiedlicher Weise miteinander verwoben sind. Vielleicht trägt die Tatsache, dass sich religiöse und nicht-religiöse Menschen durch ihren Glauben, nicht aber durch ihre Werte oder ihren jeweiligen Gottesbezug unterscheiden, mit dazu bei, dieses Schulfach in Zukunft mit etwas milderem Augen zu betrachten.“

Insgesamt betrachtet, liefert die Längsschnittstudie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch wichtige Einsichten in die Möglichkeiten und vor allem Grenzen religiöser und ethischer Sozialisation im Berufsschulreligionsunterricht. Sie bestätigen mit ihrer Studie, dass Geschlecht und die Variable Schüler/Auszubildender neben der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit einflussreiche Wirkfaktoren sein können, und markieren noch zu bearbeitende Forschungsfragen. Auch dass der Religionsunterricht ein lebensrelevantes Fach sein soll, das sich von anderen Unterrichtsfächern unterscheidet, ist eine wichtige Einsicht. Mit knapp 6500 Befragten legen sie eine umfangreiche Studie vor. Leider unterbleiben interferenzstatistische Regressions- und Korrelationsberechnungen ebenso wie Signifikanztests. Auf diese Weise hätte ihre Studie weiteren Erkenntnisfortschritt bedeuten können. Außerdem stellt sich die Frage nach Gewicht und Bedeutung des Erkenntnisgewinns durch die drei doch zeitnahen Erhebungswellen, zumal das Jahr 1999 angesichts seiner Ergebnisse heraus fällt. Die Aufnahme weiterer spezifischer zeitgeschichtlicher Ereignisse – wie etwa bei der Frage nach der Akzeptanz des öffentlichen Gebetsrufes (vgl. Höhmann, 2002, S. 107–110) – könnte für die differentielle Interpretation der Daten aufschlussreich sein. Stattdessen stellen sie die Befunde ihrer Studie in den Gegenwartskontext der Individualisierung und Pluralisierung, der damit zugleich für sie als Deutungshorizont fungiert, und kommen so zu religionspädagogisch wie auch allgemein pädagogisch wichtigen Einsichten, die besonders gewürdigt werden müssen. Die geübte Kritik soll die Leistung von Gerber, Höhmann und Jungnitsch nicht schmälern. Vielmehr verweist sie auf noch

ausstehende Forschungsmöglichkeiten und gibt Anstoß, etwa Längsschnittstudien mit größeren Zeitintervallen durchzuführen.

3.2.15. Kießling (2004): Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen

Aufgrund der bereits skizzierten heterogenen Forschungslage führt Klaus Kießling im Jahre 2003 eine Explorationsstudie mit insgesamt 140 Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften durch, um Chancen und Hindernisse religiösen Lehrens und Lernens an beruflichen Schulen zu eruieren (vgl. im Folgenden Kießling, 2004, S. 83–88). Die Probanden wurden mittels kontrastierender Kriterien ausgesucht – Schulform, Berufsform, Alter, Geschlecht, Region, Religion und Lebenssituation –, um ein möglichst breites Feld an Konstellationen zu gewinnen. Die mittels halb-standardisierter Gesprächsleitfäden erstellten Interviews entsprechen dem heuristisch notwendigen Verfahren einer ersten Felderschließung.

Die Leitfäden wurden mehrschrittig entwickelt. In der ersten Entwurfsphase sind neben eigens konstruierten Fragen auch Fragen anderer Studien aufgenommen worden, insbesondere von Gerber, Höhmann und Jungnitsch (2002a). In einem zweiten Schritt wurden die Interviewleitfäden Expertinnen und Experten für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen vorgelegt und unter Berücksichtigung ihrer Urteile überarbeitet. Die so revidierte Fassung wurde dann in einem Vortest mit mehreren Lehrkräften und Schülern erprobt, bevor dann die endgültige Fassung erstellt wurde. Dabei wurden zwei Fassungen konzipiert: eine für Lehrende und eine für Lernende (vgl. Kießling, 2004, S. 84–86).

Der Lehrerleitfaden formuliert Fragen zu sechs Themenkomplexen: (1) zu einem biographischen Rückblick, (2) zur Einschätzung der Lernenden und Lernintention der Lehrenden, (3) zu Schwerpunkten im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, (4) zur Bewertung des neuen Grundlagenplans für den katholischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen, (5) zum Verständnis sowie zu Chancen und Hindernissen religiösen Lernens und schließlich (6) zu einem Ausblick des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen.

Der Schülerleitfaden thematisiert fünf Bereiche: (1) Lebensbezüge der Lernenden, (2) religiöse Bezüge der Schülerinnen und Schüler, (3) Religionsunterricht allgemein, (4) Religionsunterricht an beruflichen Schulen und schließlich (5) Zukunft des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen.

Kießling befragt 70 Schülerinnen und Schüler sowie 70 Lehrerinnen und Lehrer. Die Gespräche dauerten zwischen 50 und 150 Minuten, wurden alle im Jahre 2003 durchgeführt. Alle Forschungsgespräche wurden auf Tonbändern mitgeschnitten und vollständig nach

entsprechenden Regeln transkribiert (vgl. Knoblauch, 2003). Die so verschriftlichten Interviews wurden dann gemäß der von Inghard Langer entwickelten Methode des Verdichtungsprotokolls (vgl. Langer, 2000) ausgewertet.

„Die Erstellung von Verdichtungsprotokollen im Anschluss an Inghard Langer lässt sich als eine konzentrierte, geordnete und verständnisfördernd gestaltete Bearbeitung eines Gesprächs umschreiben. Bei dieser Auswertungsmethode handelt es sich um ein klar strukturiertes Verfahren, das sich pädagogisch und psychologisch bereits gut bewähren konnte.“ (Kießling, 2004, S. 87)

Darüber hinaus wurden kurze Einzelporträts aller Probanden erstellt. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Verdichtungsprotokolle wurden Hypothesen zu Chancen und Hindernissen religiösen Lehrens und Lernens an beruflichen Schulen entwickelt. Sie stellen ein wesentliches Material für eine weiterführende quantitative Forschung dar, die diese – soweit möglich – zu operationalisieren und repräsentativ zu überprüfen hat. Kießlings Hypothesen sind Bündelungen der Untersuchungsergebnisse im Sinne von „Qualitäten, die nicht immer eindeutig als Chance oder als Hindernis religiöser Lehr- und Lernprozesse erscheinen, in unterschiedlicher Tönung sowohl bei Lehrkräften als auch bei Jugendlichen anklingen und [...] in Hypothesen gefasst werden“ (Kießling, 2004, S. 88).

Aufgrund der bereits skizzierten dürftigen Forschungslage zum katholischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen musste eine eigene qualitative Forschungsstrategie, die sich auch besonders für explorative Untersuchungen eignet, gewählt werden. Da qualitative Methoden bezüglich der Testgütekriterien nicht wie quantitative Verfahren mittels numerischer Indizes versehen werden können, lässt sich auch der Reliabilitätskennwert nicht ermitteln. Dennoch gibt es Wege, die Angemessenheit des Verfahrens zu überprüfen. Dazu wurden exemplarisch mehreren Gesprächspartnern ihre Einzelporträts, ihre Verdichtungsprotokolle und die zusammenfassende Bündelung ihres Interviews zur Prüfung vorgelegt.

„Die Resonanz, die mit dieser exemplarisch eingeführten Rückkoppelungsschleife sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden erzielt werden konnte, ist derart einhellig, dass das gewählte hypothesengenerierende Verfahren uneingeschränkt als der Fragestellung angemessen gelten kann.“ (Kießling, 2004, S. 166)

Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität wurde ebenfalls exemplarisch überprüft, indem für inhaltlich besonders problematische Gesprächssequenzen eine weitere Person eine unabhängige Auswertung mittels eines Verdichtungsprotokolls erstellt. „Die Zuverlässigkeit der Resultate kann als recht hoch eingeschätzt werden, angesichts der in der Auswertung allemal verbleibenden Entscheidungsspielräume sogar als überraschend hoch: Denn die unabhängig voneinander erstellten Verdichtungsprotokolle stimmen inhaltlich hochgradig überein.“ (Kießling, 2004, S. 167)

Damit kann das gewählte Durchführungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren der Daten für das Anliegen dieser Pilotstudie als zielführend und angemessen bewertet werden.

Die Ergebnisse der Pilotstudie „Zur eigenen Stimme finden“ hat Klaus Kießling als weiterhin empirisch zu überprüfende Forschungshypothesen in sechs Thesen gebündelt und mit Gesprächs-Zitaten ausgeführt. Dabei fließen die Resultate der Untersuchung von Lehrenden und Lernenden zusammen (vgl. im Folgenden Kießling, 2004, S. 154–163). Seine thesenhaften Ergebnisse werden im Folgenden kurz dargestellt:

Erste These: Lebendige Beziehungen sind vorrangig

„Die Qualität des Religionsunterrichts resultiert primär aus der Qualität der darin lebendigen Beziehungen: der Lehrkräfte zu sich selbst, zwischen Lehrenden und Lernenden, schließlich der Schülerinnen und Schüler untereinander.“ (Kießling, 2004, S. 155)

Gemäß der ersten These, die sich als Bündelung aus den Forschungsergebnissen ergibt, verweist Kießling auf die maßgebliche Bedeutung der im Religionsunterricht gelebten Beziehungen. Zum einen ist die Lehrer-Schüler-Beziehung zentral, „weil Beziehung erst die Spuren legt, auf denen Inhalte transportiert und verhandelt werden können“ (Kießling, 2004, S. 154). Zum anderen ist die jeweilige Selbst-Beziehung der Lehrer wichtig, die „sie als Authentizität, als Stimmigkeit, als Kongruenz von Wort und Tat, als Glaubwürdigkeit aus dem Glauben“ (Kießling, 2004, S. 154) umschreiben. Die Dimension des Vorbilds ist in zweierlei Richtung wirksam: Zum einen haben die Lehrkräfte oft selbst motivierende Erfahrungen als Schüler mit ihren Religionslehrern gemacht, die sich ernsthaft mit den Jugendlichen und ihren (An-)Fragen auseinandersetzten und dabei zugleich stimmig und glaubwürdig waren. Zum anderen haben viele Lehrkräfte geäußert, selbst als Vorbild beansprucht zu sein „von ihren Schülerinnen und Schülern, die ihrer Not Ausdruck geben, dass es ihnen an einem erwachsenen Gegenüber, an Personen, die ihnen Orientierung sind, [...] mangelt“ (Kießling, 2004, S. 155). Schließlich ist auch die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Schulklassen relevant.

Zweite These: Lerninhalt und Lernintention

„Die vorrangige Intention Lehrender und Lernender liegt darin, der Frage nach dem Sinn des Lebens nachzugehen, insbesondere angesichts existentieller Herausforderungen und leidvoller Erfahrungen der Jugendlichen. Sie legen aber auch großen Wert darauf, soziale Werte und Normen kennenzulernen und bereits im Lebensraum Schule einzuüben; gegen Ungerechtigkeiten in der Welt einzutreten; Kenntnisse verschiedener Religionen zu erlangen, und zwar aus Interesse an fremder Religiosität, auch am regional unbekanntem Christentum, sowie sich im Konzert verschiedener Religionen und Überzeugungen zu positionieren und dazu zu bekennen. Schließlich bringen einige der Befragten als wichtiges Anliegen die Lernintention vor, die christliche Religion zu verstehen, als eigene wie als fremde.“ (Kießling, 2004, S. 157)

Die zweite These formuliert Unterrichtsthemen und Lernintentionen, die Schülern und Lehrern für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen wichtig sind. Dabei kristallisieren sich mehrere Aspekte heraus: Die Thematisierung der Sinnfrage wird vornehmlich durch die Auseinandersetzung mit Krisen- und Leiderfahrungen, Krankheit und Tod, Krieg und Gewalt usw. motiviert. „Heranwachsenden ist der Religionsunterricht oft der einzige Raum für existentielle Themen wie diese.“ (Kießling, 2004, S. 155f.) Dieser Themen- und Fragenkomplex lässt sich aus den qualitativen Ergebnissen als am bedeutsamsten herausstellen. Die anderen Themen und Intentionen lassen die persönlichkeitsbildende Dimension und den gesellschaftlich-politischen Anspruch des Religionsunterrichts vor dem Hintergrund einer multikulturellen und globalisierten Gesellschaft erkennen. Und schließlich ist es in Anbetracht einer pluralen Welt von Bedeutung, sich selbst zu positionieren und „zur eigenen Stimme“ (Kießling, 2004, S. 157) zu finden.

Dritte These: Religionsunterricht und berufliches Lernen; Glaube und Arbeit

„Religiöses Lernen duldet keine berufliche Verzweckung, spielt aber auf dem indirekten Weg der Persönlichkeitsbildung mit beruflichem Lernen zusammen, insbesondere in der Auseinandersetzung mit der theologischen Würde der Arbeit und der Menschen ohne Arbeit.“ (Kießling, 2004, S. 159)

Die dritte These behandelt das Spezifikum des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen im Vergleich zu allgemein bildenden Schulen, nämlich den berufsorientierten Kontext. Hier zeigt sich, dass der Religionsunterricht nicht nur je auf eine berufliche Ausrichtung zugeschnitten werden soll. Vielmehr hat das religiöse Lernen sein Eigengewicht. Dabei kommt der Persönlichkeitsbildung eine besondere Bedeutung zu. Eine Ausnahme bezüglich des unmittelbaren Berufsbezugs bilden besonders soziale Berufszweige, „wenn religiöse Motivationen eine wichtige Rolle spielen [...] oder wenn religiöse Fragestellungen zum Arbeitsauftrag gehören“ (Kießling, 2004, S. 158). Das Zusammenspiel von Arbeit und Glaube stößt generell auf Interesse bei Themen wie Arbeitslosigkeit, Umgang mit Kollegen, Berufsethik, Mobbing u.a.m. So resümiert Klaus Kießling: „Eine berufliche Verzweckung des Religionsunterrichts stößt auf Ablehnung, die Frage nach der theologischen Dignität der Arbeit hingegen auf Interesse.“ (Kießling, 2004, S. 158)

Vierte These: Religionslehrer als Seelsorger

„Religionslehrerinnen und Religionslehrer wirken innerhalb und außerhalb des Unterrichts als Seelsorgerinnen und Seelsorger, vorrangig ihrer Schülerinnen und Schüler, aber auch ihrer Kolleginnen und Kollegen.“ (Kießling, 2004, S. 160)

Gemäß der vierten These verstehen sich die Lehrkräfte oft als Anlaufpersonen für Schüler, die bei ihren Lehrern vertrauliche Gespräche suchen. Sie vermitteln die Schüler an Beratungsstellen und verfolgen auch das Ziel, „das beschädigte Selbstwertgefühl der

Jugendlichen zu stärken“ (Kießling, 2004, S. 159). Verstehen sich Lehrkräfte in diesem Sinne als Seelsorger gegenüber Lernenden, so auch gegenüber Kolleginnen und Kollegen.

Fünfte These: Religiosität von Lehrenden und Lernenden im Religionsunterricht

„Die religiöse Heterogenität einer suchenden und fragenden Schülerschaft verlangt nach methodischer Kreativität und einer Beziehungsdidaktik, die Religionsunterricht – zumindest im Ansatz – zu einem Ort wechselseitiger Selbstkundgabe werden lässt. Seine Konfessionalität hängt oft von der Konfessionalität allein der Lehrenden ab.“ (Kießling, 2004, S. 162)

In der fünften These verdichten sich mehrere Aspekte der Religiosität von Lehrkräften und Schülern, die für den Religionsunterricht von Bedeutung sind. Zum einen suchen Lehrer danach, wie sie authentisch ihren Glauben in den Religionsunterricht einbringen können und es zu einer wechselseitigen Auseinandersetzung mit den Schülern kommen kann. Lehrkräfte suchen damit nach einer angemessenen Selbstkundgabe im Glauben. Religiöses Lehren und Lernen wird dabei mehrdimensional verstanden: Es werden emotionale und soziale Kompetenzen zu vermitteln gesucht, ebenso ethisches und interkulturelles Lernen sowie diakonische und mystagogische Lehr- und Lernprozesse initiiert, in denen über das Handeln im Dienst ihrer Mitmenschen in die religiöse Dimension des Glaubens eingeführt werden soll (Kießling, 2004, S. 160); theologisch gesprochen geht es dabei um die „Menschwerdung des Menschen“ (Kießling, 2003b, S. 118). In den verschiedenen Dimensionen religiösen Lehrens und Lernens zeigt sich zugleich, dass die konfessionsbedingten Grenzen im Religionsunterricht kaum noch zwischen den verschiedenen christlichen Bekenntnissen liegen, sondern zunehmend zwischen Christentum und Islam (vgl. Fuchs-Heinritz, 2000; Höhmann, 2002; Jungnitsch, 2002). Schließlich ist auch auf eine von Lehrkräften zunehmend beobachtete religiöse Suchbewegung der Jugendlichen zu verweisen, die sich mit der „quest'-Dimension“ von Religiosität identifizieren lässt (Kießling, 2004, S. 161; vgl. Ziebertz, Schlöder, Kalbheim & Feeser-Lichterfeld, 2001), „einer Gestalt des religiösen Lebens, das mit der Dynamik einer Frage bei ausbleibender Antwort besser zurecht kommt als mit der Rigidität einer Antwort bei ausbleibender Frage – und Schulseelsorge auf ganz eigene Weise provoziert, wenn seelische Labilität und diffuse Zukunftsaussichten zusammenspielen“ (Kießling, 2004, S. 161). Diesen Suchbewegungen beabsichtigen Religionslehrer durch die Bereitstellung zeitlich begrenzter und klar strukturierter religiöser Erfahrungsräume zu begegnen.

Sechste These: Aus-, Fort- und Weiterbildungswünsche von Religionslehrern

„Lehrende melden vielfältige Aus-, Fort- und Weiterbildungswünsche an, vor allem starken Supervisionsbedarf. In hohem Maße fragen sie auch nach Angeboten zum mystagogischen Lernen sowie zu Theorie und Praxis von Psychologie und Seelsorge.“ (Kießling, 2004, S. 163)

In der letzten These wird der Wunsch vieler Lehrer nach konkreter Unterstützung für das Unterrichtsgeschehen formuliert: Bereitstellung multimedialer Materialien zu aktuellen Themen mit methodischen Bearbeitungshinweisen sowie Fort- und Weiterbildung mit noch fremden und seltenen Unterrichtsmethoden. Besonders werden auch psychologische Grundkenntnisse und Kompetenzen gewünscht, um mit den zunehmenden Konflikten in der Schule und mit den Problemen der Schüler adäquat umgehen zu können. Angesichts der Situation und Umstände an beruflichen Schulen wird ein hoher Bedarf an Supervision angemeldet.

In Anbetracht des methodischen Vorgehens der Studie „Zur eigenen Stimme finden“ ist ein Vergleich dieser Ergebnisse mit anderen empirischen Forschungen ebenfalls nur sehr begrenzt möglich. „Zum einen betreffen die meisten Untersuchungen andere Schulformen, nicht aber Stätten beruflicher Bildung, und zum anderen liegen viele Studien schon geraume Zeit zurück.“ (Kießling, 2004, S. 163) Darüber hinaus führen methodische Differenzen sowie regionale Begrenzungen der Studien zu weiteren Vergleichseinschränkungen. Kießling sieht bedingte Vergleichsmöglichkeiten mit zwei Studien (vgl. Kießling, 2004, S. 163f.). Mit der regional begrenzten Studie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch (2002a) lassen sich Übereinstimmungen hinsichtlich bestimmter Inhalte des Religionsunterrichts finden, die als vorrangig erscheinen und damit das Fach von anderen Schulfächern unterscheiden lassen: religiöse Gesprächsthemen, Thematisierung gesellschaftlicher Problemstellungen, Behandlung verschiedener Religionen sowie Auseinandersetzung mit der Sinnfrage. Diese Affinität beider Studien beruht nicht zuletzt auch darauf, dass Kießling die Themenschwerpunkte der Untersuchung Gerbers, Höhmanns und Jungnitschs (2002a) übernommen hat. Während Kießling mit der Studie von Bucher (2000a) darin Übereinstimmungen erkennt, dass die Schüler mehrheitlich den Religionsunterricht gerne besuchen, kommt er in seiner Untersuchung im Unterschied zur Bucher-Studie, die dem Religionsunterricht eine geringe Lebensrelevanz bescheinigt, zu dem Ergebnis, dass die 140 befragten Lehrkräfte und Schüler „der Arbeit der Lehrpersonen und der Beziehung zu ihr häufig Lebensrelevanz“ (Kießling, 2004, S. 163) bescheinigen.

Kießlings Studie kann zugleich als Versuch einer Integration der bisherigen empirischen Forschung berufsorientierter Religionspädagogik verstanden werden, indem er eine überregionale, auf kontrastierenden Kriterien beruhende qualitative Lehrer- und Schülerbefragung durchführt. Er ist bestrebt, auf diese Weise Breiten- wie Tiefenanalyse vorzunehmen. Dies ist als Innovation zu würdigen. Wenn auch die Überprüfung seiner differenzierten Hypothesen mit quantitativen Forschungsstrategien nur eingeschränkt möglich

ist, liefern sie wichtige Wegschneißer für weitere Untersuchungen. Weil Interviews zur Datengewinnung immer auch Einfluss auf den Gesprächspartner haben, diesen ggf. irritieren, zum Nachdenken anregen oder zu bis dahin ungeahnten Klärungen führen können, aber durch die intensive Gesprächsbeziehung auch andere Effekte wie Sympathie oder Antipathie das Antwortverhalten beeinflussen können, sind diese Ergebnisse nicht ohne weiteres bei quantitativen Studien zu erwarten. Der Bedarf qualitativer Forschung bleibt damit für die künftige Arbeit berufsorientierter Religionspädagogik bestehen.

3.3. Weitere ausgewählte Befunde zum (Berufsschul-) Religionsunterricht

In diesem zweiten Teil des Forschungsüberblicks werden weitere Befunde empirischer Untersuchungen zum Religionsunterricht in Auswahl vorgestellt, die inhaltliche wie methodische Hinweise für das verfolgte Forschungsinteresse liefern, aber keine expliziten Schülerbefragungen zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen sind.

3.3.1. Seelig (1968): Die Beliebtheit von Schulfächern im Vergleich

In seiner pädagogisch-psychologischen Arbeit untersucht Günther F. Seelig das Phänomen der Schulfachbevorzugung bei Schülern (vgl. Seelig, 1968, S. 45). Dabei leiten ihn vier Fragestellungen: (1) Welche Fächer werden am stärksten und welche am wenigsten bevorzugt? (2) Gibt es Hinweise, die prädikative Aussagekraft haben? (3) Lässt sich Schulfachbevorzugung als Indikator für schulischen Erfolg oder anderes schulisches Verhalten der Schüler verstehen? (4) Sind weitere Kovariationen der Schulfachbevorzugung mit anderen Variablen der befragten Personen nachweisbar? Um das zu klären, wurden über 4000 Kinder, Jugendliche, Heranwachsende und Studierende in Berlin befragt (vgl. Seelig, 1968, S. 105).

Seelig kommt zu dem Ergebnis, dass das Fach Religion auf eine „außerordentlich intensive Ablehnung“ (Seelig, 1968, S. 215) stößt. Er interpretiert diesen Befund dahingehend, dass Religion zwar freiwilliges Schulfach ist, aber möglicherweise die Schüler dieses Fach nur aufgrund äußerer Einflüsse, etwa dem Drängen der Eltern, besuchen. Da ihre Mitschüler, statt in den Religionsunterricht zu gehen, freie Zeit haben, wird das Fach extrem negativ bewertet. Dabei lassen sich geschlechtsspezifische Differenzen nach Seelig nicht beobachten (vgl. Seelig, 1968, S. 262). Einen weiteren wichtigen Ertrag sieht Seelig in dem Befund, dass die „Lehrerpersönlichkeit die Schulfachbevorzugung beeinflusst“ (Seelig, 1968, S. 216). Seelig vermutet, dass dazu auch dessen pädagogische Fähigkeiten zu zählen sind.

Auch wenn Seeligs Studie nicht Berufsschüler analysiert, so gibt die Studie doch einen Hinweis darauf, dass die Einschätzung des Lehrers durch die Schüler bedeutenden Einfluss auf die Beurteilung des Religionsunterrichts seitens der Schüler ausübt.

3.3.2. Mock (1968): Motivanalytische Studie zur Einstellung gegenüber dem Religionsunterricht

Aufgrund der Anfragen und Probleme des (katholischen) Religionsunterrichts seitens der Schüler der Oberstufe an Höheren Schulen in Bayern und Nordrhein-Westfalen führt Albert Mock eine quantitative Repräsentativerhebung und eine qualitative Befragung mittels Tiefeninterviews an 36 katholischen und 12 staatlichen Gymnasien durch. Insgesamt wurden 2411 Fragebögen ausgefüllt (Bearbeitungszeit ca. 50 Minuten) und 182 Interviews (Dauer ca. 90 Minuten) durchgeführt. Die Fragen wurden nach einer Pilot-Studie zusammengestellt und dann in einem Pretest geprüft und modifiziert, bevor sie als Untersuchungsinstrumentarium zum Einsatz kommen (vgl. Mock, 1968, S. 1–5). Da Mocks Untersuchung eine andere Zielgruppe, nämlich Gymnasiasten analysiert, seien nur diejenigen Befunde genannt, die für unsere Fragestellung aufschlussreich sind:

Neben der gesellschaftlichen Umbruchsituation, die die Akzeptanz von Kirche, Religion und Religionsunterricht erheblich beeinträchtigt, haben auch die Religionslehrer maßgeblich Anteil an der Misere des Faches. Die Lehrer sind aufgrund ihres Wissensstandes – nach Meinung der Schüler – weder fachlich kompetent noch pädagogisch hinreichend qualifiziert und befähigt (vgl. Mock, 1968, S. 36f.). „Die Schüler wünschen für den Religionsunterricht eine lebensnähere Sprache und Themenauswahl.“ (Mock, 1968, S. 39) Lebensrelevante Themen und Probleme wie auch andere Konfessionen und Religionen sollen nach Meinung der Gymnasiasten im Unterricht behandelt werden. Außerdem werden vom Religionslehrer theologische Kompetenz, psychologisch-pädagogische Ausbildung, persönliches Interesse, lebendige religiöse Überzeugung sowie Engagement erwartet.

Mocks Studie steht forschungsgeschichtlich an der Wende von der Glaubensunterweisung hin zur Neukonzeption des Religionsunterrichts als allgemeinbildendes Fach. Deswegen treten auch spezifische Probleme des Religionsunterrichts zu Tage, die wesentlich durch die damaligen gesellschaftlichen Umstände verursacht waren. Dennoch zeigt sich trotz aller Verschiedenheit zur heutigen Situation, dass die Schüler bestimmte Erwartungen an die Lehrkraft und an die Inhalte des Religionsunterrichts stellen, deren (Nicht-)Erfüllung maßgeblich für die Akzeptanz dieses Faches ist.

3.3.3. Bargheer (1972): Das Interesse des Jugendlichen und der Religionsunterricht

In seiner Abhandlung „Das Interesse des Jugendlichen und der Religionsunterricht“ (1972) reflektiert Friedrich W. Bargheer die „Interessen und Erwartungen des Jugendlichen, bezogen auf den schulischen Religionsunterricht“ (Bargheer, 1972, S. 5). Das Interesse seiner Studie liegt auf der „religionsdidaktischen Modellentwicklung für den Unterricht in Religion“ (Bargheer, 1972, S. 7) angesichts der Curriculum-Reformen in Deutschland. Insbesondere die Interessen und Erwartungen der Schüler sollen für eine Neukonzeption des Religionsunterrichts eruiert werden. Seine Arbeit ist damit interdisziplinär im Dreieck von Erziehungswissenschaft, Religionspädagogik und Bildungspolitik zu verorten.

In diesem Zusammenhang gibt Bargheer einen Überblick über Untersuchungen zu den Einstellungen Jugendlicher zum Religionsunterricht aus den Jahren 1950 bis 1970 (vgl. Bargheer, 1972, S. 66–87). In der Art einer Metaanalyse kommt er zu folgenden Ergebnissen hinsichtlich der Erwartungen an den Religionsunterricht seitens der Jugendlichen (vgl. Bargheer, 1972, S. 75–79):

- Der Religionsunterricht soll der Information über das Christentum dienen, weil die Jugendlichen ihm Interesse entgegenbringen.
- Darüber hinaus erwarten die Schüler, „dass der Religionsunterricht Einsichten und Hilfen in konkreten Lebensfragen bietet“ (Bargheer, 1972, S. 77).
- Gewünschte Themen sind: (1) persönliche Beziehungen, (2) persönliche Verantwortung und (3) Fragen nach dem Lebenssinn.

Umgekehrt üben die Jugendlichen dann Kritik am Religionsunterricht, wenn er nur geringe Lebensrelevanz besitzt und ausschließlich bzw. vorwiegend die kirchliche Lehre vermittelt. Darüber hinaus gelten die Verpflichtung zur Teilnahme sowie Zensuren im Religionsunterricht als weitere Kritikpunkte seitens der Schüler (vgl. Bargheer, 1972, S. 79–82). Auch wenn diese Befunde für den Religionsunterricht im Allgemeinen gelten, so zeigen sie doch auffällige Ähnlichkeiten zu Studien im Kontext der berufsorientierten Religionspädagogik: Lebensrelevanz, Religionskunde und das Thema Beziehung/Partnerschaft sind als solche Konvergenzpunkte zu nennen.

3.3.4. Havers (1972): Religionsunterricht als unbeliebtes Fach

Norbert Havers hat in seiner erziehungswissenschaftlichen Dissertation (1972) im Mai 1970 eine quantitative Fragebogen-Untersuchung mit über 300 Einzelfragen an Münchner Mittelstufen-Gymnasiasten durchgeführt. Ziel seiner Studie war es, zu klären, warum der

Religionsunterricht ein so unbeliebtes Unterrichtsfach darstellt. Es wurden insgesamt 330 evangelische und katholische Gymnasiasten der zehnten Klasse in vier Gymnasien befragt. Dabei wurde besonders auf die Homogenität der Stichprobe geachtet. Die Daten wurden deskriptiv-statistisch und mit Korrelations-, Faktoren- und kanonischen Korrelationsanalysen ausgewertet (vgl. Havers, 1972, S. 85). Es ergaben sich folgende aufschlussreiche Ergebnisse:

- Zuerst bestätigt Havers „die überwiegend negative Bewertung des Religionsunterrichts“ (Havers, 1972, S. 94). Dieser Befund scheint relativ unabhängig von der Qualität des Unterrichts zu sein, ist jedoch in Abhängigkeit zur Einschätzung des Lehrers zu sehen. Insgesamt wurde dem Religionsunterricht auf einer Notenskala von 1 bis 6 eine 4,12, also ausreichend, erteilt (vgl. Havers, 1972, S. 95–97).
- Allgemeine Gläubigkeit, religiöse Sinngebung des eigenen Lebens und die Bereitschaft, nach der Lehre der Kirche zu leben, sind bei den Jugendlichen nur gering ausgeprägt und können für den Religionsunterricht nicht mehr vorausgesetzt werden (vgl. Havers, 1972, S. 118).
- Interessant sind die Einschätzungen der Schüler über ihre Mitschüler. Insgesamt halten sie deren Einstellungen „für wesentlich ablehnender gegenüber Religionslehrer und Religionsunterricht als ihre eigenen“ (Havers, 1972, S. 122). Doch geben sie an, keine Angst zu haben, ausgelacht zu werden, wenn sie ihre religiösen Vorstellungen in der Klasse artikulieren.
- Die Schüler der zehnten Klasse interessieren sich besonders für nichtreligiöse Themen, die ihre Lebenssituation betreffen, z.B. Probleme der Jugend (94,6%), aktuelle politische Fragen (91,5%), Sexual- und Ehefragen (90,4%), psychologische Fragen (85,0%) oder das Thema Kirche und Politik (81,9%). Diese Themen werden jedoch im Unterricht kaum behandelt. Dagegen stehen kirchlich-religiöse Themen im Vordergrund, die kaum von Interesse sind: Heilige Schrift (25,4%), christliches Menschenbild (22,2%), Kirchengeschichte (26,2%), liturgische Fragen (34,2%) oder Organisation der eigenen Kirche (31,0%). Daher verwundert es nicht, dass die Schüler dem Religionsunterricht kaum Bedeutung beimessen (vgl. Havers, 1972, S. 132–149).
- Gegenüber dem Lehrer zeigen die Schüler ein „gewisses Mitgefühl, weil ihnen klar ist, dass er ein besonders schwieriges Fach unterrichten muss. Die meisten halten ihren Lehrer für einen herzenguten Menschen, der sie aber trotzdem nicht recht zu überzeugen vermag.“ (Havers, 1972, S. 155) Die Schüler erkennen die Bemühungen und die persönlichen Qualitäten ihrer Lehrer an; aufgrund mangelnder pädagogischer Fähigkeiten erachten sie die Anstrengungen aber als erfolglos.

- Die Bemühungen der Religionslehrer schlagen sich auch auf den Unterricht nieder. Sie sind bestrebt, Gespräche und Diskussionen zu initiieren, doch kommen wirkliche Diskussionen nach Meinung der Schüler nicht zustande. Vielmehr erachten diese den Unterricht für langweilig, weil sie weder intellektuell noch existentiell gefordert werden (vgl. Havers, 1972, S. 156–164).
- Im Vergleich zu den Fächern Mathematik, Biologie und Geschichte wird der Religionsunterricht negativer beurteilt. Allein in der Dimension „menschlich-unmenschlich“ schneidet er besser als Mathematik und Geschichte ab (vgl. Havers, 1972, S. 165–167).
- Eine umfassende Faktorenanalyse konnte das gesamte Antwortverhalten der Schüler auf neun Faktoren verdichten, die 42,7% der Gesamtvarianz erklären (vgl. Havers, 1972, S. 179–203). Drei Faktoren beziehen sich auf die Urteilkategorien, die seitens der Schüler zur *Einschätzung des Religionslehrers* herangezogen werden: Faktor I (29,7% Anteil an der durch die Faktoren erklärten Varianz) bezeichnet im Sinne eines Halo-Effekts den Gesamteindruck über die Aufgeschlossenheit des Lehrers, Faktor III die Meinung über die Durchsetzungsfähigkeit des Lehrers und Faktor IX Sympathie bzw. Antipathie. Drei Faktoren abstrahieren die Dimension der *Religiosität und Kirchlichkeit der Schüler*: Faktor II (26,1% Anteil an der durch die Faktoren erklärten Varianz) bezeichnet die Einstellung zu Kirche und christlichem Glauben, Faktor VI das Interesse der Schüler für religiöse Fragen und Faktor VII die Konsequenz, aus den religiösen Überzeugungen heraus zu leben. In zwei weiteren Faktoren bündeln sich die Fragen zu *Bindung an die Kirche als Gemeinschaft*: Faktor IV bezieht sich auf die Kirchlichkeit der Familie und Faktor V auf die Sozialkontakte zu kirchlichen Gruppen und Organisationen. Schließlich verdichtet Faktor VIII Aussagen über den *Erziehungsstil der Eltern*.
- Zudem ergibt die kanonische Korrelationsanalyse einen weiteren aufschlussreichen Zusammenhang, nämlich „daß in erster Linie das Urteil über die Aufgeschlossenheit des Religionslehrers, aber auch die Einschätzung seiner Durchsetzungsfähigkeit und die Einstellung der Schüler zu Kirche und Glaube mit der Beliebtheit des konkreten Unterrichts zusammenhängen“ (Havers, 1972, S. 221f.). Es zeigt sich: Kann ein Religionslehrer sich im Unterricht nicht durchsetzen, so wird auch dieses Fach von den Schülern nicht positiv beurteilt.

Nach Kießling (vgl. Kießling, 2004, S. 46) lässt sich Havers Studie durchaus als Pionierarbeit würdigen, die die sozialwissenschaftlichen Methoden für die empirische

Erforschung des Religionsunterrichts als brauchbar und weiterführend ausweist. Auch wenn Havers Studie ausschließlich Gymnasiasten als Probanden wählt, so muss sie aufgrund ihrer forschungsgeschichtlichen Bedeutung und inhaltlicher Hinweise, insbesondere wegen der Thematisierung der Bedeutung des Religionslehrers für die Beurteilung des Religionsunterrichts durch die Schüler in diesem Forschungsüberblick erwähnt werden.

3.3.5. Weidinger (1991): Zur Situation des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen

Im Rahmen seiner religionspädagogischen Dissertation hat Norbert Weidinger eine Untersuchung zur Standortbestimmung der Religionspädagogik an beruflichen Schulen durchgeführt, die die Kultusministerien der Bundesländer, die diözesanen Schulämter und Religionslehrer an beruflichen Schulen befragt (vgl. Weidinger, 1991, S. 114). Eigentliches Ziel seiner Studie war es, Schwierigkeiten und Chancen der Einführung einer Symboldidaktik, die er theoretisch entwickelt hat (vgl. Weidinger, 1990), für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen auszuloten (vgl. Weidinger, 1991, S. 112). Zu diesem Zwecke hat Weidinger drei unterschiedliche Fragebögen konstruiert, die in zwei Pretests im August/September 1987 erprobt und 1987/88 dann als Endversion zum Einsatz kamen. 146 Lehrer, also 71,6% der angesprochenen Religionslehrer, gaben eine Rückmeldung. Davon konnte die Rückmeldung der Fachleiter als repräsentativ angesehen werden (vgl. Weidinger, 1991, S. 117). Die Auswertung der standardisierten Lehrerbefragung erfolgte nach SPSS 9 unter der messtheoretischen Annahme von intervallskalierten Daten. Weidinger kommt zu folgenden Befunde, die statistisch signifikant sind (vgl. Weidinger, 1991, S. 118):

- Die kommunikative Kompetenz ihrer Schüler im Religionsunterricht schätzen die Lehrer zwischen mittelmäßig und eher schwach ein (vgl. Weidinger, 1991, S. 145).
- Dagegen gehen die Lehrer nach Weidinger davon aus, „dass Berufsschüler ein positives Verhältnis zum RU (3.12) mitbringen“ (Weidinger, 1991, S. 141). Allerdings scheint Weidinger den Mittelwert von 3,12 bei einer Skala von 1 (äußerst unbeliebt) bis 5 (sehr beliebt) zu positiv zu bewerten. Vielleicht könnte man angesichts des Befunds, dass die Berufsschüler die Schule insgesamt im Durchschnitt mit 2,90 einschätzen, ihre Einschätzung des Religionsunterrichts als vergleichsweise leicht positiver, aber dennoch mittelmäßig beurteilen.

- Die Lehrer vermuten, dass sie bei den Schülern sogar etwas mehr Ansehen haben (3,34) als bei ihren Kollegen in der Lehrerschaft (3,32) (vgl. Weidinger, 1991, S. 153–155).
- Hinsichtlich der erwünschten und wichtigen Themen im Religionsunterricht ergibt sich – auch im Vergleich mit Teilergebnissen der Lehrerbefragung der Allensbacher Studie – deshalb kein eindeutiger Befund, weil unterschiedliche Erhebungsverfahren zu verschiedenen Ergebnissen führen. Allein für das Thema Ehe und Familie gilt, dass es „offensichtlich wirklich einen gesicherten Platz im RU der beruflichen Schulen einnimmt“ (Weidinger, 1991, S. 166).
- Hinsichtlich der Interaktionsformen und Unterrichtsstile (vgl. Weidinger, 1991, S. 169–171) ergibt sich ein deutliches Übergewicht von Frontalunterricht (3,82) sowie stoff- (3,36) und lehrerzentriertem Unterricht (3,29). Unter dem Mittelwert liegt dagegen der eingeschätzte schülerzentrierte Unterricht (2,87), die Partner- (2,7) oder Gruppenarbeit (2,5).
- Als „brennende Probleme“ für den Religionsunterricht (vgl. Weidinger, 1991, S. 187–196) nennen die Lehrer – auf einer Skala von 1 (unzutreffend) bis 6 (sehr wichtig) mit einem Mittelwert von 3,5 – neben institutionellen Schwierigkeiten besonders den fehlenden Zugang der Schüler zu christlichen Symbolen (5,60) und das didaktische Prinzip der Berufsbezogenheit für den Religionsunterricht (4,53). Dagegen zählen sie Disziplinschwierigkeit nicht dazu (3,26).

Weidinger legt mit seiner Dissertation eine statistisch sorgfältig ausgewertete empirische Untersuchung vor, die erneut zeigt, dass in der berufsorientierten Religionspädagogik aufgrund der dürftigen empirischen Forschungslage explorative Studien angezeigt sind. Damit stimmt Weidinger in methodologischer Sicht mit Sillers Forschungsanliegen überein, das im Folgenden dargestellt wird.

3.3.6. Siller (1991): Biografisches Glauben-Lernen in der Berufsschule

Johann Siller legt mit seiner religionspädagogischen Dissertation eine Analyse der Lebens- und Glaubenssituation Auszubildender im Gastgewerbe vor (Siller, 1991). Ziel seiner Arbeit ist es, wie der Titel bereits sagt, „Möglichkeiten und Grenzen biographischen Glauben-Lernens mit Lehrlingen aus gastgewerblichen Berufen“ auszuloten. Dass die Arbeit und die Analysen in Österreich entstanden sind, hat nicht unerheblichen Einfluss auf die Ergebnisse, insofern dort der Religionsunterricht nicht zwangsläufig in das Berufsschulwesen eingegliedert ist und häufig nur eine freiwilliges Zusatzangebot darstellt (vgl. Siller, 1991,

S. 83–87). Dadurch sind die Ergebnisse nur eingeschränkt mit Studien im deutschen Kontext vergleichbar. Auf diese Arbeit dennoch einzugehen, ist aus drei Gründen berechtigt: Erstens wählt Siller eine methodische Doppelstrategie mit qualitativen und quantitativen Elementen, die er in ein grundlegendes exploratives Forschungsinteresse stellt (vgl. Siller, 1991, S. 17–24). Damit lässt er sich methodologisch in die phänomenologisch-rekonstruktive Forschungslinie in Anschluss an Schmid (1989) verorten. Zweitens zeichnet sich seine empirische Untersuchung dadurch aus, dass er die Einstellungen von Lehrlingen einer bestimmten Berufsgruppe erhebt und folglich mit Ergebnissen von Lehrlingen aus weiteren Berufssparten vergleichen kann – wenn auch statistisch komplexe komparative Analysen nicht durchgeführt werden (vgl. Siller, 1991, S. 26). Schließlich kommt Siller zu Ergebnissen, die für weitere empirische Untersuchungen des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen – auch aus Schülerperspektive – relevant sind.

Siller geht in neun Schritten vor (vgl. Siller, 1991, S. 25–31): Nach Literaturstudium und empirischen Vorstudien entwickelt er einen quantitativen Fragebogen, den er dann auf sprachliche Verständlichkeit, Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit überprüft. Dabei berücksichtigt Siller explizit die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Lehrlinge. Nach Beschreibung der Stichprobe führt er im sechsten Schritt die Erhebung durch. Die Daten analysiert er mithilfe von deskriptiven und prüfstatistischen Methoden des Chi-Quadrat-Tests. Der Interpretation der Befunde folgen noch Schlussfolgerungen.

Das Instrumentarium beinhaltet fünf Fragekomplexe hinsichtlich der Auszubildenden: allgemeine Situation der Lehrlinge, deren konkrete Berufswahl und Beurteilung der beruflichen Situation, Problembewusstsein und Gesprächsthemen der Lehrlinge, deren Einstellung zu Religion und Kirche sowie Motive für die freiwillige Teilnahme am Religionsunterricht. Das Instrumentarium umfasst insgesamt 56 Fragen, die in 50 Minuten zu beantworten waren. Im Frühsommer 1990 wurden 228 Lehrlinge aus sieben Koch- bzw. Kellnerklassen befragt, die zufällig ausgewählt wurden. Folgende Ergebnisse sind für die in dieser Dissertation verfolgte Fragestellung relevant:

- Wenn die Lehrlinge bei persönlichen Problemen Hilfe suchen, dann würden sie sich am meisten an ihre Eltern wenden (49%), öffentliche Einrichtungen und Personen, also auch Religionslehrer, werden nicht als Ansprechpartner bevorzugt. Dabei stehen folgende Themen im Zentrum: die finanzielle Lage der Berufsschüler und die Frage nach der beruflichen Zukunft. Dagegen sehen sie ihr Verhältnis zur Kirche und ihr derzeitiges religiöses Leben als eher schwierig an oder stehen einem religiösen Leben gleichgültig gegenüber (vgl. Siller, 1991, S. 45f.).

- Auch hinsichtlich einer Besprechung von religiösen Themen und Fragen gilt: „Für die Gastgewerbe-Lehrlinge sind Seelsorger bzw. Religionslehrer völlig unbedeutend (0%).“ (Siller, 1991, S. 62) Generell ist zudem die Häufigkeit, über solche Themen zu reden, sehr gering. Daran ändert auch der Besuch des Religionsunterrichts nichts.
- Der Glaube hat außerdem nur einen geringen Einfluss auf die selbst eingeschätzte Handlungsmotivation der Schüler. Ohne Signifikanzberechnungen stellt Siller jedoch einen geschlechtsspezifischen Unterschied fest: Mädchen geben häufiger an, in ihrer Partnerschaft vom Glauben beeinflusst zu sein, als Jungen (vgl. Siller, 1991, S. 64f.).
- Die Hoffnungsdimension ist für die meisten Probanden (35%) die wichtigste Bedeutung des Gottesglaubens. Auch hier ist eine geschlechtsspezifische Differenz unverkennbar: 41% der Mädchen und 22% der Jungen geben dies an. Dennoch gilt: „Die Suche im Glauben nach Hoffnung und Trost will der Lehrling nicht mit einem Handeln verbinden, das durch den Glauben beeinflusst ist.“ (Siller, 1991, S. 67) Über die Hälfte der Befragten sagt, kaum oder gar nicht vom Glauben im Alltag beeinflusst zu sein (vgl. Siller, 1991, S. 73).
- Diese Befunde entsprechen denjenigen zur religiösen Selbsteinschätzung: 22% stufen ihren Glauben als eher hoch ein, 27% mittelmäßig und jeder Vierte als nicht vorhanden (vgl. Siller, 1991, S. 70). Dabei ist ein diffuses Gottesbild ausgeprägt, das nur in Not- und Extremsituationen als Hoffnungsträger aktualisiert wird (vgl. Siller, 1991, S. 77).
- Die Motive für den freiwilligen Besuch des Religionsunterrichts sind in der alternativen Ausgestaltung des Faches zu sehen: 32% sehen in ihm eine Erholung vom Schulalltag, 27% die Möglichkeit zu Gespräch und Diskussion; und jeder Fünfte gibt als Grund an, bereits positive Erfahrungen mit dem Religionsunterricht gemacht zu haben. Die Gründe, die gegen einen Besuch des Religionsunterrichts sprechen, sind der Zeitaufwand überhaupt (37%), die zeitlich ungünstige Lage im Stundenplan (28%) sowie Desinteresse an dessen Themen (24%) (vgl. Siller, 1991, S. 88–91).
- Aufgrund der freiwilligen Teilnahme verwundert es nicht, dass der Religionsunterricht von denjenigen, die ihn besuchen, als angenehm und interessant eingeschätzt wird. „Hier dürfte die Gesprächsatmosphäre ein wesentlicher Faktor sein.“ (Siller, 1991, S. 94) Auch in diesem Fall bestehen geschlechtsspezifische Differenzen: Mädchen beurteilen das Fach besser als Jungen.
- „Nach Meinung der Lehrlinge erfährt die Einstellung zur Kirche und persönlicher Glaube durch den RU keine besonderen Veränderungen.“ (Siller, 1991, S. 94)

Siller deutet diese Befunde als Tendenz einer „privatisierten Religiosität“ (Siller, 1991, S. 98). Es überrascht, dass er angesichts der erhobenen Daten dem Religionsunterricht eine gewisse Sozialisationswirkung zuspricht; diese sieht er jedoch darin gegeben, dass die Schüler zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit lebensrelevanten Themen angeregt werden (vgl. Siller, 1991, S. 103). Insofern als die Teilnehmer allerdings freiwillig den Unterricht besuchen, handelt es sich um eine selektive Stichprobe mit entsprechenden positiven Effekten.

Von den 228 Lehrlingen hat Siller 90 davon nochmals für eine schriftliche qualitative Befragung gewinnen können. Dort haben sie sechs Fragen, die als Satzanfänge formuliert von den Probanden fortgesetzt werden sollten, zur Beantwortung vorgelegt bekommen. Die Antworten wurden mit dem Verfahren der vergleichenden Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Siller, 1991, S. 106–128). Die Items bezogen sich auf positive Glaubenserlebnisse, auf Unterstützung und Hindernisse für das persönliche Glaubensleben, auf den Gottesdienstbesuch sowie auf Gründe für den Besuch bzw. Nicht-Besuch des Religionsunterrichts. Da von den 90 Probanden zum Zeitpunkt der Befragung keiner den Religionsunterricht besuchte, waren die Gründe dafür aufschlussreich – doch auch spezifisch für die Situation in Österreich. Neben dem umfangreichen Lehrstoff, der zusätzlichen Belastung und dem fehlendem Interesse wurde vor allem das fehlende Angebot dieses Schulfaches genannt. Als weiterer maßgeblicher Befund kann die besondere berufliche Situation der Auszubildenden im Gastronomiegewerbe gesehen werden, die gerade aufgrund ihrer Arbeitszeiten eine Teilnahme an Kirchenaktivitäten erschwert und damit auch das persönliche Glaubensleben (vgl. Siller, 1991, S. 309).

In seinen abschließenden Thesen zeichnet Siller jedoch keinen negativen Befund. Er spricht – analog zu Birk (1974) – von „distanzierter Anerkennung“ (Siller, 1991, S. 314) kirchlicher Glaubensformen bei Jugendlichen und fordert Vorbilder und glaubhafte Personen, die die Jugendlichen in ihrer religiösen Entwicklung unterstützen sollen. Gerade in seiner alternativen Gestaltung kommt nach Siller dem Religionsunterricht eine Dimension zu, die die Schüler zur Teilnahme motiviert (vgl. Siller, 1991, S. 316) und damit (religiöse) Lernprozesse fördert.

Sillers Arbeit ist dahingehend zu würdigen, dass er damit auf ein offenkundiges Forschungsdesiderat reagiert und auf Schwierigkeiten und Chancen des Glaubenslernens auch im Kontext der Berufsschulen in Österreich hingewiesen hat. Indem er seine Untersuchung auf eine bestimmte Berufsgruppe fokussiert, ist er in der Lage, Spezifika hinsichtlich des Glaubenslernens und seiner Einflussfaktoren zu eruieren.

Drei zentrale Ergebnisse seien nochmals genannt: (1) die Bedeutung des Religionsunterrichts, ein alternatives Schulfach zu sein, (2) die sehr geringe Relevanz des Religionslehrers als Ansprechpartner und (3) die höchstens mittelbaren sozialisatorischen Einflüsse des Religionsunterrichts auf die religiöse Entwicklung der Jugendlichen.

Sicherlich wären weitere messtheoretische Überlegungen und prüfstatische Berechnungen, etwa Signifikanztests, wünschenswert oder auch die Qualitätskennwerte des Instrumentariums. Doch da das eigentliche Anliegen seiner Arbeit religionspädagogischer Art ist, sollte Sillers Studie auch danach beurteilt werden. Sein methodisches Bemühen, quantitative wie auch qualitative Studien durchzuführen, lässt deutlich sein exploratives Interesse und Bemühen erkennen, das positive Erwähnung verdient.

3.3.7. Hanisch & Pollack (1997): Religion als neues Schulfach

Helmut Hanisch und Detlef Pollack haben 1994 in Leipzig, Borna und Auerbach – alle drei Städte liegen in Sachsen – eine Fragebogenuntersuchung durchgeführt, an der beinahe 1500 Schülerinnen und Schüler beteiligt waren. Wie der Titel ihrer Publikation „Religion – ein neues Schulfach“ (1997) sagt, nehmen sie die spezifische Situation in einem neuen Bundesland in den Blick. Hanisch und Pollack führten eine repräsentative Stichprobe von insgesamt 1471 Schülern des 5./6. und 9./10. Schuljahres (vgl. Hanisch & Pollack, 1997, S. 34) durch. Sowohl die Kategorien Schuljahrgänge wie auch Schularten (Mittelschule und Gymnasium) waren gleich häufig besetzt. Die quantitativen Daten wurden deskriptiv-statistisch ausgewertet. Aufgrund der Besonderheit der Probandengruppe dieser Studie sei nur auf wenige aufschlussreiche Befunde verwiesen:

- Die Motive, dieses Unterrichtsfach zu belegen, sind sehr heterogen (vgl. Hanisch & Pollack, 1997, S. 76–82). Maßgeblich sind der eigene Glaube an Gott, Neugier auf das (neue) Fach und die Ablehnung des Faches Ethik – was wohl als Art fortgesetzter Staatsbürgerkundeunterricht missverstanden wird.
- Das Fach Religion zählt bei den befragten Schülern zu den beliebtesten Schulfächern (vgl. Hanisch & Pollack, 1997, S. 88). Grund dafür sind die Möglichkeit zur Diskussion, Gespräche über Gott und – bei den jüngeren – das Erzählen von Geschichten (vgl. Hanisch & Pollack, 1997, S. 106).
- Außerdem zeigt sich: „Bei aller Wertschätzung, die der Religionsunterricht bei den Schülerinnen und Schülern erfährt, wird er von ihnen in der Mehrzahl nicht als ein Schulfach wie jedes andere gesehen. Er nimmt im Schulalltag eine Sonderstellung ein.“ (Hanisch & Pollack, 1997, S. 99f.) Hanisch und Pollack bewerten diesen Befund

als zwiespältig, da diese Besonderheit zum einen das Fach profiliert, zum anderen aber die Gefahr einer möglichen Marginalisierung des Faches bestehe (vgl. Hanisch & Pollack, 1997, S. 107). Andererseits kann darin aber auch die Chance eines alternativen Faches gesehen werden, das sich als schüler- und lebensorientiert auszuweisen vermag. Angesichts der besonderen religionssoziologischen Ausgangslage in den neuen Bundesländern (vgl. Hanisch & Pollack, 1997, S. 10–24) ist es zudem nicht verwunderlich, dass das Fach als außergewöhnlich betrachtet wird.

Insgesamt leistet die Studie von Hanisch und Pollack einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Urteile von Schülern über den Religionsunterricht, wobei die spezifischen Bedingungen Ostdeutschlands analysiert werden. Sie gilt damit als eine wichtige Vergleichsgröße für spätere Untersuchungen des Religionsunterrichts – auch an beruflichen Schulen – in den neuen Bundesländern. Ob die Stichprobe allerdings als repräsentativ angesehen werden kann, müsste aufgrund der Voraussetzungen derjenigen Schüler, die den Religionsunterricht besuchen, nochmals genauer diskutiert werden (vgl. Bucher, 2000b, S. 92).

3.3.8. Zur Nieden, 1997: Religionslehre an berufsbildenden Schulen unterrichten

Im Jahre 1992 hat das Pädagogische Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen eine Umfrage unter Religionslehrern an beruflichen Schulen in Westfalen durchgeführt, deren Ergebnisse Eberhard zur Nieden in seinem Handbuchbeitrag „Religionslehre an berufsbildenden Schulen unterrichten“ (Nieden, zur, 1997) referiert. Dabei wurden die Vorstellungen der Lehrer über die Ziele des Religionsunterrichts, dessen Stellung und Wertschätzung im Fächerkanon, dessen Bedingungen sowie die Einschätzung der eigenen Kompetenz mit offenen und geschlossenen Fragen quantitativ und qualitativ erhoben. Da zur Nieden jedoch keine weiteren Angaben zu Aufbau, Durchführung und Auswertung der empirischen Studie macht, seien diejenigen Befunde referiert, die für eine Schülerbefragung relevant sein können:

- Ziel der befragten Religionslehrerinnen und Religionslehrer ist es, einen problem- und schülerorientierten Religionsunterricht anzubieten, „der bei den Fragen und Erfahrungen der SR [sc. Schüler; J.S.], ihrer Lebens- und Alltagswelt ansetzt“ (Nieden, zur, 1997, S. 39). Damit wollen sie eine Aufarbeitung der religiösen Sozialisation der Schüler leisten und Hoffnung und Unterstützung im Hinblick auf ein sinnerfülltes Leben geben.

- Die Lehrer machen die Erfahrung, dass für die Schüler folgende Themen wichtig sind: Partnerschaft und Familie, andere Religionen, Schöpfung, Umwelt, Zukunftsangst sowie Identität. Dagegen sind kirchliche und theologische Themen, aber auch ethische Themen wie Dritte Welt oder Wirtschaftsethik für die Schüler nicht von Interesse.
- Ihrer Meinung nach schätzen die Schüler den Religionsunterricht nicht sonderlich gut ein. Als Motivation für die Teilnahme vermuten sie den alternativen Charakter des Faches, insofern dieses Fach einen druckarmen Arbeitsraum in der Schule (76%) und interessante Themen (74%) bietet. Außerdem seien Sympathie für den Religionslehrer (64%) wie auch die Auseinandersetzung mit Glaubens- und Sinnfragen (58%) bestimmend.
- „Die Bedingungen, unter denen der BRU geschieht, werden überwiegend als ambivalent empfunden.“ (Nieden, zur, 1997, S. 41) Zum einen besteht gerade die Möglichkeit zum offenen Gespräch mit den Schülern. Allerdings sind diese sehr von der Person des Lehrers abhängig, so dass sie eine Personenbezogenheit auch der Inhalte des Religionsunterrichts konstatieren. Zum anderen sehen sich die Lehrer einem großen Leistungs- und Erwartungsdruck ausgesetzt angesichts fehlender religiöser Sozialisation der Schüler und deren Desinteresse bzw. Indifferenz dem Religionsunterricht gegenüber.

Die Befunde der Lehrerbefragung in Westfalen zeichnen damit ein zwiespältiges Bild vom Religionsunterricht – auch was seine (vermutete) Einschätzung bei den Schülern anbelangt. Wenn Lehrer auch nur ihre wahrgenommenen Eindrücke über die Einschätzungen der Schüler äußern, so lassen sich daraus immerhin heuristische Hinweise für eine Schülerbefragung entnehmen. Daran ändert auch nichts der Befund der Allensbacher Studie, wonach Lehrer die Schüler-Einschätzungen positiver vermuten (vgl. Gleißner, 1989).

3.3.9. Feige, Dressler, Lukatis & Schöll (2000): ‚Religion‘ bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern

In ihrer religionspädagogisch-soziologischen Studie mit dem Titel „‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen“ (2000) gehen Andreas Feige, Bernhard Dressler, Wolfgang Lukatis und Albrecht Schöll angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen mit ihren religionssoziologischen Auswirkungen der Leitfrage nach: „Wie geht die ReligionslehrerInnenschaft mit der mehrdimensionalen Spannungslage um?“ (Feige et al., 2000, S. 447). Näherhin ist von Interesse, welche Zielvorstellungen für den Religionsunterricht leitend sind und welches religiöse Selbstverständnis sie haben. Dazu

befragten sie evangelische Religionslehrkräfte in Niedersachsen qualitativ (n=17) wie quantitativ (auswertbar n=2109) (vgl. Feige et al., 2000, 210). Da es sich um eine generelle, schulartunspezifische Befragung von Religionslehrern handelt, seien nur ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, die für unsere Fragestellung bedeutsam sind:

- Der größte Teil der Religionslehrer ist bestrebt, „auf der Basis christlich-biblicher Wertvorstellungen eine Entwicklung der SchülerInnen hin zu personal-autonomer Entfaltung“ (Feige et al., 2000, S. 448) zu unterstützen.
- Dazu ist es ihnen wichtig, den Religionsunterricht als Ort persönlicher Offenheit und der Gesprächsbereitschaft zu gestalten (vgl. Feige et al., 2000, S. 236–239).
- Sie verstehen den Religionsunterricht als genuinen Raum, in dem Fragen der „Wertvorstellungen und -vermittlung“ (Feige et al., 2000, S. 450) thematisiert und damit auch Orientierungshilfen angeboten werden sollen. Außerdem soll er Emanzipationshilfe sein und eine Hilfe zur emotionalen Sensibilisierung leisten (vgl. Feige et al., 2000, S. 227). Ziel der Lehrer ist es, Religion nicht in einer individualistischen Engführung den Schülern nahe zu bringen, sondern in deren gesellschaftlich-emanzipatorischen Funktion – „in der Sonderschule ebenso wie in der Berufsbildenden Schule oder im Gymnasium“ (Feige et al., 2000, S. 449). Bemerkenswert ist jedoch, dass die berufliche Schule in einer differentiellen Schulformanalyse keine auffälligen „Außenpositionen“ einnimmt (vgl. Feige et al., 2000, S. 233).
- Dabei spielen die Religionslehrer Spiritualität und Ethik nicht gegeneinander aus. „Die Forderung, Kirche soll ‚Ethik konsequent vertreten‘, geht einher mit verstärkter Nachfrage nach Spiritualitäts-Themen im Kanon des beruflichen Fortbildungsangebots.“ (Feige et al., 2000, S. 449f.)
- Außerdem sind auch die Befunde zu den von den Lehrkräften geäußerten Behinderungsfaktoren des Religionsunterrichts aufschlussreich (vgl. Feige et al., 2000, S. 290–295). Insgesamt gesehen, lassen sich kaum „die Bedingungen ihres religionsunterrichtlichen Tuns unter der Signatur der Behinderung beurteilen“ (Feige et al., 2000, S. 292). Es gibt vier Faktoren, die die Lehrer um den mittleren Beeinträchtigungsbereich platzieren: mangelnde religiöse Vorkenntnisse der Schüler, Desinteresse der Mehrheit der Schüler, allgemeine Geringschätzung durch das soziale Umfeld der Schüler sowie die Notengebungspflicht. Bei einem Vergleich der Ergebnisse der verschiedenen Schulformen fällt auf, dass die beruflichen Schulen keine Extremposition einnehmen.

- Des Weiteren lassen sich aus den von den niedersächsischen Religionslehrern genannten Unterrichtszielen mittels einer varimaxrotierten Hauptkomponentenanalyse mit Kaiserkriterium und $n=1958$ fünf Faktoren extrahieren, die zusammen 50,5% der Gesamtvarianz erklären (vgl. Feige et al., 2000, S. 329–339): (1) theologisches Wissen vermitteln (17,4% der Gesamtvarianz), (2) für religiöse Praxis öffnen und sensibilisieren (12,4% der Gesamtvarianz), (3) für konfessions- und religionsübergreifende Perspektiven öffnen (10,1% der Gesamtvarianz), (4) zur Selbstfindung anleiten und Persönlichkeitsbildung fördern (5,6% der Gesamtvarianz) sowie (5) eher traditionsorientiert-christliche Personenprägung fördern (5,0% der Gesamtvarianz). Dabei zeigt sich eine schulformspezifische Ablehnung des fünften Faktors in beruflichen Schulen mit einem Korrelationskoeffizienten $r=-0,1612$ mit $p<0,001$ (vgl. Feige et al., 2000, S. 336). Das heißt, dass die Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen sich tendenziell gegen eine traditionsorientiert-christliche Personenprägung als Unterrichtsziel aussprechen.
- Auch hinsichtlich der Struktur-Elemente der Unterrichtsgestaltung lassen sich die Antworten zu vier Faktoren verdichten, die bei $n=1702$ zusammen 39,0% der Gesamtvarianz erklären (vgl. Feige et al., 2000, S. 340–350): (1) spirituell-kirchlich traditionelle Elemente der Gestaltung (16,9% der Gesamtvarianz), (2) inhaltlich unspezifische Elemente der Gestaltung wie Rituale oder Meditation (8,6% der Gesamtvarianz), (3) Texte und Symbole als Zugangsmedien (7,9% der Gesamtvarianz) sowie (4) interaktive Personenorientierung (5,6% der Gesamtvarianz). Auch hier zeigt die berufliche Schule ein besonderes Profil. Während spirituell-kirchlich traditionelle Elemente tendenziell eher abgelehnt werden ($r=-0,1616$, $p<0,001$), findet eine interaktive, personenbezogene Unterrichtsgestaltung tendenziell mehr Zustimmung ($r=0,1489$, $p<0,001$). Dieser Befund passt zu der besonders an beruflichen Schulen gegebenen Schwierigkeit, traditionelle Elemente in den Religionsunterricht zu integrieren.
- Schließlich lassen sich auch die Behinderungsmomente faktorenanalytisch verdichten ($n=1936$, erklärte Gesamtvarianz 65,2%) (vgl. Feige et al., 2000, S. 350–355): (1) Probleme mit Schülern und ihrem sozialen Umfeld (25,7% der Gesamtvarianz), (2) Probleme mit Leitung, Kollegium, Eltern (12,5% der Gesamtvarianz), (3) Probleme mit der eigenen Person (10,2% der Gesamtvarianz), (4) Probleme mit der Stundenzahl (9,3% der Gesamtvarianz) sowie (5) Probleme mit Rahmenrichtlinien und Lehrplanabsprachen (7,5% der Gesamtvarianz). Für die berufliche Schule ergibt sich

auch hier ein Profil: Mit $p < 0,001$ und $r = -0,1236$ haben die Religionslehrer vergleichsweise wenig Probleme mit Richtlinien und Absprachen, dafür aber relativ hohe mit den Schülern und ihrem Umfeld ($r = 0,1190$, $p < 0,001$).

Diese Befunde geben Hinweise für bestimmte Zielvorstellungen, Behinderungsfaktoren und die von Religionslehrern als bedeutsam eingestuften Themen ihres Faches. Die von Feige et al. durchgeführte Studie ist methodisch wie inhaltlich vorbildlich angelegt und setzt Maßstäbe auch für weitere Schülerbefragungen.

3.3.10. Ziebertz, Kalbheim & Riegel (2003): Religiöse Signaturen heute

Aufgrund der immensen Auswirkungen der Moderne auf die Religiosität untersuchen Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel im Rahmen eines internationalen Forschungsprojekts auch die Auswirkungen auf den Religionsunterricht (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003), um „Anknüpfungspunkte für Prozesse religiöser Bildung zu entdecken“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 42f.). Dazu bedienen sie sich einer methodischen Doppelstrategie, die quantitative und qualitative Methoden im Sinne einer Triangulation miteinander verknüpft. Mit dieser doppelten Perspektive können sie die unterschiedlichen epistemischen Zugänge und Interpretationen der Befunde in gegenseitiger Ergänzung, Deutung und Korrektur konstellieren (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 50f.). Obgleich sich die deutsche quantitative Stichprobe aus 729 Gymnasiasten der 9. Klassenstufe und das qualitative Sample aus 28 Gymnasiasten der 10. und 11. Klassenstufe zusammensetzen (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 54–58) und somit nicht die beruflichen Schulen repräsentieren, so ergeben sich doch interessante Resultate, die für das Frageinteresse dieser Dissertation im Sinne eines Entdeckungszusammenhangs relevant sind.

Für die quantitative Studie ergeben sich folgende Befunde: Eine theoriegeleitete Einteilung des idealen, d. h. von den Schülern gewünschten Religionsunterrichts in drei Zielperspektiven – (1) Information über Religion, (2) Lebenshilfe und -orientierung sowie (3) Einführung in das Christentum – wurde mittels 5-stufig-likertskaliertes Items von den Schülern bewertet. Während Religionskunde und Lebenshilfe von den Schülern erwünscht sind, stehen diese einer Einführung in den christlichen Glauben ablehnend gegenüber. Eine Faktorenanalyse ergibt eine Zusammenführung der beiden gewünschten Zielperspektiven in einem Antwortkonzept. Der religionskundlich-existentielle Unterricht soll sowohl Grundlagen und Kenntnisse über Religionen vermitteln als auch der persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Orientierung dienen. Der katechetische Religionsunterricht dagegen wird abgelehnt.

„Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler interessant ist, wenn er seine Inhalte objektiv behandelt und gesellschaftliche Kompetenz fördert. Religion – sowohl das Christentum als auch andere Religionen – können nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler einen Beitrag zur Lösung dieser Probleme leisten. Religionsunterricht soll von seiner Perspektive aus gesellschaftliche Prozesse verständlich machen.“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 210f.)

Auch diese Studie bestätigt geschlechtsspezifische Differenzen. So lehnen Jungen den Religionsunterricht eher ab als Mädchen, und Mädchen befürworten beide Ausprägungen des Religionsunterrichts stärker als Jungen, sowohl den religionskundlich-existentiellen als auch den katechetischen. Außerdem zeigen sich Alterseinflüsse darin, dass der katechetische Religionsunterricht mit zunehmendem Alter stärker auf Ablehnung stößt (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 211). Jedoch lassen sich keine konfessionellen Differenzen finden. Es verwundert nicht, dass mit dem Grad der individuellen Religiosität und eines (positiven) Verhältnisses der Schüler zur Kirche auch die Zustimmung zu beiden Formen des Religionsunterrichts steigt (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 212–215).

In der qualitativen Teilstudie ging es darum, die Gründe der Jugendlichen für ihre Bewertung des Religionsunterrichts zu eruieren. Dabei konnten zwei typische Begründungsstrukturen ausfindig gemacht werden (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 217–222): Zum einen ist das spezifische Verständnis der Jugendlichen von Religion der eine Bewertungsanker. Das, was sie unter Religion verstehen, erwarten sie auch im Religionsunterricht. Zum anderen dient die Institution Schule als Maßstab, insofern sie das Fach auf seine „Schulvertäglichkeit“ hin bewerten.

Die methodisch wie inhaltlich ausgereifte Studie von Ziebertz, Kalbheim & Riegel setzt Standards für die weitere quantitative wie qualitative Forschung, wie sie auch für die empirische Erforschung des Berufsschulreligionsunterrichts gelten sollten. Insbesondere die faktorenanalytische Unterscheidung in zwei Unterrichtsformen sowie die Bestimmung zweier Bewertungsanker für die Beurteilung des Religionsunterrichts durch die Schüler liefern viel versprechende Perspektiven.

3.3.11. Feige & Tzscheetzsch (2005): Zielvorstellungen und Motivationen von Religionslehrern

Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch legen mit ihrer Studie „Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?“ (2005) die Ergebnisse einer Befragung von über 4000 evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrern aller Schularten in Baden-Württemberg vor, die sich an der Niedersachsen-Befragung von Feige et al. (2000) orientiert. Ziel dieser religionssoziologisch und religionspädagogisch

ausgerichteten Untersuchung in Baden-Württemberg war es, Motivationen und Zielvorstellungen von Lehrern für den Religionsunterricht zu erheben. Obgleich diese Studie nach der Durchführung der in dieser Dissertation vorgelegten empirischen Untersuchung erschienen ist, werden zentrale Befunde hier vorgestellt. Denn diese Lehrerstudie ist derzeit die aktuellste groß angelegte Studie zum Religionsunterricht zur Lehrerperspektive. Zentrale ausgewählte Ergebnisse sind:

- Primäres Ziel der Religionslehrkräfte ist es, dass die Schüler ihre personale Existenz auf dem Hintergrund christlich-ethischer Wertvorstellungen entfalten. „Es geht um die Befähigung zur mündigen Aneignung.“ (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 26f.) Dabei zeigt sich, dass die Schulsysteme erheblichen Einfluss auf die Gewichtung von Unterrichtszielen seitens der Lehrer nehmen. Aufgrund der Akzeptanzprobleme des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen erachten katholische Religionslehrer dort etwa kirchlich-religiös konnotierte und expressive Gestaltungselemente im Unterricht für eher unangebracht (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 30).
- Die Religionslehrer sehen in ihrem Fach auch einen deutlichen Unterschied zu anderen Fächern. Es bietet besondere Möglichkeiten für Unterrichtsinszenierungen, für persönliche Offenheit und Gespräch (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 35).
- Hinsichtlich möglicher Behinderungsfaktoren des Religionsunterrichts zeichnet sich ein durchaus positives Bild ab: „Die ev. und kath. ReligionslehrerInnen Baden-Württembergs sehen keinen Anlass für vehemente Klagen, wenn es um die Thematisierung von Behinderungsfaktoren ihres Religionsunterrichts geht.“ (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 45) Die Behinderungen, die sie benennen, betreffen auf der Schülerseite deren mangelnden religiösen Vorkenntnisse und deren Desinteresse, auf der Schulseite manche Geringschätzung des Faches seitens der Schulleitung oder der Einsatz der Lehrkräfte an mehreren Schulen zugleich (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 46).
- Katholische Religionslehrer an beruflichen Schulen neigen eher dazu, die Vermittlung eines bestimmten, festgelegten „Lehrkanons“ abzulehnen (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 89).
- Eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Kaiserkriterium, Varimaxrotation, n=2003) der Zielvorstellungen für den katholischen Religionsunterricht ergibt sieben Faktoren, die 57,0% der Gesamtvarianz erklären (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 97–102): (1) Öffnung, Sensibilisierung für die Praxis christlich-kirchlicher Religion bzw. Religiosität (18,0% der Gesamtvarianz), (2) Öffnung für religions- und

konfessionsübergreifende Perspektiven (12,9% der Gesamtvarianz), (3) Anleitung zur Selbstfindung und Förderung der Persönlichkeitsbildung (9,9% der Gesamtvarianz), (4) Pflegen und bewusst Machen der Lehrtraditionen (5,0% der Gesamtvarianz), (5) Vermittlung von theologischem und biblischem Wissen (4,2% der Gesamtvarianz), (6) Öffnung der Schüler für die religiöse Dimension des Menschlichen (3,5% der Gesamtvarianz) und (7) christliche Lebensprägung mit biblischen Bezügen (3,4% der Gesamtvarianz). In dieser Grundstrukturierung stimmen die katholischen Religionslehrkräfte mit ihren evangelischen Kollegen weitgehend überein.

Feige und Tzscheetzsch setzen mit ihrer jüngsten Religionslehrerstudie die Untersuchungen von Feige et al. (2000) fort. Dabei zeigt sich in den hier dargestellten Befunden eine große Übereinstimmung mit den Befunden der Niedersachsen-Befragung (vgl. Feige et al., 2000). Die Studie von Feige und Tzscheetzsch liefert für die in dieser Dissertation durchgeführte Schülerbefragung eine wichtige Vergleichsgröße.

3.4. Zusammenfassung

Im abschließenden dritten Teil sollen noch einmal kurz die relevanten Forschungslinien und -kontroversen aufgezeigt sowie Desiderate und Forschungsperspektiven gebündelt werden, die sich aus dem skizzierten Forschungsstand ergeben und die hier vorliegende pädagogisch-psychologische Untersuchung motivieren. Allen einzelnen Erwägungen sei vorausgeschickt, dass es sich bei der empirisch ausgerichteten berufsorientierten Religionspädagogik um ein „Stiefkind“ der psychologisch-pädagogischen, der religionspädagogischen und berufspädagogischen Forschung handelt. Die Tatsache, dass die bisherigen Studien von Pädagogen, Psychologen, Sozialwissenschaftlern, Religionspädagogen und Theologen durchgeführt worden sind, verweist einerseits auf den interdisziplinären Charakter und die interdisziplinären Anforderungen dieses Forschungszweigs. Andererseits erweckt es auch den Eindruck, dass – vielleicht gerade deshalb – nur wenige Anstrengungen, die zudem sehr heterogen sind, unternommen werden, um dieses Feld zu erkunden. Dass die Berufsschule die „Schule der vergessenen Majorität“ (Gerber, 2002, S. 51) ist, wirkt sich auf den diesbezüglichen Forschungszweig aus. Die Art und Weise, sich dieser Thematik methodisch zu nähern, variiert beträchtlich. Es hat sich gezeigt, dass dabei quantitative und qualitative Zugänge nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen. Beide Forschungsstrategien haben sich bewährt, sofern sie mit dem leitenden Frageinteresse abgestimmt sind. Eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist allerdings dadurch nur (sehr) bedingt möglich. Neben methodischen Gründen spielen aber auch gesellschaftliche Wandlungsprozesse eine große

Rolle. Gewonnene Einsichten in berufsorientiert religionspädagogische Sachzusammenhänge können nicht ohne weiteres für spätere Untersuchungen vorausgesetzt werden, weil sich die religionssoziologische und religionspsychologische Situation verändert haben kann.

All das hat erhebliche Konsequenzen: Erstens sind nur wenige groß angelegte Forschungslinien zu erkennen und zweitens sind Theorie bildende Anstrengungen dürftig, abgesehen von der Studie von Kießling (2004). Empirische Forschungen sind weitestgehend motiviert durch äußeren, politischen und sozialen Legitimationsdruck und durch innere Bestrebungen, die die Zielführung des unterrichtlichen Geschehens betreffen.

Diese makro- und mesoskopischen Einflüsse wirken sich dementsprechend auf das leitende Forschungsinteresse aus: Die Fragen nach der *religiösen Ansprechbarkeit* der Berufsschüler und nach den *Chancen und Hindernissen religiösen Lernens* stehen im Vordergrund. Ausgehend von Gloy (1969b) haben sich Birk (1974), Rittgen (1974), Schmid (1989), Siller (1991), Klie (2000) und Kießling (2004) damit befasst. Ob die Schüler für die Belange des Religionsunterrichts ansprechbar sind, wird kontrovers beantwortet. Für die jüngeren Forschungen – nicht zuletzt bedingt durch die religionsdidaktischen Entwicklungen – zeichnet sich aber eine deutliche Abkehr von normativen Vorstellungen ab, an denen die Grundkompetenz der Schüler evaluiert wird. Im Vordergrund steht das Bemühen, die Berufsschüler zu verstehen – mit der Konsequenz, dass größere Studien in diesem Bereich zunehmend qualitativ angelegt sind.

Ein weiteres Forschungsanliegen richtet sich auf die *Akzeptanz* und *Beliebtheit* des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen. Auch hier liegen keine eindeutigen Ergebnisse vor. Sicherlich spielen religionsdidaktische Konzepte, die sich im Laufe der Jahrzehnte verändert haben, eine wichtige Rolle wie auch die gesellschaftlichen Umstände. Ob das Fach jedoch unbeliebt ist oder durchschnittlich akzeptiert wird, lässt sich wohl nur von Fall zu Fall klären, weil weitere maßgebliche Einflussgrößen zu berücksichtigen sind: behandelte Themen und Inhalte, Lehrpersönlichkeit, didaktische Unterrichtsgestaltung, Sozialgeschehen und Atmosphäre, Religiosität der Schüler, Mitschüler u.a.m. Seitens der Schüler ist es vor allem wichtig, dass *lebensrelevante Themen* behandelt werden, Themen, die in ihrem Alltag und für ihre Lebenspraxis von Bedeutung sind. Neben Partnerschaft, sozialkritischen und gesellschaftlichen Themen ist generell die Frage nach (Lebens-)Orientierung von Interesse. Ob die Sinnfrage bedeutsam ist oder die Berufsrelevanz des Religionsunterrichts, bleibt umstritten. Klassisch christlich-theologische Themen sind dagegen kaum interessant.

Viele dieser Fragen hängen auch mit der *Didaktik* des Religionsunterrichts zusammen, also mit der Frage, welche Inhalte ausgewählt und wie sie vermittelt werden, welche

Lernformen zum Zuge kommen und welche Unterrichtsstile bevorzugt werden. Auch wenn diese Fragen für jeden Lehr-Lern-Prozess bedeutsam sind, so weisen die Studien darauf hin, dass der Religionsunterricht an beruflichen Schulen ein anderes, *alternatives Fach* im Berufsschulalltag darstellt, das – abgesehen von seiner allgemeinbildenden Funktion im Unterschied zu den explizit berufsbezogenen Disziplinen – bei den Schülern vor allem dadurch Anerkennung findet, dass es sich durch Lockerheit und Entspanntheit von den übrigen unterscheidet. Gleichzeitig droht es dadurch aber auch Gefahr zu laufen, nicht als effizient und effektiv genug eingeschätzt zu werden, bzw. dass es Störungen und Behinderungen während der Unterrichtsstunde gibt.

Die Atmosphäre des Unterrichts und seine Einschätzung hängen nach einigen Studien auch von der Person des *Lehrers* ab, also von der Art und Weise, wie er seine Unterrichtsbeziehung zu den Schülern gestaltet, die teilweise in persönliche Gespräche übergehen kann. Es fällt auf, dass die Religionslehrer in den jüngeren Studien von den Berufsschülern weitgehend positiv beurteilt werden. Inwieweit sie tatsächlich auch als Ansprechpartner wahrgenommen werden, wird in den Studien jedoch unterschiedlich eingestuft.

Darüber hinaus sind auch die Religiosität, die religiöse Erfahrung und die religiöse Sozialisation der *Schüler* von Bedeutung. Hohe selbst eingeschätzte Religiosität korreliert in der Regel positiv mit der Akzeptanz des Religionsunterrichts. Allerdings üben auch die Faktoren Alter, Geschlecht, soziodemographische Umstände und Religionszugehörigkeit einen Einfluss aus.

Empirische Studien

		1960er		1970er		1980er					1990er/2000er						
		Hunger (1960)	Bohne (1962)	Gloy (1969)	Reusch (1969)	Birk (1974)	Rittgen (1974)	Feige (1982)	Birk (1983)	Schmitz (1985)	Allensbach (1988)	Schmid (1989)	Biewald (1997)	Klie (2000)	Bucher (2000)	Gerber et al. (2002)	Kießling (2004)
Vergleichskriterien	Inhalte der Studie																
	Einstellung zum RU	x	↗	↗	↗	↔	↗	↗	↗	↘			x	↗	↔	↗	
	Atmosphäre im RU													x		x	
	Religiosität & Ansprechbarkeit			↘	↗	↗	↘					↔		x	x	x	↗
	religiöse Sprachkompetenz			↘		↗		↔				↔					
	Didaktik des RU						x			x							x
	Lebensrelevanz	x	↗		↗	↘	↗	↗	↔	↗			↗	x	↘	↗	x
	Effizienz des RU											x			x		x
	Inhalte	x	x	x		x	x	x							x	x	x
	kirchl.-religiöse Fragen		↘	↘			↘								↘	↘	
	RU als alternatives Fach								x						x		x
Methode	quasi-empirisch			x													
	quantitativ		x		x	x	x	x	x	x		x		x	x		
	qualitativ	x					x			x	x	x	x		x	x	
Faktoren	Alter				x	x			x		x	x		x	x	x	
	Lehrer		x			↗		↗				x					
	Geschlecht				x	x	x	x			x		x		x	x	
	Religiosität der Schüler					x	x		x		↔			x	x		
	Berufsschulart		x													x	
	regionale Differenzen					x	x									x	
regional begrenzt	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			

(Legende: x = wurde untersucht; ↗ = (eher) positiv bzw. erwünscht; ↘ = (eher) negativ bzw. unerwünscht; ↔ = indifferent bzw. ambivalent bzw. teils teils)

Tabelle 1: Ausgewählte Studien zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

All die genannten Aspekte zeigen, dass man nicht von *dem* Religionsunterricht sprechen kann. Es sind differentielle Analysen von Nöten (vgl. Bucher, 2000b, S. 94) – das gilt auch für die berufsbildenden Schulen (vgl. Nastainczyk, 1989, S. 91). Neben diesen Faktoren gibt

es aber noch zwei zentrale Variablen, die in der bisherigen empirischen Forschung kaum Beachtung gefunden haben und als Desiderate formuliert werden müssen:

- Gibt es systematische Einflüsse auf die Einschätzung des Religionsunterrichts und wichtiger seiner Elemente seitens der Schüler, die durch den Faktor Berufsschulart (gewerblich, kaufmännisch, hauswirtschaftlich) hervorgerufen werden?
- Gibt es signifikante Unterschiede, die auf unterschiedliche Berufsschulformen (berufliches Gymnasium, duales System, Berufsfachschulen) zurückzuführen sind?

Darüber hinaus wird noch eine weitere Frage kaum diskutiert:

- Wenn Lernprozesse im Religionsunterricht gestört oder behindert werden, welche Ursachen machen die Berufsschüler dafür verantwortlich?

Diese drei Fragen bilden das leitende Interesse dieser Dissertation. Bevor Aufgabe und Ziel der Dissertation im folgenden (Kapitel 3.5) genannt werden, sei auf Tabelle 1 verwiesen, die einen Überblick über die wichtigsten Studien zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen in Deutschland gibt.

3.5. Fragestellung und Ziel der Arbeit

In Anbetracht der derzeitigen Forschungslage zum religiösen Lehren und Lernen an beruflichen Schulen, werden in dieser Dissertation drei zentrale Fragestellungen empirisch untersucht, die sich in zwei Themenbereiche untergliedern lassen:

I. Differentielle Betrachtung der berufsbildenden Schulen

Gibt es systematische Einflüsse auf die Einschätzung des Religionsunterrichts seitens der Schüler, die durch den Faktor Berufsschulart (gewerblich, kaufmännisch, hauswirtschaftlich) hervorgerufen werden?

Gibt es signifikante Unterschiede, die auf unterschiedliche Berufsschulformen (berufliches Gymnasium, duales System, Berufsfachschulen) zurückzuführen sind?

Die ersten beiden Fragen berücksichtigen die spezifische Situation der berufsbildenden Schulen. Bislang gibt es zwar Vermutungen und Praxiserfahrungen, die es nahe legen, dass der Religionsunterricht bei den verschiedenen Berufsschularten und Berufsschulformen auf unterschiedliche Voraussetzungen trifft. Bislang wurde jedoch noch nicht empirisch überprüft, ob sich auch statistisch signifikante Unterschiede ermitteln lassen.

II. Störfaktoren im Berufsschulreligionsunterricht

Wenn Lernprozesse im Religionsunterricht gestört oder behindert werden, welche Ursachen machen die Berufsschüler dafür verantwortlich?

Die Frage, welche Störfaktoren den Religionsunterricht behindern, wird häufiger an Lehrer als an Schüler gestellt. Außerdem werden in empirischen Befragungen der Schüler vor allem deren Präferenzen und Einschätzungen erhoben, nicht dagegen aber deren Vermutungen darüber, welche Ursachen für Hindernisse bei religiösen Lernprozessen an beruflichen Schulen verantwortlich sind.

Da es für die Untersuchung dieser Fragen noch kein Forschungsinstrumentarium gibt, muss ein Forschungsinstrument entwickelt werden, das sowohl für das breite Spektrum der Berufsschulformen als auch für drei Haupttypen beruflicher Schulen – gewerblich, kaufmännisch und hauswirtschaftlich – geeignet ist und mögliche Unterschiede in der Einschätzung des Religionsunterrichts seitens der Berufsschüler erfassen kann. Dazu sollen bewährte Teilelemente früherer empirischer Untersuchungen – soweit möglich – berücksichtigt werden, die für die Frage nach den Chancen und Hindernissen religiösen Lehrens und Lernens an beruflichen Schulen bedeutsam sind, um die im Rahmen der Arbeit erzielten Ergebnisse in den Forschungskontext einbinden zu können.

Vorliegende Dissertation zielt darauf ab, einen Beitrag zur differentiellen Erforschung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen zu leisten, indem mögliche Unterschiede in den verschiedenen Voraussetzungen des komplexen Berufsschulwesens und deren Relevanz für die Einschätzung und Wahrnehmung des Religionsunterrichts seitens der Berufsschüler erfasst werden.

Bevor jedoch das dazu verwendete Instrumentarium detailliert begründet und die damit verbundenen Hypothesen formuliert werden, erfolgt eine disziplinär-methodologische Vergewisserung der pädagogisch-psychologischen Forschungsstrategie.

Teil II: Methode und Ergebnisse

4. Disziplinär-methodologische Vergewisserung: Pädagogisch-psychologische Forschungsstrategie

Die Erforschung von Chancen und Hindernissen religiösen Lehrens und Lernens an berufsbildenden Schulen steht im Kontext eines interdisziplinären Gefüges von Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Theologie, das sich im Zusammenspiel pädagogisch-psychologischer, religionspädagogischer und berufspädagogischer Bemühungen konkretisiert.

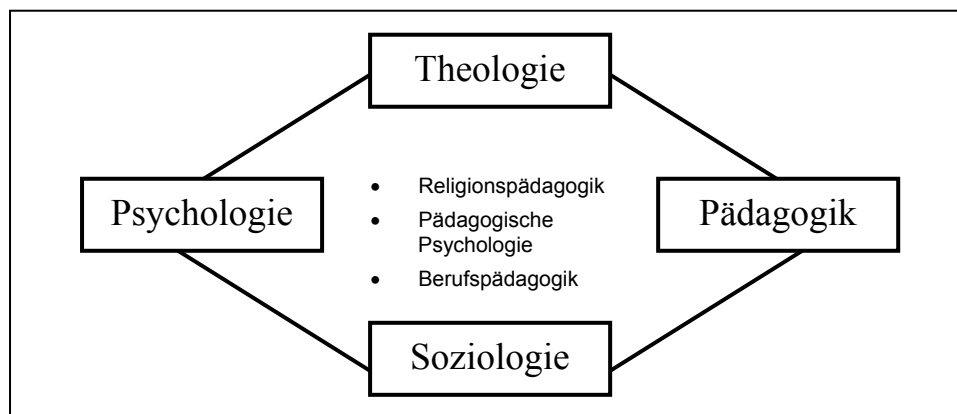


Abbildung 3: Interdisziplinärer Forschungskontext der vorliegenden Untersuchung

Aufgrund von je eigenen forschungsleitenden Interessen, Problembeschreibungen und Zielvorstellungen, aber auch bedingt durch forschungspraktische Absichten und institutionelle Rahmenvorgaben sind Untersuchungen nicht immer zwingend einer bestimmten Disziplin zuzuordnen. Was Hans-Georg Ziebertz für Religionspädagogik formuliert (Ziebertz, 2004, S. 209; vgl. Bucher, 1995; Mette, 1995):

„Die Religionspädagogik ist eine Wissenschaft, die auf die Praxis religiösen Lernens und Lehrens verwiesen ist. Einige Facetten dieser Praxis sind auch materiales Forschungsobjekt anderer Disziplinen, die Religionspädagogik hat hier keinen exklusiven Anspruch. In diesem Zusammenhang ist zu denken an Teildisziplinen der Soziologie oder Psychologie,“

gilt gleichermaßen auch für die Pädagogische Psychologie, die – wie ihre disziplinäre Bezeichnung besagt – bereits im Überlappungsbereich von Psychologie und Pädagogik angesiedelt ist (vgl. Herzog, 2005). Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich in der wissenschaftstheoretischen Debatte noch kein Konsens darüber ausgebildet hat, was Pädagogische Psychologie eigentlich ist – sofern man sich nicht damit begnügen will, Pädagogische Psychologie durch das zu bestimmen, was Pädagogische Psychologen

wissenschaftlich betreiben (vgl. Weinert, 2001, S. 142). Befasst sie sich weitestgehend mit Erziehungs-, Unterrichts-, Instruktionen- und Sozialisationsprozessen, so kann ihr das nur mittels eines interdisziplinären Vorgehens gelingen (vgl. Weinert, 2001, S. 153). Nach diesem eher allgemeinen Verständnis werden keine besonderen Erziehungs-, Unterrichts- und Sozialisationsbereiche von vornherein ausgeschlossen, so dass auch eine religionspädagogische Fragestellung der pädagogisch-psychologischen Forschung zugeordnet werden kann. Denn Fragestellung und Ziel der vorliegenden Arbeit beziehen sich gerade auf die Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen durch die Schüler (vgl. Kapitel 3).

Schließlich ist auch das Fach Berufspädagogik als Zweig der Erziehungswissenschaften zu nennen, insofern sie die beruflichen Bildungs- und Sozialisationsprozesse der vorwiegend jungen Menschen zu ihrem Forschungsobjekt hat (vgl. Stratmann, 1979, S. 285). Angesichts der verschiedenen beruflichen Zweige kann man zwischen verschiedenen Berufspädagogiken wie Wirtschaftspädagogik, Landwirtschaftspädagogik, Handwerkspädagogik u.a.m. differenzieren (vgl. Schanz, 1987, S. 15). Ferner hat Berufspädagogik den im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes verankerten Erziehungsauftrag zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass „die Berufsausbildung auch einen Erziehungsauftrag zur Entwicklung der Persönlichkeit, des Charakters und der Fähigkeit, Einsichten und Urteilsfähigkeit zu gewinnen, umfaßt“ (Bergmann, 1990, S. 15). All das führt dazu, dass diese Disziplin „in erheblichem Maße auf die Zusammenarbeit mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen angewiesen“ (Grüner & Georg, 1971, S. 25) ist.

Damit lässt sich zusammenfassen: Da der Hauptfokus dieser empirischen Untersuchung auf Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen seitens der Schüler ruht, liegt dieser Arbeit ein pädagogisch-psychologisches Selbstverständnis zugrunde, wenn auch intensive interdisziplinäre Berührungen insbesondere zur Religionspädagogik bestehen.

Ist damit der disziplinäre Ort dieser Studie bestimmt, muss im Folgenden noch die ihr zugrunde liegende empirische Methode kurz skizziert werden. Der Forschungsbericht hat u.a. gezeigt, dass der Religionsunterricht an beruflichen Schulen vor vielfältigen Legitimationsherausforderungen steht. Dieser Rechtfertigungsdruck gibt den Problemkontext an, in dem diese Arbeit anzusiedeln ist. Einzelbeobachtungen, aber auch erfahrungswissenschaftliche Hinweise lassen vermuten, dass religiöses Lernen und die Einschätzung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen seitens der Schüler auch durch Berufsschulart und Berufsschulform beeinflusst werden. Dieser Zusammenhang ist bislang

jedoch noch nicht empirisch nachgewiesen worden. Wenn dieser Umstand – sofern er denn besteht – auch für den Religionsunterricht bedeutsam ist, sollte er auch in Konzepten berufsorientierter Religionspädagogik zu Konsequenzen führen, analog zu verschiedenen „Berufspädagogiken“. Die in diesem Entdeckungszusammenhang gewonnenen Problemstellungen erfordern eine spezielle Methodik der Überprüfung (vgl. Ziebertz, 1999, S. 118), ohne dass damit generell „ein methodischer Absolutheitsanspruch, gleich welcher Richtung,“ (Ziebertz, 1994, S. 33) einhergeht. „Sowohl die Problementfaltung als auch die konkrete Fragestellung [...] wollen über die Situation ‚aufklären‘ und einen Beitrag zu ihrer Entproblematisierung liefern – darin liegt das Ziel der Forschung.“ (Ziebertz, 1999, S. 120) Zur Überprüfung von Unterschieds-Hypothesen im Kontext des Begründungszusammenhangs bedarf es einer quantitativen Forschungsstrategie. In ihr werden mittels Operationalisierungen geschlossenen Antworten Zahlen zuordnet, die z.B. mittels statistischer Operationen (theorie- bzw. hypothesengeleitet) Signifikanz-Tests unterzogen werden können.

Formal betrachtet soll also ein quantitatives Verfahren für eine Einstellungsuntersuchung zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen (Fragebogen-Daten) entwickelt werden, das neben einer deskriptiv-statistischen auch einer inferenz-/analytisch-statistischen Auswertung zugrunde liegen soll, wie es auch typisch für pädagogisch-psychologische Forschungsstrategien ist (vgl. Klauer, 2001, S. 85; Steyer, 1997; Zöfel, 2003).

Mittlerweile sind auch qualitativ-quantitative Doppelstrategien im Sinne einer Triangulation etabliert, um multiperspektivisch den Forschungsgegenstand zu erhellen (vgl. Fichten & Dreier, 2003). Aufgrund der groß angelegten qualitativen Untersuchung von Kießling (2004) wurde in dieser Studie darauf verzichtet. Für größer angelegte Projekte ist ein solches Vorgehen jedoch angezeigt

Das Ziel dieser Arbeit liegt im Kontext der Problemerkennung. Lösungen bzw. Handlungsszenarien für die Praxis des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen zu entwerfen, fallen dagegen originär in den Gegenstandsbereich berufsorientierter Religionspädagogik. – Problemkontext, Fragestellung und Ziel dieser Arbeit stehen jedoch im erziehungswissenschaftlichen Kontext der Pädagogischen Psychologie und beziehen sich auf Entdeckungs- und Begründungszusammenhänge. Der Verwendungszusammenhang, in dem „die Modelle und Theorien im Sinne eines Szenarios auf bestimmte Praxisfelder bezogen werden“ (Ziebertz, 2004, S. 215), wird dagegen in der weiteren Arbeit des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen entwickelt.

5. Konstruktion des Fragebogens und Beschreibung der Untersuchung

Bevor die Darstellung der theorie- und hypothesengeleiteten Konstruktion des Forschungsinstrumentariums (Kapitel 5.2.) sowie die Beschreibung der Testdurchführung (Kapitel 5.3.) erfolgt, werden grundlegende methodische Anmerkungen zur Fragebogenentwicklung und zu möglichen Antworttendenzen der Probanden gemacht (Kapitel 5.1.).

5.1. Anmerkungen zur Methodik

5.1.1. Vorgehen der Fragebogenentwicklung

Die Konstruktion des Fragebogens ist auf drei Schritte angelegt. Das Vorgehen lehnt sich an die Methodik anderer sozialwissenschaftlicher Studien an. Exemplarisch sei das vierstufige Verfahren der Skalenentwicklung der 13. Shell Jugendstudie genannt, das sich dezidiert vom Vorgehen reiner Meinungsforschung absetzt (vgl. Fischer, 2000, S. 379–386). „Da Meinungsäußerungen nicht stabil sind, weder Kognitionen noch Emotionen beeinflussen noch von ihnen beeinflusst werden und keine Beziehungen zum tatsächlichen Verhalten von Personen bestehen“ (Fischer, 2000, S. 384), sollen übergeordnete Einstellungen ermittelt werden. Das psychologische Konstrukt der Einstellung ist nicht nur für die Sozialpsychologie unentbehrlich und von entscheidender Bedeutung (vgl. Allport, 1954; Olson & Zanna, 1993), sondern hat eine wichtige Funktion bei der Untersuchung subjektiver Einschätzungen psychologisch-pädagogischer Fragestellungen und Themen. Im Gegensatz zu Meinungen nimmt man an, dass Einstellungen „das Verhalten beeinflussen“ (Stahlberg & Frey, 1996, S. 219) und eine Bewertung eines bestimmten Einstellungsobjekts implizieren. Wenn es auch in der psychologischen Diskussion Kontroversen darüber gibt, ob das hypothetische Konstrukt der Einstellung am ehesten mit den empirischen Befunden in Form eines Dreikomponenten- oder Eindimensionalitätsmodell übereinstimmt und bislang keine Klärung erzielt werden konnte (vgl. Stahlberg & Frey, 1996, S. 222), so ist dies für die vorliegende Arbeit jedoch nicht weiter von Bedeutung.

Ein Teilziel dieser Dissertation ist es, ein Instrumentarium zu entwickeln, das Einstellungen der Jugendlichen an beruflichen Schulen zum dortigen Religionsunterricht erhebt. Der erste Schritt umfasst Konzeptentwicklung und Itemsammlung, der zweite und

dritte Schritt Skalenkonstruktion und -überprüfung. Die Skalengüte nach durchgeführter Faktorenanalyse wird mit der Analyse der Faktorenstabilität überprüft (vgl. Guadagnoli & Velicer, 1988). Dann wird die interne Konsistenz der Skalen und Subskalen mittels Untergruppen-Reliabilitätsanalysen auf ihre Stabilität hin getestet. Bestätigt sich augenscheinlich die Stabilität, gilt die Skala bzw. Subskala als hinreichend für weitere Berechnungen und als geeignet für das endgültige Forschungsinstrument.

(1) Eine erste Fragebogenversion wurde nach Sichtung der vorliegenden religionspsychologischen und religionspädagogischen Literatur und der durchgeführten Studien zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen sowie aus den Ergebnissen der qualitativen Studie von Kießling (2004) entwickelt. Dieser so genannte Vortest wurde 44 Schülern und drei Lehrkräften beruflicher Schulen zur Begutachtung vorgelegt. Hierauf wurden zwei Fragebatterien zum religiösen Urteil und zu religiösen Emotionen (vgl. Beile, 1998; Wagener, 2002) ausgeschieden, weil die Fragebatterie zum religiösen Urteil hinsichtlich des Anspruchsniveaus zu schwierig war. Da nun keine Korrelationsstudien von religiösem Urteil mit religiösen Emotionen mehr möglich waren, wurden die Items zu religiösen Emotionen ebenfalls herausgenommen. Dadurch konnte auch die Testlänge in Grenzen gehalten werden, obgleich für die Kategorien Chancen, Hindernisse und Inhalte religiösen Lernens aufgrund übereinstimmender Rückmeldungen noch weitere Aspekte aufgenommen wurden. Darüber hinaus wurden diejenigen Items modifiziert, die uneindeutig, schwer verständlich oder zu schwierig waren. Die Rückmeldungen der Schüler haben ergeben, dass die Skalierung der Antwortvorgaben nicht numerisch vorgegeben sein sollte (z.B. stimmt nicht -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 stimmt), da Lernende aus dem Bereich Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr und teilweise auch der Berufsfachschule mit der Abstraktion Schwierigkeiten haben. Darum sind weitestgehend die Antwortmöglichkeiten qualitativ in Form einer Likert-Skala klassifiziert (z.B. trifft gar nicht zu, trifft eher nicht zu, teils teils, trifft eher zu, trifft voll zu). Auch auf die Gefahr der Monotonie hin wurde entsprechend der Rückmeldungen bewusst eine soweit als möglich durchgehende Skalierung gewählt, um die Probanden aus eher beruflichen Schulformen unteren Leistungsniveaus nicht zu verwirren.

(2) Die aus dem Vortest entwickelte und überarbeitete Fragebogenversion wurde dann am Waiblinger Berufsschulzentrum eingesetzt. Die Daten des Fragebogens wurden in anonymer Form erhoben, so dass das Vorgehen auch den Datenschutzbestimmungen entspricht (vgl. Höge, 2002, S. 144).

(3) Auf der Grundlage dieses Datensatzes wird mittels Reliabilitätsberechnungen das quantitative Instrumentarium als für differentielle Forschungen zum Einfluss der Variablen Berufsschulart und Berufsschulform hinreichend ausgewiesen (vgl. Anhang 1). Der so konstruierte Schülerfragebogen kann für weitere Forschungen, etwa für eine bundesweite repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern des (katholischen) Religionsunterrichts an beruflichen Schulen eingesetzt werden.

5.1.2. Einschätzung von Verfälschungs- und Verzerrungstendenzen im Fragebogen

5.1.2.1. Antworttendenzen

Generell ist zu beachten, dass der Fragebogen für sehr heterogene Probandengruppen unterschiedlicher kognitiver, emotionaler, sozialer und religiöser Kompetenz entwickelt werden muss. In der Regel sind die Items und ihre Anordnung so zu gestalten, dass auch die schwächeren Probanden in der Lage sein sollten, den Fragebogen zu bearbeiten. Aufgrund unterschiedlicher Differenzierungs- und Konzentrationsvermögen hat das Instrumentarium möglichst einfach auszufallen. Dazu sind vor allem geschlossene standardisierte Items hilfreich, insofern sie der teilweise begrenzten sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Schüler entgegenkommen (vgl. Rittgen, 1974). – Allerdings erhöht diese Einfachheit auch die Gefahr, dass verschiedene Antworttendenzen eher vorkommen können.

Da der Fragebogen die Einstellung und Einschätzung bezüglich des Religionsunterrichts seitens der Lernenden an beruflichen Schulen und nicht die objektiven Gegebenheiten erheben möchte, erweist sich das vorliegende Einschätzungs-Verfahren als geeignet und alternativlos. Dennoch kann der Einfluss etwa von Impression-Management-Motiven zu Verzerrungen oder Verfälschungen der Probanden-Antworten führen. Mehrere Antworttendenzen werden im Folgenden angesprochen:

Mit ausgesprägten *Lügentendenzen* ist bei den Probanden der Umfrage des Vortests nicht zu rechnen, da die Teilnahme nicht verpflichtend war und anonymisiert stattfand – anonym auch für die Lehrkräfte. Im Blick auf die Antworttendenz der *sozialen Erwünschtheit* haben die Rückmeldungen gezeigt, dass sich manche Jugendliche in den freien Schlussbemerkungen auch kritisch geäußert haben. Diese Offenheit wäre beim Auftreten des Phänomens soziale Erwünschtheit nicht zu erwarten. Außerdem scheint diese Antworttendenz als eher unwahrscheinlich, da die Daten in anonymer Form erhoben und die Fragebögen nicht von den Lehrern eingesehen wurden.

Mit wenigen Ausnahmen wurde der Fragebogen von den Probanden *bereitwillig* aufgenommen, so dass keine großen Motivationseffekte zu erwarten sind. Da es sich außerdem um keine Leistungsmessung handelt, spielen diese ohnehin eine geringere Rolle. Der bereitwilligen Aufnahme entspricht auch eine gewissenhafte Auseinandersetzung mit den Fragen. Dies sind nach Lienert Voraussetzungen, die *Simulationseffekte* verringern (vgl. Lienert, 1989, S. 196ff.).

Die Bearbeitungsdauer beträgt je nach Schülergruppe zwischen 30 und 40 Minuten. Hier zeigen sich deutlich Unterschiede der Bearbeitungsdauer abhängig von der jeweiligen Schulform. Lernende beruflicher Gymnasien waren einerseits bei der Bearbeitung der Fragen viel schneller als andere Berufsschüler. Wenige äußerten zudem den Eindruck, unterfordert zu sein. Im Gegenzug benötigten etwa Berufsfachschüler mehr Zeit. Einigen von ihnen waren manche Fragen noch zu abstrakt. Vor diesem Hintergrund sind *Müdigkeitseffekte* nicht auszuschließen.

Um *Antworttendenzen* zu minimieren, wurden – soweit im Blick auf bestimmte Probandengruppen überhaupt möglich – positiv und negativ gerichtete Items gestreut. Auf diese Weise soll dem Probanden „die Möglichkeit zu automatisierter Antwort“ (Lienert 1989, S. 61) erschwert und zugleich seine Aufmerksamkeit erhöht werden. Sowohl bei den Itemlisten von „Hindernissen im Religionsunterricht“ sowie von „Themen und Inhalte“ als auch bei der Häufigkeitseinschätzung bestimmter Themen und Inhalte des Religionsunterrichts lässt sich eine Antworttendenz allerdings nicht ausschließen.

5.1.2.2. Reaktivität der Einstellungen

Außerdem sei noch auf das Problem der Reaktivität der Einstellungsmessung mittels Selbsteinschätzungsskalen hingewiesen. Dieses Phänomen tritt dann auf, wenn die Probanden keine ausdrücklichen Einstellungen gegenüber bestimmten Objekten besitzen. Wenn sie jedoch um eine Stellungnahme gebeten werden, „kann der Vorgang der Einstellungsmessung selbst Einstellungen schaffen, die andernfalls nicht formuliert wären“ (Stahlberg & Frey, 2000, S. 226). Diese sind allerdings instabil und sind kaum valide für Verhaltensvorhersagen. Wenn auch dieser Einwand für den zu entwickelnden Fragebogen nicht völlig abgewiesen werden kann, so lässt er sich dennoch abschwächen. Viele Items fragen Einstellungen zu Themen und Fragestellungen ab, die gerade im Religionsunterricht thematisiert werden, den die Probanden besuchen.

5.1.3. Anmerkungen zur Validität des Fragebogens

Um eine *inhaltliche Validität* zu erzielen, wurde zum einen der Vortest zur Einschätzung fünf Experten vorgelegt. Sie alle sind zwischen 10 und 25 Jahren im Bereich der Berufsschul- und Religionspädagogik tätig. Einzelne Fragen, die als inhaltlich nicht zielführend und treffend eingeschätzt wurden, sind aus dem Vortest entnommen worden. Daraus wurde dann die Testversion am Waiblinger Berufsschulzentrum konstruiert.

Zum anderen wurden die einzelnen Items aus den Interviews der qualitativen Studie von Kießling (2004) sowie aus bereits durchgeführten Befragungen übernommen, was im Einzelnen bei der ausführlichen Besprechung des Samples noch kenntlich gemacht wird. Beide Aspekte stützen die Annahme inhaltlicher Validität. Allerdings ist die Angabe eines Validitäts-Kennwerts nicht möglich, da ein adäquates Außenkriterium für die Kriteriumsvalidierung nicht gegeben ist und eine Konstruktvalidierung aufgrund fehlender gesicherter Instrumente neben dem vorliegenden quantitativen Instrumentarium nicht erfolgsversprechend ist (vgl. Bortz & Döring, 1995, S. 185–187).

5.2. Hypothesen und Konstruktion des Fragebogens

Die Darstellung der Konstruktion des Forschungsinstrumentariums orientiert sich an der Anordnung der Items im Fragebogen, der in Anhang 4 wiedergegeben wird (zur allgemeinen Entwicklung der Items und der Skalenkonstruktion, vgl. Kapitel 5.1.1.). Da das Institut für berufsorientierte Religionspädagogik den institutionellen Kontext dieser Studie vorgibt und eine bundesweite Untersuchung in Erwägung zieht, enthält der Fragebogen bereits Items, die erst dann von Bedeutung sein werden.

5.2.1. Allgemeine Fragen

In den allgemeinen Fragen werden Angaben zum Alter, Geschlecht, Familienstand, Schulabschluss der Schüler, zur Berufsschulform, die die Probanden besuchen, sowie deren berufliche Ausrichtung und Konfession bzw. Religion erhoben. Da die Information über die Berufsschulart bereits bei der Verteilung der Fragebögen kodiert wird, wird sie hier nicht eigens abgefragt.

5.2.1.1. Berufsschulform

Eine zentrale Fragestellung der Arbeit ist es, zu klären, ob die Berufsschulform einen Einfluss auf die Einschätzung der Berufsschulreligionsunterrichts seitens der Schüler hat. Mit dem Begriff Berufsschulform werden verschiedene Bildungsgänge an beruflichen Schulen

bezeichnet (vgl. Kapitel 1.2.). Hierzu gibt es bislang weder empirisch aussagekräftige noch theoretische Befunde. Die Längsschnittstudie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch gibt wenigstens heuristische Anhaltspunkte: Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen wird von Schülern konstant stärker geschätzt als von Auszubildenden (vgl. Jungnitsch, 2002, S. 80). Außerdem sprechen Vollzeit-Berufsschüler häufiger über religiöse Themen als Auszubildende (vgl. Höhmann, 2002, S. 102). Diese Befunde weisen darauf hin, dass es Unterschiede zwischen der Berufsschule im engen Sinne (duales Schulsystem) und Schülern an beruflichen Schulen (Vollzeitschule) geben kann. Diese Hinweise sollen Grundlage für eine erste Forschungshypothese sein:

Hypothese 1: Schüler des beruflichen Gymnasiums und der Vollzeit-Berufsfachschulen/Berufsvorbereitungsjahr schätzen den Religionsunterricht an beruflichen Schulen positiver ein als ihre Kollegen des dualen Berufsschulsystems.

Die erste Hypothese kann des weiteren durch die Beobachtung Klies gestützt werden, der im Rahmen seiner Unterrichtsstudie bei Kfz-Mechanikern des dualen Schulsystems darauf aufmerksam macht, dass drastische Unterschiede in den existentiellen Erfahrungsräumen von Lehrern und Schülern bestehen können (vgl. Klie, 2002, S. 128), die auch Verständnisschwierigkeiten und damit Irritationen im Religionsunterricht zur Folge haben und Einbußen in der Akzeptanz des Faches seitens der Schüler bedeuten können.

5.2.1.2. Berufsschulart

Fragestellung und Ziel der Dissertation erfordern ebenfalls Auskunft über die Berufsschulart. Darunter sind die unterschiedlichen großen Schulgruppen der Gewerblichen, Kaufmännischen und Hauswirtschaftlichen Berufsschule zu verstehen (vgl. Seeber & Squarra, 2003, S. 30). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, worauf Birk hinweist: „Bei typischen Frauen- bzw. Männerberufen haben die Einflussgrößen ‚Geschlecht‘ und ‚Beruf‘ sicher einen großen Anteil gemeinsamer Varianz.“ (Birk, 1974, S. 185) Birk kommt angesichts der heuristischen Befunde zur Variablen Berufsgruppe (Birk, 1974, S. 197–199) – wonach der Religionsunterricht zwar eher auf Ablehnung stößt, aber die Religionslehrer positiv beurteilt werden, die Berufsschüler eine zunehmende Verantwortung für die persönliche Lebensgestaltung übernehmen und sich unterschiedlich ausgeprägt kirchlich engagieren – zu folgender Vermutung: Gute Chancen hat der Berufsschulreligionsunterricht bei Bürogehilfinnen, mittelmäßige bei Versicherungskaufleuten und Zahnarthelferinnen, schlechte dagegen bei Kfz-Handwerkern und Fliesenlegern, sofern die von Birk geforderten religionsdidaktischen Veränderungen im Religionsunterricht vollzogen würden. Da diese Veränderungen, wie der forschungsgeschichtliche Überblick (Kapitel 3.2.–3.4.) gezeigt hat,

bereits geschehen sind, sollen Birks Hinweise aufgrund der äußerst dürftigen Forschungslage – trotz regionaler (München – Waiblingen) und zeitlicher (1970 – 2004) Differenzen sowie unterschiedlichen Berufsschulformen (duale Berufsschule – berufsbildende Schule) – als Grundlage für eine zweite Hypothese dienen:

Hypothese 2: Schüler der Kaufmännischen Berufsschule schätzen den Religionsunterricht positiver ein als Schüler an der Gewerblichen Berufsschule.

Gestützt wird diese Hypothese auch durch Indizien der Längsschnittstudie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch, wonach industrielle (Handwerks-)Berufe für verschiedene Themen des Religionsunterrichts größeres Desinteresse zeigen als ihre Kollegen aus den Dienstleistungsberufen (vgl. Jungnitsch, 2002, S. 69–77). Dabei ist jedoch zu beachten, dass Dienstleistungsberufe auch an der Gewerblichen Berufsschule angesiedelt sind. Doch ist auch dieses Ergebnis nicht eindeutig, weil die Autoren hinsichtlich der Akzeptanz der Religionsunterrichts ebenso zu dem Ergebnis kommen, dass „keine nennenswerten Differenzen zwischen Industrie- und Dienstleistungsberufen auszumachen“ (Jungnitsch, 2002, S. 80) sind.

Die bisherigen, teilweise widersprüchlichen und zeitlich weit zurückliegenden Befunde zum möglichen Einfluss der Berufsschulart sowie eine fehlende theoretische Fundierung dieser weisen den explorativen Charakter der zweiten Hypothese aus. Zudem ist bei der zweiten Hypothese zu beachten, dass die unabhängige Variable Berufsschulart mit der unabhängigen Variablen Geschlecht eine hohe gemeinsame Varianz aufweisen kann.

5.2.1.3. *Geschlecht*

Viele Studien belegen, dass geschlechtsbedingte Differenzen für die Beurteilung des Religionsunterrichts, für die religiöse Praxis und Kommunikation sowie für das religiöse Selbstverständnis bestehen (vgl. Kapitel 3.2.–3.4.). Angesichts der gesamtgesellschaftlichen (religions-)soziologisch erfassten Wandlungsprozesse in der religiösen Landschaft sind jedoch nur aktuelle Befunde von Bedeutung. Es scheint, dass (Berufs-)Schülerinnen den Religionsunterricht positiver als ihre männlichen Kollegen beurteilen (vgl. Bucher, 2000a, S. 111). Allerdings kommt die Längsschnittstudie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch zu komplexeren Ergebnissen. Im Jahr 2000 gaben 31,0% der männlichen Probanden an, den Berufsschulreligionsunterricht zu vermissen, wenn er nicht mehr angeboten würde – 4% mehr als die weiblichen Befragten. Auch für das Jahr 1999 äußerten sich Jungen positiver gegenüber dem Religionsunterricht (34,6%) als Mädchen (31,9%). Dagegen messen 1998 noch etwas mehr Berufsschülerinnen (28,1%) dem Religionsunterricht eine Bedeutung bei als ihre männlichen Kollegen (27,0%). Ziebertz, Kalbheim und Riegel bestätigen dagegen in

ihrer empirischen Untersuchung wieder Buchers Befund und kommen zu dem Resultat, dass Jungen generell eher den Religionsunterricht ablehnen als Mädchen (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 211).

Eindeutig ist dagegen folgender Befund: Mädchen und junge Frauen im Allgemeinen (vgl. Fuchs-Heinritz, 2000, S. 178) und Berufsschülerinnen im Besonderen (vgl. Jungnitsch, 2002, S. 81) sprechen insgesamt häufiger und bereitwilliger über religiöse Themen als Jungen und junge Männer bzw. Berufsschüler. Dem entspricht das Ergebnis der 13. Shell-Jugendstudie, dass sich mehr männliche Jugendliche als nicht religiös bezeichnen (vgl. Fuchs-Heinritz, 2000, S. 173), und der Befund der Längsschnittstudie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch, wonach Berufsschülerinnen höhere Prozentwerte hinsichtlich der Frage nach dem Gottesglauben aufweisen als ihre männliche Kollegen (vgl. Höhmann, 2002, S. 94f.). Diese Ergebnisse lassen aufgrund einer positiven Korrelation von religiöser Selbsteinschätzung und der Akzeptanz des Religionsunterrichts (vgl. Bucher, 2000a; Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002a) vermuten, dass weibliche Probanden den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen positiver beurteilen als männliche. Wenn sich diese Vermutung auch für das Waiblinger Berufsschulsample bestätigt, muss dieser Zusammenhang auch bei der Interpretation der Befunde zum Einfluss der unabhängigen Variablen Berufsschulart insofern berücksichtigt werden, als die Variablen Geschlecht und Berufsschulart teilweise miteinander korrelieren.

5.2.1.4. Weitere Rahmendaten

Da das Forschungsinstrumentarium voraussichtlich vom Institut für berufsorientierte Religionspädagogik auch in einer bundesweiten Untersuchung eingesetzt werden soll, wird im Fragebogen auch das Bundesland im allgemeinen Teil abgefragt, ohne dass diese Frage für die Untersuchung am Waiblinger Berufsschulzentrum relevant ist. Ebenso wird bereits hier das Geschlecht der Religionslehrkraft aufgenommen, um in einer bundesweit angelegten Studie überprüfen zu können, ob es einen Effekt auf das Antwortverhalten der Probanden hat. Da am Waiblinger Berufsschulsample Klassen von insgesamt sechs Religionslehrkräften befragt wurden, ist aufgrund der geringen Anzahl der Lehrer eine differentielle Auswertung unter der Berücksichtigung dieser Variable nicht aussagekräftig und wird daher auch nicht vorgenommen.

Die Fragen nach der soziogeographischen Herkunft der Schüler sowie deren Teilnahme an Veranstaltungen der eigenen Religionsgemeinschaft sind dem Fragebogen der religionspsychologischen Dissertation von Hartmut Beile (1998, S. 260) entnommen. Sie haben sich bewährt, um zum einen die sich in der Praxis zeigende institutionelle Nähe der

Probanden zu ihrer Religionsgemeinschaft zu erheben und um Hinweise zum soziogeographischen Status zu erhalten. Auf diese Weise kann in einer Untersuchung, die mehrere Orte einbezieht, die These Rittgens (1974), dass der soziogeographische Status, operationalisiert über der Herkunft der Jugendlichen, eine Einflussgröße auf die Zugänglichkeit von Berufsschülern für die Gottesfrage darstellt, überprüft werden.

5.2.2. Vorrangigkeit der Beziehungsdimension im Religionsunterricht

5.2.2.1. Religionspädagogische und pädagogisch-psychologische Grundlagen

Mit Reinhold Boschki kann „Beziehung“ als *Leitbegriff der Religionspädagogik* verstanden werden (Boschki, 2003). Er qualifiziert in Anlehnung an Hermann Nohls Konzept des „pädagogischen Bezugs“ die pädagogische Beziehung als „Verstehensprinzip“, das die Dimensionen des Vertrauens, der Liebe und der Achtung beinhaltet (vgl. Boschki, 2003, S. 218f.). Die pädagogische Beziehung ist immer als eine wechselseitige zu verstehen: „Erwachsene haben einen Erfahrungs- und Wissensvorsprung, lernen aber mindestens ebensoviel im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen.“ (Boschki, 2003, S. 218) In der pädagogischen Beziehung finden die Prozesse der Selbstbildung statt, die unter strukturell-politischen Bedingungen in einem begrenzten institutionellen Kontext stehen. Boschki stimmt darin mit den beiden konstitutiven pädagogischen Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit überein. In der pädagogischen Praxis soll die Person zur Selbstbestimmung und Selbstbildung angeleitet werden (vgl. Benner, 2001; Sautermeister & Schweitzer, 2005).

Auf pädagogisch-psychologischer Seite ist der *personenzentrierte Ansatz* von Reinhard und Anne-Marie Tausch zu erwähnen: Sie betonen die Beziehungsdimension in jedem Lern- und Unterrichtsgeschehen – egal um welches Fach es sich handelt – und plädieren für die bewusste Aufnahme der Beziehungsdimension in das Unterrichtsgeschehen (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 28–30): „Durch das gefühlsmäßige und soziale Verhalten des Lehrers im Unterricht werden die Lernvorgänge bei den Schülern [...] sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam gefördert oder beeinträchtigt.“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 29) In einem umfassenden Verständnis von schulischem Lernen, das neben der Wissens- bzw. Fertigkeitenvermittlung auch eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel hat, erachten Tausch und Tausch die Begegnung der an diesem Lehr-Lern-Prozess beteiligten Personen als wichtig: „Den konkret gelebten zwischenmenschlichen Beziehungen kommt hierbei eine hohe Bedeutung zu.“ (Tausch & Tausch, 1998, S. 29) Über die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden hinaus sehen sie in solchen pädagogischen

Beziehungen auch die Möglichkeit, dass sich die Lehrer in ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln können. Damit gehen sie über behaviorale Instruktionstheorien, die die Lernziele auf beobachtbares Verhalten ausrichten, und kognitionspsychologisch orientierte Instruktionstheorien, die die Lernziele auf kognitive Strukturen und Prozesse beziehen, hinaus (vgl. Leutner, 2001), indem sie auch affektive und sozial-emotionale Aspekte ausdrücklich berücksichtigen. Empirische Befunde bestätigen, dass sich ein angemessen personenzentriertes Verhalten von Lehrern positiv auf das Unterrichtsgeschehen wie auch die Lernerfolge der Schüler auswirkt (vgl. Tausch, 2001).

5.2.2.2. Empirische Befunde im Kontext der berufsorientierten Religionspädagogik

Kießling kommt in seiner qualitativen Studie zu dem Ergebnis, dass der Beziehung der am Unterricht beteiligten Personen zu sich selbst und zu den anderen eine *primäre Bedeutung für den Religionsunterricht* zukommt. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist deshalb wesentlich, weil Beziehungen überhaupt die Grundlage bilden, Inhalte des Religionsunterrichts zu vermitteln. Aufgrund dieser Struktur dürfen die Beziehungen im Religionsunterricht aber gerade nicht gegen seine Inhalte ausgespielt werden (vgl. Kießling, 2004, S. 154f.).

Der zwischenmenschlichen Begegnung in der Lehrer-Schüler-Interaktion kommt also eine grundlegende Bedeutung für religiöse Lernprozesse in beruflichen Schulen zu. Kießlings These, dass die Qualität des Berufsschulreligionsunterrichts „primär aus der Qualität darin lebendiger Beziehungen“ (Kießling, 2004, S. 155) resultiert, lässt sich nur schwer in Items operationalisieren. Aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten der Berufsschüler hat der Vortest gezeigt, dass ein entsprechend formuliertes Item für manche Schüler nicht verständlich ist. Es bleibt damit für die empirische Forschung eine offene Frage, wie die Beziehungsqualität als Ermöglichungsbedingung für einen gelingenden Religionsunterricht quantitativ präzise erhoben werden kann. Stattdessen wird die Einschätzung der Schüler abgefragt, was ihnen für einen guten Religionsunterricht wichtiger ist: gute Beziehungen, interessante Inhalte oder beides zugleich. Damit sollen bestimmte Schülererwartungen an den Religionsunterricht, wie sie teilweise auch in Kießlings Studie formuliert werden, erhoben werden.

5.2.2.3. Item-Konstruktion

Da hierfür in der Forschungsliteratur keine Skalen vorliegen, wurden sie, wie in Kapitel 5.1.1. beschrieben, konstruiert. Die Fragen 1–7 im Fragebogen beinhalten eine gewisse Redundanz, um die Skalengüte zu erhöhen. Item 6 und 7 stellen einen Versuch dar, die Ermöglichungsbedingung der Beziehungsdimension für religiöse Lernprozesse abzubilden.

Wenn auch deren interpretatorische Problematik bewusst ist, werden die Items zur Testung dennoch angegeben. Eine weitere Reliabilitätsanalyse der internen Konsistenz kann möglicherweise zu einer Optimierung der Skala „Beziehungsdimension im Religionsunterricht“ führen. Darüber hinaus soll mit dem nominalskalierten Item 122 ein direkter Vergleich der Einschätzungen zur Wichtigkeit der Beziehungsebene und der Inhaltsebene im Religionsunterricht erfragt werden.

5.2.3. Engagement des Religionslehrers

5.2.3.1. Empirische Befunde im Kontext der berufsorientierten Religionspädagogik

Bucher hat in seiner empirischen Untersuchung aus dem Jahre 2000 den Faktor „Engagement des/der Religionslehrer/in“ unter insgesamt sieben Faktoren subsumiert, mit denen er das Binnengeschehen des Religionsunterrichts beschreibt (Bucher, 2000a, S. 68). Die Wahrnehmung des *Lehrer-Engagements* seitens der Schüler korreliert in seiner Studie hoch signifikant mit der Einschätzung des Berufsschulreligionsunterrichts ($r=0,69$), mit der Einschätzung der Effizienz des Religionsunterrichts ($r=0,40$) und mit der Angabe, dieses Fach gerne zu besuchen ($r=0,62$). Damit beurteilen Schüler in der Regel den Religionsunterricht als gewinnbringender und zeilstrebig, wenn sie den Religionslehrer als engagiert erleben. Sie besuchen das Fach auch lieber und messen ihm mehr Bedeutung bei.

Kießling sieht in der *Selbstkundgabe der Lehrenden* ein wichtiges Element für gelingende religiöse Lernprozesse. Er nimmt in seiner fünften These darauf Bezug (vgl. Kießling, 2004, S. 162). Selbstkundgabe ist im Konzept eines personenzentrierten Unterrichtens insofern ein wichtiges Element, als es dabei um eine Begegnung zwischen Personen geht. Es ist daher zu vermuten, dass Religionslehrer Selbstöffnung zu erkennen geben, wenn sie im Religionsunterricht den zwischenmenschlichen Beziehungen große Bedeutung beimessen.

Dass die *Einschätzung des Lehrerverhaltens* durch die Schüler auch die *Einstellung der Lernenden gegenüber dem Religionsunterricht* beeinflussen kann, konnte Birk in seiner Untersuchung nachweisen: „Die Schüler urteilen nach dem konkret erfahrenen Religionsunterricht, nach dem, was da geschieht, was der Religionslehrer tut.“ (Birk, 1974, S. 155f.) Schon 1968 hat Seelig in seiner Arbeit zum Phänomen der Schulfachbevorzugung generell darauf hingewiesen, dass die Person des Lehrers auch die Einstellung der Schüler zum jeweiligen Unterrichtsfach beeinflusst (vgl. Seelig, 1968, S. 216). Havers konnte dies im Speziellen für den Religionsunterricht belegen (vgl. Havers, 1972; vgl. bereits Bohne, 1962; Braun, 1969).

Mit den drei konstitutiven Bezugsgrößen von Lehr-Lern-Prozessen – Lehrer, Schüler und Inhalt – sowie der Relevanz der *Schüler-Lehrer-Interaktion* mit deren jeweiliger Ausgestaltung für die Qualität des Unterrichtsgeschehens kann pädagogisch-psychologisch einsichtig gemacht werden, warum das Engagement des Lehrers auch die Einschätzung des Religionsunterrichts seitens der Schüler beeinflusst.

Die Lehrer-Schüler-Interaktion manifestiert sich auf drei Ebenen (vgl. Brunner, 2001, S. 381):

„auf der Ebene der Auswirkung von Lehrerverhalten auf Schüler; auf der Ebene des Lehrens und Lernens als dualem Prozess; und auf der Ebene der wechselseitigen Kontingenz von Lehrer- und Schülerverhalten in der zwischenmenschlichen Kommunikation“.

Das Engagement des Lehrers kann hier der Verhaltensebene und der Ebene der zwischenmenschlichen Kommunikation zugeordnet werden. Die Befunde der bisherigen Forschung lassen vermuten, dass auch in dieser Studie ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Religionslehrers und des Religionsunterrichts dahingehend besteht, dass Schüler, die den Religionslehrer positiv beurteilen, auch das Fach eher positiv einschätzen.

5.2.3.2. *Item-Konstruktion*

Da mit dem vorliegenden Schüler-Fragebogen auch frühere, regional begrenzte empirische Untersuchungen partiell aufgenommen werden sollen, um sie in einer repräsentativen Studie zu replizieren, wurde insbesondere auf die Studie von Bucher (2000a) Bezug genommen. Die von Bucher entwickelte und an 563 Berufsschülern erprobte Itemskala weist eine interne Konsistenz von $\alpha=0,60$ auf. Dieser Koeffizient bedeutet eine mittlere Reliabilität, aber eignet sich als Forschungsinstrument für Gruppenvergleiche (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 14). Allerdings erscheint die Skalierung Buchers „immer – Stunde – Woche – Monat – nie“ als problematisch, weil vielfach der Religionsunterricht an beruflichen Schulen nur mit einer Wochenstunde angeboten wird. Außerdem treten Zuordnungsschwierigkeiten auf, etwa wenn das befragte Merkmal die unterrichtende Person nur alle zwei Wochen erfüllen kann. Da es um die subjektive Wahrnehmung der Schüler und ihre Einschätzung geht, wurde eine „weichere“ Skalierung gewählt, bei der sich objektivierende Zuordnungsschwierigkeiten nicht ergeben. Die Skala „Engagement des Religionslehrers“ (Item 8–13) ist also weitgehend von Bucher (2000a) übernommen, wobei einzelne Items modifiziert wurden.

Die Skala „Engagement des Religionslehrers“ enthält zudem zwei Items, die auf Kießlings fünfte These Bezug nehmen, in welcher es um die Selbstkundgabe der Lehrenden geht (vgl. Kießling, 2004, S. 162). Die Items erheben die von den Schülern wahrgenommene Selbstöffnung der Lehrkräfte im Religionsunterricht.

5.2.4. Verhalten der Schüler im Religionsunterricht: „Gestörte Disziplin“ sowie „Sich erholen und entspannen“

5.2.4.1. Pädagogisch-psychologische Grundlagen

Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist von grundlegender Bedeutung für die pädagogische Praxis des Religionsunterrichts. Das Verhalten der Schüler und der Lehrer (vgl. Kapitel 5.2.3.) fließt als je eigene Komponenten in das Unterrichtsgeschehen ein. Ein Unterricht, der durch *mangelnde Disziplin der Schüler* gestört wird, beeinträchtigt die *Lehrer-Schüler-Interaktion* und damit auch das Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen. Gestörte Disziplin kann fehlende Achtung hinsichtlich der Interaktionspartner implizieren, was die Beziehungsdimension als wichtige Qualität für die Unterrichtspraxis nachhaltig beeinträchtigt (vgl. Tausch & Tausch, 1998). Es können aber auch umgekehrte Wirkungsverläufe bestehen, so dass Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler-Interaktion auch zu einem störenden Sozialverhalten der Schüler führen kann.

Darüber hinaus erschwert mangelnde Disziplin der Schüler im Unterricht Konzentration und Aufmerksamkeit der am Geschehen beteiligten Personen. Konzentration ist eine wichtige Voraussetzung für schulisches Lehren und Lernen (vgl. Berg & Imhof, 2001, S. 42–44). Das Konstrukt *Konzentration* wird durch die intentionale Zuwendung einer Person auf ein Objekt oder einen Reiz, durch die Integration ausgewählter Reize in bestehende kognitive Strukturen und durch die Beanspruchung energetischer Ressourcen bestimmt. Strukturmodelle, mit deren Hilfe Gesetzmäßigkeiten und Strukturen von Konzentrationsleistungen theoretisch erfasst werden, verweisen auf die begrenzte Kapazität des Konzentrationsvermögens, das durch die entsprechenden Sinnesmodalitäten für die Reize (akustisch, visuell usw.) und durch die Verarbeitungsphase (Enkodierung, zentrale Verarbeitung oder Reaktion) bedingt ist und damit unterschiedliche Ressourcen bzw. Kapazitäten besitzt. Störungen können als ablenkende Reize verstanden werden und beeinträchtigen das Konzentrationsvermögen. Empirische Untersuchungen mit Schülern sowie mit Lehrern kommen zu dem Ergebnis, dass vor allem akustische Störungen, aber auch Unaufmerksamkeit, den Unterricht behindern (vgl. Tücke, 1998, S. 276–279; Benikowski, 1995).

Außerdem können durch Schüler verursachte Disziplin-Störungen im Unterricht auf deren motivationalen Schwierigkeiten hinweisen. Unter dem Konstrukt *Motivation* wird die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg, 2000, S. 13) verstanden. Störungen können entweder die Motivation anderer Schüler, am Unterrichtsgeschehen aktiv teilzunehmen, beeinträchtigen; sie können aber auch Ausdruck von fehlender Motivation der störenden Schüler, am unterrichtlichen

Geschehen zu partizipieren, sein. Gemäß dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion können Ursachen von Störungen von Lehr-Lern-Prozessen in folgenden Bereichen verursacht sein: der individuellen Person, der Gruppe, dem Thema und in den Rahmenbedingungen (vgl. Langmaack, 2001, S. 147–159). Störungen sind demnach Indikatoren dafür, „dass mit der Arbeit oder in der Beziehung etwas nicht stimmt“ (Langmaack, 2001, S. 149).

Empirische Untersuchungen zu positiven *Auswirkungen sozialer Kompetenzen auf den schulischen Erfolg* haben in der bisherigen Forschung wenig Beachtung gefunden (vgl. Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 259). Dagegen gibt es „zahlreiche Arbeiten zu den Effekten problematischer Aspekte des Sozialverhaltens“ (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 259; Lauth & Schlottke, 2002, S. 8f.). Wild, Hofer und Pekrun kommen in einem Überblicksbeitrag zu dem Ergebnis, dass Unterschiede in sozialen Verhaltensweisen und Fertigkeiten auch Entsprechungen in schulischen Leistungen und im Lernverhalten finden (vgl. Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 261). – Im Anschluss daran ergibt sich für die weitere Forschung eine interessante und wichtige Fragestellung: Können korrelative Zusammenhänge zwischen bestimmten Berufsschulformen und/oder Berufsschularten mit Sozialverhalten beobachtet werden, und sind daraus möglicherweise didaktische Konsequenzen zu ziehen?

Wenn die Schüler den Religionsunterricht durch mangelnde Disziplin beeinträchtigt sehen, kann das folgende Konsequenz haben: Das Fach wird als wenig effizient eingeschätzt und die Lehrkraft möglicherweise als pädagogisch nicht kompetent genug. Aufgrund des Zusammenhangs der Einschätzung des Lehrers und der Einschätzung des Religionsunterrichts seitens der Schüler kann ein mangelndes Sozialverhalten der Schüler im Unterricht Auswirkungen auf die Akzeptanz dieses Faches haben. Seine Bedeutung könnte eher in Frage gestellt werden und trifft auf wenig Anerkennung bei den Lernenden.

Empirische Untersuchungen in Deutschland geben kaum Anhaltspunkte zu *Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen im Zusammenhang mit der Art der Lehrer-Schüler-Interaktion* (vgl. Tücke, 1998, S. 279). In einer Auswertung amerikanischer und englischer Studien kommt Tücke zu dem Ergebnis: „In denjenigen Klassen, in denen nicht unterrichtsbezogenes, oft störendes, Schülerverhalten seltener vorkommt, kommen auch unangemessene Lehrerreaktionen seltener vor.“ (Tücke, 1998, S. 280) Unangemessene Lehrerreaktionen können dabei vielfältig ausfallen: von unglücklichen Redensarten über unangemessene Bewertungen bis zu fehlenden bzw. ungeeigneten Interventionen bei störendem Verhalten der Schüler.

Beide Faktoren „Gestörte Disziplin“ wie auch „Sich erholen und entspannen“ sind im größeren Kontext des pädagogisch-psychologischen Konstrukts *Klima* zu verstehen. Dafür

lassen sich drei globale Verwendungsweisen differenzieren (vgl. Eder, 2001, S. 578f.; Fend, 1977; Gruehn, 2000, S. 62–92; Seeber & Squarra, 2003, S. 38–40):

- Erstens wird mit dem Konstrukt Klima die emotionale „Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre“ (Eder, 2001, S. 578) charakterisiert. Es bezieht sich auf die emotionale Qualität der sozialen Beziehungen und auf die emotionale Grundbefindlichkeit im pädagogischen Kontext.
- Zweitens werden mit diesem Konstrukt die Grundorientierungen und Werthaltungen erfasst, die in pädagogischen Umwelten vorherrschen. Damit gehen Überlappungen mit den Begriffen „Schulethos“ und „Schulkultur“ einher.
- Drittens bezeichnet das Konstrukt „Klima“ die subjektiv wahrgenommenen Lernumwelten. „Klima lässt sich [...] als die von den Betroffenen wahrgenommene Konfiguration bedeutsamer Merkmale innerhalb der jeweiligen schulischen Umwelt umschreiben.“ (Eder, 2001, S. 578)

Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen Einstellungen zur Schule wie der Schulzufriedenheit der Schüler und dem Schul- bzw. Klassenklima feststellen. Zudem beteiligen sich Schüler mit positiver Klima-Erfahrung mehr am Unterricht und stören weniger (vgl. Eder, 2001, S. 582). Allerdings gibt es auch Hinweise, dass Schularten einen Einfluss auf die Klimawahrnehmung haben können (vgl. Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Váth-Szusziara, 1973). Solche Einflüsse von bestimmten Berufsschularten auf das Schulklima wurden bislang noch nicht erforscht, so dass ein untergeordnetes Frageinteresse dieser Untersuchung darin liegt, ob die Variablen Berufsschulart und Berufsschulform unterschiedlich mit dem Faktor „Gestörte Disziplin“ und „Erholen und sich entspannen“ korrelieren.

5.2.4.2. Befunde im Kontext der religionspädagogischen Forschung

Bucher hat in seiner Studie zwei weitere Faktoren für das Binnengeschehen im Religionsunterricht bestimmt, die einen Einfluss auf die Einstellung der Schüler zum Religionsunterricht ausüben: den Faktor „Gestörte Disziplin“ und den Faktor „Abschalten und relaxen“ (vgl. Bucher, 2000a, S. 71–74). Er ermittelt eine hoch signifikante negative Korrelation des Faktors „Gestörte Disziplin“ mit der Einschätzung des Berufsschulreligionsunterrichts ($r=-0,54$), mit der Einschätzung der Effizienz des Religionsunterrichts ($r=-0,24$) und mit der Angabe, dieses Fach gerne zu besuchen ($r=-0,39$). Ebenfalls bestehen hoch signifikante negative Korrelationen des Faktors „Abschalten und relaxen“ mit der Einschätzung des Berufsschulreligionsunterrichts ($r=-0,34$), mit der Einschätzung der Effizienz des Religionsunterrichts ($r=-0,41$) und mit der Angabe, dieses

Fach gerne zu besuchen ($r=-0,20$). Beide Befunde zeigen also, dass es einen systematischen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Schüler, im Religionsunterricht könne man sich entspannen und erholen und im Religionsunterricht herrsche eine mangelnde Disziplin der Schüler vor, und der Einschätzung der Effizienz und der Akzeptanz dieses Faches sowie Spass am Unterrichtsbesuch gibt: Die Schüler schätzen den Religionsunterricht umso weniger effizient ein, messen ihm umso weniger Bedeutung bei und besuchen ihn nicht so gerne, je mehr sie den Eindruck haben, dass man sich dort erholen kann und die (Mit-)Schüler das Unterrichtsgeschehen stören. Buchers Befund, der vor dem Hintergrund pädagogisch-psychologischer Einsichten zu verstehen ist, soll in dieser Untersuchung nochmals überprüft werden. Und so lautet eine weitere Hypothese:

Hypothese 3: Schüler, die den Religionsunterricht als Fach ansehen, in dem disziplinäre Schwierigkeiten bestehen und in dem sich die Schüler erholen und entspannen können, messen dem Fach auch weniger Bedeutung bei.

Die Skalen „Gestörte Disziplin“ und „Abschalten und relaxen“ von Bucher (2000a) wurden modifiziert in den Schülerfragebogen aufgenommen. Wichtige eigene Veränderungen werden im Folgenden für die einzelnen Skalen besprochen.

5.2.4.3. Item-Konstruktion „Gestörte Disziplin“

Die Skala „Gestörte Disziplin“ (Item 14–19) weist bei Bucher eine recht hohe interne Konsistenz mit $\alpha=0,79$ auf (Bucher, 2000a, S. 112). Das Item 15 stellt eine Abänderung zum entsprechenden Item in der Bucher-Studie dar. Dort heißt es: „Im RU ist unsere Klasse lauter als sonst.“ (Bucher, 2000a, S. 71) Um der Klarheit des Items willen wurde es umgeändert in „Im RU ist die Klasse lauter als in anderen Unterrichtsstunden“. So kommt der kontrastive Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern deutlicher zum Vorschein.

5.2.4.4. Item-Konstruktion „Sich erholen und entspannen“

Die Skala „Sich erholen und entspannen“ (Item 20–24) besitzt bei Bucher eine mittlere interne Konsistenz von $\alpha=0,62$ (Bucher, 2000a, S. 112). Item 24 „Im RU esse und trinke ich“ ersetzt das Item „Im RU höre ich Walkman“ (Bucher, 2000a, S. 73). Dieser Entscheidung liegt die Auskunft von Lehrenden und Lernenden an beruflichen Schulen zugrunde, dass der Gebrauch von Walkmans im Religionsunterricht nicht geduldet wird. Nach den Rückmeldungen aus dem Vortest stellen der Verzehr von Essen und der Genuss von Getränken ein Indiz dafür dar, dass sich die Schüler im Religionsunterricht erholen würden.

5.2.5. Aktivität und lebensnahe Themen

5.2.5.1. (Religions-)Pädagogische Grundlagen

Ein weiterer Faktor, mit dem Bucher das Binnengeschehen beschreibt, ist der Faktor „Aktivität und lebensnahe Themen“ (Bucher, 2000a, S. 69). Aktivität und lebensnahe Themen stehen dabei im Zusammenhang mit dem pädagogisch-psychologischen Konstrukt *Interesse*. Sowohl Interesse seitens der Schüler als auch Interessantheit der Themen sind zwei wesentliche Faktoren für das Lernverhalten (vgl. Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 221; näheres dazu Kapitel 5.2.13.). Neben diesem pädagogisch-psychologischen Aspekt ist auch (religions-)pädagogisch darauf zu achten, dass im Anschluss an der von Wolfgang Klafki eingeführten Elementarisierung als didaktischem Vorgehen (Klafki, 1964) eine Verschränkung von Sachrelevanz und *Lebensrelevanz* auch für die Themen des Religionsunterrichts gelten soll (vgl. Biesinger & Schreijäck, 1989; Lämmermann, 2001; Stettberger & Leimgruber, 2003, S. 176f.).

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan hängt interessiertes Lernen u. a. damit zusammen, ob die Schüler ihr Bedürfnis nach Autonomie im Unterrichtsgeschehen verwirklichen können (Deci & Ryan, 1993). Vor dem Hintergrund dieses motivationstheoretischen Zusammenhangs ist davon auszugehen, dass eine Lehrkraft, die den Schülern ihre Meinung aufzwingen will, Interesse und Motivation der Schüler beeinträchtigt. Es ist davon auszugehen, dass ein positiv wahrgenommenes Unterrichtsklima sich auch auf das Befinden der Schüler in diesem Fach auswirkt und die Mitarbeit positiv beeinflusst (vgl. Kapitel 5.2.4.). Dass ein guter Religionsunterricht den Schülern Freude bereiten sollte, gilt in der Religionspädagogik als Konsens (vgl. stellvertretend Bucher, 2000a, S. 27).

Interessantheit der Themen, auf Autonomie der Schüler bedachtes Unterrichtsverhalten der Lehrkraft, das auch in der Religionsdidaktik gefordert und gefördert wird (vgl. Hilger & Ziebertz, 2003, S. 155–159), und positives Klassenklima haben vor diesem Zusammenhang vermutlich auch positiven Einfluss auf das allgemeine Diskussionsverhalten der Klasse.

5.2.5.2. Item-Konstruktion

Die Itemskala „Aktivität und lebensnahe Themen“ bei Bucher (2000a, S. 69) hat eine interne Konsistenz von $\alpha=0,74$. Diese Fragenserie, die Mitarbeit und Befinden der Schüler im Religionsunterricht und allgemein das Vorhandensein spannender und lebensnaher Themen erhebt, wurde ebenfalls modifiziert übernommen. Neben einer Umskalierung stellt das Item 27 „Im RU melde ich mich gerne“ eine Veränderung zu Buchers Vorlage dar, indem das

Adverb „gerne“ hinzugefügt wurde, um die Freiwilligkeit und Bereitschaft dieser beteiligten Unterrichtsaktivität stärker zu betonen.

Die Items 28, 30–32 beziehen sich auf die Einschätzung der Themen durch die Schüler. Abgesehen von Item 28, liegt der Schwerpunkt auf dem situationalen Interesse, d. h. der Interessantheit der Unterrichtssituation. Item 26 erhebt ein autoritäres Lehrerverhalten als Wahrnehmungsurteil der Schüler, während Item 29 nochmals das Gesamtbefinden des Schülers im Religionsunterricht thematisiert. Mit Item 25 wird das allgemeine Diskussionsverhalten der Klasse aus Schülerperspektive erhoben. Die Skala setzt sich damit aus den Items 25–32 zusammen.

5.2.6. Religiöse Tätigkeiten und Inhalte

5.2.6.1. Religionspädagogische und religionsdidaktische Grundlagen

Als sechsten Faktor eruiert Bucher in seiner Studie den Faktor „Religiöse Inhalte und Vollzüge“ (Bucher, 2000a, S. 76, 112). Bucher kommt zu dem Ergebnis, dass religiöse Inhalte und Vollzüge im Berufsschulreligionsunterricht ausgesprochen selten sind (Bucher, 2000a, S. 112). Damit konvergieren die Ergebnisse seiner Schülerbefragung mit den Befunden der Lehrerbefragung von Feige et al. (2000), wonach die evangelischen Religionslehrkräfte in Niedersachsen sich gegen eine traditionsorientiert-christliche Personenprägung als Unterrichtsziel aussprechen (vgl. Feige et al., 2000, S. 336) und spirituell-kirchlich *traditionelle Elemente* tendenziell vermeiden (vgl. Feige et al., 2000, S. 340–350). Ziebertz, Kalbheim und Riegel kommen in ihrer Befragung außerdem zu dem Ergebnis, dass der traditionelle, katechetische Religionsunterricht von den Schülern weitgehend abgelehnt wird (vgl. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 210).

Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass religiöse Tätigkeiten und Inhalte eher selten im Berufsschulreligionsunterricht vorkommen. Ob es schulart- und schulformspezifische Differenzen in der Schülerwahrnehmung gibt, ist in dieser Untersuchung zu klären.

Neben dem Einsatz der Bibel im Unterricht und dem *biblischen Lernen* (vgl. Kropač, 2003), ist auch das *mystagogische Lernen* als spezifische Ausgestaltung des religiösen Lernens zu nennen (vgl. auch Kapitel 5.2.8.). Im mystagogischen Lernen geht es darum, die Schüler für die Grundfragen des Lebens zu sensibilisieren und darauf aufbauend die Gottesfrage zu thematisieren. Wichtige Elemente mystagogischen Lernens sind: Wahrnehmung von Stille, Schweigen, Meditation und Beten (vgl. Biesinger & Kießling, 2002; Kießling, 2003b, S. 115–118; Schambeck, 2003).

5.2.6.2. Item-Konstruktion

Für die Fragebatterie „Religiöse Tätigkeiten und Inhalte“ ergibt sich bei Bucher eine mittlere interne Konsistenz von $\alpha=0,66$ (Bucher, 2000a, S. 112). Diese Fragenserie wurde ebenfalls leicht modifiziert übernommen. Auch hier erfolgte die Umskalierung. Und das Item „Im RU bereiten wir Gottesdienste oder Andachten vor“ wurde eliminiert, um nicht einen antiquierten Eindruck von der Umfrage zu geben, weil es nicht mehr der Realität beruflicher Schulen entspricht. Item 37 fragt die religiöse Praxis des Singens ab, und Item 33 bezieht sich auf die explizite Thematisierung Gottes. Das Item 34 bezieht sich auf biblisches Lernen, die Items 35 und 36 auf mystagogisches Lernen. So besteht die Skala aus den Items 33–37.

5.2.7. Lernformen

5.2.7.1. Religionspädagogische Grundlagen

Des Weiteren werden auch „Lernformen“ abgefragt, wie Bucher sie in seiner Untersuchung aus dem Jahre 2000 erhoben hat. Er versteht darunter methodische und lehrstrategische Aspekte sowie Formen der Leistungskontrolle. Bucher unterscheidet in seiner Studie zwischen *kreativ-expressiven* und *traditionellen Lernformen* (vgl. Bucher, 2000a, S. 78f.).

Mit *kreativ-expressiven Methoden* soll der ganzheitliche Ansatz des Religionsunterrichts umgesetzt werden, der „das Ganze des Lebens zur Sprache“ (Rendle et al., 1996, S. 8) bringen will. Für das Ziel der Persönlichkeitsbildung und für die Verwirklichung der Absicht, dass der Religionsunterricht für die Schüler lebensrelevant ist, stehen verschiedene kreativ-expressive Methoden zur Verfügung (vgl. Rendle et al., 1996). Mit ihrer Hilfe sollen neue, motivierende, ganzheitliche Erfahrungen gemacht werden, die auch den Menschen verändern können, indem neue Dimensionen seiner Person sichtbar und erlebbar werden (vgl. Joswig & Seifert, 2001).

Bucher subsumiert unter die Kategorie „Lernformen“ auch Lehrstrategien. Es gehört zum pädagogischen Grundbestand, dass diese auch die Lernstrategien beeinflussen (vgl. Lompscher, 2001; Wild, 2001). Eine empirische Untersuchung der Interdependenz von Lehr- und Lernstrategien für religiöses Lernen steht allerdings noch aus.

Kooperatives Lernen kann als eine Organisationsform verstanden werden, in der Schüler in kleineren Gruppen zusammenarbeiten. Ziel ist es, dass sie sich beim Lernen des Stoffs gegenseitig unterstützen (vgl. Slavin, 1989). Allerdings bedarf es spezifischer Kompetenzen, damit Kooperation zu besseren Lernergebnissen führt. Die Fähigkeit zu kooperativem Lernen kann nicht einfach bei den Schülern vorausgesetzt werden (vgl. Lompscher, 2001, S. 396f.). Kooperatives Lernen ist ein „Aktivitätssegment des Unterrichts“ (Neber, 2001b, S. 365), das

entdeckendes Lernen (vgl. Neber, 2001a) und Lernen durch Lehren (vgl. Renkl, 2001) fördern kann (vgl. Neber, 2001b, S. 365). Bucher ordnet das kooperative Lernen den kreativ-expressiven Lernformen zu. Dazu muss jedoch kritisch vermerkt werden, dass kooperatives Lernen nicht immer kreativ-expressiv sein muss und die Zuordnung damit auch nicht zwingend ist.

5.2.7.2. Item-Konstruktion

Bucher differenziert in seiner empirischen Untersuchung zwischen kreativ-expressiven und traditionellen Lernformen mit jeweils eigenen Itemzusammenstellungen (vgl. Bucher, 2000a, S. 78f.). Beide Itemsätze weisen bei den Stichproben der Sekundarstufe I nur eine geringe interne Konsistenz von $\alpha=0,46$ bzw. $\alpha=0,39$ auf. Die geringen Reliabilitätswerte zeigen, dass die Items verschiedene Aspekte abdecken und nicht ohne weiteres in einer Skala kombiniert werden können. Dennoch wurden die entsprechenden Items (Items 57–64) aufgenommen, um die Schülerwahrnehmung von Lernformen zu erheben und um Korrelationen zu Interesse und Arten religiösen Lernens zu bestimmen.

Mit Item 58 und 60 wurden Items ausgewählt, die für eine kreativ-expressive Lernform stehen. Zusätzlich wurde aus der früheren Untersuchung Buchers das Item 59 „Im RU machen wir auch Rollenspiele und Theater“ als weitere kreativ-expressive Lernform übernommen (Bucher, 1996, S. 61). Mit den Items 61–64 werden traditionelle Elemente des Unterrichts, der Unterrichtsmedien und der Leistungskontrolle erhoben. Ob kooperatives Lernen in der Sozialform der Gruppenarbeit erfolgt, erhebt Item 57. Inwieweit es mit den anderen Items zu kreativ-expressiven Lernformen korreliert, wird zu analysieren sein.

5.2.8. Arten und Inhalte religiösen Lernens

5.2.8.1. Religionspädagogische Grundlagen

Im Religionsunterricht geht es maßgeblich um religiöse Lernprozesse (vgl. Bucher, 2000a; Kießling, 2004). Religiöses Lernen ist mehrdimensional und kann nicht auf eine bestimmte Art reduziert werden (vgl. Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2003; Kießling, 2003b). Arten und Inhalte religiösen Lernens sind auch für die Effizienz des Religionsunterrichts bedeutsam (vgl. Bucher, 2000a). Diese umfasst nach Bucher mehrere Aspekte: Kirchlichkeit, Wissen von Jesus, Wissen von Gott, Mündigkeit in Glaubensfragen sowie Lebensrelevanz. Der Wunsch von Berufsschülern, dass der Religionsunterricht lebensrelevante Themen behandeln soll, ist ein stabiles Ergebnis der bisherigen empirischen Untersuchungen. Auf ihn gehen verschiedene religionspädagogische Ansätze ein (vgl. Bucher, 2000a, S. 29f.).

Neben der mystagogischen Form religiösen Lernens (vgl. Kapitel 5.2.6.) ist auch die *sozial-diakonische Dimension religiösen Lernens* (vgl. Bargheer, 2001; Biesinger & Kießling, 2003; Kießling, 2004, S. 367) zu nennen. Sozial-diakonische Lernprozesse zielen darauf ab, Denkgewohnheiten zu ändern und Fähigkeiten auszubilden, „psycho-soziale Umwelten lebensdienlich und menschengerecht zu gestalten“ (Bargheer, 2001, Spalte 330). Im *interkulturellen Aspekt religiösen Lernens* (Kießling, 2004, S. 160; Rickers, 2001) werden auch religionskundliche Inhalte thematisiert. Der Forschungsüberblick (vgl. Kapitel 3.2–3.4.) hat gezeigt, dass Berufsschüler ein Interesse an religionskundlichen Themen äußern (z. B. Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002a).

In den Abschnitt „Arten und Inhalte religiösen Lernens“ wird auch die Erhebung der „quest“-*Dimension von Religiosität* eingestreut. Denn der Erfolg religiösen Lernens sowie die Akzeptanz des Religionsunterrichts hängt auch vom religiösen Selbstverständnis der Schüler ab (vgl. Kapitel 3.2.–3.4.). Das Konzept der „fragenden Religiosität“ wurde von Batson und Ventis (1982) entwickelt. Es scheint angesichts des Wandels der religiösen Konturen in der Gegenwart an Relevanz zu gewinnen (vgl. Ziebertz, Schlöder, Kalbheim & Feeser-Lichterfeld, 2001, S. 6–13). Das Konzept „religion as a quest“ hat drei wesentliche Merkmale: „Integrationsvermögen, Zweifelbereitschaft und Unvollständigkeit“ (Derks & Lans, van der, 1988, S. 271). Die „quest“-*Dimension* von Religiosität kann als eine Gläubigkeit verstanden werden, „die sowohl inhaltliche Aspekte des christlichen Glaubens enthält als auch eine Gläubigkeit beschreibt, die im empirisch diffusen Bereich der Kontingenzbewältigung angesiedelt ist“ (Hellmeister & Ochsmann, 1996, S. 126). Kießling beobachtet in seiner Studie die „quest“-*Dimension* der Religiosität bei „kirchlich engagierten ebenso wie nur formal gebundenen und ungetauften Jugendlichen“ (Kießling, 2004, S. 161).

5.2.8.2. Item-Konstruktion

Der Abschnitt „Arten und Inhalte religiösen Lernens“ mit den Items 38–56 des Instrumentariums bietet eine Kombination aus bereits in der empirischen Forschung bewährten sowie neu konstruierten Items. Mit den Items 40–49 wurden die Items der Skala „Effizienz des Religionsunterrichts“ von Bucher übernommen (Bucher, 2000a, S. 110). Für diese Skala ergibt sich bei Bucher eine hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,86$ (Bucher, 2000a, S. 110). Die Itemserie wurde leicht modifiziert übernommen. Auch hier erfolgte eine Umskalierung. Außerdem wurde das Item „Im RU lernte ich viel über andere Religionen“ in die Tempusform Präsens umformuliert, weil die Probanden die berufliche Schule noch besuchen.

Andere Items wurden neu entworfen, um verschiedene Dimensionen des religiösen Lernens abzufragen, sofern sie nicht bereits in der Effizienzskala enthalten sind: Die Items 54 und 56 beziehen sich auf die mystagogische Form religiösen Lernens insofern, als mit ihnen der Wunsch der Schüler danach abgefragt wird. Die Items 35 und 36 dagegen erheben das Vorkommen mystagogischen Lernens im Religionsunterricht.

Die Items 45 und 51–53 beziehen sich auf die sozial-diakonische Dimension religiösen Lernens, Item 40 auf den interkulturellen Aspekt.

Item 38 operationalisiert die wahrgenommene Lebensrelevanz des Fachs, ebenso die Items 41, 42, 44 und 46. In diesem Kontext thematisieren die Items 39 und 50 existentielle Fragen; sie stehen außerdem im Verbund mit Item 30. Item 55 wird eingestreut, um die so genannte „quest“-Dimension von Religiosität abzufragen.

5.2.9. Religionsunterricht und Berufsbildung

5.2.9.1. Befunde der berufsorientierten Religionspädagogik

Laut Kießlings dritter These soll der Religionsunterricht an beruflichen Schulen nicht beruflich verzweckt werden, zumal er indirekt über die Persönlichkeitsbildung für den beruflichen Kontext eine Rolle spielt. Eine Auseinandersetzung mit arbeitsbezogenen Themen wie Arbeitslosigkeit, Mobbing, Umgang mit Kollegen usw. findet bei den Berufsschülern jedoch Interesse (vgl. Kießling, 2004, S. 159). Kießlings Beobachtungen beziehen sich auf eine Kernfrage des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen: Denn „das Bemühen um Berufsbezogenheit [hat; J.S.] die ganze Geschichte des Religionsunterrichts an Beruflichen Schulen begleitet“ (Gräble, 1987, S. 160; vgl. auch Schulz, 1997). Allerdings ist die Frage nach einem expliziten Berufsbezugs dieses Faches in empirischen Untersuchungen äußerst selten. Neben Kießlings Studie behandelt Bohne diese Thematik und referiert den Befund, dass sich Berufsschüler nur gering für Fragen des Arbeitslebens interessieren (vgl. Bohne, 1962, S. 65). Da sich mittlerweile die gesellschaftlichen und marktpolitischen Bedingungen wie auch die religionsdidaktischen Konzepte verändert haben, ist Bohnes Ergebnis nicht einfach auf heute übertragbar. Anders dagegen verhält es sich mit den Befunden der Studie Weidingers. In seiner Lehrerbefragung kommt er zu dem Ergebnis, dass die Lehrer als „brennendes Problem“ für den Religionsunterricht das didaktische Prinzip der *Berufsbezogenheit* benennen (vgl. Weidinger, 1991, S. 187–196).

Für die Frage nach der *Berufsbildung* im Religionsunterricht müssen vor allem die allgemeinbildenden Aufgaben der Schlüsselqualifikationen, der Persönlichkeitsbildung, der

Thematisierung von Sinnfragen und der ethischen Bildung berücksichtigt werden (vgl. Bergmann, 1990; Schweitzer, 1997; Rau, 2005).

Vor dem Hintergrund von Kießlings Befunden sollen drei Aspekte überprüft werden: (1) der von den Schülern wahrgenommene Berufsbezug des Religionsunterrichts, (2) der von den Schülern gewünschte Berufsbezug des Faches und (3) die von den Schülern eingeschätzte Lebensrelevanz des Religionsunterrichts, insofern sich darin die Persönlichkeitsbildung und ethische Bildung beweisen soll. Da hierfür die bisherige Forschung weder Items noch Skalen bereitstellt, sind sie neu konstruiert worden.

5.2.9.2. Item-Konstruktion

Die Items 65–79 im Fragebogen weisen eine gewisse Redundanz auf, um deren interne Konsistenz untereinander zu erhöhen. Möglicherweise können die Ergebnisse des Waiblinger Samples dazu führen, die Itemzusammenstellung weiterzuentwickeln. Die Items 66–70 sowie 77–79 operationalisieren das erste Frageinteresse (vgl. Kapitel 5.2.9.1.). Der zweite Fragekomplex soll durch die Items 72–75 abgefragt werden. In der Datenanalyse ist zu überprüfen, inwieweit die Items 72–75 mit den Items 66–70, 77–79 korrelieren, und ob sie überhaupt zwischen den deskriptiven und evaluativen Fragen hinreichend unterscheiden. Themenbereich (3) wird durch die Items 65, 71 und 76 abgedeckt. Außerdem wird die Itemzusammenstellung 65–79 insgesamt auf ihre interne Konsistenz hin und faktorenanalytisch untersucht, um so zu klären, ob die Palette ein einzige oder mehrere Merkmale operationalisiert.

5.2.10. Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich

5.2.10.1. Religionspädagogische Befunde

Der Religionsunterricht ist ein Geschehen, das maßgeblich durch die Beziehungen zwischen den Personen qualifiziert ist, die an ihm partizipieren (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.2. sowie 5.2.8.). Gemäß der vierten These von Kießling verstehen sich Religionslehrer neben ihrer Rolle als Lehrende auch als Seelsorger sowohl innerhalb als auch außerhalb des unmittelbaren schulischen Kontextes (vgl. Kießling, 2004, S. 159f.). Allerdings ist der Begriff „*Seelsorger*“ bei den Lernenden unterschiedlich und zum Teil ablehnend-negativ konnotiert oder wird als antiquiert wahrgenommen – auch dann, wenn die Schüler ihren Religionslehrer als Ansprechpartner aufsuchen. Daher ist zu vermuten:

Hypothese 4: Die Schüler sehen aufgrund der Konnotationen des Wortes „*Seelsorger*“ ihren Religionslehrer eher als Ansprechpartner denn als Seelsorger an.

Hypothese 5: Die Schüler sehen den Religionslehrer als Ansprechpartner sowohl bei religiösen als auch bei persönlichen Fragen und Problemen an.

Gemäß der fünften These Kießlings zielen die Religionslehrer darauf ab, dass der Religionsunterricht ein Ort angemessener *Selbstkundgabe* von Lehrenden und Lernenden sein soll. Aufgrund der konfessions- und religionsbezogenen Heterogenität der Schülerschaft hängt gemäß der fünften These die Konfessionalität „oft nur an der Konfessionalität allein der Lehrenden“ (Kießling, 2004, S. 162). Daher ist zu überprüfen, ob die Schülerschaft überhaupt Interesse an der Konfession der Lehrkraft hat.

Für das Gelingen religiöser Lernprozesse, die sich in personaler Begegnung vollziehen, sind tragfähige Beziehungen notwendig. Die Beteiligten müssen einander ernst nehmen (vgl. Kapitel 5.2.2.). Gerade an beruflichen Schulen ist entscheidend, ob die Schüler ihren Religionslehrer ernst nehmen oder als „weltfremd“ abstempeln. Nur wenn die Schüler ihren Lehrer ernst nehmen, ist auch das für die Religionspädagogik wichtige Lernen am Modell möglich (vgl. Bandura 1976; Biesinger, 2001). Denn religionsdidaktisch wird der Religionslehrer als Vorbild oder Modell für religiöses Lernen verstanden (vgl. Biemer & Biesinger, 1983; Ziebertz, 2003b, 197–199).

5.2.10.2. *Item-Konstruktion*

Unter der Rubrik „Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich“ (Item 80–97) sind Items gefasst, die nochmals die Beziehung zwischen den Personen qualifizieren, die am Religionsunterricht beteiligt sind. Sie lehnen sich an die qualitativ ermittelten Befunde von Kießling (2004) an. Da zu ihrer quantitativen Überprüfung keine Skalen vorliegen, wurden die Items neu konstruiert.

Zudem wurden entsprechend dem inhaltlichen Vorverständnis dieses Begriffs zwei weitere Items formuliert, die die Lehrkraft als Ansprechpartner für allgemein persönliche (Item 82, 84) aber auch explizit religiöse Fragen und Probleme (Item 81, 83) beschreiben. Darüber hinaus wurde differenziert zwischen dem Schülerwunsch nach solchen Ansprechpartnern (Item 83, 84) und der Einschätzung, ob die Lehrkraft ein solcher Ansprechpartner für sie ist (Item 81, 82). Mit Item 95, das bewusst später genannt wird, um Interferenzen mit den anderen Items zu vermeiden, wird zum Vergleich ausdrücklich gefragt, ob der Religionslehrer als Seelsorger von den Probanden angesehen wird.

Die Items 85–87 sowie 96, 97 erheben das Interesse an der Selbstkundgabe von Lehrern und Mitschülern hinsichtlich Lebens- und Glaubensfragen. Mit den beiden Items 90 und 91 wird erhoben, wie die Lehrenden in ihrem Auftreten wahrgenommen werden. Außerdem werden nochmals Aspekte der ersten These von Kießlings Studie (2004) aufgenommen: Item

80 fragt ab, ob die Schüler den Wunsch haben, dem Lehrer im Religionsunterricht als Person zu begegnen. Mit den Items 88 und 89 wird erhoben, ob die Schüler ihren Lehrer als Lehrer und als Person ernst nehmen. Im Gegenzug dazu wird folgende Gegenprobe gemacht, nämlich ob sein Lehrer und seine Mitschüler dem Probanden egal sind (Items 93, 94). Schließlich thematisiert Item 92 ausdrücklich, ob die Lehrkraft für die Schüler ein Vorbild ist.

Mit Ausnahme der dichotom skalierten Items 96 und 97 sind alle Items, die die Beziehungsebene zwischen Lehrer und Schülern thematisieren, Likert-skaliert.

5.2.11. Inhalte des Religionsunterrichts: Wichtigkeit der Themen

5.2.11.1. Religionspädagogische Befunde

Bucher konnte in seiner Studie mit einer Faktorenanalyse zwei Faktoren ermitteln, die am besten die Einschätzung der Berufsschüler zur Wichtigkeit der Themen abbilden können (Bucher, 2000a, S. 115f.): „lebenskundliche Themen“ und „religiös-theologische Themen“. Dabei wurden lebenskundliche Themen weitestgehend als wichtiger eingeschätzt als religiös-theologische. Während Buchers Teilstudie sich unmittelbar auf die Berufsschule bezieht, kommen Ziebertz, Kalbheim und Riegel in einer quantitativen Studie zum schulischen Religionsunterricht mit 729 Probanden zu dem Ergebnis, dass ein idealer Religionsunterricht für Schüler als „religionskundlich-existenzieller Unterricht“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 210) gewünscht wird: „ ‚Religionskundlich‘ bezieht sich dabei auf den Wunsch, Informationen über Grundlagen und Interessen und Konsequenzen der Religionen zu erhalten, ohne dabei ein persönliches Bekenntnis ablegen zu müssen. ‚Existenziell‘ verweist darauf, dass der Religionsunterricht helfen soll, sich persönlich zu entwickeln und gesellschaftlich zu orientieren.“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 210) Dagegen sinkt das Interesse am Religionsunterricht, wenn dieser versucht, „in den christlichen Glauben einzuführen“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 208). Im Gegensatz zu Bucher sehen Ziebertz, Kalbheim und Riegel keine faktorielle Trennung zwischen lebenskundlichen und theologisch-religiösen Themen, sondern zwischen religionskundlich-existentialer und verkündigungsorientiert-katechetischer Ausrichtung (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003, S. 210). Trotz dieser Unterschiede stehen die Befunde in Kontinuität zu einem relativ stabilen Ergebnis der Forschungsgeschichte (vgl. Kapitel 3.2.–3.4.): (Berufs-)Schüler sind stärker an lebensrelevanten Themen interessiert als an religiös-theologischen. Vor diesem Hintergrund wird folgende Hypothese zur Überprüfung formuliert:

Hypothese 6: Lebenskundliche und religionskundliche Themen werden als wichtiger eingeschätzt als religiös-theologische Themen.

5.2.11.2. *Item-Konstruktion*

Unter dem Abschnitt „Inhalte des Religionsunterrichts“ (Item 98–121) werden die Wichtigkeit konkreter Themen im Religionsunterricht sowie die Einschätzung, wie häufig sie im Unterricht behandelt werden, abgefragt. Der erste Themenblock befasst sich mit der eingeschätzten Wichtigkeit bestimmter Themen durch die Schüler. Er nimmt Bezug auf die zweite These von Kießlings Studie (2004), der sich bei seiner Themenwahl für den Interview-Leitfaden an der empirischen Untersuchung von Gerber und Jungnitsch (1998; 2000a; 2000b) orientiert. Die Items 98, 100, 102 und 103 werden direkt von Gerber und Jungnitsch übernommen (Gerber & Jungnitsch, 2000b, S. 102). Item 99 wird modifiziert aufgenommen. Lautet es bei Gerber und Jungnitsch (2000b, S. 102) „Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens“, so wird Item 99 offener umformuliert: „Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen“. Dadurch tritt die „quest“-Dimension dieser Frage deutlicher zu Tage (vgl. Kapitel 5.2.8.). Schließlich wird das Item „Eine Grundlage für Werte und Normen erhalten“ von Gerber und Jungnitsch (2000b, S. 102) gemäß der Resultate der qualitativen Studie von Kießling (2004) in zwei Items aufgelöst: Das eine operationalisiert den kognitiven Zugang zu Normen und Werten (Item 105), das andere das Einüben von Normen und Werten im schulischen Kontext (Item 106). Das Item 101 „Christliche Religion kennenlernen“ wurde angesichts der Situation in den neuen Bundesländern aufgenommen, da dort das Christentum auch als fremde Religion wahrgenommen wird (Biewald, 1997; Hanisch & Pollack, 1997; Kießling, 2004, S. 156). Das Item 104 „Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen“ lehnt sich ebenfalls der zweiten These der Studie von Kießling (2004) an. Es ist jedoch bewusst schwächer formuliert, da Religion für einige Schüler eher als institutionalisierte, vorgegebene Größe wie eine bestimmte Kirche oder Glaubensgemeinschaft gilt, religiöse Überzeugungen dagegen eher subjektiv-persönlich verstanden werden (vgl. Kapitel 1.1.). Für weitere Themen stand die empirische Untersuchung von Bucher Pate (Bucher, 2000a, S. 114): Die Items 109, 112 und 114–118 sind direkt übernommen worden. Die Itempaare 107, 108 sowie 110, 111 bilden bei Bucher jeweils nur ein Item, werden hier um der Klarheit willen jedoch aufgesplittet. Die Items 113 und 119–121 sind neu konstruiert worden. Alle Items wurden aus den bekannten Gründen mit den Kategorien „völlig unwichtig – eher unwichtig – teils teils – wichtig – sehr wichtig“ Likert-skaliert entworfen.

5.2.12. Inhalte des Religionsunterrichts: Häufigkeit der Themen

5.2.12.1. Religionspädagogischer Befund

Auch für die Einschätzung der Häufigkeit konkreter Themen im Religionsunterricht konnte Bucher mit einer Faktorenanalyse zwei Faktoren ermitteln, die am besten die Einschätzung der Berufsschüler zur Häufigkeit der Themen abbilden können (Bucher, 2000a, S. 113f.): „Lebenskundliche Themen“ kommen häufiger zur Sprache als „religiös-theologische Themen“. Dieser Befund soll in dieser Studie überprüft werden. Als Hypothese wird daher übernommen:

Hypothese 7: Lebenskundliche Themen werden von den Schülern als häufiger im Religionsunterricht besprochen eingeschätzt als religiös-theologische Themen.

5.2.12.2. Item-Konstruktion

Unter der Rubrik „Inhalte des Religionsunterrichts“ (Item 123–146) wird im zweiten Block die Schüler-Einschätzung zur Häufigkeit der in der ersten Itematterie zur Wichtigkeit genannten Themen im Religionsunterricht abgefragt. Alle Items sind aus den bekannten Gründen ebenfalls Likert-skaliert. Die Skala orientiert sich an der Einschätzungsskala von Bucher (2000a, S. 114). Nur die mittlere Kategorie wurde von „gelegentlich“ in „manchmal“ verändert, weil dies nach Einschätzung der Probanden eher ihrem Sprachempfinden entspricht. Damit ergibt sich folgende Ordinalskala: „nie – selten – manchmal – oft – sehr oft“.

5.2.13. Hindernisse im Religionsunterricht

Die allgemeine Grundstruktur eines Unterrichts: Lehrer, Schüler, Stoff, Unterrichtsgeschehen und Rahmenvorgaben, liefert ein theoretisches Orientierungsraster, um pädagogisch-psychologische Grundlagen und religionspädagogische Befunde hinsichtlich der Frage nach möglichen Hindernissen des religiösen Lernens im Religionsunterricht darzustellen.

5.2.13.1. (Religions-)Pädagogische Grundlagen und Befunde

Zur empirischen Erhebung von *Behinderungsfaktoren* im Religionsunterricht haben Feige, Dressler, Lukatis & Schöll (2000, S. 350–355) in einer Lehrerbefragung fünf Dimensionen faktorenanalytisch gewinnen können. Die Religionslehrer an berufsbildenden Schulen gaben an, einen relativ starken Behinderungsfaktor bei den Schülern und deren Umfeld zu sehen, dagegen weniger Probleme mit Richtlinien und Absprachen. Hinsichtlich der Einschätzung der eigenen, persönlichen Probleme als Behinderungsmoment unterscheiden sich die Lehrer beruflicher Schulen nicht signifikant von den Lehrern anderer Schultypen.

Havers (1972) hat faktorenanalytisch gezeigt, dass die Lehrer von den Schülern auch im *Gesamteindruck* im Sinne eines Halo-Effekts wahrgenommen werden.

Über persönliche Themen im Unterricht zu sprechen, wozu auch religiöse Einstellungen zählen, ist in beruflichen Schulen nicht üblich bzw. problematisch. Hierauf hat Klie in seiner qualitativen Untersuchung einer Kfz-Mechaniker-Klasse hingewiesen (vgl. Klie, 2000).

Im Blick auf das Unterrichtsgeschehen gilt die didaktische Kompetenz des Lehrers als eine der vier großen *Schlüsselqualifikationen*, die einen guten Lehrer auszeichnen (vgl. Helmke, 2002, S. 28f.; Tücke, 1998, S. 254f.; Ziebertz, 2003b). Dazu zählen Verständlichkeit im Unterrichten, Motivationsvermögen und Flexibilität des Lehrers. Eine weitere Schlüsselkompetenz ist diejenige des Lehrers, die Klasse kompetent zu führen. Sachkompetenz ist die dritte große Schlüsselqualifikation des Lehrers.

Mangelnde *religiöse Vorkenntnisse der Schüler* sind nach Einschätzung von Religionslehrern ein weiterer Beeinträchtigungsfaktor für das unterrichtliche Tun (vgl. Feige et al., 2000).

Ebenso ist das Phänomen der *mangelnden Disziplin in der Klasse* zu nennen, das von Berufsschulreligionslehrern als ein weiterer Behinderungsfaktor für religiöses Lernen genannt wird (vgl. Feige et al., 2000). Störungen können sowohl die Konzentration beeinträchtigen als auch auf die mangelnde Kompetenz des Lehrers zur Klassenführung hinweisen.

Das Konstrukt *Konzentration* hat insofern Bedeutung für das schulische Lernen, als darunter kognitive Kapazitäts- und Ressourcenleistungen, beides im Rahmen von Strukturmodellen, zu verstehen sind (vgl. Berg & Imhof, 2001). Überlastung von Personen führt zu einer Einschränkung von Konzentration und Aufmerksamkeit und kann die (schulische) Leistung beeinträchtigen.

Das Konstrukt *Interesse* ist ein zentrales Moment der Pädagogischen Psychologie im Allgemeinen und der Unterrichtspsychologie im Besonderen (vgl. Rustemeyer, 2004, S. 42–45). Interesse steht nämlich in Zusammenhang mit der Lernmotivation (vgl. Schiefele & Wild, 2000) und lässt sich mit Krapp im Rahmen einer Person-Gegenstand-Konzeption als „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp, 2001, S. 286) definieren. Dabei ist zwischen einem individuellen Interesse, einer situationsübergreifenden, motivationalen Disposition, und der Interessantheit der Situation, dem situationalen Interesse, zu unterscheiden (vgl. Krapp, 1998). Das Interesse der Schüler kann damit als spezifische Motivation verstanden werden. Sie beeinflusst das Lernverhalten dahingehend, dass Schüler ein tieferes Bemühen zeigen, die Lernmaterie zu verstehen, und damit auch besser Kompetenzen erwerben können (vgl. Rustemeyer, 2004,

S. 43f.). Feige, Dressler, Lukatis und Schöll (2000) kommen in ihrer Lehrerbefragung zu dem Ergebnis, dass nach Einschätzung der Religionslehrer die Mehrheit der Schüler kein Interesse am Fach Religion haben.

Als eine wichtige Rahmenbedingung für den Religionsunterricht gilt schließlich der *Lehrplan*, der die Themen und Inhalte des Religionsunterrichts vorgibt.

5.2.13.2. *Item-Konstruktion*

Unter dem Abschnitt „Hindernisse im Religionsunterricht“ (Item 147–168) werden explizit Gründe abgefragt, die nach Meinung der Berufsschüler tatsächlich verhindern, dass im Religionsunterricht die Ziele erreicht werden. In dieser Itembatterie soll explorativ erhoben werden, welche Hindernisse die Schüler als vorhanden ansehen, die ein Gelingen des Religionsunterrichts hinsichtlich seiner Zielerreichung verhindern. Da die Ziele des Religionsunterrichts nicht überall gleichermaßen für die Schüler transparent sind, werden die Ziele in der übergeordneten Formulierung der Fragestellung auch nicht näher bestimmt, sondern bewusst offen gelassen.

Um die Einschätzung der Berufsschüler bezüglich bestehender Hindernisse für religiöses Lernen zu erheben, müssen eigene Items entwickelt werden, weil das Instrumentarium von Feige, Dressler, Lukatis und Schöll (2000) zu spezifisch auf Lehrer zugeschnitten ist. Aufgrund der Heterogenität der Probanden, müssen die Items teilweise sehr einfach formuliert sein. Die Konstruktion der Items orientiert sich an der allgemeinen Grundstruktur eines Unterrichts: Lehrer, Schüler, Stoff, Unterrichtsgeschehen und Rahmenvorgaben.

Im Sinne eines Gesamteindrucks soll mit Item 155 der von den Schülern eingeschätzte Zugang zu den Unterrichtsthemen erhoben werden. Die Items 156 und 157 fragen das Merkmal Konzentration ab. Verständlichkeit, Motivationsvermögen und Flexibilität des Lehrers erheben die Items 162, 163 und 166. Mit Item 164 soll ermittelt werden, ob die Schüler den Eindruck haben, dass der Lehrer die Klasse kompetent zu führen versteht. Die von den Schülern wahrgenommene Sachkompetenz des Lehrers fragt Item 159 ab, Item 160 dagegen die selbst eingeschätzte Fachkompetenz der Schüler. Darüber hinaus zielen die beiden Items 167 und 168 auf die religiöse Erfahrungskompetenz von Lehrer und Schüler ab.

Angesichts der Möglichkeit von Halo-Effekten in der Wahrnehmung des Lehrers seitens der Schüler beziehen sich die Items 149 und 150 ganz allgemein auf die am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen. Vier Items (147, 148, 151, 152) wurden kombiniert, um das von Schülern eingeschätzte Schüler- und Lehrerinteresse am Religionsunterricht und das Interesse in religiösen Belangen zu erheben. Item 161 operationalisiert das Phänomen der mangelnden Disziplin in der Klasse. Mit Item 158 soll

erhoben werden, ob die Berufsschüler diesen als Behinderungsfaktor für das Erreichen der Lernziele im Religionsunterricht ansehen.

Um keine reaktiven Antworttendenzen zu provozieren, wird nach der Unsicherheit der Schüler bzw. des Lehrers, über persönliche Themen zu sprechen, gefragt und nicht nach möglichen Befürchtungen vor sozialen Sanktionen oder unangenehmen Reaktionen, wenn man über Persönliches spricht. Allgemein und nicht auf Personen spezifiziert wird daher auch ermittelt, ob es Hemmungen gibt, über religiöse Themen zu sprechen (Item 165).

Die Skala unterscheidet die Items akteursbezogen in Items mit Schüler- und Lehrerbezug. Dabei wird für die Schüler-Items bewusst eine Formulierung gewählt, die offen lässt, ob nur die Mitschüler gemeint sind oder der Proband sich selber mit einschließen will bzw. soll. Eine genaue Differenzierung würde zum einen den Testumfang erheblich vergrößern. Zum anderen müsste für die Items, die den Probanden selbst betreffen, eher mit Antworttendenzen in Richtung sozialer Erwünschtheit gerechnet werden. Die offene Formulierung gibt dem Probanden stattdessen die Möglichkeit, sich hinter den anderen zu „verstecken“. Allerdings geht damit auch ein Informationsverlust für die spätere Interpretation der Befunde einher, der jedoch in Kauf genommen werden muss.

Die Items werden gemäß ihrer Ähnlichkeit teilweise nebeneinander gestellt, um eher kontrastive Vergleiche zu erzielen, z.B. Item 147 „Kein religiöses Interesse der Schüler“ und Item 148 „Kein religiöses Interesse des Lehrers“. Die Items 147–168 im Fragebogen sind teilweise einander ähnlich, um die interne Konsistenz der Batterie zu erhöhen. Möglicherweise erlauben die Ergebnisse einer Reliabilitätsanalyse des Datensatzes des Waiblinger Samples eine Straffung des Itemsatzes ohne große Reliabilitätseinbußen. Es wurde wieder eine Likert-Skalierung vorgenommen.

5.2.14. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

Unter der Rubrik „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ (Item 169–173) werden die Akzeptanz des Religionsunterrichts und die Abmeldebereitschaft der Schüler erhoben. Zur Akzeptanz des Faches gibt es unterschiedliche Befunde (vgl. Kapitel 3.2.–3.4.). Die Einschätzung des Religionsunterrichts durch die Schüler hängt auch von der Einschätzung des Lehrers (vgl. Kapitel 5.2.3.) sowie von der religiösen Selbsteinschätzung der Schüler ab. Verstehen sich die Schüler als religiös, so stehen sie zumindest auch dem Religionsunterricht positiv gegenüber (vgl. Bucher, 2000a). Es ist daher zu vermuten, dass die Beurteilung des Religionsunterrichts auch mit diesen beiden Variablen positiv korreliert.

Um die Grundeinstellung der Schüler zum Religionsunterricht zu erheben, kann teilweise auf bewährte Items aus der Studie von Bucher zurückgegriffen werden. Item 171 und 172 sind wörtlich übernommen (Bucher, 2000a, S. 111). Bucher kann für seine Skala eine interne Konsistenz von $\alpha=0,79$ anführen. Item 169 wurde von der negativen Formulierung bei Bucher „Mit dem RU soll nichts so bleiben, wie es ist.“ (Bucher, 2000a, S. 111) in eine positive invertiert. Außerdem wurde, um die Reliabilität der Messung zu erhöhen, Item 170 konstruiert. Mit Item 173, ebenfalls neu entwickelt, wird ermittelt, ob eine positive Einstellung der Schüler zum Religionsunterricht vorhanden ist. Über die Analyse der internen Konsistenz kann möglicherweise in der Aufgabenanalyse noch eine Reliabilitätsverbesserung erreicht werden. Es wurde ebenfalls eine Likert-Skalierung vorgenommen.

5.2.15. Beurteilung des Religionsunterrichts nach konkreten Merkmalen

Unter dem Abschnitt „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (Item 174–180) wird die Einschätzung dieses Unterrichtsfaches nach bestimmten Merkmalen seitens der Schüler erhoben. Der Forschungsüberblick hat gezeigt, dass die Schüler den Religionsunterricht an beruflichen Schulen mehrfach als alternatives Fach erleben. Dabei ist meist nicht eindeutig, ob diese Wahrnehmung positiv oder negativ bei den Schülern konnotiert ist (vgl. Kapitel 3.2.–3.4.). Um dies zu eruieren, wird ein semantisches Differential verwendet. Es stellt eine Auswahl aus der siebenpunktigen Skala von Bucher (1996, S. 42) dar. Bucher konnte für das Differential ein Cronbach-alpha von $\alpha=0,92$ erzielen; das entspricht einer sehr hohen internen Konsistenz. Dennoch wurden nach dem Vortest mehrere Items eliminiert, um die Testlänge zu verkürzen. Trotz der Gefahr einer Antworttendenz und einer gewissen Monotonie wird eine gleich gepolte Darbietung der Items gewählt, um Verwirrungen hinsichtlich einer numerischen Likert-Skalierung zu vermeiden, die bei einigen Probanden zu Schwierigkeiten führt, wie bereits in Kapitel 5.1.1. erläutert wurde.

5.2.16. Religiöse Selbsteinschätzung

Schließlich soll die religiöse Selbsteinschätzung der Jugendlichen an beruflichen Schulen untersucht werden, zuerst in allgemeiner Form, dann hinsichtlich ihres Glaubens an Gott und hinsichtlich der Frage, was für eine Bedeutung ihr eigener Glaube für sie hat. „Im religiösen Selbstverständnis kommt zum Ausdruck, wie und ob sich das Subjekt als religiös versteht.“ (Wagener, 2002, S. 89) Dabei handelt es sich nach Wagener um ein „Erfassen des religiösen Selbstkonzepts, das primär und zunächst vergangenheits- und gegenwartsorientiert“ (Wagener, 2002, S. 90) ist. Dieses Verständnis von Wagener eignet sich nicht zuletzt deshalb

besonders, weil er seine religionspsychologische Untersuchung mit Probanden von berufsbildenden Schulen durchgeführt hat (vgl. Wagener, 2002, S. 62). Er definiert Religiosität als „die Aktivität der synthetischen Funktion des Ichs, mit Hilfe der Symbolfunktion und symbolischen Selbstergänzung, angesichts des Umgangs mit Kontingenzerfahrungen, wobei ausdrücklich der Gottesbezug mitgedacht wird, die sinnvolle Kohärenz des Lebensentwurfes und der Existenzweise aufrechtzuerhalten“ (Wagener, 2002, S. 36). Wagener versteht Religiosität damit als eine bestimmte Aktivität, in der ausdrücklich ein Gottesbezug mitgedacht wird. Für das normative Element des „Gottesbezugs“ besteht allerdings die Gefahr, dass mit dem Begriff „Gott“ Vorstellungen verbunden sind, die andere Transzendenzbezüge von vornherein nicht berücksichtigen. Um nicht begrifflich bestimmte Phänomene auszuschließen, wird Religiosität in dieser Untersuchung als „die individuelle Ausprägung transzendenzbezogenen Erlebens, Denkens und Handelns“ (Grom, 1999, Spalte 1087) verstanden. Religiosität besteht damit auch dann, wenn ein gelebter Bezug „zu einer letzten Sinnmitte“ (Kießling, 2004, S. 210) gegeben ist. Dieses weite Verständnis von Religiosität kann phänomenologisch außerdem besser das religiöse Selbstverständnis Jugendlicher (vgl. Fuchs-Heinritz, 2000) fassen.

Der Forschungsüberblick hat gezeigt, dass die Einschätzung des Religionsunterrichts auch von der jeweiligen Religiosität der Schüler abhängt. Diese religionspsychologische Fragestellung kann allerdings nicht ausführlich untersucht werden, weil es den Rahmen des Forschungsvorhabens sprengen würde. Religionspsychologische Forschungspraxis und Methodologie werden daher nicht besprochen (vgl. dazu Grom, 1992; Beile, 1998, S. 76–79; Utsch, 1998; Oser & Bucher, 2002). Die Items zur religiösen Selbsteinschätzung werden als Indikatorvariablen verstanden. Sie sollen Hinweise liefern, ob sich die Probanden als religiös verstehen oder nicht. Wie diese Religiosität genauer zu verstehen ist, kann daraus aber nicht erschlossen werden.

5.2.16.1. Allgemein

Unter der Rubrik „Allgemein“ (Item 181–186) wird ganz allgemein die religiöse Selbsteinschätzung der Jugendlichen erhoben. Hierzu sind gemäß Kapitel 5.1.1. eigene Items konstruiert worden. Da sich ein allgemeines, normatives Verständnis der Jugendlichen hinsichtlich dessen, was religiös und gläubig heißt, nicht formulieren lässt, werden beide Adjektive mit den Items 181 und 182 abgefragt, um zu sehen, ob sich in der Antworttendenz Unterschiede ergeben. Item 183 hebt auf das moralische Selbstverständnis ab. Die Items 184–186 fragen nach der Bedeutung der Sinn- und Gottesfrage und nach dem Selbstverständnis der Probanden als religiös suchende Menschen, um die „quest“-Dimension von Religiosität (vgl.

Kapitel 5.2.8.) aufzunehmen. Die übliche Likert-Skalierung wird beibehalten. Antworttendenzen, wie die der sozialen Erwünschtheit, sind bei der Beantwortung dieser Items nicht auszuschließen.

5.2.16.2. *Glaube an Gott*

Der Glaube an Gott wird unter dem Abschnitt „Glaube an Gott“ (Item 187 und 188) nur strukturell abgefragt. Die Erstellung des Itemsets 187a)–d) übernimmt modifiziert die Formulierung von Gerber und Jungnitsch (2000b, S. 101). Um Eindeutigkeit zu erzielen, wird eine Nominalskalierung gewählt, mit der eine Entscheidung der Probanden forciert werden soll. Item 188, dessen Antwortmöglichkeit dichotom ist, soll die wahrgenommene Wirksamkeit einer eher üblichen religiösen Praxis, nämlich des Stoßgebets, erheben. Schmid (1989) kommt in seiner qualitativen Studie zu dem Ergebnis, dass Jugendliche trotz teilweise geringem bzw. unthematischem oder diffusem religiösen Selbstverständnis und trotz unterschiedlicher Einschätzung der Alltagsrelevanz des Glaubens die Praxis des Gebets in Problem- und Notsituationen aktualisieren. Auf die Gefahr hin, dass die Antwortkategorie „Nein“ von Item 188 nicht eindeutig zu interpretieren ist – sie könnte für die Verneinung der Wirksamkeit des Stoßgebets stehen oder für die Verneinung der Praxis des Stoßgebets überhaupt –, wird dennoch diese Praxis unterstellt, um ein spontanes Antworten der Probanden bezüglich der Wirksamkeit zu provozieren.

5.2.16.3. *Werte des eigenen Glaubens*

Im letzten Teil des Fragebogens wird unter der Rubrik „Werte des eigenen Glaubens“ (Item 189) die „Wertebindung“ (Wagener, 2002, S. 75) des eigenen Glaubens erhoben. Darunter ist eine „aktive, Ich-beteiligte Überzeugung, bestimmte Werte sollen gelten und verwirklicht werden“ (Wagener, 2002, S. 74), zu verstehen. Hierfür wird das eigens dafür entwickelte Instrumentarium von Wagener (2002, S. 75) übernommen, das bereits bei Probanden beruflicher Schulen zum Einsatz gekommen ist. Wenn hierzu auch keine Skalen-Kennwerte vorliegen, so ergaben die Rückmeldungen auf den Vortest, dass die Mehrfachwahlaufgaben zur Charakterisierung der Bedeutung des Glaubens für die Jugendlichen verständlich und gut zu beantworten sind.

5.2.17. Abschließende Bemerkung

Abschließend wird den Probanden – wie es üblich ist – mit einer offenen Frage die Möglichkeit gegeben, sich zu der Befragung oder zu Sonstigem, was mit der Befragung in

Beziehung steht, zu äußern. So können wichtige Aspekte genannt werden, was in den standardisierten, geschlossenen Fragen nicht geschehen kann.

5.3. Beschreibung der Testdurchführung

5.3.1. Zeitraum der Befragung

Die Durchführung der Untersuchung fand im Zeitraum vom 10.02.2004 bis 03.03.2004 statt. Dieser erwies sich insofern als besonders geeignet, als die Schüler bereits mindestens für ein Schulhalbjahr den Religionsunterricht besucht haben, ihn damit kennen und besser als zu Beginn des Schuljahres einschätzen können. Bereits Bohne (1962, S. 63) hat darauf hingewiesen, dass aufgrund der Unterschiedlichkeit der Religionsunterrichts an berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen erst Erfahrungen mit dem Berufsschulreligionsunterricht gemacht werden müssen, um ihn offen und angemessen einschätzen zu können.

Die Probanden füllten den Fragebogen im Rahmen des Religionsunterrichts aus. Die Fragebögen wurden gemäß des so genannten Schneeballprinzips über sechs Lehrkräfte an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben und anschließend anonymisiert eingesammelt.

5.3.2. Ort der Befragung

Die schriftliche Umfrage mit dem Schüler-Fragebogen fand am Waiblinger Berufsschulzentrum statt, das sich aus mehreren Gründen besonders dafür eignet. Es umfasst alle drei großen Typen beruflicher Schulen: eine Gewerbliche, eine Kaufmännische und eine Hauswirtschaftliche Berufsschule, so dass die Probanden aus allen drei Schularten rekrutiert werden konnten. Außerdem spricht auch die geographische Lage am Rande des Großraums Stuttgart für das Waiblinger Berufsschulzentrum. Zum einen gibt es dort Schüler aus kleineren Städten des eher ländlich geprägten Umlands und zum anderen aus einer Kreisstadt mittlerer Größe, die im industriellen Einflussbereich Stuttgarts liegt und vor Ort durch städtische und Kreisverwaltung sowie das Bankwesen geprägt ist.

5.3.3. Zusammensetzung des Testsamples

Die Probanden wurden im Klassenverband rekrutiert, damit der Fragebogen in einer Unterrichtsstunde von allen ausgefüllt werden kann. Außerdem können so Probanden mit unterschiedlichem Leistungsniveau über verschiedene Klassen erreicht werden. Auf diese Weise kann überprüft werden, ob der Fragebogen trotz der großen Heterogenität der

Stichproben für alle Schüler verständlich und leistbar ist. Die jeweiligen Klassen wurden in Zusammenarbeit mit den Religionslehrern des Berufsschulzentrums Waiblingen ausgewählt. Aufgrund der unterschiedlichen Klassengrößen und Zugriffsmöglichkeiten war es allerdings nicht möglich, aus allen Schularten eine gleich große und gleich verteilte Besetzung zu erhalten. In die Datenerhebung floss die Rückmeldung von insgesamt 339 Probanden ein. Die nähere Zusammensetzung wird im folgenden Kapitel der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 6.2.1.) besprochen.

6. Darstellung der Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse der Untersuchung (Kapitel 6.2.–6.3.) vorgestellt werden, müssen zunächst einige messtheoretische Vorbemerkungen und Hinweise zum Auswertungsverfahren gemacht werden.

6.1. Messtheoretische Vorbemerkungen und Hinweise zum Auswertungsverfahren

Nachfolgende messtheoretische Vorbemerkungen beziehen sich auf die im Fragebogen eingesetzte Skalierung und den Einsatz mathematischer Operationen für die statistische Auswertung. „Das Messen ist eine Zuordnung von Zahlen zu Objekten oder Ereignissen, sofern diese Zuordnung eine homomorphe Abbildung eines empirischen Relativs in ein numerisches Relativ ist.“ (Orth, 1983, S. 138) Die vier Kardinalskalen, die in der empirischen Forschung eingesetzt werden, haben je unterschiedliche Repräsentationsansprüche, die mit Konsequenzen für erlaubte mathematische Operationen einhergehen. Die vorliegende quantitative Untersuchung bedient sich aus testpragmatischen Gründen (vgl. Kapitel 5.1.1.) weitestgehend so genannter Likert-Skalen, die besonders bei der Einstellungsmessung Verwendung finden (vgl. Stahlberg & Frey 1996, S. 224). Sie werden in der pädagogisch-psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung meist behandelt, als ob sie intervallskaliert wären, obwohl sie – streng genommen – Ordinalskalen abbilden, und liefern damit die Messstruktur, die den statistischen Operationen zugrunde liegt.

Allerdings muss kritisch eingewendet werden, dass die Likert-Skalen „nicht exakt die Bedingungen von Skalen gleich erscheinender Intervalle erfüllen“ (Stahlberg & Frey, 1996, S. 224). Das hat zur Folge, dass die inhaltliche Interpretation von Analysen auf intervallskaliertem Niveau problematisch ist (vgl. Bühner, 2004, S. 70f.). Obgleich dieser Einwand messtheoretisch gerechtfertigt ist, wird auch in dieser Arbeit teilweise an der liberalen Auffassung der üblichen Forschungspraxis festgehalten, so dass die Messungen als „Per-fiat-Messungen“ (Bortz, 1993, S. 27) durchgeführt werden. Damit schließt sich diese Untersuchung forschungspragmatisch der Überzeugung an, „dass die Bestätigung einer Forschungshypothese durch die Annahme eines falschen Skalenniveaus eher erschwert wird“ (Bortz, 1993, S. 27). Vor dem Hintergrund dieser messtheoretischen und forschungspraktischen Diskussions- und Problemlage wird daher folgende Doppelstrategie vertreten:

Für *explorative Untersuchungen* werden faktorenanalytische Verfahren eingesetzt, die erst für metrische Skalen wirklich geeignet sind (vgl. Bortz, 1993, S. 484). Da die Faktorenanalyse jedoch ausschließlich zu heuristischen Zwecken eingesetzt und die Güte der entwickelten Skalen über Reliabilitätsberechnungen überprüft wird, ist eine Durchführung der Faktorenanalyse gerechtfertigt. Außerdem werden die von Guadagnoli und Velicer (1988) aufgestellten Bedingungen wie auch die Stabilität der Faktorenstruktur berücksichtigt, um die Güte der Faktorenlösung zu stützen (vgl. Anhang 1). Um die interne Konsistenz der homogenen Skalen zu schätzen, wird zur *Reliabilitätsbestimmung* der α -Koeffizient von Cronbach berechnet, der ebenfalls eine Intervallskalierung voraussetzt. Allerdings haben Feldt, Woodruff und Salih (1987) gezeigt, dass bei Nicht-Erfüllung der statistischen Voraussetzungen Cronbach-alpha „die »wahre« Reliabilität“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 192) unterschätzt. Folglich kann dieser Koeffizient aus testpragmatischen Gründen gewählt werden. Darüber hinaus müssen die aggregierten Skalenparameter mit metrischen Lokalisationsparametern berechnet werden.

Zur *Überprüfung von Unterschiedshypothesen* werden dagegen nichtparametrische Verfahren angewendet, um messtheoretisch den Likert-Skalen zumindest in dieser Hinsicht Rechnung tragen zu können. Mit diesen verteilungsfreien Verfahren für ordinalskalierte Daten werden Stichproben hinsichtlich der Differenzen ihrer Rangsummen verglichen.

- Zur Überprüfung der Unterschiedshypothese von zwei unabhängigen Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz wird der *U-Test von Whitney und Mann* mit der Prüfgröße U verwendet (vgl. Bortz, 1993, S. 141–144).
- Zwei abhängige Stichproben werden dagegen mit dem *Wilcoxon-Test* mit der Prüfgröße T getestet. Dieser wird zwar vorwiegend für prä-post-Vergleiche angewendet (vgl. Zöfel, 2003, S. 139), muss aber auch bei dem Vergleich zweier abhängiger Stichproben im Bezug auf einen Probanden hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz durchgeführt werden, weil es bislang keine alternativen Verfahren (in SPSS) gibt.
- Zum Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben wird der *H-Test nach Kruskal und Wallis* verwendet. Er stellt eine Ausweitung des U-Tests von Mann und Whitney dar, operiert jedoch mit der Prüfgröße χ^2 , um Unterschiedshypothesen zu überprüfen. Führt er zu einem signifikanten Ergebnis, d. h. dass die Nullhypothese, also die Hypothese, dass die Stichproben der gleichen Population angehören, verworfen werden muss, wird mittels des U-Tests paarweise getestet, welche Stichproben sich signifikant voneinander unterscheiden.

- Schließlich dient der *Friedman-Test* dazu, Unterschiedshypothesen mehrerer abhängiger Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz zu überprüfen. Er weitet den Wilcoxon-Test auf mehr als zwei abhängige Stichproben aus, operiert aber wie der H-Test nach Kruskal und Wallis mit der Prüfgröße χ^2 . Lässt diese auf ein signifikantes Ergebnis schließen, muss mit dem Wilcoxon-Test paarweise untersucht werden, welche Stichproben sich signifikant voneinander unterscheiden.

Zusammenhangshypothesen werden mit universellen polytomen Logit-Modellen der *ordinalen Regression* (PLUM) überprüft, um dem Ordinalskalenniveau Rechnung zu tragen. Regressionsanalysen eröffnen die Möglichkeit, die Art des Zusammenhangs zweier oder mehrerer Variablen aufzudecken bzw. „den Wert einer (abhängigen) Variablen aus den Werten anderer (unabhängiger) Variablen vorherzusagen“ (Bühl & Zöfel, 2002, S. 329). Um die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen zu ermitteln, wird ein Rangkorrelationskoeffizient der beiden Variablen berechnet. Ist mindestens eine der beiden Variablen ordinalskaliert oder nicht normalverteilt, wird das bivariate Zusammenhangsmaß der *Rangkorrelation nach Spearman* berechnet.

Für die Berechnungen der *Signifikanz* wird immer ein α -Fehler-Niveau von $\alpha=0,05$ (zweiseitig) angesetzt. Im Sinne eines einheitlichen Sprachgebrauchs werden folgende Bezeichnungen und Symbolisierungen der Signifikanzniveaus nach Bühl & Zöfel (2002, S. 111) übernommen:

Wahrscheinlichkeit	Bedeutung	Symbolisierung
$p > 0,05$	nicht signifikant	
$0,01 < p \leq 0,05$	signifikant	*
$0,001 < p \leq 0,01$	sehr signifikant	**
$p \leq 0,001$	höchst signifikant	***

Tabelle 2: Symbolisierung und Bezeichnung der Signifikanzniveaus

Wahrscheinlichkeitswerte, Faktorladungen und der Kennwert für die Faktorstabilität werden auf drei Dezimale gerundet; ansonsten werden *Rundungen* auf zwei Nachkommastellen vorgenommen

Für die *Auswertung* gilt: Keiner der eingegangenen Fragebögen musste aufgrund fehlender oder falscher Bearbeitung vollständig der Auswertung vorenthalten werden. Einzelne Items, die nicht ordnungsgemäß beantwortet wurden, wurden nicht mit Füllwerten besetzt, sondern für die entsprechenden Berechnungen nicht berücksichtigt. Die Daten der vorliegenden Untersuchung wurden mit dem statistischen Computerprogramm zur Datenanalyse SPSS 11.5.1 ausgewertet (vgl. Bühl & Zöfel, 2002).

Schließlich sei noch auf die Interpretation der Antwortkategorie „teils-teils“ eingegangen. Birk (1974, S. 148f.) weist darauf hin, dass sich die Probanden in diesem Fall mit der dazugehörigen Frage noch nicht auseinandergesetzt, noch keine dezidierte Meinung ausgebildet haben könnten oder dass die mittlere Kategorie als Ausdruck ambivalenter Einstellungen gedeutet werden könnte. Wie dieses mittlere Antwortverhalten jeweils zu interpretieren ist, muss im Einzelfall entschieden werden. Schließlich darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich vielleicht um Antworttendenzen hin zur Mitte handelt.

6.2. Allgemeine Daten

6.2.1. Zusammensetzung des Testsamples

Einen Überblick über die Zusammensetzung des Testsamples am Waiblinger Berufsschulzentrum, das aus 339 Probanden besteht, liefert nachfolgende Tabelle:

Schulform	Berufsschulart / Geschlecht							Summe
	Gewerbliche Schule		Hauswirtschaftliche Schule		Kaufmännische Schule			
	m	w	m	w	m	w		
„BVJ / BFS“	23	0	8	54	5	2	93 (27,4%)	
	1		1					
„duales Schulsystem“	55	0	1	1	29	42	129 (38,1%)	
	1							
berufliches Gymnasium	44	4	6	21	19	23	117 (34,5%)	
Summe	122	4	15	76	53	67	339	
	127 (37,5%)		92 (27,1%)		120 (35,4%)			

Tabelle 3: Zusammensetzung des Testsamples (Berufsschulart, Schulart, Geschlecht)

Insgesamt besteht das Testsample aus 190 männlichen und 147 weiblichen Probanden. Zwei Personen haben ihr Geschlecht nicht angegeben. Diese leichte „Schiefelage“ im Geschlechterverhältnis von 56,4% männlichen und 43,4% weiblichen Probanden liegt am extrem hohen Männeranteil an der Gewerblichen Schule, den der hohe Frauenanteil an der

Hauswirtschaftlichen Schule nicht ausgleichen kann. Dennoch bildet das Testsample die Zusammensetzung des Waiblinger Berufsschulzentrums mehr oder weniger realistisch ab und kann daher als annähernd repräsentativ beurteilt werden. Das betrifft sowohl die Geschlechterverteilung, die Berufsschulart wie auch die Schulform mit Ausnahme der Gruppe BVJ/BFS.

Auch wenn die Stichprobe als annähernd repräsentativ angesehen werden kann, ergibt sich daraus nicht, dass jede Zelle für statistische Untersuchungen angemessen ist: entweder weil sie nicht besetzt ist oder weil ihre Besetzung sich an oder unterhalb des kritischen Wertes einer Unterbesetzung für statistische Auswertungen bewegt. Das betrifft die Kategorien: Gewerbliche Schule – weibliche Probanden, Hauswirtschaftliche Schule – duale Berufsschule sowie Kaufmännische Schule – BVJ/BFS. Für die Fragebogenentwicklung und inhaltliche Auswertung ergeben sich daher folgende Faktoren, die zu berücksichtigen sind:

- Berufsschulart (Schulgruppe),
- Geschlecht,
- Schulform (Bildungsgang).

Die Zellenbesetzung zeigt augenfällig, dass die Berufsschularten in Zusammenhang mit dem Geschlecht der Lernenden stehen. Der Spearman-Rangkorrelationskoeffizient zwischen Berufsschulart und Geschlecht beträgt $\rho=0,463^{**}$ und ist auf dem 0,01-Niveau (zweiseitig) signifikant (vgl. Anhang 3.1)

Damit hat die auffällige Geschlechter-Verteilung an der Gewerblichen und Hauswirtschaftlichen Schule für die Interpretation der Befunde zur Folge, dass Unterschiede, die scheinbar auf die unabhängige Variable Berufsschulart zurückzuführen sind, möglicherweise auch mit der Variablen Geschlecht korrelieren – und umgekehrt –, so dass eindeutige Aussagen über Wirkungszusammenhänge nur schwer möglich sind. Die Korrelation von Berufsschulart und Geschlecht hat zudem für die statistische Analyse wichtige Konsequenzen:

- Für die Interpretation der Ergebnisse nichtparametrischer Signifikanztests ist bei der Testung der Variablen Berufsschulart zu klären, ob die Befunde eigentlich auf die Variable Geschlecht zurückgeführt werden können – und umgekehrt.
- Bei Regressionsberechnungen sind Geschlecht bzw. Berufsschulart korrespondierend als Kovariate zum Faktor Berufsschulart bzw. Geschlecht zu berücksichtigen.

Nachdem die Zusammensetzung des Testsamples und die daraus folgenden Konsequenzen für die Auswertung genannt worden sind, folgt eine deskriptive Darstellung der Rahmendaten, wie sie unter der Rubrik „Allgemeines zu Ihrer Person“ erhoben wurden.

6.2.2. Rahmendaten

Die aufgeführten Rahmendaten geben die relevanten Daten der Probanden des Waiblinger Berufsschulzentrums wieder. Da Daten zu Geschlecht, Schulform und Berufsschulart bereits in Kapitel 6.2.1. dargestellt worden sind, werden sie hier nicht noch einmal erwähnt. Zudem werden diejenigen Rahmendaten (Item 1.6 und 1.10) nicht aufgeführt, die erst für eine mögliche überregionale umfangreichere Studie aussagekräftig sind. Die deskriptiv-statistischen Tabellen finden sich in Anhang 3.1.

6.2.2.1. Geburtsjahrgang der Probanden

338 Schüler haben mittels ihres Geburtsjahrgangs eine Altersangabe gemacht. Dreiviertel aller Schüler sind in den Jahrgängen 1983 bis 1986 geboren und damit zum Zeitpunkt der Befragung (Februar 2004) zwischen 17 und 21 Jahre alt. 49,9% der Befragten sind Jahrgang 1985/1986, 25,1% Jahrgang 1983/1984 und 14,5% Jahrgang 1987/1988. Die Jahrgänge 1981/1982 sind zu 5,9% vertreten und Probanden des Jahrgangs 1980 oder älter zu 4,4%. Aufgrund dieser – erwartungsgemäßen – Verteilung werden exemplarisch mögliche Alterseffekte auf die Einschätzung des Religionslehrers seitens der Schüler überprüft. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die statistische Power über die verschiedenen Kategorien hinweg erheblich divergiert. Grafisch stellt sich die Prozentwertverteilung der gruppierten Daten folgendermaßen dar:

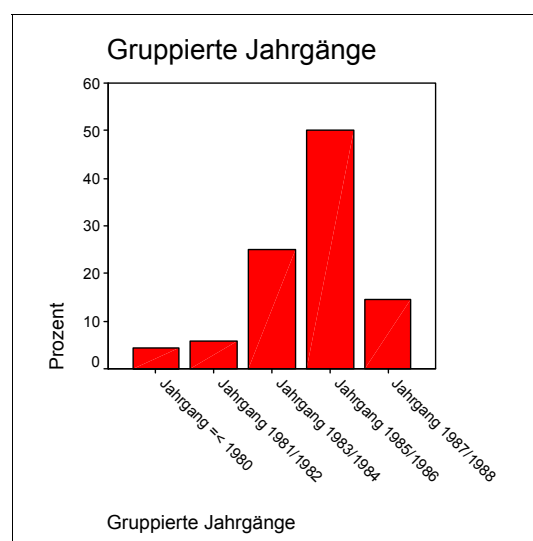


Abbildung 4: Geburtsjahrgang (prozentuale Häufigkeitsverteilung, gruppierte Daten)

6.2.2.2. Familienstand

Von den 339 Probanden sind 325 (95,9%) ledig, 9 (2,7%) verheiratet und 3 (0,9%) geschieden. 2 Probanden haben keine Angabe gemacht. Aufgrund der äußerst ungleichen, aber zu erwartenden Zellenbesetzung können keine sinnvollen statistischen Analysen mit der unabhängigen Variable Familienstand durchgeführt werden.

6.2.2.3. Regionale Herkunft der Schüler

331 Datensätze konnten einer gültigen Auswertung der regionalen Herkunft der Befragten zugeführt werden. 29,2% der Probanden kommen vom Dorf bzw. von ländlicher Gegend, 30,7% aus einer Kleinstadt (etwa bis 10.000 Einwohner) und 26,3% aus einer Stadt mittlerer Größe (10.000–40.000 Einwohner). 11,5% der Befragten gaben an, aus einer Großstadt zu stammen.

Mit Ausnahme großstädtischer Herkunft streut die Herkunft der Schüler über ländliche, kleinstädtische und mittelstädtische Herkunft breit (vgl. nachfolgende Prozentwertverteilung), so dass mögliche Herkunftseffekte auf die religiöse Selbsteinschätzung (vgl. Hunger, 1960b; Rittgen, 1974) und die Beurteilung des Religionsunterrichts überprüft werden können.

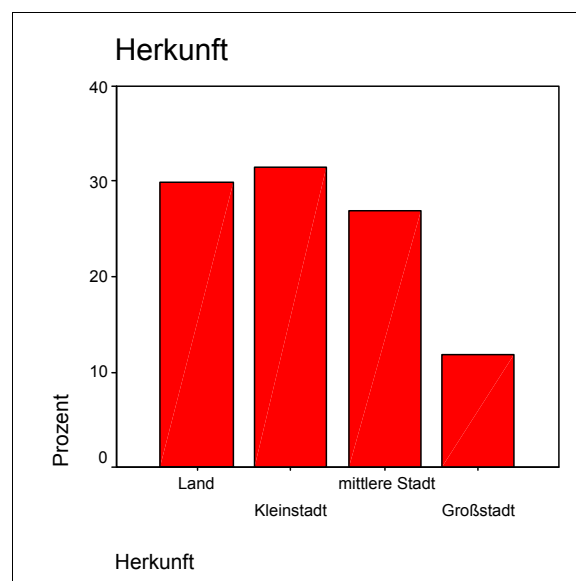


Abbildung 5: Herkunft der Schüler (prozentuale Häufigkeitsverteilung, gruppierte Daten)

6.2.2.4. Schultyp

Mit dem Item Schultyp werden unterschiedliche Arten der beruflichen Schulen erhoben: 34,8% der Befragten besuchen ein berufliches Gymnasium, 37,8% die Berufsschule im dualen Schulsystem, 6,2% eine 3-jährige Berufsfachschule, 18,9% eine 2-jährige Berufsfachschule und 2,4% das Berufsvorbereitungsjahr. Aufgrund dieser Verteilung ist eine großzügige Unterscheidung nach verschiedenen Berufsschulformen (vgl. Kapitel 5.2.1.1.)

möglich, die ähnliche Schultypen zusammenfasst (vgl. Weidinger, 1991, S. 40–47). Für die weiteren Untersuchungen werden die drei Berufsschulformen:

- berufliches Gymnasium (34,8%),
- duale Berufsschule (37,8%),
- Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)/Berufsfachschule (BFS) (27,4%)

zusammengefasst. Dabei muss für die Gruppe Berufsvorbereitungsjahr/Berufsfachschule einschränkend bemerkt werden, dass sie von allen drei Gruppen am ausgeprägtesten heterogen besetzt ist, insofern große Differenzen zwischen BVJ und BFS bestehen, da das BVJ zu den berufsvorbereitenden Maßnahmen zählt und damit einen anderen Ausbildungsgang darstellt (vgl. Seeber & Squarra, 2003, S. 83). Allerdings halten sich mögliche Verzerrungen aufgrund der geringen Zellenbesetzung der Kategorie BVJ mit $n=8$ in Grenzen, so dass ein statistischer Zusammenschluss der Gruppe BVJ/BFS möglich ist.

6.2.2.5. Ausbildungsgang/Berufszweig

Da die Befragten unterschiedliche Schultypen besuchen, die nicht alle direkt mit einem bestimmten Berufszweig oder einer berufsspezifischen Ausbildung verbunden sind, haben nicht alle Probanden eine Zuordnung vornehmen können. 38,6% haben keine Angabe gemacht. Dem kaufmännischen Bereich ordneten sich 25,7% zu, dem gewerblichen 23,0%, dem hauswirtschaftlichen 7,4% und dem sozial-pflegerischen 5,0%. Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung und der semantischen Breite der Kategorien empfiehlt sich daher nur eine Auswertung nach Berufsschularten (vgl. Kapitel 5.2.1.2.).

6.2.2.6. Schulabschluss der Probanden

Nur 288 gültige Datensätze zur Angabe eines Schulabschlusses konnten ausgewertet werden. Es ist zu vermuten, dass einige Probanden, die noch keinen Schulabschluss nachweisen können, keine Angabe gemacht haben. Erwartungsgemäß besitzen die meisten Probanden einen Hauptschulabschluss (39,4%) oder mittlere Reife/Realschulabschluss (56,5%), Abitur oder Fachabitur dagegen nur 1,0%.

6.2.2.7. Konfession/Religion der Schüler

Insgesamt 327 gültige Datensätze zu Konfession bzw. Religion der Schüler konnten der Auswertung zugeführt werden. Erwartungsgemäß sind die meisten Probanden katholisch (55,2%) oder evangelisch (30,4%). Der Überhang katholischer Schüler wurde bereits durch einen überwiegenden Feldzugang über den katholischen Religionsunterricht, der mit Ausnahme beruflicher Gymnasien in Waiblingen oft gemischtkonfessionell besucht wird,

bewusst in Kauf genommen, weil das Institut für berufsorientierte Berufspädagogik primär den katholischen Religionsunterricht untersucht. 2,7% der Probanden gehören dem Islam an und 2,7% sind christlich-orthodox. Nur zwei Schüler (0,6%) sind Mitglieder einer anderen christlichen Religionsgemeinschaft. Schließlich gaben 3,8% an, keiner Konfession bzw. Religion anzugehören. 12 Personen (3,5%) machten keine oder nicht auswertbare Angaben. Damit ist die Stichprobe hinsichtlich der Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit nicht repräsentativ. Eine Auswertung, der die Variable Religion/Konfession zugrunde liegt, wird deshalb – und auch aufgrund einer Zunahme gemischt-konfessioneller Unterrichtspraxis – nicht vorgenommen. Nachfolgende Grafik zur Prozentwertverteilung veranschaulicht die Verteilung:

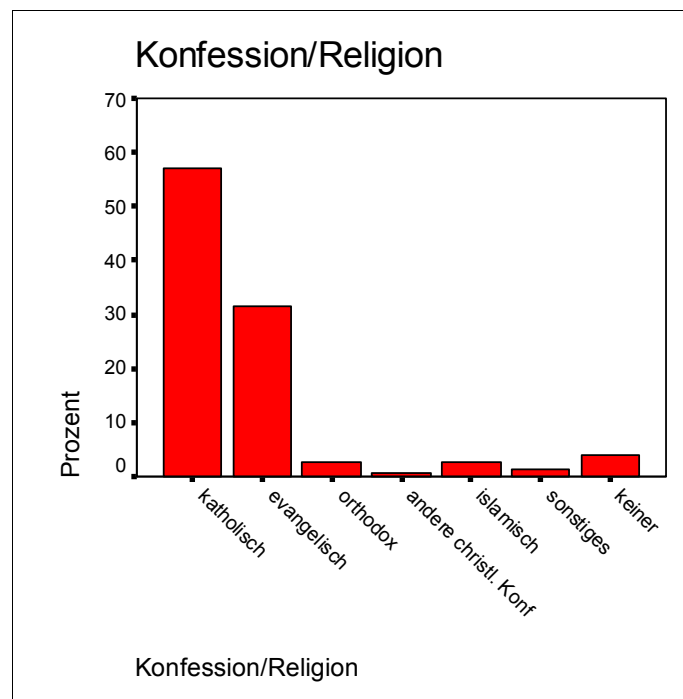


Abbildung 6: Konfession/Religion der Schüler (prozentuale Häufigkeitsverteilung, gruppierte Daten)

6.2.2.8. Teilnahme an Veranstaltung der eigenen Religion/Konfession

Für die Frage nach der Teilnahme an Veranstaltungen der eigenen Religion bzw. Konfession, die die institutionelle Nähe der Probanden zu einer Glaubens- bzw. Religionsgemeinschaft erhebt, konnten insgesamt 336 gültige Datensätze ausgewertet werden. Über 40% der Probanden geben an, keine Veranstaltung ihrer eigenen Konfession bzw. Religion zu besuchen. Dagegen suchen über die Hälfte aller Befragten mehrmals im Jahr solche Angebote auf, beinahe 20% mindestens einmal im Monat, wie nachfolgende Prozentwertverteilung veranschaulicht:

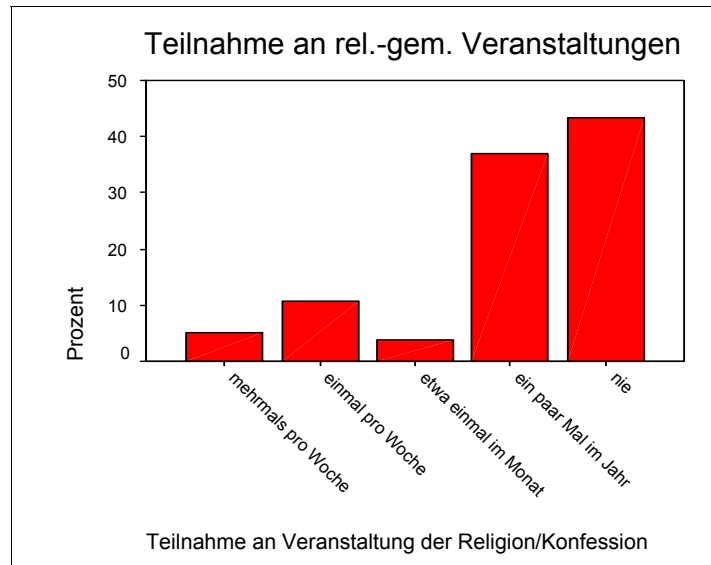


Abbildung 7: Teilnahme an Veranstaltungen der eigenen Religion/Konfession (prozentuale Häufigkeitsverteilung, gruppierte Daten)

Nachdem alle wichtigen erhobenen Rahmendaten deskriptiv vorgestellt sind, die das Testsample am Waiblinger Berufsschulzentrum beschreiben, werden die Befunde der Studie dargestellt (zur Überprüfung des Forschungsinstrumentariums: Anhang 1).

6.3. Inhaltliche Auswertung

Die inhaltliche Auswertung der Items basiert auf den optimierten Skalen und Subskalen, deren Reliabilitätskennwerte sie für Gruppenvergleiche für Forschungszwecke als hinreichend ausweisen, sowie auf Items, die inhaltlich bedeutsam sind, aber keiner Itematterie zugeordnet werden können (vgl. Anhang 1). Die Unterscheidung zwischen Skalen und Subskalen ist inhaltlich begründet. Die Bezeichnung „Subskala“ verweist darauf, dass dieser Itemkomplex nur ein Element einer übergeordneten inhaltlichen Kategorie neben anderen Subskalen darstellt. Statistisch ist die Unterscheidung dagegen nicht relevant. Als (Sub-)Skalenkennwerte wird das arithmetische Mittel der einzelnen, ggf. umkodierten Items definiert. Dies geschieht unter der forschungspragmatischen Annahme der „per-fiat-Messung“ (vgl. Kapitel 6.1.).

Die Auswertung umfasst neben deskriptiv-statistischen Berechnungen auch Signifikanz-, Korrelations- und Regressionanalysen. Statistische Daten, Kennwerte und Tabellen finden sich im statistischen Anhang 3.2. Die Auswertung der einzelnen (Sub-)Skalen richtet sich nach einer inhaltlichen Systematik. Ihr liegt das Modell des didaktischen Dreiecks (Schüler, Lerninhalte und Lehrer) zugrunde (Ott, 2000, S. 91). Begonnen wird mit der Religiosität der Schüler als eine zentrale Bedingung für den Religionsunterricht (Kapitel 6.3.1.). Dort

begegnen die Lernenden bestimmten Themen, Fragen und Inhalten (Kapitel 6.3.2.), die über Lernformen vermittelt werden (Kapitel 6.3.3.). In diesen Lehr-Lern-Prozessen zeigt sich, ob der Religionsunterricht einen Berufsbezug herstellt und ob er nach Einschätzung der Schüler lebensrelevante Themen aufgreift (Kapitel 6.3.4.). Dabei ist zu klären, ob es systematische Zusammenhänge zwischen Lebensrelevanz und Berufsbezug des Faches Religion und den Lernformen gibt (Kapitel 6.3.5.). Eine weitere wichtige Bedingung für die Einschätzung des Religionsunterrichts ist das Unterrichtsgeschehen und das Verhalten der Schüler (Kapitel 6.3.6.). Aufgrund der Komplexität religiöser Lernprozesse stellt sich die Frage, für wie wichtig die Schüler die Inhalts- und die Beziehungsdimension im Religionsunterricht erachten (Kapitel 6.3.7) und worin sie besondere Stör- bzw. Hindernisfaktoren für einen effektiven Religionsunterricht sehen (Kapitel 6.3.8.). Die Beziehung der Schüler zum Religionslehrer und ihren Mitschülern wird dabei eigens analysiert (Kapitel 6.3.9.). Insbesondere ist die Beurteilung des Religionsunterrichts seitens der Schüler von Bedeutung (Kapitel 6.3.10.). Ob es Zusammenhänge zwischen Befinden und Verhalten der Schüler im Religionsunterricht und der Akzeptanz dieses Faches (Kapitel 6.3.11.), zwischen dem Schüler-Verhalten während des Religionsunterrichts, der Lehrerakzeptanz und der Schüler-Einschätzung des Disziplinierungsverhaltens des Lehrers (Kapitel 6.3.12.) sowie zwischen der Beurteilung des Religionslehrers und der Bewertung des Faches seitens der Schüler (Kapitel 6.3.13.) gibt, wird ebenfalls untersucht. Die inhaltliche Auswertung wird durch ausgewählte regressionsanalytische Berechnungen zur Beurteilung des Religionsunterrichts und anderer Faktoren abgeschlossen (Kapitel 6.3.14.).

6.3.1. Religiosität von Berufsschülern

6.3.1.1. Religiöse Selbsteinschätzung der Schüler

Die Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“, mit der erhoben werden soll, ob sich die Berufsschüler selbst als religiös verstehen, zeigt sich in ihrer zentralen Tendenz mit $m=2,54$ bei $n=339$ als konstant, d. h. dass sich hinsichtlich der Gruppenvariablen Berufsschulart, Geschlecht und Schulform keine statistisch signifikanten Unterschiede für die jeweiligen Mittelwerte finden lassen. Allerdings lässt sich ein statistischer Trend für die Untergruppe *Berufsschulart* mit dem H-Test nach Kruskal und Wallis von $p=0,082$ berechnen.

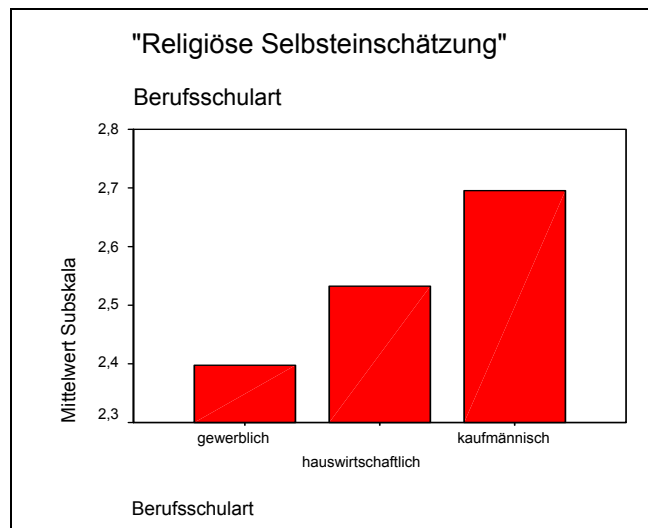


Abbildung 8: Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass die Gruppe „Gewerbliche Schule“ mit $m=2,40$ ($n=127$) sich weniger als religiös ansieht als die Gruppe „Kaufmännische Schule“ mit $m=2,70$ ($n=120$). Dagegen weisen beide Gruppen keine signifikanten Unterschiede zur Gruppe „Hauswirtschaftliche Schule“ mit $m=2,53$ ($n=92$) auf.

Dem Skalenkennwert zufolge verstehen sich die befragten Berufsschüler im Allgemein eher wenig religiös, wenn sie dies auch nicht dezidiert abstreiten. Ihr Wunsch, religiöse Erfahrungen zu machen, ist nicht ausgeprägt, sondern eher schwach, die Frage nach Gott ist ihnen weniger wichtig, und sie halten sich selbst nicht für ausgesprochen religiös bzw. gläubig.

Auffällig ist, dass sich die Schüler der Gewerblichen Schule am wenigsten religiös verstehen verglichen mit ihren Kolleginnen und Kollegen an der Kaufmännischen Schule. Dieser Befund passt zu den Ergebnissen, dass Lernende der Gewerblichen Schule auch die Wichtigkeit der Inhalts- und Beziehungsebene im Religionsunterricht nicht so hoch wie ihre Kollegen der Hauswirtschaftlichen und Kaufmännischen Schule einschätzen (vgl. Kapitel 6.3.2. und 6.3.7.). Der berufsschulartspezifische Unterschied hinsichtlich der religiösen Selbsteinschätzung lässt sich jedoch nicht auf die verschiedenen Geschlechterverteilungen an den beiden beruflichen Schulen zurückführen, weil für diese Variable keine signifikanten Stichprobenunterschiede für die Subskala bestehen.

Eine Betrachtung der zentralen Tendenz der Subskalenitems verdeutlicht das Profil der Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“ und der Items 183 („Ich halte mich für einen guten Menschen“) und 184 („Ich bin auf der Suche nach dem Sinn meines Lebens“). Es zeigt sich, dass die Berufsschüler sich mehrheitlich eher für gute Menschen halten ($m=3,77$) und auf die Frage, ob sie auf der Suche nach dem Sinn des Lebens seien, weder ausdrückliche

Zustimmung noch Ablehnung ($m=3,15$) zu erkennen geben. Wie ist dieses mittlere Antwortverhalten bei Item 184 zu deuten? Im Vergleich zu den Antworten auf das Item „Ich bin auf der Suche nach Gott“ ($m=2,29$), das in diesem Itemkomplex insgesamt am meisten Ablehnung erfährt, zeigt sich, dass Jugendliche kaum auf der (existentiellen) Suche nach Gott sind. Eher verstehen sie sich als Sinnsucher, aber auch das nur in Maßen. Die Frage nach Gott ist für die Berufsschüler nicht ausdrücklich lebensrelevant ($m=2,89$), wie auch die Selbsteinschätzung als gläubig mäßig ausgeprägt ist ($m=2,86$). Doch verstehen sich die Berufsschüler gemäß Item 186 ($m=2,54$) geringfügig weniger als religiös.

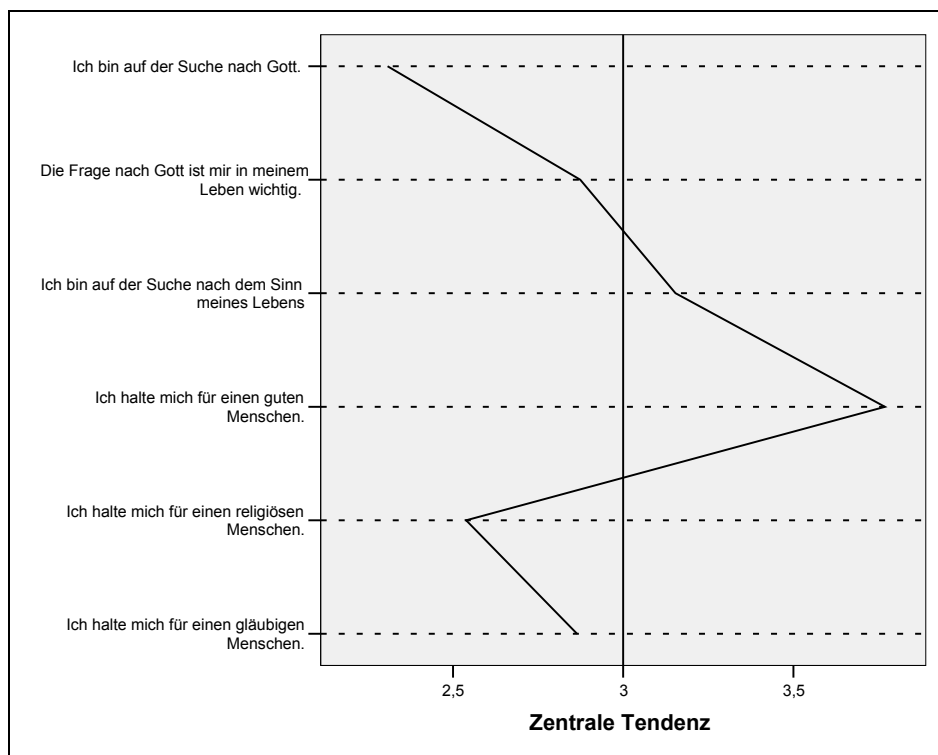


Abbildung 9: Religiöse Selbsteinschätzung mit Item 183 und 184 (zentrale Tendenz)

Dieser Befund mag überraschen, wenn man ihn mit den Ergebnissen zur Qualität des Glaubens der Probanden kontrastiert (Item 187). Mehr als ein Drittel der Befragten (34,2%) ist fest davon überzeugt, dass es wirklich Gott gibt, und ein Viertel (25,1%) ist sich diesbezüglich unsicher. 23,6% der befragten Berufsschüler glauben zwar nicht an Gott, dafür aber an irgendeine höhere Macht. Nur 12,4% geben dagegen an, weder an Gott noch an eine andere höhere Macht zu glauben.

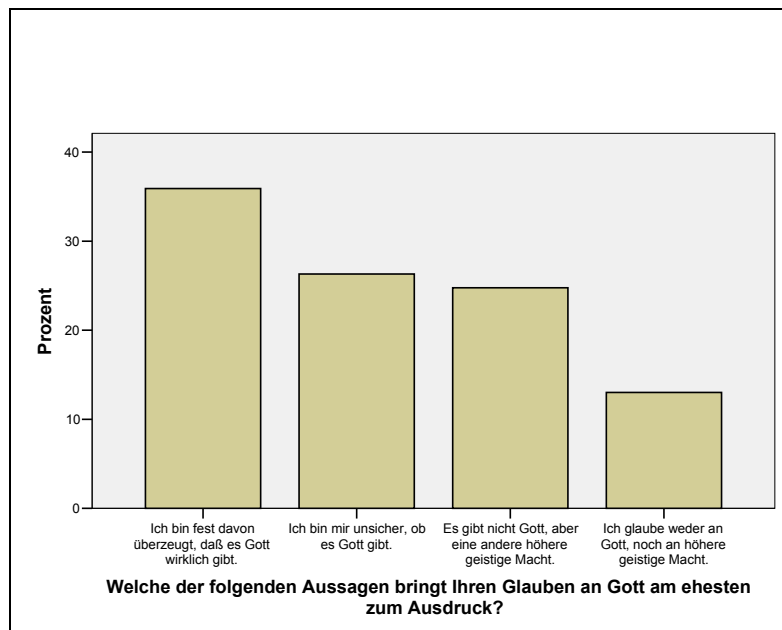


Abbildung 10: Item 187 (Prozentwertverteilung)

Sind diese Befunde mit den Auskünften der anderen Items in Einklang zu bringen? Es scheint, dass die Jugendlichen dem Glauben bzw. der Religiosität existentiell weniger Bedeutung beimessen und sich auch entsprechend zurückhaltend als religiös bzw. gläubig verstehen. Es wäre möglich, dass darin eine gewisse Abkehr von Gegenhorizonten traditionell kirchlicher Religiosität zu erkennen ist, wie Schmid in seiner Analyse von Gruppengesprächen mit Berufsschülern zeigen konnte (vgl. Schmid, 1989; Bucher & Oser, 1997, S. 51). Die Kategorie „religiös“ ist noch mit entsprechenden traditionellen Vorstellungen oder Stereotypen belegt, von denen sich die Jugendlichen abgrenzen wollen. Doch machen sie sich durchaus Gedanken über transzendente Fragestellungen und bilden auch Meinungen darüber aus. In diesem Sinne stützen die Resultate die These, dass sich ein Wandel der religiösen Konturen vollzieht, aber man nicht generell vom Schwinden des Religiösen reden kann – auch nicht bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen –, sondern von religiöser Pluralisierung und Individualisierung (vgl. Schweitzer, 2003, S. 94).

Ein Vergleich der Befunde zur Qualität des Glaubens (Item 187) mit Ergebnissen der Befragung von Gerber, Höhmann und Jungnitsch weist das Waiblinger Berufsschulsample prozentual betrachtet in dem Sinne als „religiöser“ aus, als etwa 13% mehr Probanden ohne Zweifel an Gott glauben, dafür ca. 5,5% weniger einen zweifelnden Gottesglauben bzw. ca. 5% weniger den Glauben an eine höhere geistige Macht bekunden. In der Studie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch bekunden 17,2%, überhaupt keinen Glauben zu haben (vgl. Höhmann, 2002, S. 94).

Im Forschungsüberblick wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass religiöse Praktiken durchaus noch verwirklicht werden (vgl. auch Fuchs-Heinritz, 2000), vor allem in Notsituationen (vgl. Schmid, 1989). Von den gültigen Antworten geben 47% (43,4% absolut) der Befragten an, dass ihnen schon einmal ein Stoßgebet geholfen habe; 53% (49,0% absolut) verneinten dagegen die Aussage.

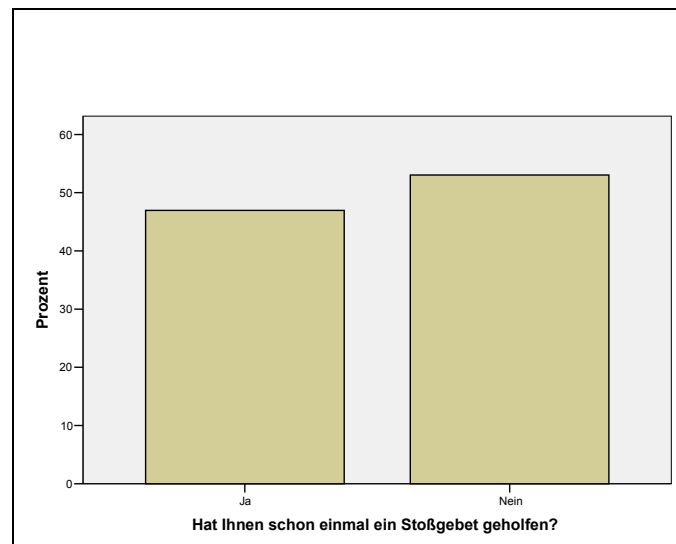


Abbildung 11: Item 188 (Prozentwertverteilung)

Die Aufschlüsselung der Befunde zur religiösen Selbsteinschätzung der befragten Berufsschüler bestätigt Schmid's These von einer ambivalenten Religiosität der Jugendlichen. Einerseits grenzen sie sich von einer Identifikation als religiöse Person eher ab, andererseits geben sie auch zu erkennen, dass sie transzendenten Fragestellungen und religiösen Praktiken nicht völlig verschlossen sind, sondern sich auch – zumindest zum Teil – darauf beziehen. Allerdings scheint die Alltagsrelevanz der religiösen Dimension eher marginal zu sein.

6.3.1.2. „quest“-Dimension

Die Subskala „quest'-Dimension“ besitzt einen Mittelwert von $m=2,78$ bei $n=338$ gültigen Rückmeldungen. Damit zeigen die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen eine offene religiöse Suchbewegung von mittelmäßigem bis schwachem Ausmaß. Sie äußern ein mittleres Interesse daran, sich mit anderen Personen über religiöse Erfahrungen, Fragen und Zweifel auszutauschen.

Ein Vergleich der zentralen Tendenz der Subskala „quest'-Dimension“ mit der Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“ (Wilcoxon-Test für zwei abhängige Stichproben) ergibt, dass die „quest'-Dimension“ mit $p<0,001^{***}$ (zweiseitig) und $n=338$ höher eingeschätzt wird.

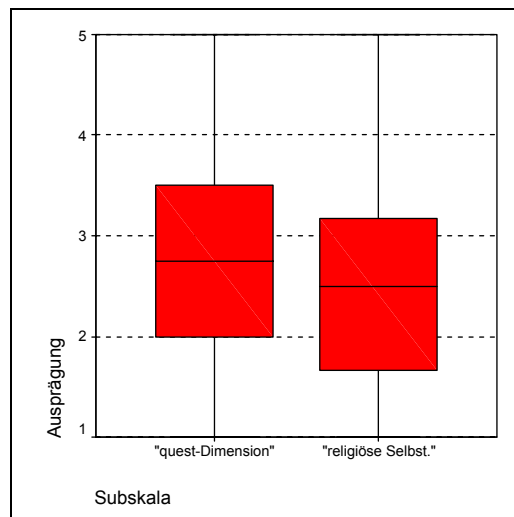


Abbildung 12: Vergleich Subskala „quest-Dimension“ mit Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“

Dieser Befund bestätigt das Ergebnis der qualitativen Studie von Kießling, der eine offene religiöse Suchbewegung bei „kirchlich engagierten ebenso wie nur formal gebundenen und ungetauften Jugendlichen“ (Kießling, 2004, S. 161) feststellt, die sich von klaren, rigiden Antworten abgrenzt, insofern, als die „quest“-Dimension der Religiosität von Berufsschülern ausgeprägter ist als deren religiöse Selbsteinschätzung. Diese offene Suchbewegung fügt sich eher in das gesellschaftliche Gefüge ein, das durch Individualisierung und Pluralität gekennzeichnet ist und mehr Wahlmöglichkeiten bietet, aber auch größere Verunsicherung und Orientierungsbedarf hervorruft (Belardi et al., 2001, S. 20f.; Münchmeier, 2004).

Allerdings ist auch die fragende Religiosität nicht stark ausgeprägt. Ein Vergleich mit den Befunden Kießlings ist jedoch aufgrund der unterschiedlichen Forschungsstrategien nur eingeschränkt möglich. Möglicherweise sind qualitative Verfahren für die Ermittlung dieser Dimension besser geeignet.

Für die Subskala „quest-Dimension“ ergeben sich innerhalb der Untergruppen *Schulform* und *Berufsschulart* signifikante Unterschiede hinsichtlich des arithmetischen Mittels, wie nichtparametrische Signifikanztests für unabhängige Stichproben zeigen. Während sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Differenzen auffinden lassen, ergibt der H-Test nach Kruskal und Wallis bei $n=338$ ein signifikantes Ergebnis von $p=0,001^{***}$ für die Untergruppen *Berufsschulart*.

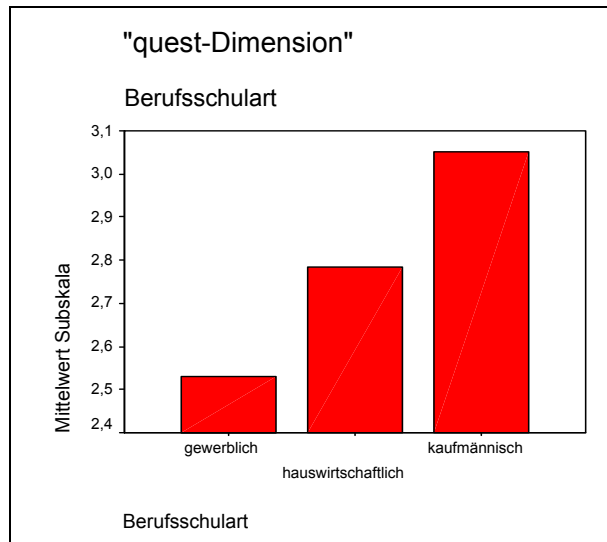


Abbildung 13: Subskala „quest-Dimension“: Mittelwertvergleich Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test bestätigt, was das Schaubild bereits zu erkennen gibt, nämlich dass die Gruppe „Kaufmännische Schule“ mit $m=3,05$ ($n=119$) eine statistisch tendenziell bzw. signifikant höhere Ausprägung aufweist als die Gruppen „Gewerbliche Schule“ mit $m=2,53$ ($n=127$) und „Hauswirtschaftliche Schule“ mit $m=2,78$ ($n=92$).

Demnach sind die Schüler der Kaufmännischen Schule in Waiblingen offener für religiöse Suchbewegungen als ihre Kollegen an der Gewerblichen und Hauswirtschaftlichen Schule. Außerdem verstehen sich die Schüler der Gewerblichen Schule am wenigsten religiös im Sinne der quest-Dimension. Da keine signifikanten Befunde für die Variable Geschlecht vorliegen, sind diese Unterschiede auf den Faktor Berufsschulart zurückzuführen.

Darüber hinaus lassen sich auch signifikante Unterschiede bei der Betrachtung der verschiedenen Gruppen der Variablen *Schulform* ermitteln. Der H-Test nach Kruskal und Wallis ergibt ein signifikantes Ergebnis von $p=0,015$ bei $n=338$.

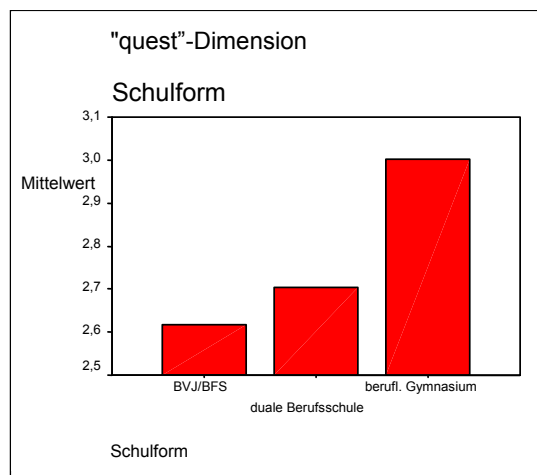


Abbildung 14: Subskala „quest-Dimension“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Untergruppen mit dem U-Test von Mann und Whitney bestätigt, was das Schaubild bereits zu erkennen gibt, nämlich dass die Gruppe „berufliches Gymnasium“ mit $m=3,00$ ($n=1117$) eine signifikant höhere Ausprägung aufweist als die Gruppen „BVJ/BFS“ mit $m=2,62$ ($n=93$) und „duale Berufsschule“ mit $m=2,70$ ($n=128$).

Demnach beurteilen die Schüler der beruflichen Gymnasien in Waiblingen sich als eher für eine offene religiöse Suchbewegung aufgeschlossen als ihre Kollegen der dualen Berufsschule und des/der Berufsvorbereitungsjahres/Berufsfachschule. Möglicherweise hängt dieser Befund damit zusammen, dass an den beruflichen Gymnasien im Vergleich zu den anderen Berufsschulgruppen am häufigsten kirchlich-religiöse Lernprozesse stattfinden (vgl. Kapitel 6.3.2.7.) und damit ein kommunikativer Zugang zu den religiösen Fragen und damit auch das Antwortverhalten erleichtert wird. Denn es ist nicht auszuschließen, dass unterschiedliche religiöse Sprachkompetenzen für die Beantwortung der Items eine Rolle spielen.

Die beiden nachfolgenden Abbildung veranschaulichen auch innerhalb der beiden Untergruppen der Variablen *Berufsschulart* und *Schulform* die signifikanten Unterschiede in der Subskalenausprägung. Dabei ist die hohe Streuung der jeweiligen Subskala auffällig, die sich beinahe über das ganze Spektrum der Subskalen hinweg erstreckt. Sie ist für eine Einschätzung der Religiosität von Schülern an beruflichen Schulen auf jeden Fall mit zu berücksichtigen.

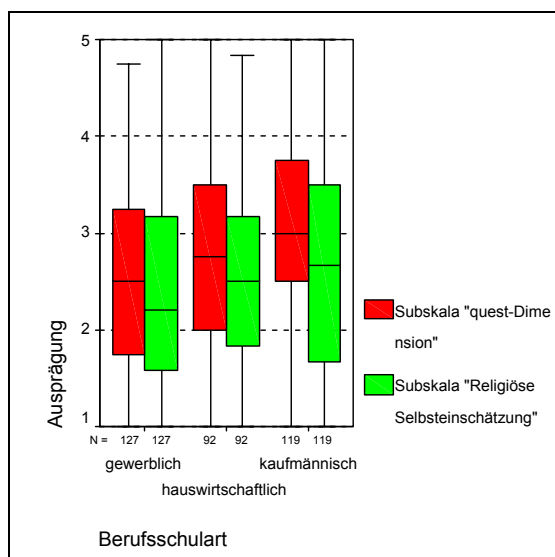


Abbildung 15: Vergleich Subskala „quest-Dimension“ mit Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“ (Mittelwert Berufsschulart)

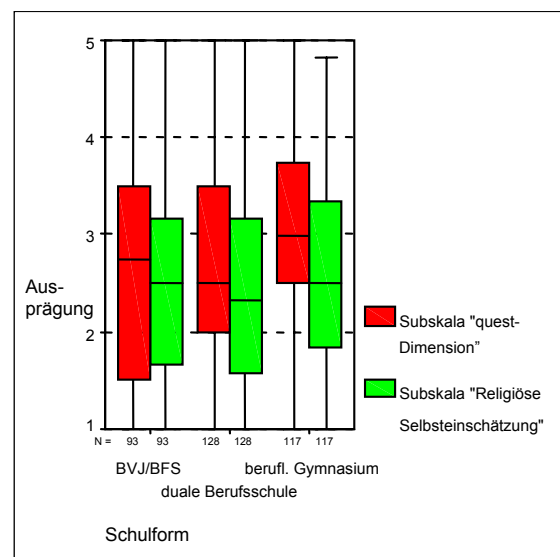


Abbildung 16: Vergleich Subskala „quest-Dimension“ mit Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“ (Mittelwert, Schulform)

Die bereits grafisch auffallenden Unterschiede bestätigen sich auch Signifikanzstatistisch (Wilcoxon-Test). Nur für die Untergruppe „BVJ/BFS“ lässt sich mit $p=0,402$ bei $n=93$ kein signifikanter Unterschied feststellen, bei der Gewerblichen Schule mit $p=0,075$ bei $n=127$ eine statistische Tendenz. Alle anderen Untergruppen differieren dagegen statistisch signifikant: Hauswirtschaftliche Schule ($p=0,004^{**}$, $n=92$), Kaufmännische Schule ($p<0,001^{***}$, $n=119$), duale Berufsschule ($p=0,004^{**}$, $n=128$) und berufliches Gymnasium ($p<0,001^{***}$, $n=117$). Damit sind Schüler der Kaufmännischen und Hauswirtschaftlichen Berufsschule sowie Schüler beruflicher Gymnasien und der dualen Berufsschule vergleichsweise für religiöse Suchbewegungen im Sinne der „quest“-Dimension offener, als sie sich selbst allgemein als religiös verstehen.

6.3.1.3. Bedeutung des Glaubens

Eine Auswertung der Antworten zu den dichotomen Items der Skala „Bedeutung des Glaubens“ (Item 189) lässt erkennen, dass die Schüler den Glauben für unüblich, weniger alltäglich, nicht die Regel, nicht Gewohnheit und für entbehrlich erachten. Auffällig ist, dass die Probanden mehrheitlich die Items, der Glaube sei die Regel und sei eine Ausnahme, verneinen – ein widersprüchliches Ergebnis, über dessen Auflösung nur Mutmaßungen getroffen werden können. Äußert sich darin die gegenwärtige Ambivalenz, dass der traditionelle religiöse Glaube immer mehr an Bedeutung verliert, andererseits aber keine radikale Säkularisierung stattfindet, sondern eine Privatisierung von Glaubensüberzeugungen (vgl. Kapitel 1.1.)? Ist somit Glauben einerseits die Ausnahme, andererseits die Regel?

Zudem wird dem Glauben zwar mehrheitlich abgesprochen, dass er bedeutsam und wertvoll sei, aber nicht in dem Ausmaß wie dessen Beurteilung als unwirksam, weniger notwendig und lebenswichtig, eher unsinnig wie auch wenig verhaltensändernd.

Diese Ergebnisse zeigen, dass für die Probanden der Glauben mehrheitlich von geringer lebenspraktischer Bedeutung ist, wenn darunter Orientierung und Verhaltensmotivation verstanden wird. Diese Distanzierung steht im Einklang mit entwicklungspsychologischen und religionssoziologischen Befunden zur Religiosität von Jugendlichen (vgl. Bucher & Oser, 1997; Fuchs-Heinritz, 2000; Schweitzer, 2003). Gerber, Höhmann und Jungnitsch kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass zwischen religiösen und nicht-religiösen Menschen kein Unterschied hinsichtlich ihrer Werte und ihres jeweiligen Gesellschaftsbezugs besteht (vgl. Höhmann, 2002, S. 125). Lässt sich diese Aussage generalisieren, dann zeigen die Befunde der Waiblinger Studie, dass die Schüler nicht des Glaubens bedürfen, um Wert- und soziale Fragen zu thematisieren und zu klären. Vielmehr heben sie diese als eigenständige (sozial-)

ethische Wirklichkeit vom Religiösen ab. Das hohe Interesse der Schüler an sozialen und ethischen Fragestellungen (vgl. Kapitel 6.3.2.6.) bestätigt dies.

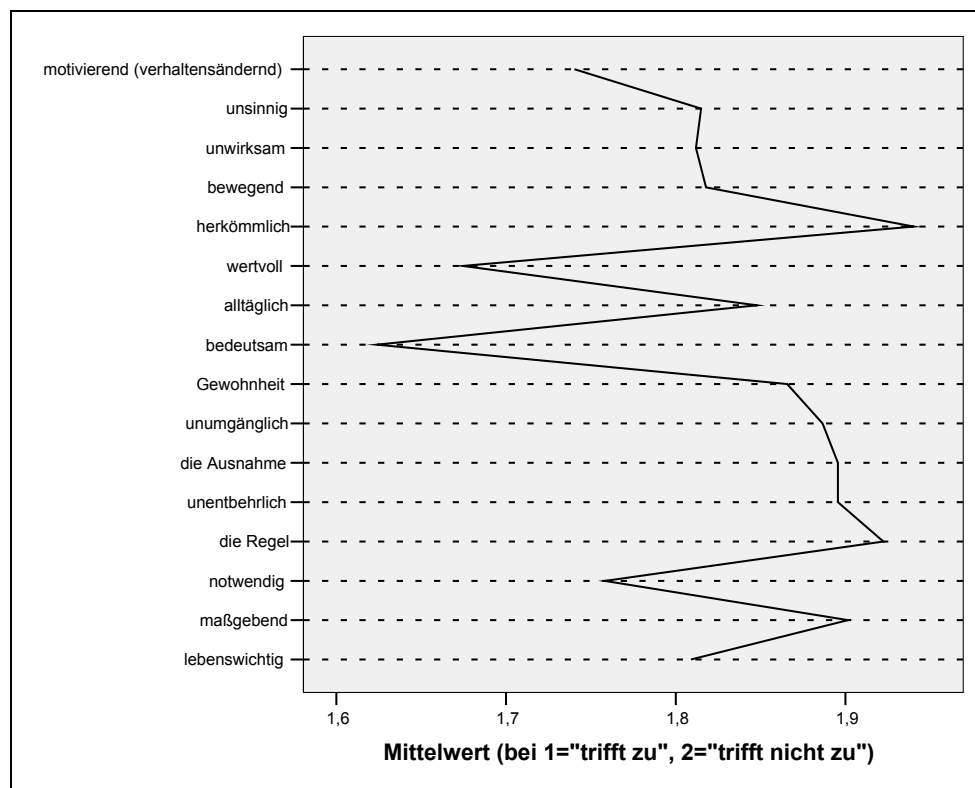


Abbildung 17: Bedeutung des Glaubens (Profil der Mittelwerte)

6.3.1.4. Zusammenhang von religiöser Selbsteinschätzung und „quest“-Dimension

Da die „quest“-Dimension als eine spezifische Gestalt von Religiosität anzusehen ist, die angesichts der gegenwärtigen Konturen der religiösen Landschaft Bedeutung gewinnt, ist auch nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der „quest“-Dimension von Religiosität und der allgemeinen religiösen Selbsteinschätzung der Schüler zu fragen. Eine Berechnung der Rangkorrelation nach Spearman ergibt eine mittlere Korrelation von $\rho=0,611$ ($n=338$), die höchst signifikant ist ($p<0,001$, zweiseitig). Das heißt, dass Probanden, die hohe Werte in der „quest“-Dimension haben, sich auch eher als religiös verstehen. Das Konzept „quest“ ist nach dem Selbstverständnis der Probanden, die eine hohe Ausprägung in der quest-Dimension aufweisen, integraler Bestandteil ihres religiösen Selbstkonzeptes. Allerdings ist die Ausprägung der „quest“-Dimension allgemein höher als diejenige der allgemeinen Religiosität (vgl. Kapitel 6.3.1.2.).

6.3.1.5. Religiöse Selbsteinschätzung und Herkunft der Schüler

Verschiedene Befunde (vgl. Hunger, 1960b; Birk, 1974; Rittgen, 1974) lassen erkennen, dass das religiöse Selbstverständnis Jugendlicher auch durch die Sozialstruktur geprägt ist. Für das

Waiblinger Berufsschulsample lassen sich jedoch keine signifikanten Rangkorrelationskoeffizienten zwischen der Variablen Herkunft und der Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“ bzw. „quest’-Dimension“ ermitteln. Das weist darauf hin, dass das Waiblinger Berufsschulsample möglicherweise nicht hinreichend zwischen den Kategorien Dorf, Kleinstadt, mittlere Stadt und Großstadt differenziert. Da Waiblingen am Rand des Stuttgarter Ballungsraumes liegt, sind (religions-)soziologische Differenzen vermutlich weniger ausgeprägt.

Indem Rittgen Berufsschulen verschiedener Städte auswählte und Birk Schüler aus München und dem Münchner Umland befragte, haben sie zum einen die zu vergleichenden Stichprobengruppen von vornherein breiter gestreut. Zum anderen besteht zwischen diesen Studien und der Waiblinger Untersuchung eine zeitliche Differenz von 30 Jahren. In dieser Zeit haben sich im Wandel der religiösen Kultur (vgl. Kapitel 1.1. Exkurs) ein Aufbrechen religiöser Milieus einerseits ereignet und die Prozesse der Pluralisierung und Individualisierung andererseits zugenommen, zuerst und besonders in städtischen Räumen (vgl. Sautermeister, 2005a). Um sozialstrukturelle Unterschiede überhaupt erheben zu können, müsste eine eigenständige religionssoziologische Untersuchung, die zudem verschiedene Befragungsorte vorsieht, durchgeführt werden.

Für die Fragestellung dieser Untersuchung erweist es sich nicht als Nachteil, dass keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Herkunft und religiöser Selbsteinschätzung gefunden werden konnten. Denn damit kann das Waiblinger Sample für die Untersuchung hinsichtlich der religiösen Selbsteinschätzung als hinreichend sozialstrukturell homogen gelten.

6.3.1.6. Religiöse Selbsteinschätzung und Geschlecht

Religionssoziologische Befunde weisen darauf hin, dass Mädchen und junge Frauen öfters als Jungen und junge Männer über religiöse Themen sprechen und sich selber religiöser einschätzen bzw. weniger Schwierigkeiten damit äußern (vgl. Fuchs-Heinritz, 2000). Da es nicht primäres Ziel dieser Studie ist, geschlechtsspezifische Differenzen in der religiösen Selbsteinschätzung der Probanden zu ermitteln, ist auch das Forschungsinstrumentarium nicht darauf zugeschnitten. Möglicherweise können daher auch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Variablen Geschlecht und der Subskalen „Religiöse Selbsteinschätzung“ und „quest’-Dimension“ ermittelt werden.

6.3.2. Didaktik im Religionsunterricht: material

6.3.2.1. Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen

Die Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“ weist ein arithmetisches Mittel von $m=2,61$ bei $n=336$. Damit kommen nach Einschätzung der Schüler diese Themen etwas weniger als gelegentlich vor. Allerdings ergibt sich für die Untergruppen der Variable *Schulform* ein signifikanter Unterschied in der Einschätzung der Häufigkeit.

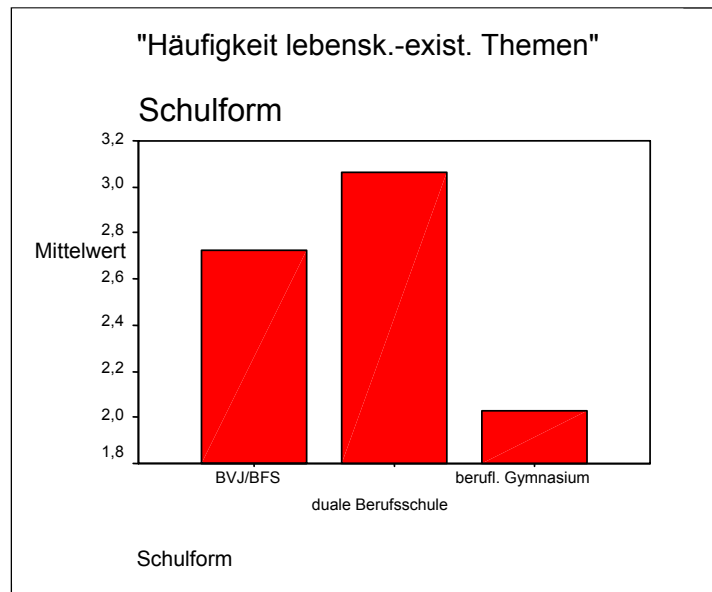


Abbildung 18: Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform

Der H-Test nach Kruskal und Wallis führt zu einem höchst signifikanten Ergebnis mit $p<0,001$. Eine paarweise Testung der drei Untergruppen mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass die Gruppe „berufliches Gymnasium“ mit $m=2,02$ ($n=117$) eine statistisch signifikant niedrigere Häufigkeitseinschätzung von lebenskundlich-existentialen Themen im Religionsunterricht aufweist als die Gruppen „BVJ/BFS“ mit $m=2,73$ ($n=92$) und „duale Berufsschule“ mit $m=3,06$ ($n=127$). Statistisch signifikant am häufigsten sehen Schüler des dualen Ausbildungssystems lebensweltlich-existential Themen im Religionsunterricht behandelt.

Dieser Befund lässt sich dahingehend interpretieren, dass der Lehrplan an beruflichen Gymnasien am verbindlichsten ist und eine bestimmte Themenbreite vorgibt, während an anderen Schulformen mehr Spielraum für Themenabsprachen besteht. Interessant ist, dass gerade Schüler der Gruppe „duale Berufsschule“ den Religionslehrer auch am ehesten als Ansprechpartner ansehen (vgl. Kapitel 6.3.9.1.). Könnten hier Zusammenhänge bestehen?

6.3.2.2. Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen

Die Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ hat einen Mittelwert von $m=3,03$ bei $n=336$ gültigen Rückmeldungen. Damit kommen nach Einschätzung der Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen religionskundlich-ethische Themen mittelmäßig häufig vor.

Ein Vergleich mit der Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“ gibt zu erkennen, dass religionskundlich-ethische Themen nach Meinung der Schüler am Waiblinger Berufsschulzentrum häufiger behandelt werden als lebenskundlich-existentielle Themen (Wilcoxon-Test, zweiseitig, $p<0,001^{***}$, $n=336$). Damit kann die siebte Hypothese „Lebenskundliche Themen werden von den Schülern als häufiger im Religionsunterricht besprochen eingeschätzt als religiös-theologische Themen.“ für das Waiblinger Sample nicht bestätigt werden, wie auch nachfolgende Abbildung grafisch veranschaulicht:

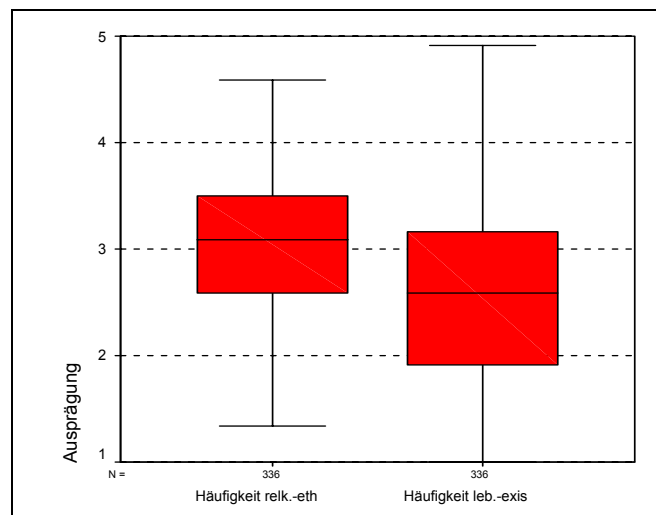


Abbildung 19: Vergleich Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“

Insofern die ermittelten Faktoren allerdings nicht strikt zwischen religiösen und lebenskundlichen Themen differenzieren und keine Faktorenstruktur erhoben werden konnte, die derjenigen von Buchers Studie entspricht, kann die Hypothese 6 auch nicht einfach verworfen werden. Die Befunde lassen erkennen, dass religionskundliche Themen durchaus vergleichsweise oft im Fach Religion behandelt werden, ohne dass dabei lebenspraktische und existentielle Fragestellungen in den Hintergrund treten müssen.

Die Häufigkeitseinschätzungen variieren jedoch untergruppenspezifisch nach den Variablen *Berufsschulart* und *Schulform*, tendenziell auch nach der Variablen *Geschlecht*. Ein Vergleich der zentralen Tendenz der Variablen *Geschlecht* zeigt, dass religionskundlich-ethische Themen nach Einschätzung der männlichen Schüler ($m=3,64$, $n=189$) eher häufiger

vorkommen als nach der Einschätzung ihrer Mitschülerinnen (m=3,48, n=146). Diese Differenz weist der U-Test mit $p=0,122$ (zweiseitig) und $n=334$ als statistisch tendenziell aus.

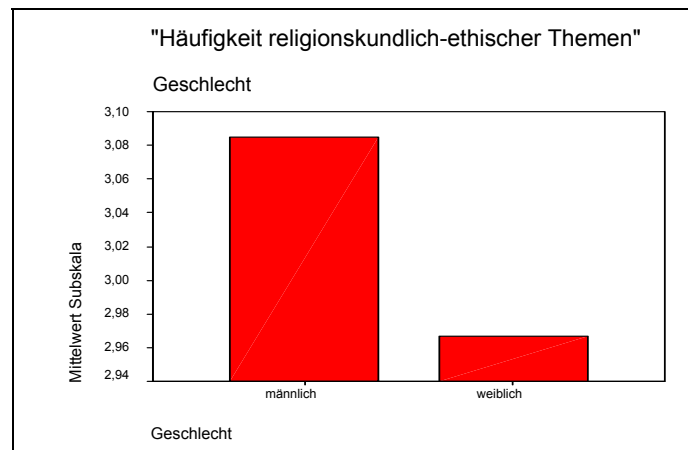


Abbildung 20: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht

Für die Gruppenvariablen *Schulform* und *Berufsschulart* lassen sich dagegen eindeutig statistisch signifikante Unterschiede in den jeweiligen Häufigkeitsurteilen ermitteln. So ergibt der H-Test nach Kruskal und Wallis bei $n=336$ einen signifikanten Wert auf dem 0,05-Niveau (zweiseitig) von $p=0,031^*$ für die Gruppenvariable *Berufsschulart*.

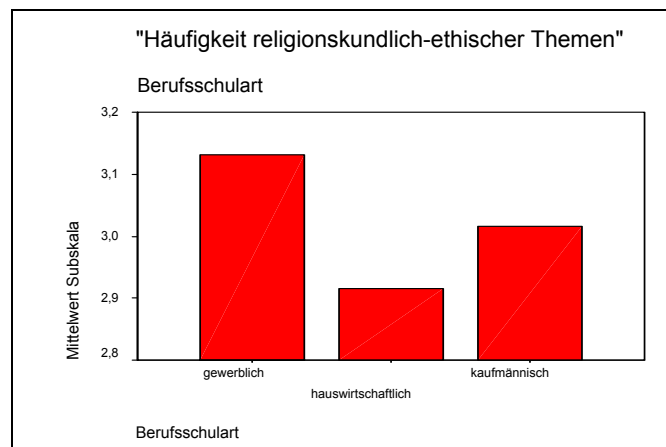


Abbildung 21: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney bestätigt den Eindruck des Schaubilds. Nach Einschätzung der Berufsschüler werden in der Gewerblichen Schule ($m=3,13$; $n=125$) im Vergleich zur Hauswirtschaftlichen Schule ($m=2,92$; $n=92$) häufiger religionskundlich-ethische Themen im Unterricht behandelt. Bezogen auf die Kaufmännische Schule ($m=3,02$; $n=119$) finden sich keine signifikanten Differenzen.

Es ist jedoch möglich, dass der statistisch signifikante Befund für die Berufsschulgruppen in Verbindung mit der statistisch tendenziellen Differenz für die Variable Geschlecht gesehen werden muss. Da die Ergebnisse zur Variablen Geschlecht statistisch nicht signifikant sind

und die Behandlung von bestimmten Themen eher von dem jeweiligen Religionsunterricht abhängt, ist davon auszugehen, dass begründungslogisch der tendenzielle Geschlechtereffekt durch die Variable Berufsschulart hervorgerufen wird. Denn die Gewerbliche Schule wird vornehmlich von männlichen Schülern und die Hauswirtschaftliche von weiblichen besucht.

Neben einem Berufsschularteffekt lassen sich auch signifikante Unterschiede bei der Betrachtung der Variablen *Schulform* erkennen. Der H-Test nach Kruskal und Wallis ergibt ein signifikantes Ergebnis von $p=0,001^{***}$ (zweiseitig) bei $n=336$.

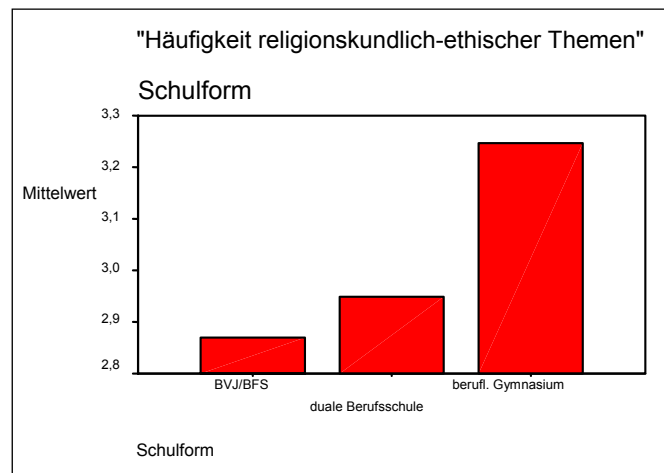


Abbildung 22: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Schulformen mit dem U-Test ergibt, dass die Schüler der Gruppe „berufliches Gymnasium“ mit $m=3,25$ ($n=117$) statistisch signifikant häufiger religionskundlich-ethische Themen im Religionsunterricht behandelt sehen als diejenigen der Gruppen „BVJ/BFS“ mit $m=2,87$ ($n=92$) und „duale Berufsschule“ mit $m=2,95$ ($n=127$).

Dieser Befund passt zu den Resultaten bezüglich der Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“. Demnach geben Schüler beruflicher Gymnasien an, vergleichsweise mehr über Gott, Jesus und Kirche gelernt zu haben als Schüler der dualen Berufsschule und des/der Berufsfachschule/Berufsvorbereitungsjahres (vgl. Kapitel 6.3.2.7.). Als ursächlich hierfür sind die Rahmenvorgaben des Lehrplans zu vermuten.

Eine vergleichende Abbildung der Mittelwerte mit Quartilen der beiden Häufigkeit-Subskalen über die Gruppenvariable *Schulform* zeigt, dass besonders Schüler des beruflichen Gymnasiums hohe Differenzen in der Häufigkeit beider Themenkomplexe wahrnehmen.

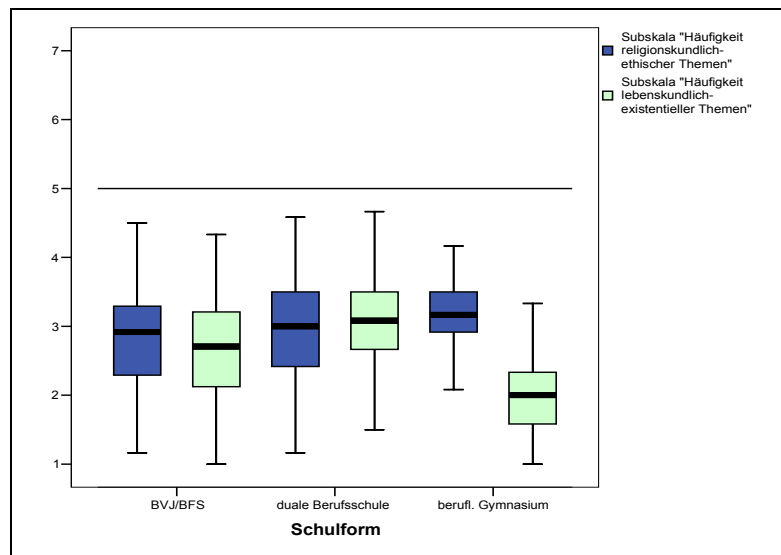


Abbildung 23: Vergleich Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentialer Themen“ (Schulform)

Gemäß dem Wilcoxon-Test ist die Differenz für die Gruppe „berufliches Gymnasium“ statistisch höchst signifikant ($p < 0,001^{***}$, $n = 117$), bei der Gruppe „BVJ/BFS“ tendenziell ($p = 0,089$, $n = 92$), dagegen für die Gruppe „duale Berufsschule“ weder signifikant noch tendenziell ($p = 0,309$, $n = 127$). Damit werden nach den Urteilen der Schüler am beruflichen Gymnasium häufiger religionskundlich-ethische Themen als lebenskundlich-existentialer Themen im Religionsunterricht behandelt als in der dualen Berufsschule oder in der/dem Berufsfachschule/ Berufsvorbereitungsjahr. Dort ist eher von einem ausgewogenen Verhältnis hinsichtlich der Häufigkeit beider Themenbereiche auszugehen. Das statistisch tendenzielle Ergebnisse der Gruppe „BVJ/BFS“ unterstützt die Vermutung, dass im Fach Religion möglicherweise an den Vollzeitschulen mehr Gewicht auf religionskundlichen Themen liegt, weil sie stärker an Lehrpläne gebunden sind als in dualen Ausbildungsgängen (vgl. Weidinger, 1991, S. 40–44). Um dies zu eruieren, empfiehlt sich jedoch eine Analyse der Lehrpläne und der tatsächlichen Unterrichtsentwürfe.

Ein grafischer Vergleich der beiden Häufigkeit-Subskalen über die Gruppenvariable *Berufsschulart* illustriert, dass innerhalb aller Schulgruppen deutliche Unterschiede in der Häufigkeit der Themen von den Schülern wahrgenommen werden.

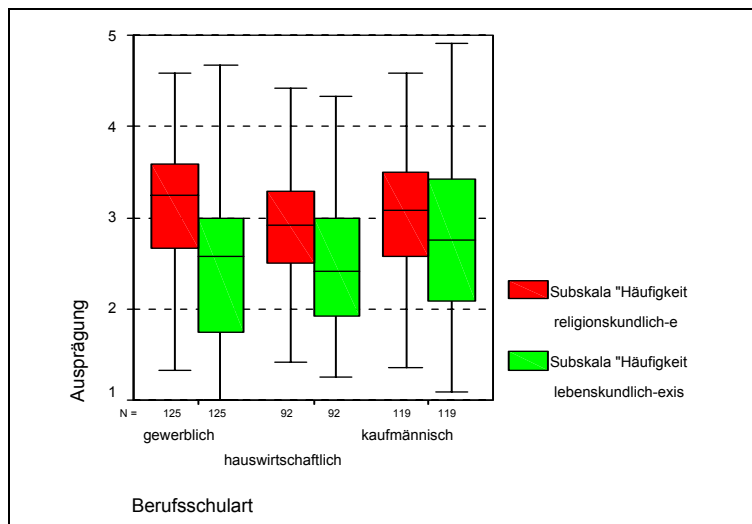


Abbildung 24: Vergleich Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentialer Themen“ (Berufsschulart)

Gemäß dem Wilcoxon-Test ist die Differenz für die Gruppe „Kaufmännische Schule“ statistisch sehr signifikant ($p=0,003^{**}$, $n=119$), bei der Gruppe „Hauswirtschaftliche Schule“ ($p<0,001^{***}$, $n=92$) und „Gewerbliche Schule“ ($p<0,001^{***}$, $n=125$) höchst signifikant. Aufgrund der ungleichen Zellenverteilung der einzelnen Schulformen über die Schularten ist nicht auszuschließen, dass sich in diesem Befund auch Einflüsse des jeweiligen Bildungsgangs abbilden. Um dies zu klären, müsste jedoch eine größere empirische Untersuchung durchgeführt werden, in der eine zumindest annähernde Gleichbesetzung aller Zellen gegeben wäre.

6.3.2.3. Wichtigkeit lebenskundlicher Themen

Die Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“ hat einen Mittelwert von $m=3,37$ bei $n=337$ gültigen Rückmeldungen. Damit sind nach Einschätzung der Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen lebenskundliche Themen eher wichtig. Damit stimmen sie mit den Einschätzungen anderer Studien überein (vgl. Allensbach, 1998a; Biewald, 1997; Gerber, Höhmann & Jungnitsch, 2002a; Birk, 1983). Dieses Relevanzurteil differiert jedoch untergruppenspezifisch nach *Geschlecht*, *Berufsschulart* und *Schulform*.

Ein Vergleich des arithmetischen Mittels der Subskala über die Variable *Geschlecht* zeigt, dass die männlichen Schüler ($m=3,25$, $n=188$) lebenskundliche Themen als weniger wichtig einschätzen als ihre Mitschülerinnen ($m=3,52$, $n=147$). Diesen Unterschied weist der U-Test mit $p=0,005^{**}$ (zweiseitig) und $n=335$ als statistisch sehr signifikant aus.

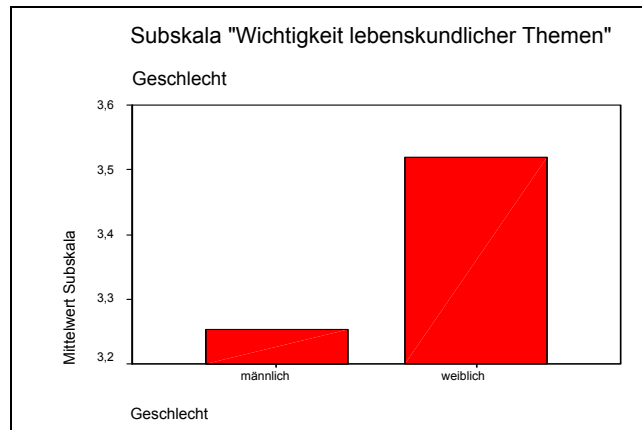


Abbildung 25: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht

Für die Gruppenvariable *Berufsschulart* ergibt der H-Test nach Kruskal und Wallis bei $n=336$ einen signifikanten Wert von $p=0,002^{**}$ (zweiseitig).

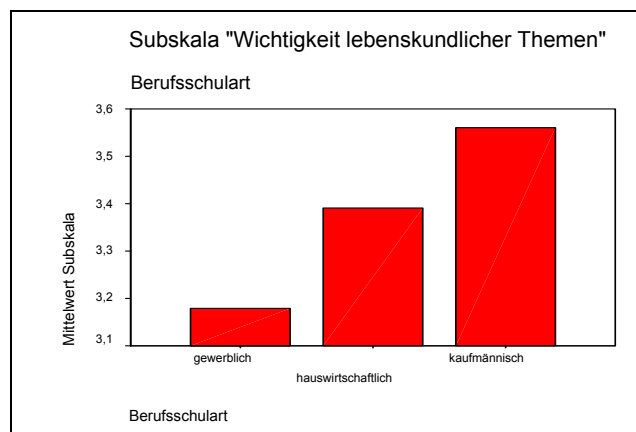


Abbildung 26: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass die Gruppe „Kaufmännisch Schule“ mit $m=3,56$ ($n=119$) im Vergleich zur „Hauswirtschaftlichen Schule“ mit $m=3,39$ ($n=92$) und zur „Gewerblichen Schule“ mit $m=3,18$ ($n=126$) lebenskundliche Themen für signifikant wichtiger hält. Dagegen schätzen Schüler der Gewerblichen Schule diese Themen statistisch tendenziell bzw. signifikant als nicht so wichtig ein.

Es ist nicht auszuschließen, dass hier eine Interdependenz der Variablen Geschlecht und Berufsschulart vorliegt, insofern die Teilstichprobe „Gewerbliche Schule“ sich überwiegend aus männlichen Probanden zusammensetzt. Ob es etwa Unterschiede zwischen gewerblichen Berufsschülern und kaufmännischen Berufsschülern gibt, müsste in einer größeren Studie eruiert werden.

Daneben lassen sich auch signifikante Unterschiede bei der Betrachtung der verschiedenen *Schulformen* erkennen. Der H-Test nach Kruskal und Wallis ergibt ein signifikantes Ergebnis von $p=0,035^*$ bei $n=337$.

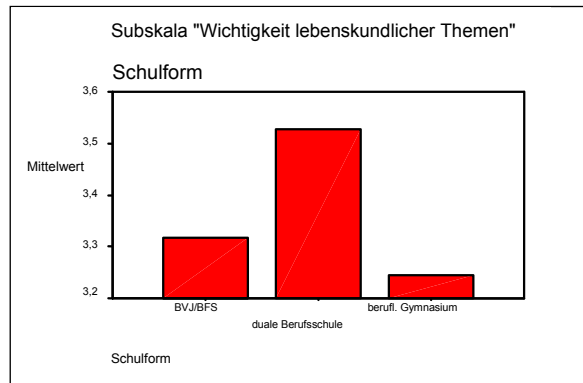


Abbildung 27: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Schulformen mit dem U-Test von Mann und Whitney bestätigt, was das Schaubild bereits veranschaulicht. Die Gruppe „duale Berufsschule“ findet mit $m=3,53$ ($n=128$) lebenskundliche Themen im Religionsunterricht statistisch tendenziell bzw. signifikant wichtiger als die Gruppen „BVJ/BFS“ mit $m=3,32$ ($n=92$) und „berufliches Gymnasium“ mit $m=3,25$ ($n=117$). Die Unterschiede in den Relevanzurteilen deuten möglicherweise darauf hin, dass Berufsschüler des dualen Bildungsweges aufgrund ihrer Erfahrungen in der Berufswelt die Bedeutung lebensrelevanter Themen höher erachten als Schüler der Vollzeitberufsschule, die sich noch eher in einem „geschützten Raum“ befinden. Es wäre für die weitere Forschung lohnend, etwa mittels qualitativer Studien zu eruieren, ob und inwieweit Personen, die die duale Berufsausbildung absolvieren, ihre Erfahrungen in der Berufswelt als prägend ansehen und welche Auswirkungen das auf die Erwartungen an den Religionsunterricht an der beruflichen Schule hat.

Ein Vergleich des Mittelwertes und der Quartile der Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“ mit dem der Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“ zeigt, dass lebenskundliche Themen – im Verhältnis betrachtet – von den Schülern für wichtiger gehalten werden, als sie derzeit jedoch im Religionsunterricht behandelt werden. Nachfolgende Grafik veranschaulicht die zentrale Tendenz und Dispersion beider Subskalen:

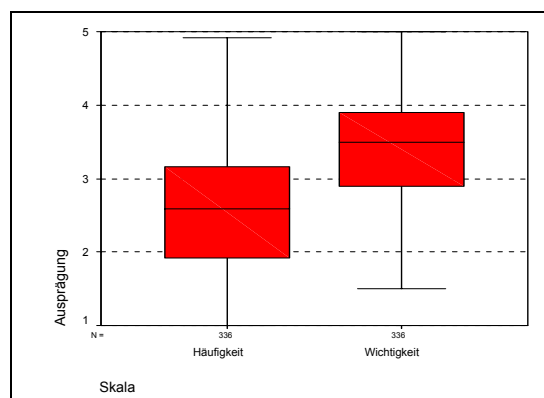


Abbildung 28: Vergleich Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“ mit Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“

6.3.2.4. Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen

Die Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ besitzt ein arithmetisches Mittel von $m=3,33$ bei $n=338$ gültigen Rückmeldungen. Damit finden die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen religionskundlich-ethische Themen eher wichtig. Diese Einschätzung fällt jedoch unterschiedlich aus je nach den Variablen *Geschlecht*, *Berufsschulart* und *Schulform*.

Ein Vergleich der Subskalen-Mittelwerte über die Variable *Geschlecht* zeigt, dass männliche Schüler ($m=3,27$, $n=189$) religionskundlich-ethische Themen für etwas weniger wichtig erachten als ihre Mitschülerinnen ($m=3,41$, $n=147$). Diese Differenz weist der U-Test nach Mann und Whitney mit $p=0,099$ (zweiseitig) und $n=336$ als statistisch tendenziell aus.

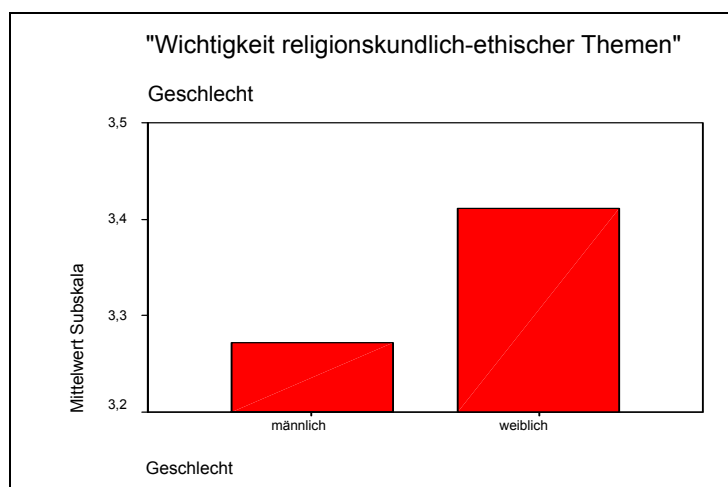


Abbildung 29: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht

Für die Gruppenvariablen *Berufsschulart* liefert der H-Test nach Kruskal und Wallis bei $n=338$ einen signifikanten Wert von $p=0,008^{**}$ für die Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“.

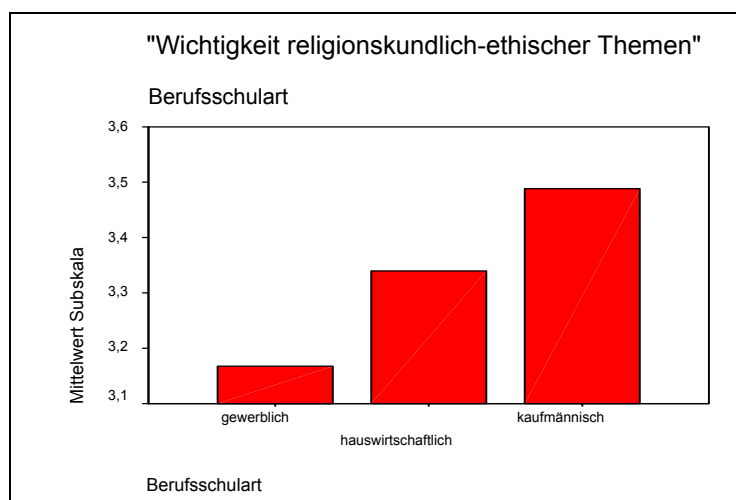


Abbildung 30: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass die Gruppe „Gewerbliche Schule“ (m=3,17; n=127) im Vergleich zur „Hauswirtschaftlichen Schule“ (m=3,34; n=92) und zur „Kaufmännischen Schule“ (m=3,49; n=119) religionskundlich-ethische Themen statistisch tendenziell bzw. sehr signifikant für weniger wichtig einschätzt. Damit erachten Schüler der Gewerblichen Berufsschule die Themen des Religionsunterrichts insgesamt für weniger wichtig als ihre Kollegen der Hauswirtschaftlichen und Kaufmännischen Berufsschule.

Auch für diese Wichtigkeit-Subskala ist von Interdependenzen der Variablen Berufsschulart und Geschlecht auszugehen.

Neben Unterschieden, die sich für die Variable Berufsschulart ermitteln lassen, finden sich auch signifikante Differenzen bei der Betrachtung der Variablen *Schulform*. Der H-Test nach Kruskal und Wallis kommt zu einem statistischen Tendenz-Ergebnis von $p=0,051$ bei $n=338$.

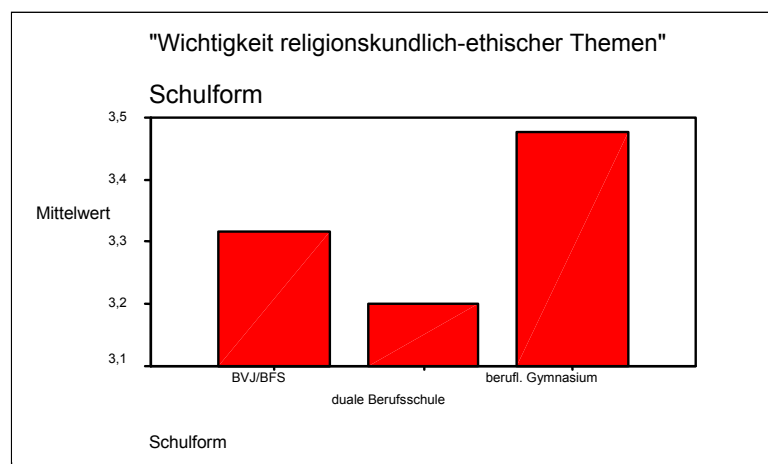


Abbildung 31: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Schulformen mit dem U-Test von Mann und Whitney führt zu einem statistisch sehr signifikanten Resultat: Schüler des beruflichen Gymnasiums (m=3,48; n=117) schätzen religionskundlich-ethische Themen im Religionsunterricht wichtiger ein als Schüler der dualen Berufsschule (m=3,20; n=128). Dagegen lässt sich für die Gruppe „BVJ/BFS“ mit m=3,32 (n=93) kein signifikanter Unterschied berechnen. Dieses Ergebnis spiegelt gegenläufig den Befund zur Wichtigkeit lebenskundlicher Themen (vgl. Kapitel 6.3.2.3.). Insofern als religionskundliche Themen den Schülern zufolge am häufigsten im beruflichen Gymnasium (Kapitel 6.3.2.2.) behandelt werden und dort auch am stärksten kirchlich-religiöse Lernprozesse auszumachen sind (vgl. Kapitel 6.3.2.7.), könnte das auch dazu führen, dass diesen Themen von den Gymnasiasten mehr Relevanz beigemessen wird als von Schülern der dualen Berufsschule.

Ein Vergleich von zentraler Tendenz und Dispersion der Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit der Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ verdeutlicht, dass die Diskrepanz zwischen Häufigkeit und Wichtigkeit bei religionskundlich-ethischen Themen geringer ausfällt als bei lebenskundlichen Themen (vgl. Kapitel 6.2.3.3.). Nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Ausprägung beider Subskalen:

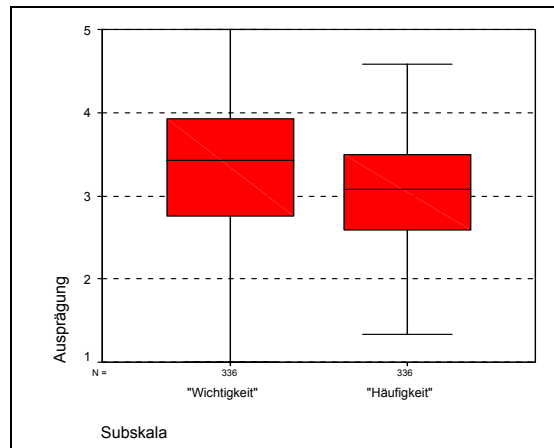


Abbildung 32: Vergleich Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“

Ein grafischer Vergleich der beiden Wichtigkeit-Subskalen über die Gruppenvariable *Schulform* bestätigt die bisherigen Befunde. Schüler des beruflichen Gymnasiums und der dualen Berufsschule schätzen die verschiedenen Themengruppen unterschiedlich wichtig ein. Gemäß dem Wilcoxon-Test ist die Differenz für die Gruppe „berufliches Gymnasium“ sehr signifikant ($p=0,004^{**}$, $n=117$), bei der Gruppe „duale Berufsschule“ höchst signifikant ($p<0,001^{***}$, $n=128$), dagegen für die Gruppe „BVJ/BFS“ weder signifikant noch tendenziell ($p=0,652$, $n=92$). Die zentrale Tendenz und die Dispersionsmaße verdeutlichen die unterschiedlichen Relevanzurteile: Berufliche Gymnasiasten finden religionskundlich-ethische Themen wichtiger als lebenskundliche, bei Berufsschülern verhält es sich gerade umgekehrt.

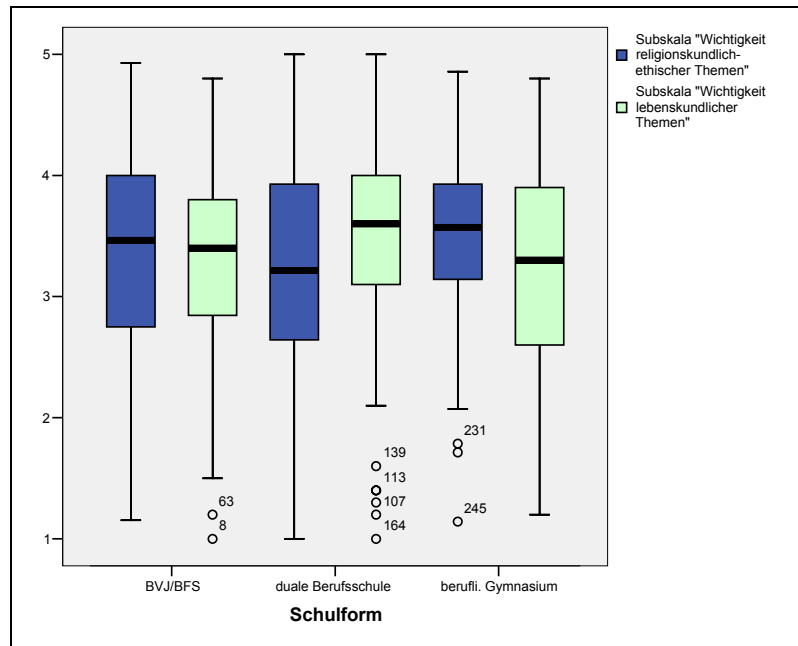


Abbildung 33: Vergleich Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“ (Schulform)

Ein grafischer Vergleich der beiden Wichtigkeit-Subskalen über die Gruppenvariable *Berufsschulart* zeigt, dass keine auffälligen Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter Themenkomplexe je nach Berufsschulart auftreten. Diesen Eindruck bestätigt die statistische Analyse. Gemäß dem Wilcoxon-Test ergeben sich keine signifikanten Differenzen für die Variable Berufsschulart.

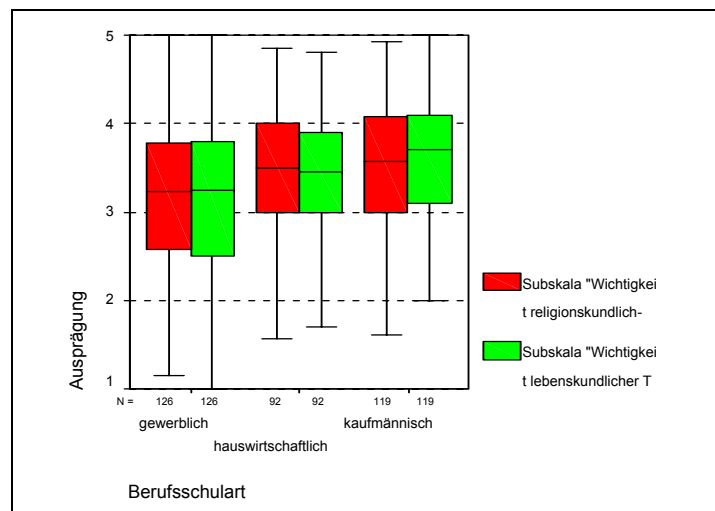


Abbildung 34: Vergleich Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“ (Berufsschulart)

Eine Unterschiedsüberprüfung der zentralen Tendenz der beiden Wichtigkeit-Subskalen mit dem Wilcoxon-Test über alle gültigen Fälle hinweg liefert folgendes Resultat: Es liegen keine statistisch signifikanten Differenzen in der Einschätzung der Wichtigkeit von religionskundlich-ethischen und lebenskundlichen Themen vor ($p=0,265$, $n=337$). Damit kann

ebenfalls die sechste Hypothese „Lebenskundliche und religionskundliche Themen werden als wichtiger eingeschätzt als religiös-theologische Themen“ für das Waiblinger Sample nicht bestätigt werden, weil die Subskalen unter religionskundlichen Themen die religiösen Elemente wie Gott, Bibel oder Jesus beinhalten. Die empirischen Befunde geben stattdessen Anlass, die sechste Hypothese zu spezifizieren. Für die Schüler der dualen Berufsschule hat sie sich zwar bestätigt, bei beruflichen Gymnasiasten verhält es sich aber gerade umgekehrt.

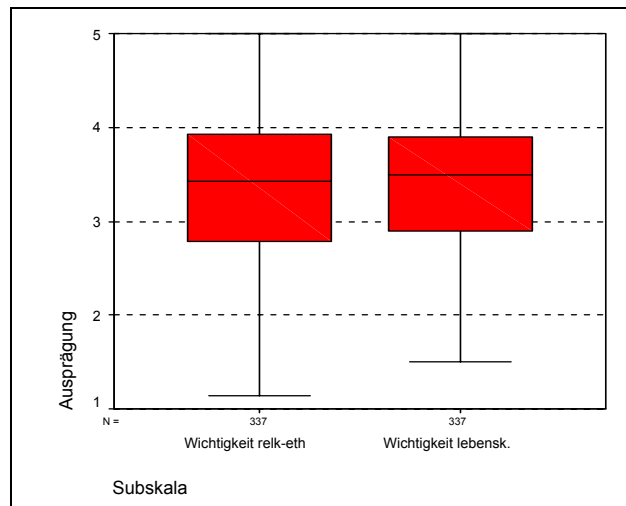


Abbildung 35: Vergleich Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ mit Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“

6.3.2.5. Darstellung der Themen und Vergleich mit den Befunden anderer Studien

Im Folgenden wird grafisch die *Wichtigkeit der einzelnen Themen* dargestellt und mit den Befunden der Studien von Bucher (2000a), Gerber, Höhmann und Jungnitsch (2002a) und Kießling (2004) verglichen.

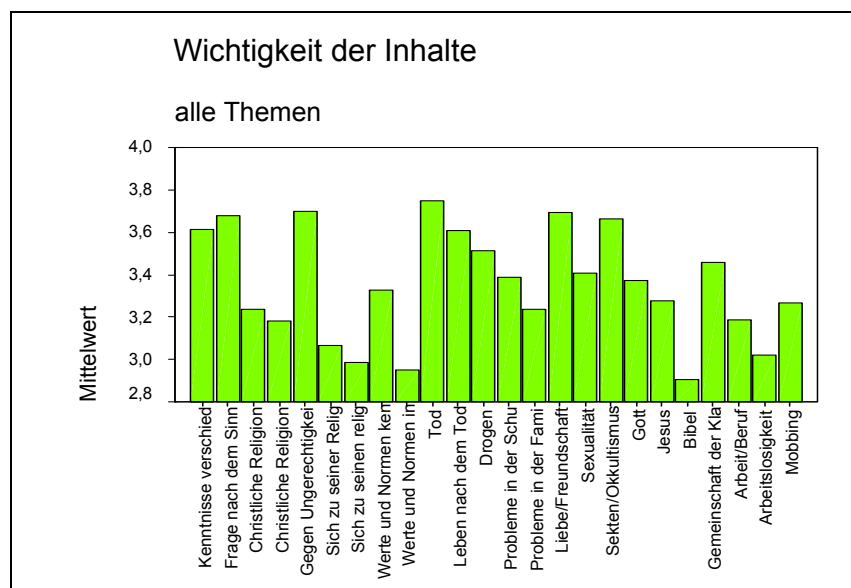


Abbildung 36: Wichtigkeit der Themen (alle Items)

Ein Vergleich der Einschätzung der sechs Items, die sich an die Studie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch anlehnen (vgl. Höhmann, 2002, S. 69), mit den Befunden ihrer Studie zeigt Übereinstimmungen in den Ergebnissen beider Untersuchungen: Die Themen „Kenntnisse verschiedener Religionen“ sowie „Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens“ werden eher als wichtig eingeschätzt, die Themen „Sich zu seiner Religion bewusst bekennen“, „Die christliche Religion verstehen“ und „Eine Grundlage für Werte und Normen erhalten“ dagegen eher für weniger wichtig bis durchschnittlich wichtig erachtet.

Ein Vergleich mit den Befunden Kießlings, der sich ebenfalls auf die Schwerpunkte aus der Studie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch stützt, ist nur unter großem Vorbehalt möglich, weil Kießling eine qualitative Forschungsstrategie verfolgt (vgl. Kießling, 2004, S. 157). Insgesamt gesehen, bestätigen sich seine Beobachtungen. Allerdings kommt der Frage nach dem Sinn des Lebens in der quantitativen Studie am Waiblinger Berufsschulzentrum eine sehr wichtige, aber keine vorrangige Bedeutung zu. Auch das Thema „Sich zu seiner Religion/zu seinen religiösen Überzeugungen zu bekennen“ schätzen die Waiblinger Berufsschüler als nicht so wichtig ein, wie es die Befunde Kießlings nahe legen. Allerdings muss bei diesem Vergleich darauf hingewiesen werden, dass mit qualitativen Interviews Verstehensprozesse vollzogen werden können, die in der Sprach- und Lebenswelt der Berufsschüler Erkenntnisse erbringen, die mittels quantitativer standardisierter Verfahren nicht ermittelbar sind. Hierauf hat auch Schmid (1989) in seiner Dissertation hingewiesen und war in der Lage, ambivalente Befunde der quantitativen Studie Birks (1974) vor dem Hintergrund seiner qualitativen Ergebnisse überzeugend zu interpretieren.

Des Weiteren treten mehrere Einschätzungsunterschiede zwischen dem Waiblinger Sample und dem Sample aus dem Großraum Frankfurt und Mainz (vgl. Bucher, 2000a, S. 115) auf. Während die Waiblinger Berufsschüler die Themen „Kenntnisse anderer Religionen“, „Sekten/Okkultismus“, „Jesus“, „Bibel“, „Gott“ und „Gemeinschaft in der Klasse“ als wichtiger für den Religionsunterricht erachten, sehen die Berufsschüler der Bucher-Studie die Themen „Liebe/Freundschaft“, „Drogen“ und „Probleme in Schule/Familie“ als relevanter an. Übereinstimmung in der Bewertung der Wichtigkeit besteht bezüglich des Themas „Tod/Leben nach dem Tod“. Eine Zusammenschau der Themen ergibt, dass die Waiblinger Berufsschüler religiös-kirchliche Themen für wichtiger erachten, dagegen die aus dem großstädtischen Raum kommenden Probanden der Bucher-Studie (vgl. Bucher, 2000a, S. 108) manche spezifische Probleme als relevanter einstufen. Ob sich darin eine soziogeographische Differenz der Probanden abbildet, kann hier nicht entschieden werden,

weil zum einen etwa die Hälfte der befragten Berufsschüler des Großraums Frankfurt und Mainz aus der Kleinstadt oder dem Dorf kommt und zum anderen ungeklärt bleibt, ob etwa der (statistisch relevante) Einfluss Frankfurts auch in diese Regionen reicht. Für die weitere Forschung ist daher eine Untersuchung regionaler Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung der Wichtigkeit von Themen für den Religionsunterricht seitens der Schüler angezeigt.

Nachfolgende Schaubilder veranschaulichen die beiden Subskalen:

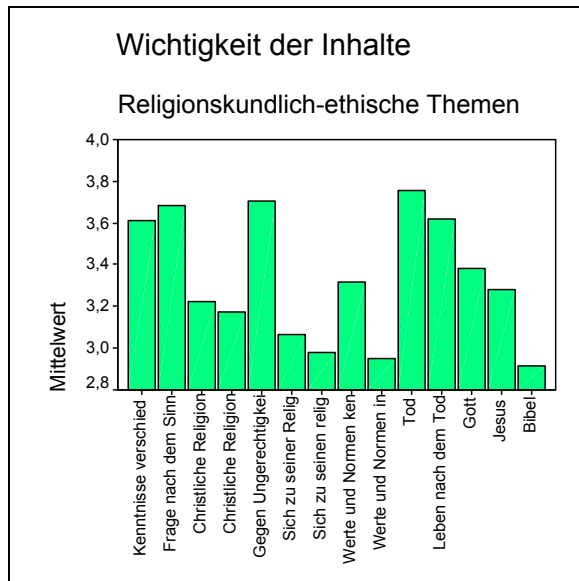


Abbildung 37: Wichtigkeit der Themen (religionskundlich-ethisch)

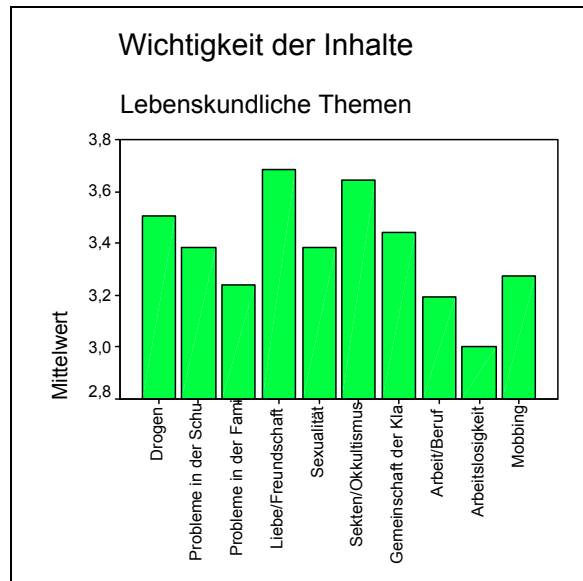


Abbildung 38: Wichtigkeit der Themen (lebenskundlich)

Das Diagramm für die *Häufigkeit der Themen* ist nachfolgend abgebildet und stellt die Mittelwerte der einzelnen Items grafisch dar (1=„nie“; 3=„manchmal“; 5=„sehr oft“):

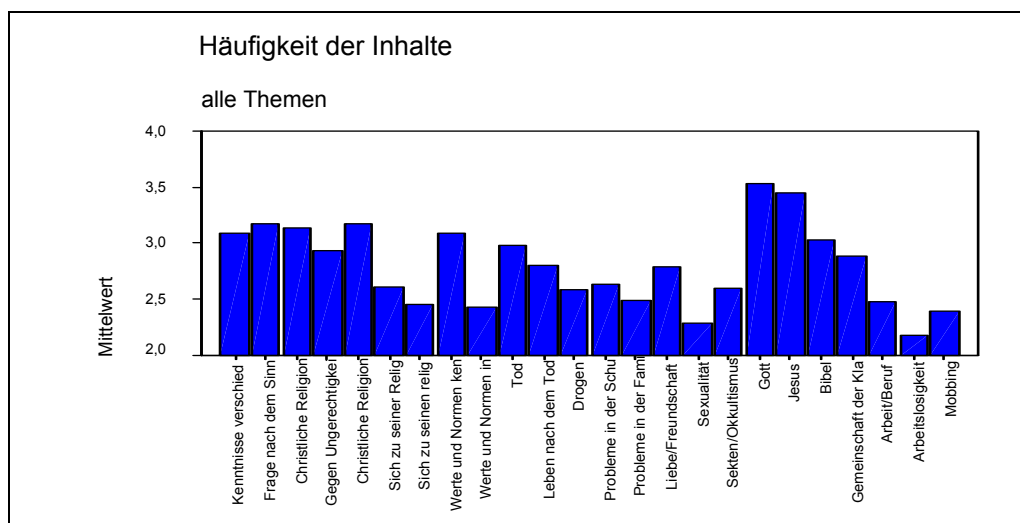


Abbildung 39: Häufigkeit der Themen (alle Items)

Ein Vergleich der eingeschätzten Häufigkeit bestimmter Themen im Religionsunterricht des Waiblinger Samples mit den Ergebnissen der Bucher-Studie (2000a) zeigt Unterschiede, die denjenigen hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit bestimmter Themen entsprechen: Nach dem Urteil der Waiblinger Berufsschüler werden die Themen „Gott“, „Jesus“, „Bibel“ und „Gemeinschaft in der Klasse“ viel häufiger im Fach Religion behandelt als nach dem Urteil der Berufsschüler aus dem Großraum Frankfurt und Mainz. Dagegen geben die Befragten der Bucher-Studie viel öfter als die Schüler aus Waiblingen an, dass die Themen „andere Religionen“, „Probleme mit Schule/Familie“, „Drogen“, „Liebe/Freundschaft“ und „Sekten“ oft im Religionsunterricht behandelt werden. Übereinstimmung herrscht in der Einschätzung der Häufigkeit des Themas „Tod/Leben nach dem Tod“. Auffällig ist, dass die Waiblinger Berufsschüler kirchlich-religiöse Themen häufiger als Unterrichtsgegenstand wahrnehmen und diese auch im Vergleich zu den Probanden der Bucher-Studie als wichtiger einschätzen. Liegt hier eine Interdependenz von Häufigkeit und Wichtigkeitsurteil über ein Thema vor? Spielen hier sozialgeographische Unterschiede eine Rolle? Besteht ein unterschiedliches Konzept hinsichtlich der Lehrpläne, insofern verschiedene Bundesländer involviert sind? – Zur Klärung solcher Fragen bedarf es weiterer Forschungen, insbesondere auch objektiver Daten wie Stoffpläne und konkreter Unterrichtsplanungen der Lehrer. Außerdem ist zu überprüfen, wie zuverlässig die Häufigkeitseinschätzungen der Schüler hinsichtlich der tatsächlichen Frequenz bestimmter Inhalte im Unterricht sind. Nachfolgende Schaubilder geben die beiden Subskalen wieder:

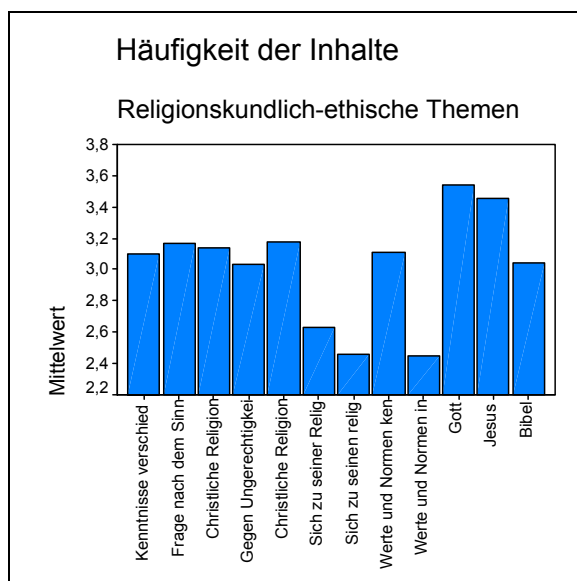


Abbildung 40: Häufigkeit der Themen (religionskundlich-ethisch)

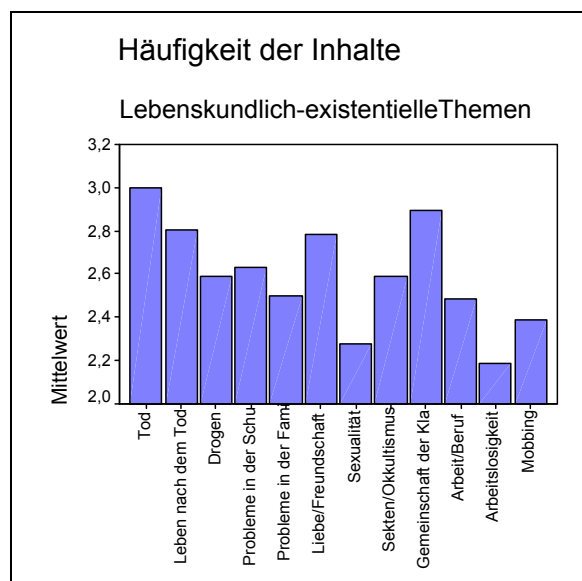


Abbildung 41: Häufigkeit der Themen (lebenskundlich-existential)

6.3.2.6. Diakonisch-mystagogisches Lernen

Die Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ erweist sich in ihrer zentralen Tendenz als stabil. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede der Mittelwerte über die einzelnen Untergruppen Berufsschulart, Schulform und Geschlecht finden. Bei n=338 gültigen Rückmeldungen ergibt sich ein arithmetisches Mittel von $m=2,80$. Damit liegt es leicht unterhalb der Marke „teils teils“. Nach Einschätzung der Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums regt der Religionsunterricht eher mittelmäßig diakonisch-mystagogische Lernprozesse an. Ihr Erfolg ist den Schülerurteilen zufolge jedoch deutlich stärker auszumachen als das Gelingen kirchlich-religiöser Lernprozesse. Denn diese sind mit $m=2,10$ nach Einschätzung der Schüler schwach ausgeprägt.

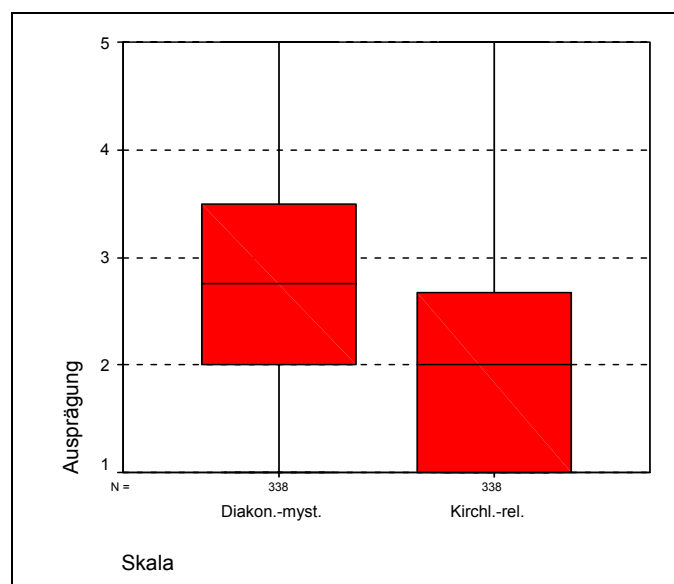


Abbildung 42: Vergleich Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ mit Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“

Der Wilcoxon-Test berechnet für n=338 einen höchst signifikanten Wert $p<0,001^{***}$ (zweiseitig). Damit erachten die Lernenden des Waiblinger Berufsschulzentrums die Effektivität des „Diakonisch-mystagogischen Lernens“ im Religionsunterricht für höher als die Effektivität „Kirchlich-religiöses Lernens“. Dieses Ergebnis entspricht früheren Befunden, wonach ein „katechetischer Religionsunterricht“ (Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003) weniger von Schülern gewünscht und von Lehrern intendiert ist (Feige & Tzscheetzsch, 2005). Allerdings zeigen nichtparametrische Signifikanz-Tests, dass die Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“ für verschiedene Schulformen signifikant unterschiedliche Ausprägungen kennt.

6.3.2.7. Kirchlich-religiöses Lernen

Die Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“ hat einen Mittelwert von $m=2,1$ bei $n=338$. Das bedeutet, dass kirchlich-religiöses Lernen an der beruflichen Schule nach Einschätzung der Schüler eher wenig erfolgreich ist. Jedoch gibt es für die Untergruppe *Schulform* signifikante Unterschiede in der Ausprägung:

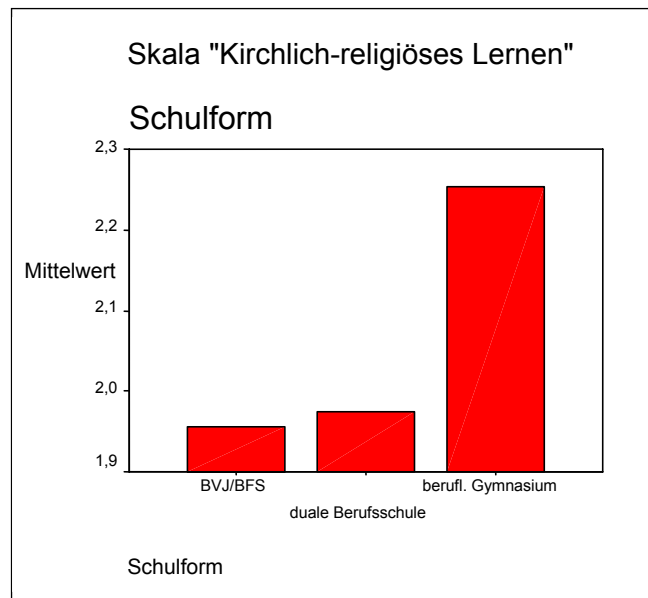


Abbildung 43: Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“: Schulform

Der H-Test nach Kruskal und Wallis führt zu einem signifikanten Ergebnis mit $p=0,029^*$. Eine paarweise Testung der drei Schulformen mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass die Gruppe „berufliches Gymnasium“ mit $m=2,25$ ($n=117$) eine signifikant höhere Ausprägung von kirchlich-religiösem Lernen aufweist als die Gruppen „BVJ/BFS“ ($m=1,96$; $n=93$) und „duale Berufsschule“ ($m=1,97$; $n=128$).

Dieser Befund lässt sich dahingehend interpretieren, dass der Lehrplan an beruflichen Gymnasien vermehrt kirchlich-religiöse Themen beinhaltet und deshalb solche Lernprozesse stärker initiiert werden könnten, wie auch die Analyse der Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“ (vgl. Kapitel 6.3.2.2.) zeigt.

6.3.2.8. Religiöse Tätigkeiten und Inhalte

Die Items zu dem von Bucher übernommenen Themenkomplex „Religiöse Tätigkeiten und Inhalte“ müssen entsprechend der Befunde der Reliabilitätsanalyse jeweils für sich ausgewertet werden (vgl. Anhang 1).

Nach *Item 33* wird im Vergleich zu allen erhobenen religiösen Tätigkeiten am meisten über Gott im Religionsunterricht gesprochen. 42% der Befragten geben an, dass das (eher) zutrifft. Nur etwa jeder Fünfte verneint dies. Eine Untergruppentestung über die Variablen

Berufsschulart, Berufsschulform und Geschlecht liefert statistisch signifikante bzw. tendenzielle Ergebnisse.

Für die Variable *Schulform* ermittelt der H-Test mit $p < 0,001^{***}$ einen statistisch höchst signifikanten Wert. Die paarweisen Signifikanzberechnungen mit dem U-Test bestätigen die Befunde zu den Häufigkeit-Subskalen. Im Religionsunterricht am beruflichen Gymnasium ($m=3,68$) wird nach dem Urteil der Schüler vermehrt von Gott gesprochen als in der dualen Berufsschule ($m=3,10$) und in der Berufsfachschule/Berufsvorbereitungsjahr ($m=3,21$).

Der H-Test liefert mit $p=0,036^*$ auch ein statistische signifikantes Ergebnis für die Variable *Berufsschulart*. Untergruppenvergleiche mit dem U-Test zeigen, dass Schülerurteilen zufolge in der Gewerblichen Schule mehr über Gott gesprochen wird ($m=3,52$) als an der Kaufmännischen ($m=3,27$) und Hauswirtschaftlichen Berufsschule ($m=3,15$). Es ist zu vermuten, dass das Tendenz-Ergebnis des U-Tests über die Variable Geschlecht ($p=0,066$), demzufolge im Religionsunterricht männlichen Probanden gemäß häufiger über Gott gesprochen wird ($m=3,42$) als nach Aussagen von weiblichen Befragten ($m=3,21$), als Folgeerscheinung der Untergruppenunterschiede der Variablen Berufsschulart zu verstehen ist.

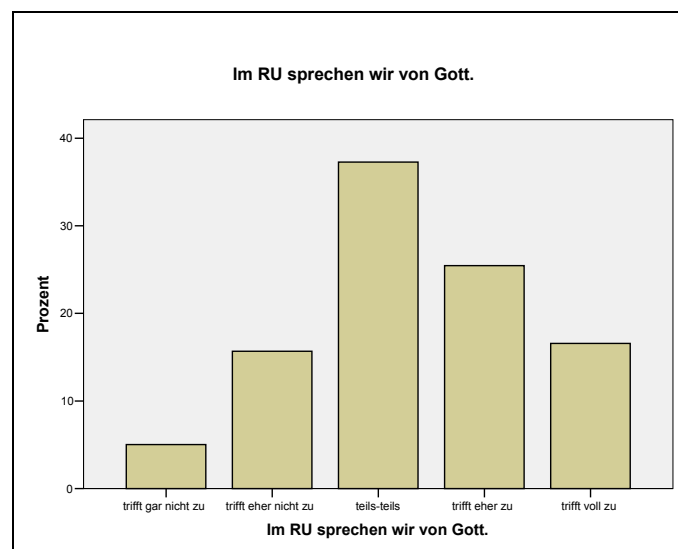


Abbildung 44: Item 33 „Im RU sprechen wir von Gott.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt)

Über zwei Drittel der Berufsschüler geben an, dass im Religionsunterricht (eher) nicht mit der Bibel gearbeitet wird (*Item 34*). Auch dieses Resultat steht in Einklang mit Buchers Ergebnissen (vgl. Bucher, 2000a, S. 112). Allerdings liefert eine Unterschiedsüberprüfung mit dem H-Test über die Variable Schulform einen signifikanten Wert ($p < 0,001^{***}$). Demnach wird nach Meinung der Schüler im beruflichen Gymnasium ($m=3,08$) viel häufiger mit der Bibel gearbeitet als in den Untergruppen „duale Berufsschule“ ($m=1,60$) und „BVJ/BFS“ ($m=1,62$). Dieser Befund entspricht den Ergebnissen zum kirchlich-religiösen Lernen und zur

Einschätzung der Häufigkeit bestimmter Themengruppen im Religionsunterricht (vgl. Kapitel 6.3.2.).

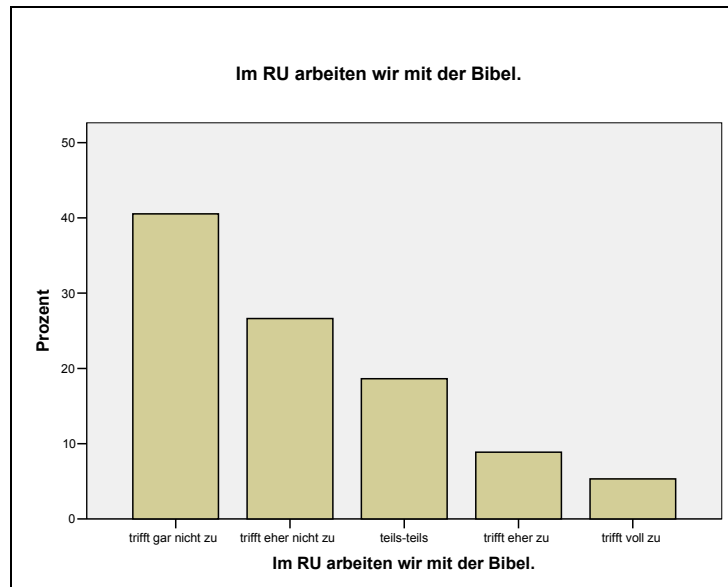


Abbildung 45: Item 34 „Im RU arbeiten wir mit der Bibel.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt)

Die Befunde zu Item 35 „Im RU beten wir.“ sind eindeutig. Im Religionsunterricht an der Schule wird den Schüleräußerungen zufolge praktisch nicht gebetet. Damit bestätigt sich das Ergebnis der Studie von Bucher (2000a, S. 112) sowie von Feige und Tzscheetzsch (2005, S. 30).

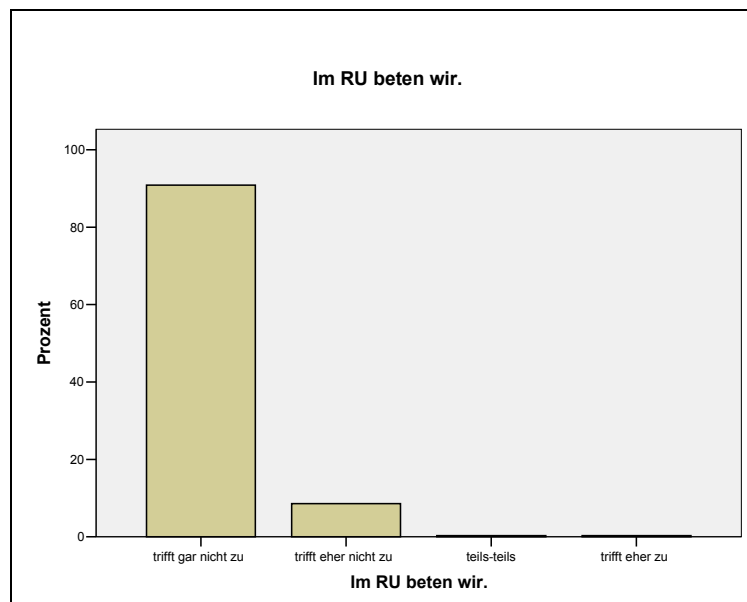


Abbildung 46: Item 35 „Im RU beten wir.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt)

Mit Item 36 „Im RU machen wir Stilleübungen/Meditationen.“ wird die Häufigkeitseinschätzung einer religiösen Tätigkeit durch die Schüler vorgenommen, die als mystagogisches Lernen verstanden werden kann. 84% der Befragten geben an, dass die Praxis

(eher) nicht im Religionsunterricht eingeübt wird. Eine Untergruppentestung über die Variablen Berufsschulart, Berufsschulform und Geschlecht liefert statistisch signifikante Ergebnisse.

Für die Variable *Schulform* zeigt der H-Test mit $p < 0,001^{***}$ einen höchst signifikanten Wert an. Die paarweisen Signifikanzberechnungen mit dem U-Test ergeben für alle Paarvergleiche statistisch signifikante Differenzen. Gemäß den Antworten der Schüler werden in der dualen Berufsschule praktisch keine Stilleübungen oder Meditationen durchgeführt ($m=1,30$), im Religionsunterricht am beruflichen Gymnasium fast keine ($m=1,55$) und in der Berufsfachschule/Berufsvorbereitungsjahr sehr selten ($m=1,97$).

Der H-Test liefert mit $p < 0,001^{***}$ ebenfalls ein statistisch signifikantes Ergebnis für die Variable *Berufsschulart*. Untergruppenvergleiche mit dem U-Test zeigen, dass in der Gewerblichen Schule praktisch keine Stilleübungen oder Meditationen abgehalten werden ($m=1,20$), an der Kaufmännischen ($m=1,66$) und an der Hauswirtschaftlichen Berufsschule ($m=1,97$) fast keine bzw. sehr selten. Es ist zu vermuten, dass das signifikante Ergebnis des U-Tests über die Variable *Geschlecht* ($p < 0,001^{***}$), demzufolge männliche Probanden keine Meditationen oder Stilleübungen im Fach Religion machen ($m=1,00$) und weibliche sehr selten ($m=1,88$), mit der Variablen Berufsschulart in Zusammenhang steht. Auch wenn diese Studie keine geschlechtsbedingten Unterschiede in der religiösen Selbsteinschätzung der Schüler nachweisen konnte (vgl. Kapitel 6.3.1.), ist davon auszugehen, dass die Religionslehrkräfte je nach Klasse und Schule im vorhinein ausschließen oder in Erwägung ziehen, solche spirituellen Übungen im Unterricht auszuprobieren. Hierfür mag auch eine Rolle spielen, dass nach religionssoziologischen Befunden Mädchen und junge Frauen eher für Religiöses aufgeschlossen sind als Jungen und junge Männer (vgl. Kapitel 5.2.1.3.).

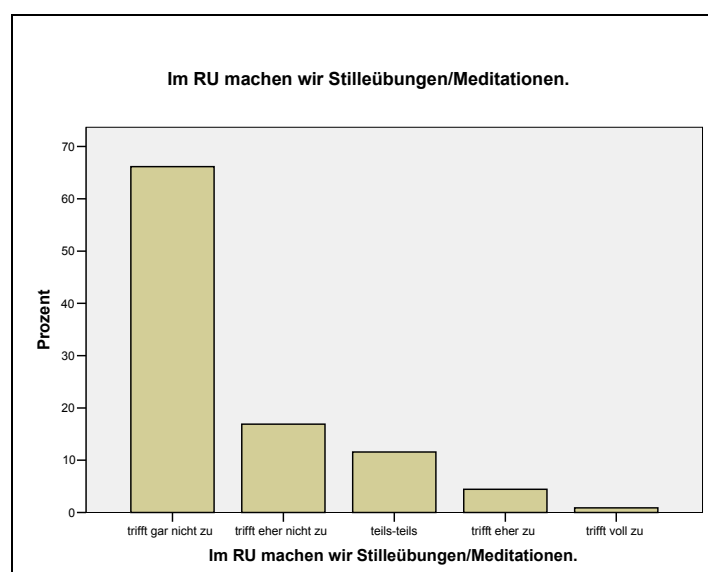


Abbildung 47: Item 36 „Im RU machen wir Stilleübungen/Meditationen.“ (Prozentwertverteilung, insgesamt)

Die Befunde zu *Item 37* „*Im RU singen wir.*“ sind ebenfalls eindeutig. Gemäß den Äußerungen der Berufsschüler wird im Fach Religion nicht gesungen. Dieses Ergebnis entspricht dem Befund von Feige und Tzscheetzsch, wonach Lehrer an beruflichen Schulen kirchlich-religiös konnotierte und expressive Gestaltungselemente im Religionsunterricht eher für unangebracht halten (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 30).

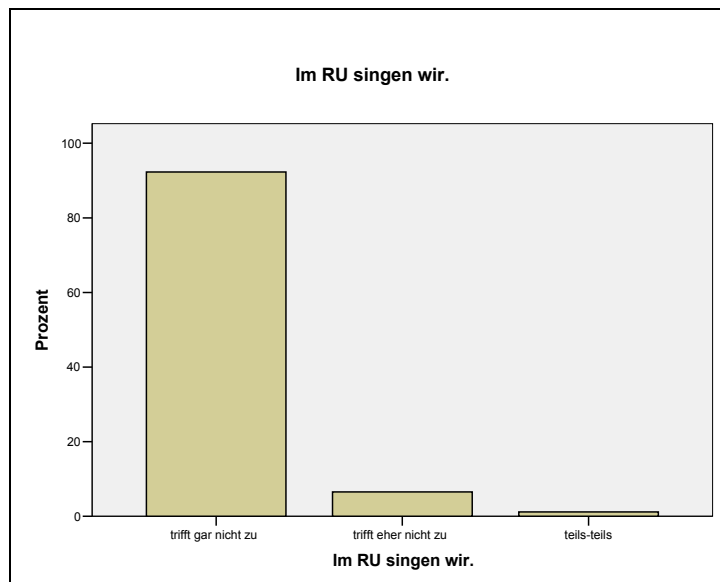


Abbildung 48: *Item 37* „*Im RU singen wir.*“ (Prozentwertverteilung, insgesamt)

6.3.3. Didaktik im Religionsunterricht: formal

Methodische Bemerkung

Eine Überprüfung der Skalen (vgl. Anhang 1) hat ergeben, dass die Reliabilitätskennwerte der Subskalen der kreativ-expressiven und traditionellen Lernformen über die Variablen Berufsschulart, Schulform und Geschlecht heterogen sind. Vor diesem Hintergrund sind auch entsprechende Unterschiedsberechnungen mit entsprechendem Vorbehalt zu behandeln.

6.3.3.1. *Kreativ-expressive Lernformen*

Die Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ besitzt ein arithmetisches Mittel von $m=2,24$ bei $n=338$ gültigen Rückmeldungen. Damit kommen nach Einschätzung der Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen bei einer Skalierung von 1 bis 5 eher weniger kreativ-expressive Lernformen zum Einsatz. Diese Einschätzung differiert jedoch variablenspezifisch nach *Geschlecht*, *Berufsschulart* und *Schulform*.

Ein Vergleich der zentralen Tendenz der Gruppenvariablen *Geschlecht* zeigt, dass kreativ-expressive Lernformen nach Einschätzung der männlichen Schüler ($m=2,01$; $n=189$)

weniger vorkommen als nach der Einschätzung ihrer Mitschülerinnen (m=2,53; n=147). Allerdings belegen beide Gruppen, dass das Vorkommen kreativ-expressiver Lernformen eher gering ist. Die gruppenspezifische Differenz weist der U-Test nach Mann und Whitney mit $p < 0,001^{***}$ (zweiseitig) und $n=336$ als statistisch höchst signifikant aus.

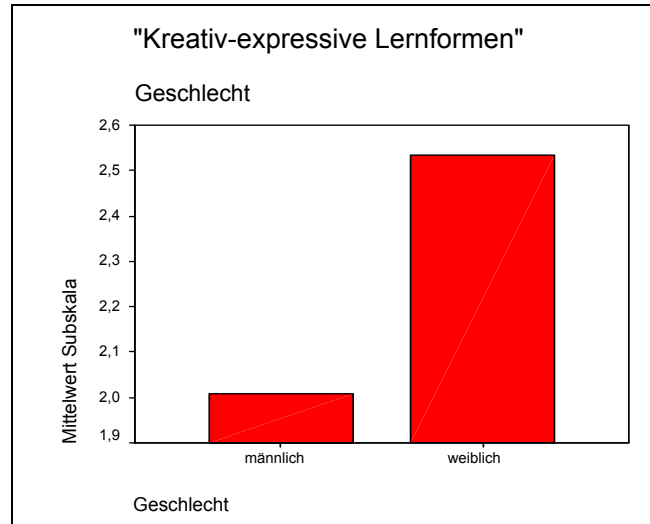


Abbildung 49: Skala „Kreativ-expressive Lernformen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht

Der H-Test nach Kruskal und Wallis ergibt bei $n=338$ ebenfalls einen höchst signifikanten Wert von $p < 0,001^{***}$ für die Gruppenvariable *Berufsschulart*.

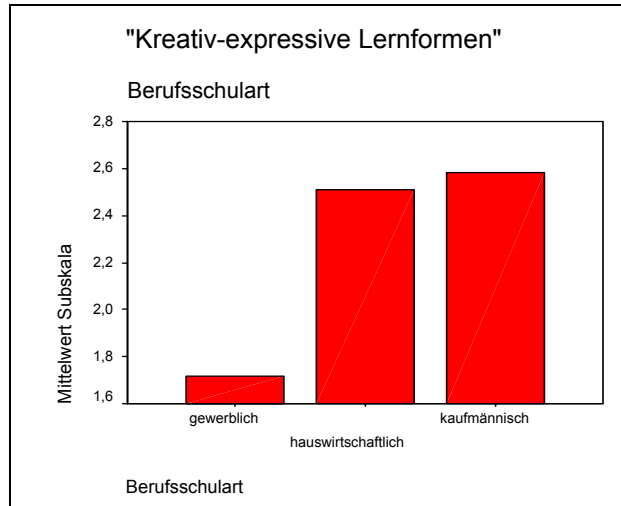


Abbildung 50: Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der Untergruppen der Variablen *Berufsschulart* mit dem U-Test von Mann und Whitney bestätigt, was das Schaubild bereits grafisch illustriert, nämlich dass die Gruppe „Gewerbliche Schule“ mit $m=1,72$ ($n=127$) im Vergleich zur „Hauswirtschaftlichen Schule“ mit $m=2,51$ ($n=92$) und zur „Kaufmännischen Schule“ mit $m=2,58$ ($n=119$) eine höchst signifikant geringere Ausprägung hat. Nach Einschätzung der Schüler kommen damit in der Gewerblichen Schule vergleichsweise am wenigsten kreativ-expressive Lernformen zu Einsatz. Dieser Befund steht möglicherweise in Einklang mit der

eher geringeren religiösen Selbsteinschätzung und der vergleichsweise schlechteren Beurteilung des Religionsunterrichts (vgl. Kapitel 6.3.10.). Kreativ-expressive Lernformen, die auch eine gewisse Selbstöffnung erfordern, könnten in der Gewerblichen Schule vielleicht eher auf Widerstand stoßen und kommen daher dort weniger zum Einsatz. Es ist insofern von einem Zusammenhang der signifikanten Differenzen bei der Variable Berufsschulart mit dem für die Variable Geschlecht ermittelten statistisch signifikanten Unterschied auszugehen, als sich das Sample der Gewerblichen Berufsschule aus überwiegend männlichen Probanden zusammensetzt. Welche der beiden Gruppen für die tatsächliche Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer beeinflussend ist, müsste in einer größer angelegten Studie untersucht werden.

Des Weiteren lässt sich auch ein Trend bei der Betrachtung der verschiedenen *Schulformen* erkennen. Der H-Test nach Kruskal und Wallis ermittelt einen p-Wert von $p=0,071$ bei $n=338$.

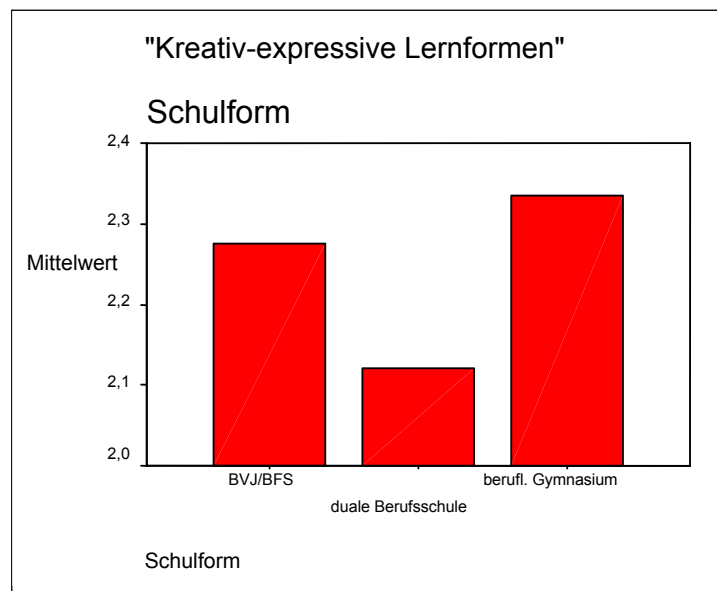


Abbildung 51: Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Schulformen mit dem U-Test von Mann und Whitney führt zu dem Ergebnis, dass im dualen Ausbildungssystem ($m=2,12$; $n=128$) weniger kreativ-expressive Lernformen im Religionsunterricht angewendet werden als in den Vollzeitschulen der/des Berufsfachschule/Berufsvorbereitungsjahres ($m=2,28$; $n=93$) und im beruflichen Gymnasium ($m=2,34$; $n=117$).

6.3.3.2. Traditionelle Lernformen

Die Subskala „Traditionelle Lernformen“ zeigt eine mittlere Ausprägung von $m=3,21$ bei $n=338$ gültigen Rückmeldungen auf. Damit kommen nach Einschätzung der Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen mittelmäßig oft traditionelle Lernformen im Fach Religion zum Einsatz, im Vergleich zu kreativ-expressiven Lernformen jedoch vermehrt.

Die Einschätzungen zu den traditionellen Lernformen weichen jedoch variablenspezifisch je nach *Geschlecht*, *Berufsschulart* und *Schulform* voneinander ab. Ein Vergleich der zentralen Tendenz der Gruppenvariablen *Geschlecht* ergibt, dass traditionelle Lernformen nach Einschätzung der männlichen Schüler ($m=3,03$; $n=189$) weniger vorkommen als nach der Einschätzung ihrer Mitschülerinnen ($m=3,43$; $n=147$). Die gruppenspezifische Differenz weist der U-Test nach Mann und Whitney mit $p<0,002^{**}$ (zweiseitig) und $n=336$ als sehr signifikant aus.

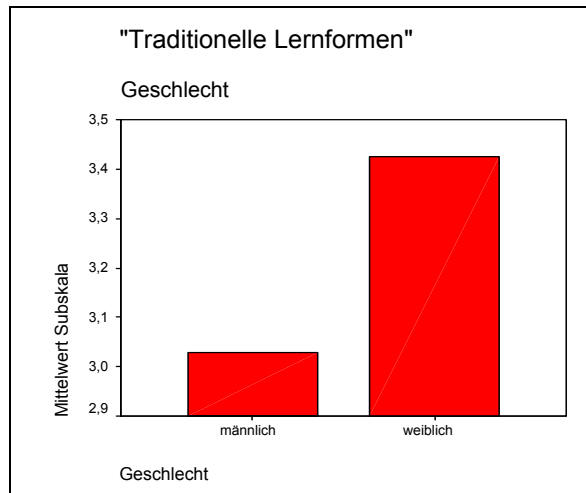


Abbildung 52: Skala „Traditionelle Lernformen“: Mittelwertvergleich, *Geschlecht*

Der H-Test nach Kruskal und Wallis liefert bei $n=338$ einen höchst signifikanten Wert von $p<0,001^{***}$ für die Gruppenvariable *Berufsschulart*.

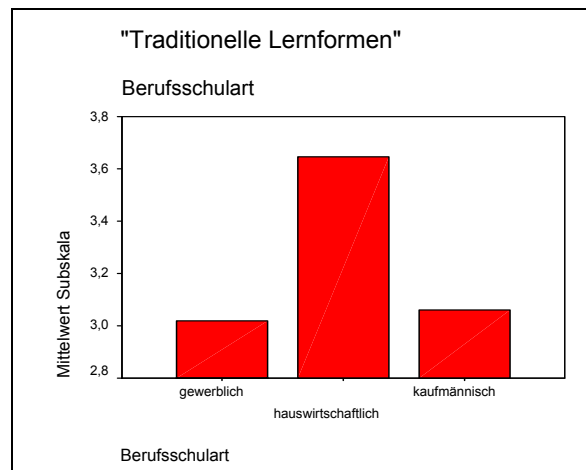


Abbildung 53: Subskala „Traditionelle Lernformen“: Mittelwertvergleich, *Berufsschulart*

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney führt zu dem Ergebnis, dass die Gruppe „Hauswirtschaftliche Schule“ mit $m=3,65$ ($n=92$) im Vergleich zur „Gewerblichen Schule“ mit $m=3,02$ ($n=127$) und zur „Kaufmännischen Schule“ mit $m=3,06$ ($n=119$) eine höchst signifikant stärkere Ausprägung hat. Nach Ansicht der Schüler der Hauswirtschaftlichen Schule werden also vergleichsweise

am häufigsten traditionelle Lernformen angewendet. Insofern als die Hauswirtschaftliche Schule überwiegend von Mädchen und jungen Frauen besucht wird, ist davon auszugehen, dass ein Zusammenhang zwischen den Befunden zur Untergruppentestung Berufsschulart und Geschlecht besteht (vgl. auch Kapitel 6.3.3.1.)

Ein grafischer Vergleich der Subskalen „Traditionelle Lernformen“ und „Kreativ-expressive Lernformen“ veranschaulicht die Differenzen der beiden Subskalen über die Gruppenvariable Berufsschulart hinweg. Generell werden den Schüleraussagen zufolge häufiger traditionelle Lernformen im Religionsunterricht eingesetzt als kreativ-expressive.

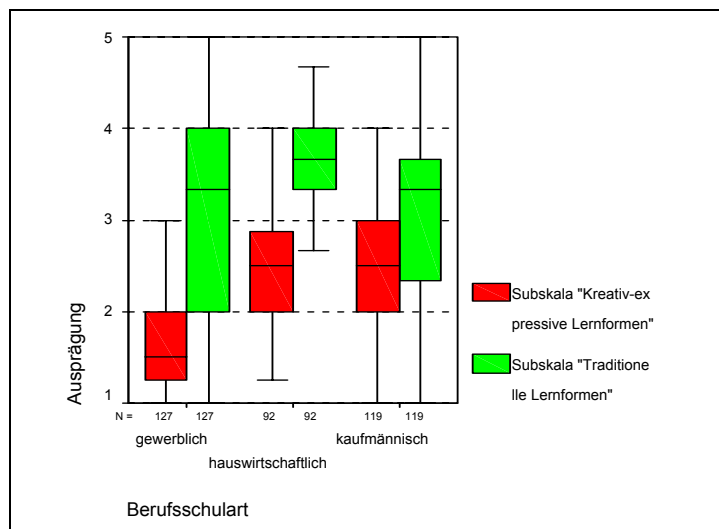


Abbildung 54: Vergleich Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ mit Subskala „Traditionelle Lernformen“ (Mittelwert Berufsschulart)

Daneben lässt sich auch ein statistisch signifikanter Unterschied bei der Betrachtung der Variablen *Schulform* ausfindig machen. Der H-Test nach Kruskal und Wallis liefert einen p-Wert von $p < 0,001^{***}$ bei $n=338$.

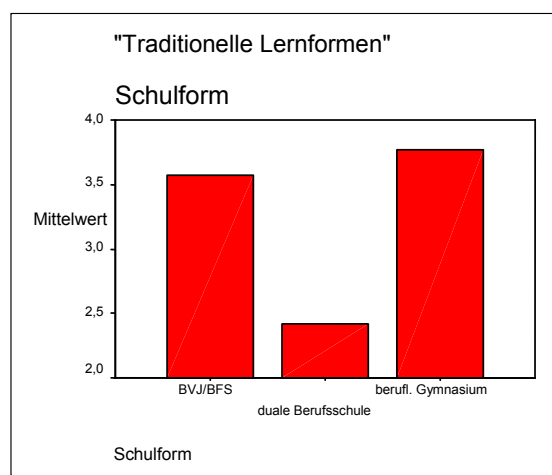


Abbildung 55: Subskala „Traditionelle Lernformen“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Untergruppen der Variablen Schulform mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass nach Einschätzung der Schüler in der dualen

Berufsschule mit $m=2,42$ ($n=128$) weniger traditionelle Lernformen im Religionsunterricht vorkommen als bei den Gruppen „BVJ/BFS“ mit $m=3,57$ ($n=93$) und „berufliches Gymnasium“ mit $m=3,77$ ($n=117$).

Ein grafischer Vergleich der Subskalen „Traditionelle Lernformen“ und „Kreativ-expressive Lernformen“ verbildlicht die Differenzen der Einschätzungen der einzelnen Schulform-Untergruppen über die beiden Subskalen hinweg. Schülern der Teilzeit-Berufsschule zufolge besteht eine geringere Differenz zwischen traditionellen und kreativ-expressiven Lernformen als bei ihren Kollegen der Vollzeit-Berufsschule.

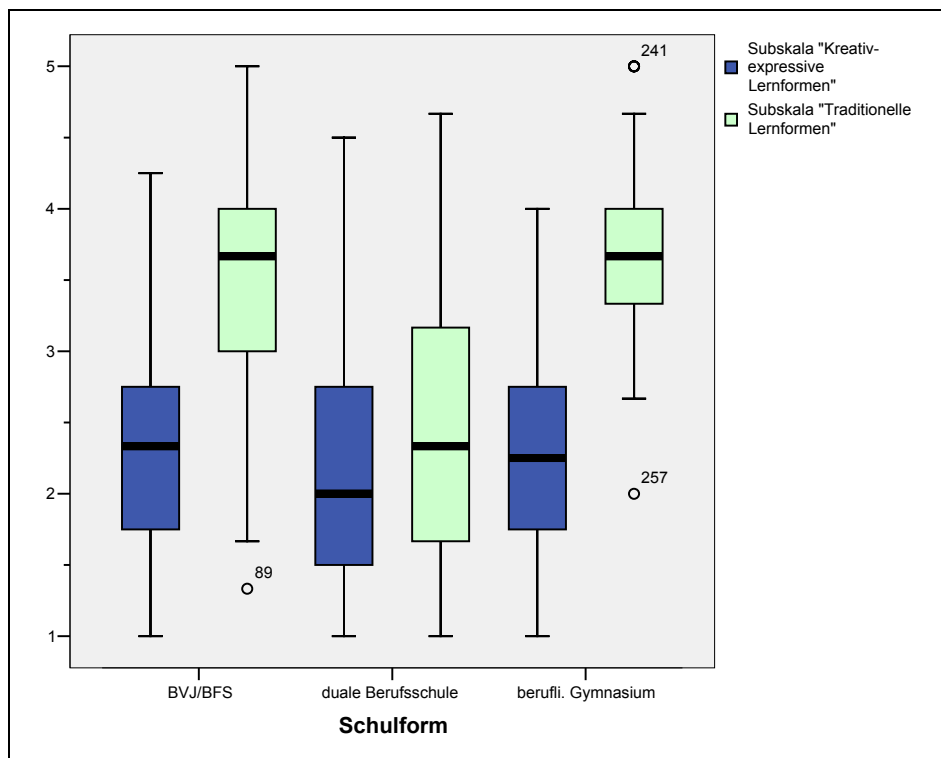


Abbildung 56: Vergleich Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ mit Subskala „Traditionelle Lernformen“ (Mittelwert Schulform)

In weiteren Forschungen könnte untersucht werden, wie zuverlässig die Schülerurteile hinsichtlich der objektiven schulischen Realitäten sind. Diese könnten über andere Verfahren, wie Stoffplanauswertung, Unterrichtsprotokolle oder teilnehmende Beobachtung erhoben werden.

6.3.4. Lebensrelevanz und Berufsbezug

6.3.4.1. Religionsunterricht und Berufsbildung

Die Skala „Berufsbezug“ untersucht den Zusammenhang von Religionsunterricht und Berufsbildung nach Einschätzung der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen.

Den Urteilen der Lernenden zufolge ist der Berufsbezug des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen gering zu veranschlagen ($m=1,92$) und liegt leicht unterhalb von „trifft eher nicht zu“. Damit wird indirekt ein Aspekt der dritten These von Kießling bestätigt, in welcher der Zusammenhang von beruflichem Lernen und Religionsunterricht als Lernintention gefasst ist: „Der Religionsunterricht darf aus Sicht der Lehrkräfte nicht auf ein berufliches Ziel hin ausgerichtet werden, religiösem Lernen komme vielmehr ein Eigenwert zu, den es nicht erst in beruflichem Zusammenhang gewinne“ (Kießling, 2004, S. 157f.). Nach diesen von Kießling referierten Einschätzungen sehen die Lehrenden dann Erfolg, wenn sie den Religionsunterricht nicht auf ein berufliches Ziel hinordnen. Für das Waiblinger Berufsschulzentrum zeigt sich, dass die Schüler dem Religionsunterricht kaum Berufsbezug attestieren.

Allerdings wird ein anderer Aspekt dieser These nicht bestätigt, demgemäß ein „Zusammenhang von Glauben und Arbeiten“ (Kießling, 2004, 158) gefragt ist: „Ein solcher findet starkes Interesse: Fragen nach dem Umgang mit späteren Kolleginnen und Kollegen werden laut, [...] nach Mobbing in der Schule und am Arbeitsplatz, nach der theologischen Würde der Arbeit und der Menschen ohne Arbeit“ (Kießling, 2004, S. 158). Gemäß der Ausprägung der Skala „Berufsbezug“ werden diese Fragen jedoch vom Waiblinger Sample eher nicht mit dem Religionsunterricht in Verbindung gebracht. Eine Untergruppen-Signifikanzanalyse nach Geschlecht, Berufsschulart, Schulform und Herkunft führt zu keinen signifikanten Ergebnissen.

Mit *Item 72* „*Ich bin froh, dass es im RU nicht nur um Beruf und Arbeit geht.*“ kann überprüft werden, ob die Schüler den Religionsunterricht nicht beruflich verzweckt sehen wollen. Die deskriptive Analyse lässt einen Trend der Zustimmung erkennen. Jeder Vierte bedauert zwar, dass der Religionsunterricht nur Themen über Beruf und Arbeit behandelt. Ein weiteres Viertel der Befragten antwortet unentschieden („teils teils“), und beinahe die Hälfte aller Probanden gibt an, (eher) froh zu sein, dass es im Religionsunterricht nicht nur um Beruf und Arbeit geht. Damit äußern die Berufsschüler im Allgemeinen durchaus den Wunsch, dass der Religionsunterricht kein ausschließlich berufsbildendes Fach sein soll. Eine signifikante Korrelation derjenigen Probanden, die deutlich ihre Ablehnung aussprechen, mit den Variablen Geschlecht oder Berufsschulart kann nicht gefunden werden.

Graphisch ergibt die prozentuale Häufigkeitsverteilung folgendes Bild:

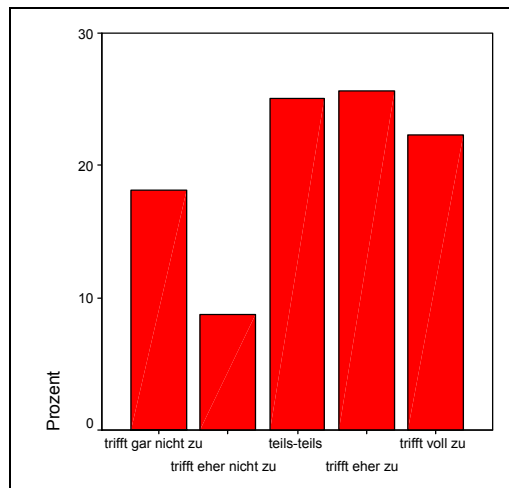


Abbildung 57: Item 72 (Häufigkeitsverteilung)

Andererseits wünschen sich die Berufsschüler auch, dass der Religionsunterricht sie auf den Berufszweig der Schüler vorbereiten solle, wie *Item 73* erhebt. Beinahe 90% aller Befragten äußern diese Erwartung, und nur 7,8% lehnen eine berufsvorbereitende Funktion des Religionsunterrichts ab.

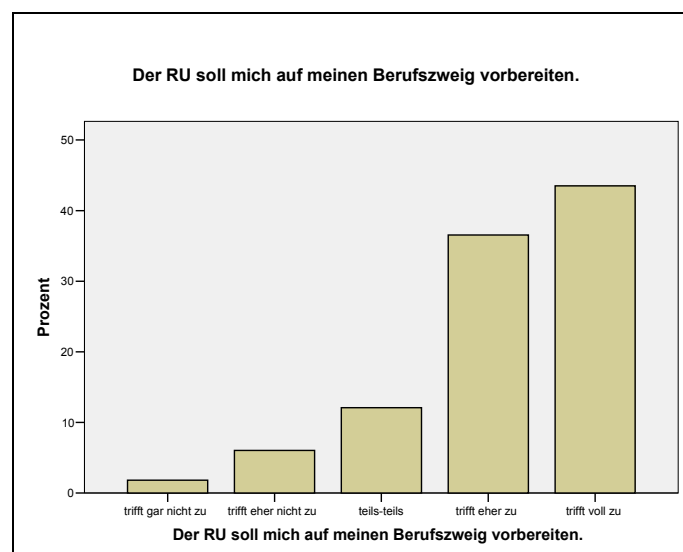


Abbildung 58: Item 73 (Prozentwertverteilung, insgesamt)

Gemäß dem Befund zu *Item 75* möchten die Berufsschüler im Großen und Ganzen jedoch nicht noch mehr Themen zu Beruf und Arbeit im Fach Religion behandeln. Nur etwa 15% der Probanden wünschen sich noch mehr solcher Themen, während über 60% der Berufsschüler sich dagegen aussprechen. Etwa jeder Fünfte der Befragten ist unentschieden. Damit kann gesagt werden, dass die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen mit den Themen und der Art und Weise, wie im Religionsunterricht berufsbezogene Themen behandelt werden, mehr oder weniger zufrieden sind. Das Fach Religion soll einerseits nicht ausschließlich der Berufsbildung dienen, andererseits aber auch berufsbildende Aufgaben übernehmen. Da sich

in diesem Spannungsfeld die Befragten keine weiteren berufsbezogenen Themen wünschen, scheinen sie mit dem Zustand zufrieden zu sein.

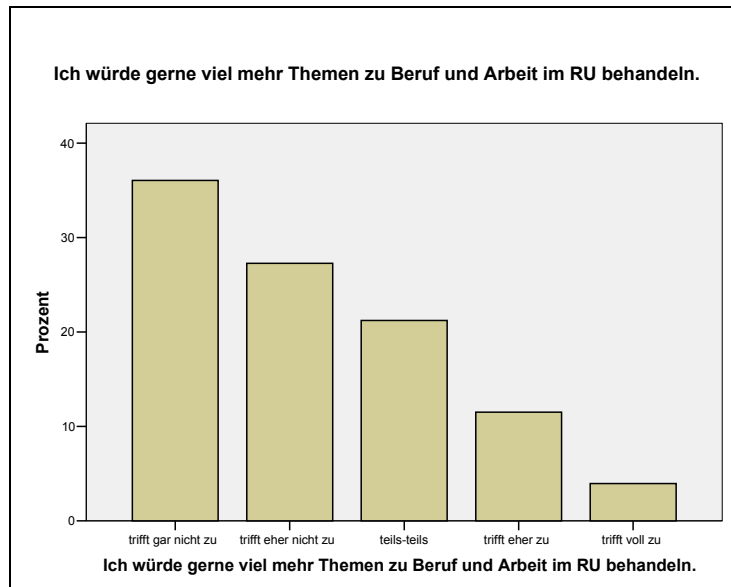


Abbildung 59: Item 75 (Prozentwertverteilung, insgesamt)

6.3.4.2. Lebensrelevanz und Berufsbezug des Religionsunterrichts

Die Skala „Lebensrelevanz des Religionsunterricht“ erweist sich in ihrer zentralen Tendenz über die Variablen Berufsschulart, Schulform und Geschlecht hinweg stabil, so dass sich für diese keine signifikanten Unterschiede ergeben. Bei $n=338$ gültigen Rückmeldungen ergibt sich ein arithmetisches Mittel von $m=2,64$, das damit unterhalb der Marke „teils teils“ liegt. Nach Einschätzung der Lernenden am Waiblinger Berufsschulzentrum besitzt der Religionsunterricht eine eher schwach ausgeprägte Lebensrelevanz. Die zentrale Tendenz zeigt an, dass die Lebensrelevanz des Unterrichts und damit seine Verbindung mit persönlichen Fragestellungen und Themen, die für den Alltag und die Lebensgestaltung von Bedeutung sein können, eher gering beurteilt werden. Dennoch liegt sie deutlich über dem eingeschätzten Berufsbezug des Faches. Denn dieser ist mit $m=1,92$ nach Einschätzung der Schüler erheblich weniger gegeben. Allerdings darf der geringe Berufsbezug des Religionsunterrichts nicht ohne weiteres als negativ beurteilt werden. Insofern als sich die Schüler wie auch, nach Kießlings Befunden, Lehrende keine berufliche Verzweckung des Faches wünschen, es aber durchaus in den Kontext der Berufsbildung bringen wollen, ist genauer zu analysieren, ob die konkret gewünschten Ziele der Berufsbildung erreicht werden. Erst dann kann sich zeigen, ob der geringe Skalenwert darauf hinweist, dass auch berufsbildende Ziele eher nicht realisiert werden und dann der Befund als negativ zu bewerten wäre.

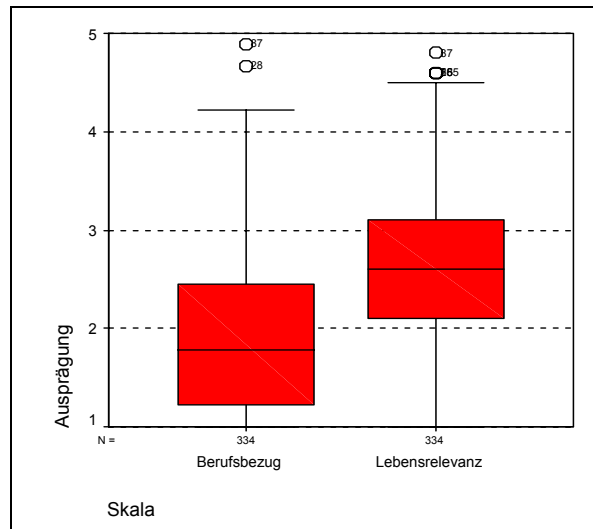


Abbildung 60: Vergleich Skala „Berufsbezug“ mit Skala „Lebensrelevanz“

Der Wilcoxon-Test berechnet für die beiden Skalen-Variablen „Berufsbezug“ und „Lebensrelevanz“ bei $n=334$ einen höchst signifikanten Wert von $p<0,001^{***}$ (zweiseitig). Damit schätzen die Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums die Lebensrelevanz des Religionsunterrichts als signifikant höher ein als dessen Berufsbezug. In dieser Einschätzung zeigt sich allerdings auch, dass die Absicht von Religionslehrern und der Wunsch von Berufsschülern, den Religionsunterricht nicht beruflich zu verzwecken, sondern ihn zur Persönlichkeitsbildung zu nutzen und lebensrelevant zu gestalten, verhältnismäßig gering bis mittelmäßig verwirklicht werden.

Dies bestätigt die Auswertung von *Item 50* „Durch den RU bekomme ich Anstöße, über mein Leben nachzudenken.“. Der Befund zeigt auch hier nur eine geringe bis mittlere Leistung des Religionsunterrichts. Mit einem Mittelwert von $m=2,85$ ($n=336$) bestätigt sich der Befund der Skala Lebensrelevanz.

6.3.5. Zusammenhänge von Lebensrelevanz und Berufsbezug mit religiösen Lernarten

Anhand einer Analyse des Zusammenhangs von Berufsbezug und Lebensrelevanz des Religionsunterrichts mit Lernformen und Arten religiösen Lernens soll geklärt werden, ob in der Wahrnehmung der Schüler Zusammenhänge zwischen einer allgemeinen Bedeutung des Faches Religion für die Praxis und bestimmten Inhalten und Formen des religiösen Lernens bestehen. Die Befunde der Korrelationsberechnungen sind eindeutig: Erstens besteht eine hohe Korrelation zwischen der Skalen-Variablen „Lebensrelevanz“ und der Skalen-Variablen „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ von $\rho=0,720$ ($p<0,001^{***}$) und eine mittlere Korrelation der Skalen-Variablen „Berufsbezug“ und „Diakonisch-mystagogisches Lernen“

von $\rho=0,559$ ($p<0,001^{***}$). Im Vergleich zu den Skalen-Variablen „Kirchlich-religiöses Lernen“, wo eine geringe Korrelationen von $\rho=0,376$ ($p<0,001^{***}$) mit der Skalen-Variablen „Berufsbezug“ und von $\rho=0,453$ ($p<0,001^{***}$) mit der Skala „Lebensrelevanz“ vorliegt, heißt das, dass diakonisch-mystagogische Lernprozesse, die dazu anregen, eigenständig über den Glauben nachzudenken, und die zu (pro-)sozialen Reflexionen und Handlungen motivieren, von den Schülern deutlich in Verbindung mit der Lebensrelevanz des Religionsunterrichts gebracht werden und etwas schwächer auch mit dessen Berufsbezug. Beim kirchlich-religiösen Lernen dagegen, bei dem das Wissen von Gott, Jesus und auch die Kirche den Schülern näher gebracht werden soll, ist der Zusammenhang deutlich geringer ausgeprägt. Der Befund lässt erkennen, dass es den Schülern zunehmend schwer fällt, klassisch religiöse Inhalte des Religionsunterrichts in Verbindung mit der Bedeutung des Faches für den Alltag und die Lebensgestaltung zu bringen. Das entspricht dem Ergebnis der Studie von Gerber, Höhmann und Jungnitsch, wonach Berufsschüler das Thema „Gegen Ungerechtigkeiten in der Welt eintreten“, das unter das diakonische Lernen subsumiert werden kann, im Vergleich zu anderen als am wichtigsten einstufen (vgl. Jungnitsch, 2002, S. 69). Aufgrund der schwindenden Plausibilität traditioneller christlich-dogmatischer Inhalte sinkt auch deren Bedeutung für die Lebenspraxis im Vergleich zu diakonischen Lerninhalten, die augenfälliger das alltägliche und gesellschaftliche Leben betreffen.

6.3.6. Während des Unterrichts: Unterrichtsgeschehen

6.3.6.1. Aktivität und lebensnahe Themen

Die Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ hat ein arithmetisches Mittel von $m=3,30$ bei $n=339$ gültigen Rückmeldungen. Damit schätzen die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen ihre aktive Teilnahme in Verbindung mit lebensnahen Themen am Religionsunterricht als leicht erhöht ein. Dabei berechnet der Wilcoxon-Test mit den Skalen „Lebensrelevanz“ und „Aktivität und lebensnahe Themen“, dass die Lebensrelevanz statistisch höchst signifikant niedriger von Schülern beurteilt wird ($p<0,001^{***}$; zweiseitig; $n=338$) als die Aktivität der Schüler und die Bedeutung der Themen für die Praxis.

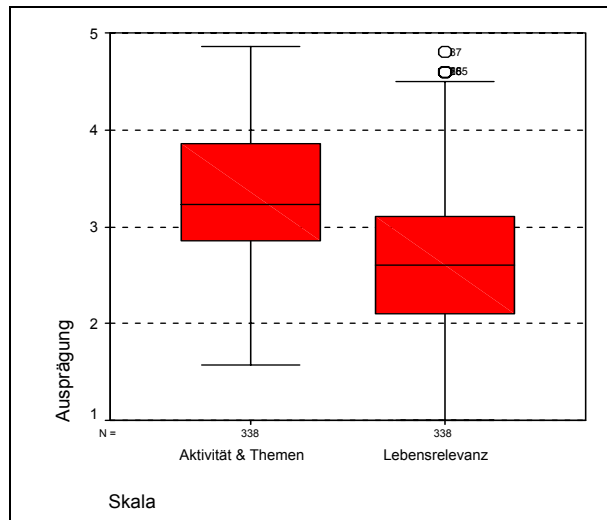


Abbildung 61: Vergleich Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ mit Skala „Lebensrelevanz“

Dieser Befund bedeutet, dass die Lernenden ihre Aktivität und die Lebensnähe der Themen schon eher als gegeben ansehen, jedoch die Bedeutung des Unterrichtsfaches für das eigene Leben geringer einschätzen.

Darüber hinaus ergeben sich für die Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ innerhalb der Untergruppen *Schulform* und *Berufsschulart* signifikante Unterschiede der Mittelwerte. Während sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Differenzen berechnen lassen, ergibt der H-Test nach Kruskal und Wallis bei $n=339$ ein sehr signifikantes Ergebnis von $p=0,001***$ für die Untergruppen der Variablen *Berufsschulart*.

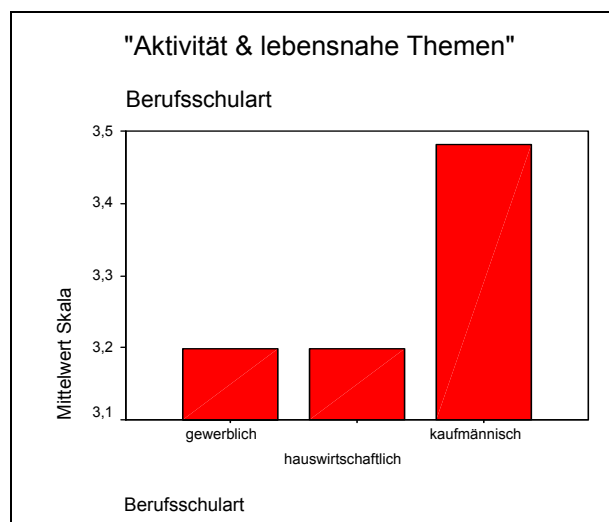


Abbildung 62: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“: Mittelwertvergleich Berufsschulart

Eine paarweise Testung mit dem U-Test von Mann und Whitney zeigt, dass die Gruppe „Kaufmännische Schule“ mit $m=3,48$ ($n=120$) eine signifikant höhere Ausprägung aufweist als die Gruppen „Gewerbliche Schule“ mit $m=3,20$ ($n=127$) und „Hauswirtschaftliche Schule“ mit $m=3,20$ ($n=92$).

Demnach schätzen sich die Schüler der Kaufmännischen Schule in Waiblingen als aktiver am Geschehen des Religionsunterrichts beteiligt ein, fühlen sich dort eher wohl und finden den Unterricht weniger langweilig. Auch die Themen werden als wichtiger und spannender beurteilt als von ihren Kollegen an der Gewerblichen und Hauswirtschaftlichen Schule.

Zudem lassen sich auch signifikante Unterschiede bei der Signifikanz-Analyse der Variablen *Schulform* ausfindig machen. Der H-Test nach Kruskal und Wallis ergibt ein höchst signifikantes Ergebnis von $p < 0,001$ *** bei $n=339$.

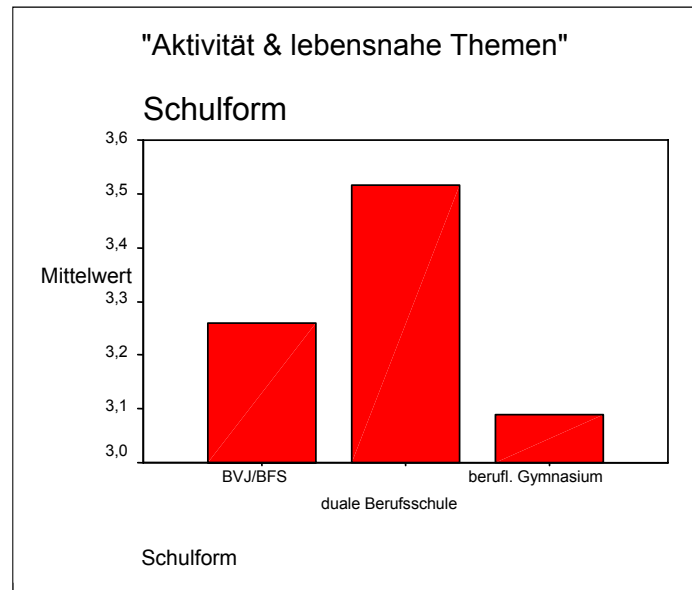


Abbildung 63: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Schulformen mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass die Gruppe „duale Berufsschule“ mit $m=3,52$ ($n=129$) einen statistisch signifikant höheren Mittelwert aufweist als die Gruppen „BVJ/BFS“ mit $m=3,26$ ($n=93$) und „berufliches Gymnasium“ mit $m=3,09$ ($n=117$).

Demnach finden die Schüler des dualen Ausbildungsweges in Waiblingen den Religionsunterricht interessanter, weniger langweilig und beteiligen sich mehr im Vergleich zu ihren Kollegen des beruflichen Gymnasiums und des/der Berufsvorbereitungsjahres/ Berufsfachschule. Zwischen letzten beiden Untergruppen lässt sich sogar der Trend beobachten, dass Schüler des beruflichen Gymnasiums ihre Mitarbeit und die Lebensnähe der Themen verhältnismäßig am geringsten einschätzen. Dieses Ergebnis ist insofern aufschlussreich, als den Befragten der dualen Berufsschule zufolge auch in der dualen Berufsschule vergleichsweise weniger traditionelle Lernformen wahrgenommen werden.

6.3.6.2. Sich erholen und entspannen

Die Subskala „Sich erholen und entspannen“ hat eine zentrale Tendenz von $m=2,54$ bei $n=339$. Es ergeben sich für die Variablen Berufsschulart, Schulform und Geschlecht keine

signifikanten Unterschiede in den Mittelwerten. Allerdings lässt sich nach dem H-Test ein schwacher Trend für die Variable *Berufsschulart* ausmachen ($p=0,128$).

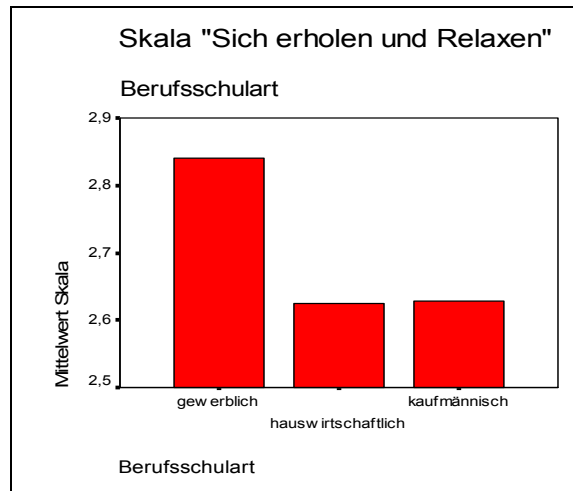


Abbildung 64: Subskala „Sich erholen und entspannen“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der Untergruppen der Variablen Berufsschulart mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass sich die Schüler der Gewerblichen Schule“ ($m=2,84$; $n=126$) tendenziell eher im Religionsunterricht entspannen und erholen als die Schüler der Hauswirtschaftlichen ($m=2,62$; $n=91$) und Kaufmännischen Schule ($m=2,63$; $n=120$).

Gemäß dem Subskalenwert geben die Schüler an, dass sie schon manchmal im Religionsunterricht anderen Gedanken nachhängen, sich von anderen Schulstunden erholen oder dort Hausaufgaben machen. Die Schüler sehen durchaus die Möglichkeiten dazu und nutzen sie bedingt (knapp unterhalb „teils teils“). Der nicht auszuschließende schwach systematische Einfluss der Variablen Berufsschulart könnte folgendermaßen interpretiert werden: Schüler der Gewerblichen Schule könnten im Vergleich zu ihren Kollegen von der Hauswirtschaftlichen und Kaufmännischen Schule die Wichtigkeit der Inhalts- und Beziehungsdimension verhältnismäßig geringer einschätzen und daher auch den Religionsunterricht relational häufiger zur Erholung und Entspannung nutzen (vgl. Kapitel 6.3.7.).

6.3.6.3. Disziplin im Religionsunterricht

Die Subskala „Disziplin im Religionsunterricht“ hat einen Mittelwert von $m=2,71$ bei $n=337$ gültigen Rückmeldungen. Damit schätzen die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen ihr diszipliniertes Verhalten im Religionsunterricht etwas schwächer als mittelmäßig („teils teils“) ein. Das heißt, sie kennen durchaus Störungen des Unterrichtsgeschehen, die durch das Verhalten der Schüler verursacht werden. Für die Subskala „Disziplin“ lassen sich den

Schülerurteilen zufolge keine signifikanten Unterschiede für die Variablen Berufsschulart, Schulform und Geschlecht ermitteln.

Ein Vergleich der zentralen Tendenz der Subskala „Disziplin“ mit der Hindernis-Subskala „Schüler“ zeigt, dass sich die Schüler stärker als Hindernisfaktor für die Zielerreichung im Religionsunterricht ansehen, als sie ihre Disziplin im Religionsunterricht einschätzen. Dieses Ergebnis bestätigt auch der Wilcoxon-Test, der bei $n=334$ einen p-Wert von $p<0,001^{***}$ berechnet. Die Streuung veranschaulicht nachfolgendes Boxplot.

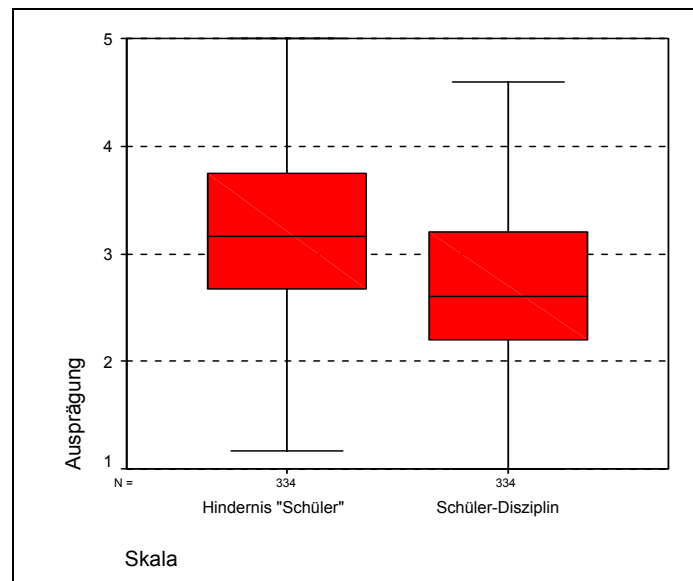


Abbildung 65: Vergleich Hindernis-Subskala „Schüler“ mit Skala „Disziplin im Religionsunterricht“

Dieser scheinbar widersprüchliche Befund lässt sich jedoch auflösen, wenn man berücksichtigt, dass ein niedriger Wert der Subskala „Disziplin“ mangelnde Disziplin im Unterricht bedeutet. Die Schüler liefern damit ein kohärentes Urteil ab, wenn sie einerseits die Schüler selbst dafür verantwortlich machen, wenn Lernziele nicht erreicht werden, und andererseits eine mangelnde Disziplin der Schüler äußern.

6.3.7. Beziehungsdimension im Religionsunterricht

6.3.7.1. Beziehungsdimension

Die Skala „Beziehungsdimension“ lässt in ihrer zentralen Tendenz eine recht hohe Einschätzung der Zustimmung seitens der Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen erkennen ($m=4,00$). Damit ist den Berufsschülern eine gute Beziehung zu ihrem Religionslehrer und ihren Mitschülern wichtig.

Ein Vergleich des Skalenkennwerts der Skala „Beziehungsdimension“ über die Variablen Berufsschulart, Schulform und Geschlecht erfolgt über nichtparametrische Signifikanztests

bei unabhängigen Stichproben. Für die Variable *Berufsschularten* lassen sich statistische signifikante Unterschiede ermitteln.

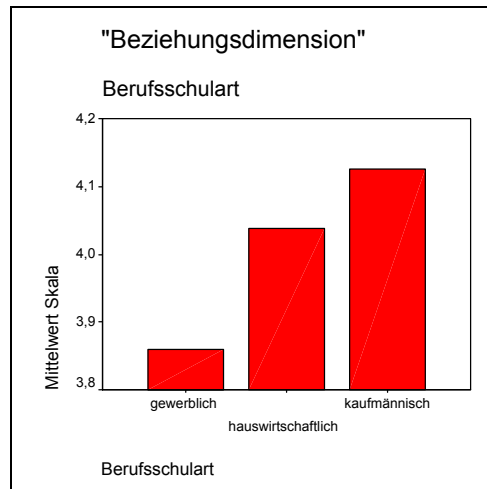


Abbildung 66: Skala „Beziehungsdimension“: Berufsschulart

Der Skalenmittelwert der Skala „Beziehungsdimension“ liegt bei der Gewerblichen Schule bei $m=3,86$ ($n=126$), bei der Hauswirtschaftlichen Schule bei $m=4,04$ ($n=89$) und bei der Kaufmännischen Schule bei $m=4,13$ ($n=117$). Der H-Test nach Kruskal und Wallis führt zu einem signifikanten Ergebnis mit $p=0,015^*$. Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney zeigt, dass sich die Gewerbliche Schule durch einen geringeren Skalenwert von den anderen beiden Berufsschularten signifikant unterscheidet.

Inhaltlich lässt sich das Ergebnis dahingehend interpretieren, dass Schüler der Gewerblichen Schule den Beziehungsaspekt zum Religionslehrer und ihren Mitschülern zwar auch als eher wichtig ansehen ($m=3,86$), ihn aber nicht für so wichtig erachten wie die Befragten der Hauswirtschaftlichen bzw. Kaufmännischen Schule. Die Schüler der letzten beiden Berufsschularten unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Ob dieser Befund eine immer wieder geäußerte Einschätzung von Lehrern an beruflichen Schulen stützt, dass Jugendliche an Gewerblichen Schulen auf der Beziehungsebene nach einem Originalton eines Lehrers „etwas roher, weniger feinfühlig“ seien als diejenigen an anderen beruflichen Schulen, scheint mehr als fraglich, solange nicht die Jugendlichen der Gewerblichen Schule angemessen beschrieben sind. Klie macht etwa darauf aufmerksam, dass die Gewerblichen Berufsschüler, die er untersuchte, durch eine gewisse Direktheit charakterisiert werden könnten (vgl. Klie, 2000, S. 119).

Ein Skalenvergleich der beiden unabhängigen Stichproben männlicher ($n=190$) und weiblicher ($n=147$) Jugendlicher an beruflichen Schulen führt nach einem U-Test zu keinem signifikanten Ergebnis für den Einflussfaktor *Geschlecht*. Allerdings ist mit einem p-Wert von

$p=0,102$ eine Tendenz erkennbar, derzufolge die Schülerinnen beruflicher Schulen den Beziehungsaspekt zu ihrem Lehrer und ihren Mitschülern etwas wichtiger einschätzen ($m=4,08$) als ihre männlichen Kollegen ($m=3,95$).

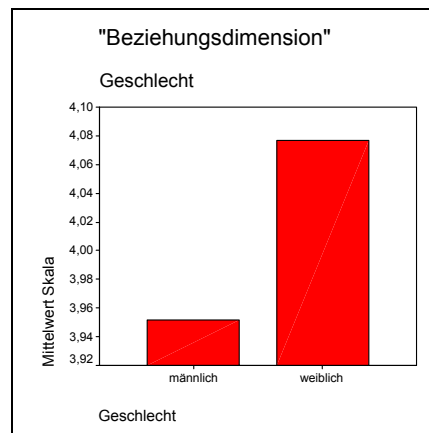


Abbildung 67: Skala „Beziehungsdimension“: Geschlecht

Diese Tendenz könnte sich mit den Ergebnissen früherer Studien insofern in Verbindung bringen lassen, als Schülerinnen beruflicher Schulen eine höhere „Sensibilität“ für religiöse Belange mitbringen, wie etwa die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (1988a) oder Birks Untersuchung (1974) nahe legen. Auf einen generellen Geschlechtsunterschied hinsichtlich der Beziehungsrelevanz zu schließen, scheint jedoch unbegründet zu sein (vgl. Asendorpf, 1996, S. 296–299). Eine andere Interpretation des Befundes könnte jedoch das „Macho“-Verhalten von männlichen Jugendlichen auch als Antworttendenz berücksichtigen, nämlich dass geäußerte Beziehungspräferenzen von ihnen eher als „schwach“ und nicht angemessen angesehen werden (vgl. Klie, 2000, S. 119).

Ein Vergleich der Skalenwerte der Skala „Beziehungsdimension“ für die Untergruppen der Variablen *Schulform* lässt auch Differenzen zwischen den unabhängigen Gruppen erkennen.

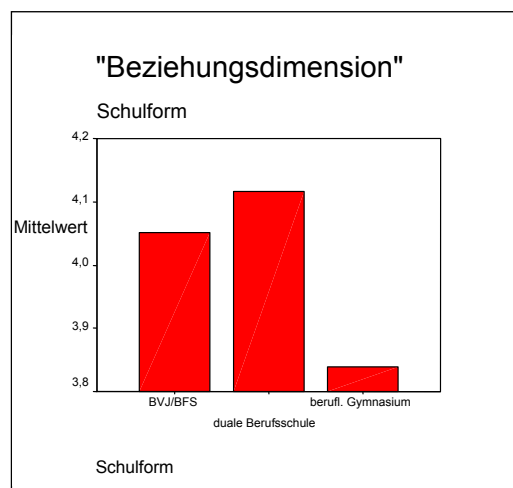


Abbildung 68: Skala „Beziehungsdimension“: Schulform

Der Skalenkennwert der Skala „Beziehungsdimension“ liegt bei Jugendlichen der Schulform „BVJ/BFS“ bei $m=4,05$ ($n=93$), bei denjenigen des dualen Ausbildungssystems bei $m=4,11$ ($n=129$) und bei denjenigen beruflicher Gymnasien bei $m=3,84$ ($n=117$). Der H-Test nach Kruskal und Wallis führt zu einem sehr signifikanten Ergebnis mit $p=0,009^{**}$. Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney zeigt, dass sich Jugendliche an beruflichen Gymnasien durch einen geringeren Skalenwert von denjenigen an anderen beruflichen Schulformen statistisch signifikant unterscheiden. Schülern des beruflichen Gymnasiums sind gute Beziehungen zum Religionslehrer und zu ihren Mitschülern nach diesem Resultat vergleichsweise weniger wichtig als ihren Kollegen der dualen Berufsschule und der/des Berufsfachschule/Berufsvorbereitungsjahres.

Eine Interpretation dieses Befundes lässt nur Mutmaßungen zu. Könnte es etwa daran liegen, dass Jugendliche, die das berufliche Gymnasium besuchen, eher die Themen des Faches im Blick auf das Abitur für wichtig erachten als die Schüler anderer Bildungswege bzw. stärker inhaltlich ausgerichtet sind und einen eher kognitiven Zugang zum Fach Religionsunterricht haben? Sicherlich sind auch die strikteren Vorgaben an beruflichen Gymnasien durch den Lehrplan zu berücksichtigen, die die Spielräume für die Unterrichtsgestaltung reduzieren (vgl. auch Kapitel 6.3.2.).

6.3.7.2. Inhaltsdimension

Um obige Vermutung zu überprüfen, wird das Item 3, das die Wichtigkeit des Inhalts für den Religionsunterricht abfragt, auf Stichprobendifferenzen hin untersucht. Der H-Test nach Kruskal und Wallis führt mit einem p-Wert von $p=0,642$ zu einem nicht signifikanten Ergebnis für die Stichproben der Variablen *Schulform* bei $n=339$.

Während sich für die Variable *Schulform* kein signifikanter Einfluss auf die Einschätzung der allgemeinen Wichtigkeit des Inhalts für den Religionsunterricht finden lässt, ergibt der U-Test nach Mann und Whitney für die Variable *Geschlecht* einen statistisch hoch signifikanten Unterschied. Der p-Wert liegt bei $p=0,008^{**}$. Männliche Jugendliche erachten die Inhalte des Religionsunterrichts für weniger wichtig als ihre weiblichen Mitschüler, obgleich beide Gruppen die Inhalte generell für ausgesprochen bedeutsam erachten.

Damit scheint sich ein Geschlechtereffekt für die Einschätzung der Bedeutsamkeit des Beziehungsaspekts und der Inhaltsdimension im Religionsunterricht abzuzeichnen. Schülerinnen schätzen beides, Beziehung und Inhalt, wichtiger ein als ihre männlichen Mitschüler. Neben der Annahme einer generell größeren Offenheit der Schülerinnen für Themen und Beziehungen im Religionsunterricht könnte dahinter aber auch eine systematische Antworttendenz beider Geschlechter vermutet werden.

Schließlich bestätigt sich auch ein statistisch höchst signifikanter Unterschied in der Relevanzeinschätzung der Inhalte für den Religionsunterricht bei Jugendlichen verschiedener *Berufsschularten*. Mit dem nichtparametrischen H-Test nach Kruskal und Wallis ergibt sich ein höchst signifikanter p-Wert von $p < 0,001^{***}$. Das arithmetische Mittel des Items 3 liegt bei der Gewerblichen Schule bei $m=4,25$ ($n=127$), bei der Hauswirtschaftlichen Schule bei $m=4,51$ ($n=92$) und bei der Kaufmännischen Schule bei $m=4,63$ ($n=120$). Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney zeigt, dass sich die Jugendlichen der Gewerblichen Schule in der Einschätzung der Wichtigkeit der Inhalte von denjenigen der anderen beiden Berufsschularten statistisch signifikant unterscheiden.

Den Jugendlichen aller drei Berufsschularten sind die Inhalte für einen guten Religionsunterricht wichtig. Jedoch sind die Themen für Lernende der Kaufmännischen bzw. Hauswirtschaftlichen Schule wichtiger als für Schüler der Gewerblichen Schule. Damit lässt sich auch ein Berufsschularteffekt für die Einschätzung der Wichtigkeit der Inhalte für einen guten Religionsunterricht nachweisen. Der Effekt könnte jedoch in wechselseitiger Abhängigkeit mit der Gruppenvariablen Geschlecht stehen, weil an der Gewerblichen Schule vorwiegend junge Männer sind. In einer größeren Studie könnten Untergruppen „männlich/GbS“, „männlich/KbS“ und „männlich/HbS“ gebildet werden, um weitere Einsichten in die Effekte und Zusammenhänge der Variablen Berufsschulart und Geschlecht zu gewinnen.

6.3.7.3. Vergleichende statistische Analyse I

Nachdem die eingeschätzte Wichtigkeit der Themen bzw. der Beziehungsdimension für einen guten Religionsunterricht getrennt analysiert wurden, erfolgt nun eine vergleichende statistische Analyse beider Dimensionen. Ginge man von der Hypothese H_1 „Der Beziehungsaspekt im Religionsunterricht wird als wichtiger eingeschätzt als der Inhaltsaspekt“ aus, dann müsste der Kennwert der Skala „Beziehungsdimension“ signifikant höher liegen als die zentrale Tendenz der Antworten von Item 3 „Wichtigkeit der Inhalte“. Die Nullhypothese lautet damit H_0 : „Die Einschätzung der Bedeutung des Inhaltsaspekts und des Beziehungsaspekts für einen guten Religionsunterricht ist gleich groß“.

Die Nullhypothese wird mit dem nichtparametrischen Verfahren des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben untersucht (Zöfel, 2003, S. 139). Er ergibt für $n=339$ einen höchst signifikanten p-Wert von $p < 0,001^{***}$ (zweiseitig). Damit ist das empirische Ergebnis nicht mit der Nullhypothese vereinbar. Vielmehr besteht ein Unterschied in der eingeschätzten Wichtigkeit der Beziehungs- und Inhaltsebene für einen guten Religionsunterricht.

Die nachfolgende Grafik bildet den Mittelwert von Item 3 (Inhaltsdimension) und der Skala „Beziehungsdimension“ ab. Diesem Befund zufolge wird die Inhaltsdimension für einen guten Religionsunterricht für wichtiger erachtet als die Beziehungsdimension.

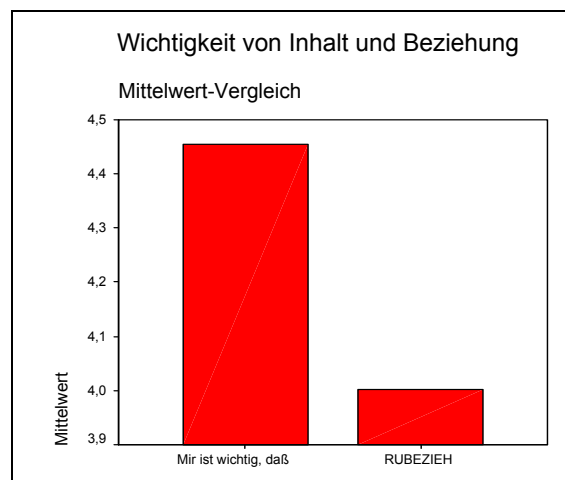


Tabelle 4: Mittelwertvergleich: Inhalts- und Beziehungsdimension

Mittels einer Korrelationsanalyse soll der bivariate Zusammenhang zwischen beiden Variablen berechnet werden. Entsprechend dem Skalenniveau wird die Rangkorrelation nach Spearman gewählt. Sie wird eingesetzt, wenn die beiden Variablen mindestens ordinalskaliert sind, aber keine Normalverteilung vorliegt (Zöfel, 2003, S. 156). Der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman beträgt $\rho=0,385^{**}$ und ist auf dem 0,01-Niveau (zweiseitig getestet) signifikant. Damit besteht zwar nur eine geringe Korrelation zwischen der eingeschätzten Bedeutung der Inhalts- und Beziehungsdimension, doch ist diese sehr signifikant. Schüler, die die Inhaltsdimension für wichtig erachten, sehen auch die Beziehungsdimension als wichtiger an im Vergleich zu Schülern, die die Inhalte für weniger wichtig halten.

Die vorausgehenden inhaltlichen Analysen haben ergeben, dass die Variablen Berufsschulart und Geschlecht signifikant miteinander korrelieren (vgl. Kapitel 6.2.1.). Das liefert eine mögliche statistische Erklärung dafür, dass sowohl die Berufsschulart als auch das Geschlecht entscheidend für die unterschiedliche Ausprägung der eingeschätzten Wichtigkeit der Inhalte und der Beziehungsdimension für einen guten Religionsunterricht sind.

Daher legt es sich nahe, regressionsanalytische Berechnungen durchzuführen, um die Zusammenhänge zu klären. Aufgrund der messtheoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 6.1.) wird das Verfahren der ordinalen Regression eingesetzt (Bühl & Zöfel, 2002, S. 369). Die Teststrategie setzt die Variablen Berufsschulart und Geschlecht als Faktor ein, um zu überprüfen, ob beide Variablen für die Effekte verantwortlich sind. Aufgrund der signifikanten Rangkorrelation beider Variablen von $\rho=0,463^{**}$ (zweiseitig; $n=337$) ist

Multikollinearität zu vermuten. Als abhängige Variable wird Item 3 definiert, als Prädiktorvariablen Geschlecht und Berufsschulart.

Das Ergebnis des PLUM zeigt, dass der Faktor Berufsschulart mit der Kategorie 1 („Gewerbliche Schule“) einen signifikanten Einfluss ausübt ($p=0,001$ und logit-linearer Wald-Wert $w=10,65$, $w>3$), der Faktor Geschlecht dagegen nicht ($p>0,05$; $w<2,5$). Das Regressionsmodell erklärt nur einen geringen Varianzanteil von 6,2% der Gesamtvarianz der abhängigen Variablen (Pseudo $R^2=0,062$ nach Nagelkerke). Aufgrund von Multikollinearität wird für folgende Regressionsgleichung die Variable Geschlecht aussortiert. Damit wird in einer zweiten ordinalen Regressionsanalyse nur der Faktor die Berufsschulart berücksichtigt.

Nach dem polytomen Logit-Modell übt der Faktor Berufsschulart für die erste Kategorie einen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten des dritten Items aus ($p<0,001$; $w=14,57$, $w>3$). Die mathematische Negativität des Schätzers mit $l=-0,989$ zeigt an, dass Jugendliche der Gewerblichen Schule eine geringere Einschätzung der Wichtigkeit von Inhalten für einen guten Religionsunterricht vornehmen als Jugendliche der Hauswirtschaftlichen und Kaufmännischen Schule. Die Gruppenvariable erklärt damit 5,9% Varianz der abhängigen Variablen (Pseudo $R^2=0,059$ nach Nagelkerke).

Eine ordinale Regressionsanalyse für die kategorisierte Skala „Beziehungsdimension“ als abhängige Variable, die die eingeschätzte Wichtigkeit der Beziehungen zum Religionslehrer und zu den Mitschülern erfasst, und den Faktoren Schulform und Berufsschulart mit der Kovariate Geschlecht führt zu dem Ergebnis, dass beide Faktoren einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausüben, die Kovariate Geschlecht dagegen nicht. Sie wird daher aus dem Regressionsmodell ausgeschlossen.

Dem PLUM kann entnommen werden, dass auch die Gewerbliche Schule einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable hat ($w=5,795$, $w>3$; $p=0,016$; $p<0,05$). Ihr negativer Schätzer $l=-0,589$ zeigt an, dass die Kategorie eine vergleichsweise geringere Zustimmung zur Wichtigkeit des Beziehungsaspekts bewirkt. Darüber hinaus übt die Kategorie „duales Ausbildungssystem“ der Gruppenvariablen Schulform – im Gegensatz zum Regressionsmodell mit dem Inhaltsaspekt (Item 3) als abhängige Variable – einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Relevanz des Beziehungsaspekts aus ($w=6,582$; $w>3$; $p=0,010$, $p<0,05$). Berufsschüler der dualen Berufsschule finden damit den Beziehungsaspekt vergleichsweise wichtiger als ihre Mitschüler des beruflichen Gymnasiums bzw. des/der Berufsvorbereitungsjahres/Berufsfachschule ($l=0,644$). Mittels der Variablen Schulform und Berufsschulart kann 4,9% der Varianz der abhängigen Variablen erklärt werden (Pseudo $R^2=0,049$ nach Nagelkerke). Beide Variablen korrelieren nur minimal und

nicht signifikant (Spearman-Rangkorrelationskoeffizient $\rho=0,039$, bei $n=339$). Multikollinearität kann in diesem Modell vernachlässigt werden.

Aufgrund der geringen Varianzerklärung wird eine inhaltliche Interpretation nicht nochmals unternommen, da sie die Interpretation der Befunde der nichtparametrischen Signifikanztests nur wiederholen würde. Es sei vielmehr festgehalten, dass im Gegensatz zur Inhaltsdimension (Item 3) auch die Schulform „duales Ausbildungssystem“ einen kleinen, aber signifikanten Einfluss auf die Beziehungsdimension ausübt.

6.3.7.4. Direkter Vergleich von Inhalts- und Beziehungsebene (Item 122)

Mit Item 122 wird ein direkter Vergleich der Wichtigkeit von Inhalts- und Beziehungsebene für einen guten Religionsunterricht abgefragt. Da dieses Item nominalskaliert ist, wird es auf eine Gleichverteilung der einzelnen Kategorien hin untersucht (vgl. Zöfel, 2003, S. 113). Gemäß der Nullhypothese sind alle vier Kategorien gleich häufig besetzt. Der Chi-Quadrat-Test (vgl. Bühl & Zöfel, 2002, S. 244) mit $n=324$ ergibt stattdessen einen p-Wert von $p<0,001^{***}$. Es liegt damit ein statistisch höchst signifikantes Ergebnis vor. Die Nullhypothese muss also verworfen werden, die Kategorien weisen verschiedene Häufigkeiten auf. Am meisten wird die Kategorie „Beides gleich wichtig“ ($n=138$) genannt, dann „Inhalt“ ($n=84$) vor „Beziehung“ ($n=54$) und „keine Meinung“ ($n=50$).

Da die Prüfgröße χ^2 höchst signifikant ist, ist eine Nachbetrachtung der standardisierten Residuen erlaubt, um zu bestimmen, welche Kategorien signifikant von einer gleichverteilten Häufigkeit abweichen. Die Formel zur Berechnung der standardisierten Residuen lautet:

$$s = \frac{(f_{oi} - f_{ei})^2}{f_{ei}}$$

wobei gilt: f_{ei} : erwartete Häufigkeit der Kategorie
 f_{oi} : beobachtete Häufigkeit der Kategorie

Formel 1: Standardisierte Residuen

Die Berechnung der standardisierten Residuen ergibt für die vier Kategorien des Items 122 folgende Ergebnisse (vgl. Zöfel, 2003, S. 115):

Kategorie	standardisiertes Residuum	p-Wert
Beziehung	s=10,4	p < 0,01**
Inhalt	s=0,1	nicht signifikant
Beides	s=40,1	p < 0,001***
Keine Meinung	s=11,9	p < 0,001***

Tabelle 5: Item 122: Standardisierte Residuen

Damit sind alle Kategorien außer der Inhaltskategorie signifikant auf dem 0,01- bzw. 0,001-Niveau (zweiseitig) von einer Gleichverteilung unterschieden. Folgende Grafik veranschaulicht die Verteilung:



Abbildung 69: Item 122 - Häufigkeitsverteilung

Die Verteilung zeigt an, dass von n=324 verwertbaren Nennungen 16,0% der Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums den Beziehungsaspekt als am wichtigsten für einen guten Religionsunterricht erachten, ein starkes Viertel (25,9%) die Inhalte und 42,6% beide Aspekte für gleich wichtig ansehen. 15,4% gaben an, keine Meinung dazu zu haben. Dieses Ergebnis widerlegt also die Hypothese H₁, dass Beziehungen wichtiger für einen guten Religionsunterricht sind. Vielmehr werden die Inhalte statistisch signifikant häufiger genannt als die Beziehungsdimension. Darin wird das Vergleichsergebnis der Skala „Beziehungsgeschehen“ mit dem Item 3 „Wichtigkeit der Inhalte“ bestätigt. Auffällig ist dagegen, dass die größte Gruppe zu dem Ergebnis kommt, dass beide Aspekte gleich wichtig für einen guten Religionsunterricht sind. Dieses Ergebnis scheint von der soeben genannten Vergleichsanalyse abzuweichen. Es bleibt unklar, ob dieses Ergebnis ein Artefakt darstellt oder ob das Item die Probanden erst darauf aufmerksam gemacht hat, dass beide Aspekte zusammengehören könnten und diese sich daraufhin für diese Kategorie entschieden hätten. Um einen angenommenen Zusammenhang seitens der Probanden überprüfen zu kommen,

wird vorgeschlagen, eine neue Variable für weitere Untersuchungen in den Schüler-Fragebogen einzufügen:

n ₂ Inhalte und Beziehungen lassen sich im Religionsunterricht nicht trennen.
--

Nach Kießlings Befunden (2004) dürfen jedoch Inhalts- und Beziehungsaspekt für eine Beurteilung des Religionsunterrichts nicht gegeneinander ausgespielt werden. Diese Einsicht könnte auch die meisten Probanden zu oben genanntem Antwortverhalten veranlassen.

Nichtparametrische Signifikanztests führen schließlich für die Variablen Berufsschulart, Geschlecht und Schulform zu keinem signifikanten Unterschied im Antwortverhalten bei Item 122.

6.3.7.5. Vergleichende statistische Analyse II

Im Folgenden soll der Befund von Item 122 mit den Ergebnissen von Item 3 „Wichtigkeit der Inhalte“ und der Skala „Beziehungsdimension“ korrelations- und regressionsstatistisch überprüft werden. Bei der korrelationsstatistischen Analyse wird aufgrund messtheoretischer Überlegungen die Rangkorrelation nach Spearman für Ordinalskalen verwendet.

Es ist auffällig, dass Item 122 weder signifikant mit der Skala „Beziehungsdimension“ noch mit Item 3 „Wichtigkeit des Inhalts“ korreliert. Dieses Ergebnis führt zur Frage nach der inhaltlichen Validität von Item 122 mit Item 3 und der Skala „Beziehungsdimension“. Die Probanden erachten gemäß Item 3 und der Beziehungs-Skala die Inhaltsdimension für den Religionsunterricht signifikant für wichtiger als die Beziehungsdimension. Dieser Befund wird auch teilweise durch Item 122 bestätigt. Allerdings wird durch explizites Nachfragen am häufigsten geäußert, dass beide Dimensionen gleich wichtig für einen guten Religionsunterricht sind. Daher muss offen bleiben, ob eines der beiden Resultate ein methodisches Artefakt darstellt oder ob, was die nicht signifikante Korrelation auch nahe legen könnte, beide Fragen überhaupt nicht von den Probanden inhaltlich zusammenhängend wahrgenommen werden.

Das Verfahren der ordinalen Regression wird deshalb eingesetzt, weil die abhängige Variable, die Skala „Beziehungsdimension“ und Item 3 streng genommen ordinalskaliert und die unabhängige Variable, der Faktor Item 122, nominalskaliert sind (Bühl & Zöfel, 2002, S. 369). Als Kovariaten können auch intervallskalierte Variablen gewählt werden. Da Item 122 als Forced-Choice-Item unter verschiedenen Alternativen eine Antwort erzwingt, wird Item 122 als unabhängige Variable gewählt. Forced-Choice-Items sind allerdings test- und messtheoretisch als nicht völlig unproblematisch anzusehen (Bühner, 2004, S. 57f.), weil sie keine Abstufungen zulassen. Dieser Entscheidung liegt die Annahme zugrunde, dass die

Beantwortung von Item 122 wesentlich durch die Itemqualität mitbestimmt wird, während die Differenzierungen von Item 3 und der Skala „Beziehungsdimension“ aufgrund von Abstufungsmöglichkeiten nicht so erzwungen sind. Da über 110 Items zwischen Item 122 und Item 3 bzw. der Skala „Beziehungsdimension“ zwischengeschaltet sind, lassen sich keine Reihenfolge-Effekte vermuten. Als abhängige Variable wird damit der Skalenwert „Beziehungsdimension“ bzw. Item 3 „Wichtigkeit der Inhalte“ bestimmt. Kovariaten sind aufgrund der Ergebnisse der vorausliegenden Analysen Berufsschulart, Schulform, Geschlecht und die korrespondierende Inhalts- bzw. Beziehungsdimension. Die Anlage der ordinalen Regression veranschaulicht nachfolgende Grafik:

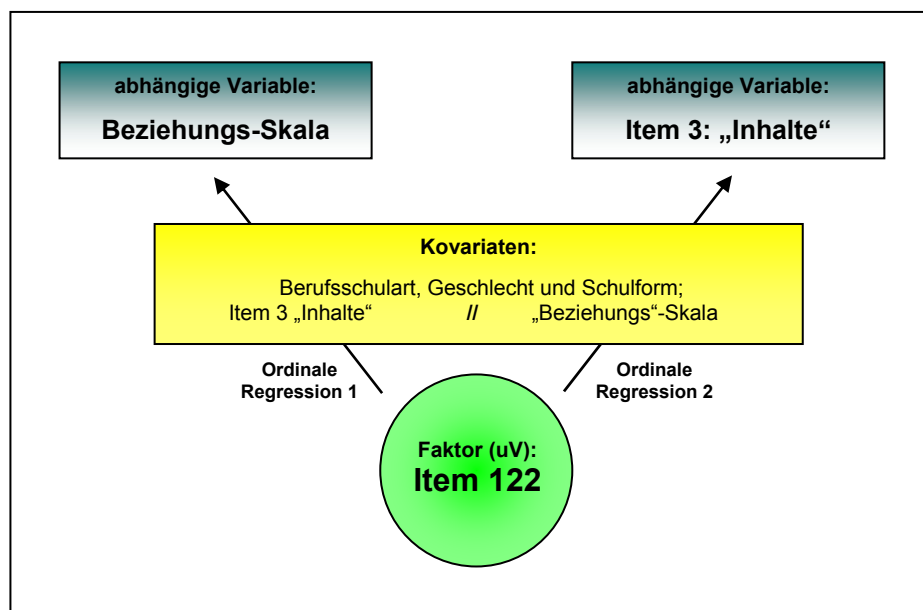


Abbildung 70: Ordinale Regression: Inhalts- und Beziehungsebene mit forced-choice-Item 122

Die *erste ordinale Regression*, die die Beziehungsskala als abhängige Variable und Item 3 als Kovariate definiert, ermittelt einen signifikanten Einfluss von Item 122. Die Kategorie „Beziehung“ bei Item 122 hat einen positiven Schätzer und übt gemäß einem p-Wert von $p=0,001^{***}$ und $w=11,54$ ($w>3$) einen statistisch signifikant größeren Einfluss auf einen höheren Skalenwert bei der Beziehungsskala aus. Ebenso hat die Beantwortung der Kategorie „Beides gleich wichtig“ bei Item 3 mit $p=0,005^{**}$ und $w=9,11$ ($w>3$) einen statistisch signifikanten Einfluss auf einen höheren Skalenwert bei der Beziehungsskala. Dieser Wert ist allerdings mit einem Lageschätzer $l=0,883$ geringer als bei der Kategorie „Beziehung“ mit einem Lageschätzer von $l=1,218$. Das bedeutet, dass die Kategorie „Beides gleich wichtig“ einen vergleichsweise geringer verstärkenden Einfluss ausübt als die Kategorie „Beziehung“. Dagegen weist die Kategorie „Inhalte“ mit $p=0,183$ ($p>0,05$) und $w=1,41$ ($w<2,5$) einen nicht signifikanten Wert auf und kann daher nicht sinnvoll interpretiert werden.

Unter den Kovariaten haben die Variable Schulform einen statistisch signifikanten Einfluss mit $p=0,013$ ($p<0,05$) und $w=3,803$ ($w>3$) sowie das Item 3 mit $p<0,001$ und $w=39,21$ ($w>3$). Dagegen üben die beiden Kovariaten Geschlecht und Berufsschulart keinen signifikanten Einfluss aus ($p>0,1$ und $w<2,5$), so dass sie aus dem Regressionsmodell eliminiert werden können. Das unten abgebildete Modell vermag 25,6% der Varianz der abhängigen Variablen zu erklären (Pseudo $R^2=0,256$ nach Nagelkerke). Nachfolgendes Schaubild stellt schematisch die Einflüsse dar:

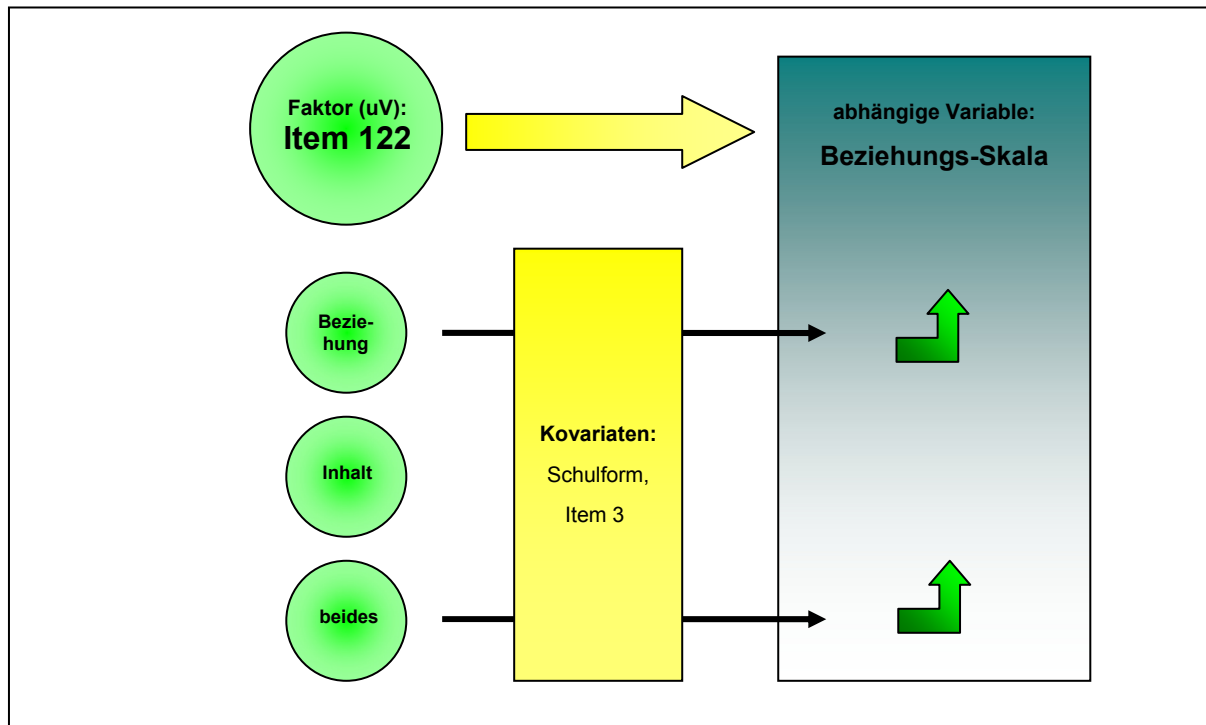


Abbildung 71: Ordinale Regression: Beziehungs-Skala (aV) und Item 122 (Faktor)

Nach diesen inhaltlichen Ausführungen folgen noch Anmerkungen und Informationen zur Modellanpassung und der Anpassungsgüte der ordinalen Regression. Der negative 2LL-Wert zeigt mit $p<0,001$ eine höchst signifikante Verbesserung der Modellinformation an ($\chi^2=84,31$; $df=5$). Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson wird durchgeführt, um zu berechnen, „ob sich die beobachteten Zellenhäufigkeiten signifikant von den aufgrund des Modells berechneten erwarteten Häufigkeiten unterscheiden“ (Bühl & Zöfel, 2002, S. 374). Es ergibt sich mit $p=0,968$ ($\chi^2=633,02$; $df=155$) ein nicht signifikanter Wert, was für eine hohe Anpassungsgüte spricht. Allerdings bleibt kritisch einzuwenden, dass aufgrund der hohen Anzahl leerer Zellen (55,6%) die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests problematisch ist.

Die *zweite ordinale Regression*, die Item 3 „Wichtigkeit der Inhalte“ als abhängige Variable und die Beziehungs-Skala als Kovariate definiert, gibt keinen signifikanten Einfluss von Item 122 zu erkennen. Es lässt sich allein mit $p=0,116$ eine statistische Tendenz für die

Kategorie „Inhalt“ erkennen; auch der logit-lineare Wald-Wert $w=2,44$ ($w>2,5$) ist ebenfalls nicht signifikant. Allerdings schließen die Werte nicht aus, dass ein leicht systematischer Einfluss der Kategorie „Inhalt“ des Items 122 auf Item 3 gegeben sein könnte. Der Lageschätzer von $l=0,575$ zeigt die Tendenz oder, wenn überhaupt, nur einen minimalen positiven systematischen Zusammenhang an. Somit lassen sich mit Ausnahme der Kovariaten Berufsschulart ($w=4,43$; $w>3$ und $p=0,035$; $p<0,05$) und Beziehungs-Skala ($w=37,13$; $w>3$ und $p<0,001$) keine signifikanten Einflüsse mit diesem Modell der ordinalen Regression finden.

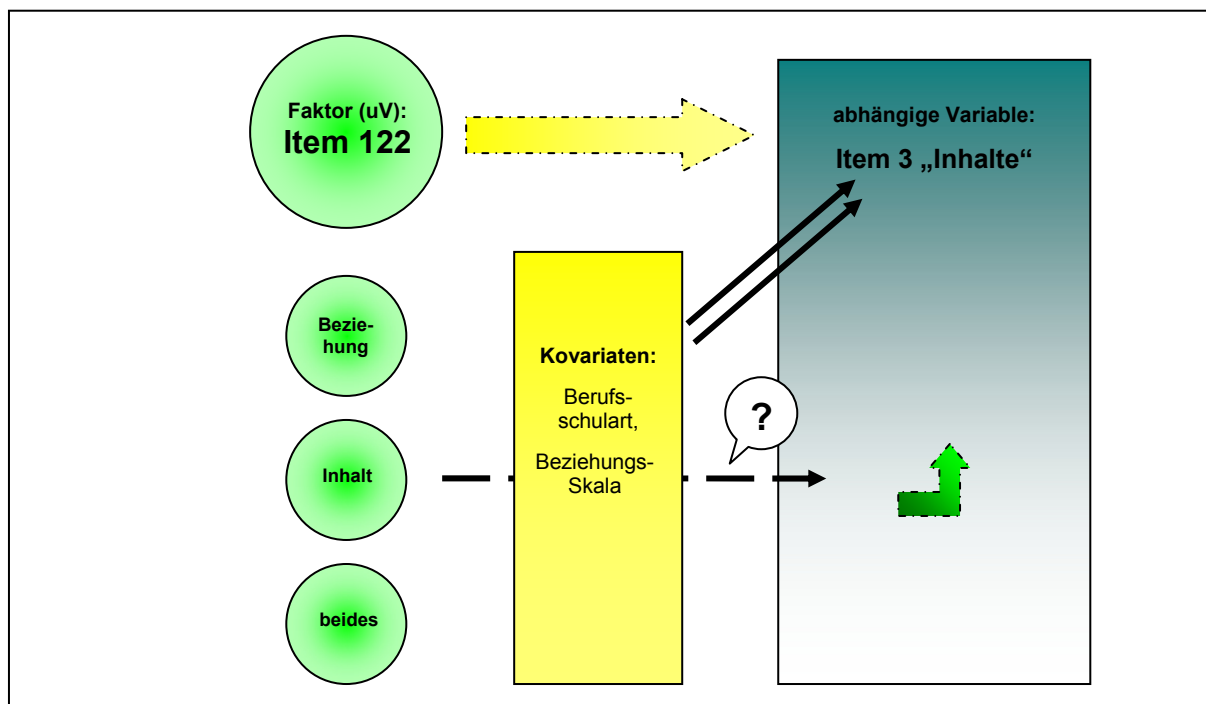


Abbildung 72: Ordinale Regression: Item 3 (aV), Item 122 (uV), Beziehungs-Skala und Berufsschulart (Kovariate)

Nach diesen inhaltlichen Ausführungen folgen noch Anmerkungen und Informationen zur Modellanpassung und der Anpassungsgüte der ordinalen Regression. Der negative 2LL-Wert zeigt mit $p<0,001$ eine höchst signifikante Verbesserung der Modellinformation an ($\chi^2=53,97$; $df=5$). Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson ergibt mit $p=0,971$ einen nicht signifikanten Wert, was für eine hohe Anpassungsgüte spricht ($\chi^2=123,34$; $df=155$). Allerdings bleibt kritisch einzuwenden, dass aufgrund der hohen Zahl leerer Zellen (55,6%) die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests problematisch ist. Das Bestimmtheitsmaß nach Nagelkerke $Pseudo R^2=0,178$ gibt an, dass mit der ordinalen Regression 17,8% der Varianz der abhängigen Variable erklärt werden kann.

6.3.7.6. Zusammenfassung

Die Korrelations- und ordinalen Regressionsanalysen bestätigen nicht die Hypothese H_1 , wonach der Beziehungsaspekt im Religionsunterricht als wichtiger eingeschätzt wird als der Inhaltsaspekt. Die Befunde lassen vielmehr erkennen, dass die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen die Inhalte als wichtiger bewerten; wenn sie allerdings direkt danach gefragt werden, erachten sie mehrheitlich beide Dimensionen als gleich wichtig für einen guten Religionsunterricht. Außerdem konnte für die Einschätzung der Wichtigkeit der Inhalts- und Beziehungsebene für den Religionsunterricht ein signifikanter Einfluss der Variablen Berufsschulart ausgemacht werden: Jugendliche der Gewerblichen Schule schätzen beide Dimensionen als weniger wichtig ein als ihre Kollegen an der Hauswirtschaftlichen bzw. Kaufmännischen Schule.

6.3.8. Behinderungsfaktoren im Religionsunterricht

Da mit den Subskalen „Hindernisfaktor Schüler“, „Hindernisfaktor Lehrer“ und „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“ nach Behinderungsfaktoren gefragt wird, die nach Einschätzung der Berufsschüler tatsächlich das Erreichen der Ziele im Religionsunterricht verhindern, sind die Items auch semantisch mit einer Defizit-Orientierung formuliert. Das bedeutet, dass die Inhalte der Items mit einer hohen Ausprägung von den Probanden stärker als Hindernis gewertet werden als von Items mit geringerer Ausprägung.

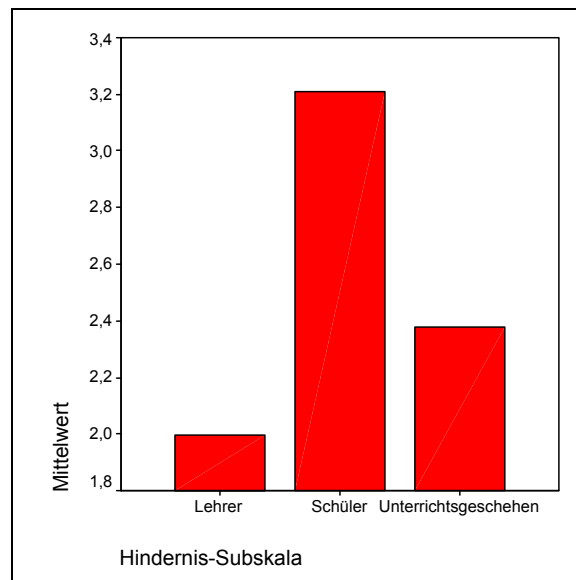


Abbildung 73: Hindernis-Subskalen: Vergleich der zentralen Tendenz

Die deskriptive Statistik der Mittelwerte der drei Subskalen (Lehrer: $m=1,99$; Schüler: $m=3,21$; Unterrichtsgeschehen: $m=2,38$) ergibt, dass die Schüler sich selbst stärker als Behinderungsfaktor ansehen als das Unterrichtsgeschehen und die Lehrer. Während die

Religionslehrer eher nicht als Behinderungsfaktor angesehen werden und Prozesse und Vorkommnisse während des Religionsunterrichts auch weniger als Behinderungsursache erachtet werden, kommen die Probanden zu dem Urteil, dass die Schüler selbst dagegen mittelmäßig dafür verantwortlich sind, dass Ziele des Religionsunterrichts nicht erreicht werden können.

Ob die beobachteten Mittelwertsdifferenzen signifikant sind, bedarf einer eigenen Überprüfung. Ein vorausgehender *Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest* ergibt zwar, dass die Daten der Subskala „Hindernisfaktor Lehrer“ als normalverteilt angesehen werden können ($p=0,001^{***}$), wie auch die Skala „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“ ($p=0,020^*$). Jedoch ist dies für die Skala „Hindernisfaktor Schüler“ mit $p=0,297$ nicht der Fall. Für nachfolgende Signifikanzberechnungen kann damit nicht von Normalverteilungen ausgegangen werden. Auch wenn keine Ausreißerwerte vorliegen, die ein nichtparametrisches Verfahren nahe legen würden (Zöfel, 2003, S. 113), sprechen für nichtparametrische Tests sowohl Gesamtgruppenvergleiche als auch die Tatsache, dass die Likert-Skala (nicht unproblematisch) hier „Per-fiat“ (Bortz, 1993, S. 27) als metrische Skala gedeutet wird. Mit dem Einsatz nicht-parametrischer Verfahren wird damit auch hier eine konservative statistische Strategie verfolgt, die die Likert-Skala als ordinalskaliert beurteilt.

6.3.8.1. Hindernis-Subskalen im Vergleich

Zuerst soll untersucht werden, ob sich die Mittelwerte der Subskalen „Hindernisfaktor Lehrer“, „Hindernisfaktor Schüler“ und „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“ statistisch signifikant voneinander unterscheiden. In der *ersten Stichprobenuntersuchung* geht es also darum zu prüfen, ob es signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Hindernis-Faktoren gibt. Bei den Werten der Subskalen handelt es sich um abhängige Variablen, die unabhängige Variable sind die Probanden. Der Friedman-Test wird eingesetzt, wenn die Beziehung zwischen mehreren abhängigen Stichproben untersucht werden soll (vgl. Zöfel, 2003, S. 199). Mit $\chi^2=308,58$ (bei $n=335$, $df=2$) ergibt sich mit $p<0,001^{***}$ ein statistisch höchst signifikantes Ergebnis. Die Einzelpaar-Vergleiche mit dem Wilcoxon-Test für zwei abhängige Stichproben ergeben, dass alle Subskalen sich höchst signifikant voneinander unterscheiden.

Damit kann folgendes Ergebnis festgehalten werden: Die Jugendlichen des Waiblinger Berufsschulzentrums sehen vornehmlich sich selbst dafür verantwortlich, wenn die Ziele im Religionsunterricht nicht erreicht werden können. Wie die Subskala „Hindernisfaktor Schüler“ zeigt, betrifft dies nicht nur den motivationalen Aspekt (wenig religiöses Interesse), sondern auch teilweise störendes Sozialverhalten und geringere Fachkompetenz. Die

Zustimmung hierfür liegt leicht über der Einstufung „teils-teils“ und ist damit im Vergleich zu den Subskalen „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“ und „Hindernisfaktor Lehrer“ am höchsten.

Die Jugendlichen sehen im Unterrichtsgeschehen, das von der didaktischen und sozialen Kompetenz des Lehrers bestimmt wird, eher weniger Gründe, die eine Zielerreichung im Religionsunterricht unterbinden. Demgemäß unterrichtet der Religionslehrer kaum unflexibel, langweilig und unverständlich. Auch interveniert er ordentlich bei Störungen. Den genannten Items der Subskala „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“ stimmen die Jugendlichen eher nicht zu, wenn sie diese auch nicht völlig ablehnen.

Am wenigsten halten die Schüler den Lehrer für ein Hindernis im Religionsunterricht. Die Subskala „Hindernisfaktor Lehrer“ weist den niedrigsten Skalenkennwert auf, sowohl was Kompetenz, Motivation als auch Erfahrung des Lehrers anbelangt. Umgangssprachlich formuliert gilt damit: „Am besten kommen die Lehrer weg, dicht gefolgt vom Unterrichtsgeschehen und dann, etwas abgeschlagen, die Schüler.“

Wenn hemmende Faktoren religiösen Lernens weniger den Lehrern und dem Unterrichtsgeschehen angelastet werden können, sondern die Jugendlichen vorwiegend ihre eigene mangelnde Motivation, Erfahrung und Disziplin als Gründe anführen, so muss dieses Faktum Konsequenzen für die Gestaltung des Religionsunterrichts und die Ausbildung der Religionslehrkräfte haben. Darauf kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht eigens eingegangen werden.

In der *zweiten Stichprobenuntersuchung* wird der Frage nachgegangen, ob sich die Antwortmuster der Berufsschüler über die Variablen Berufsschulart, Schulform und Geschlecht unterscheiden.

6.3.8.2. Hindernisfaktor „Schüler“

Bei der statistischen Überprüfung werden die Beziehungen zwischen mehreren unabhängigen Stichproben unter Bezugnahme auf den H-Test nach Kruskal und Wallis untersucht (vgl. Zöfel, 2003, S. 143). Die statistische Testung für die Subskala „Hindernisfaktor Schüler“ führt zu einem signifikanten Ergebnis auf dem 0,05-Niveau für die Gruppenvariable *Berufsschulart*. Mit $p=0,018^*$ liegt ein signifikantes Ergebnis vor, demzufolge die Nullhypothese verworfen werden muss. Um herauszufinden, zwischen welchen Untergruppen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des Schüleranteils als Hindernisfaktor bestehen, bedarf es eines paarweisen Vergleiches der unabhängigen Stichproben mittels des U-Tests nach Mann und Whitney.

Während keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Einschätzung des Schüler-Faktors zwischen Schülern der Hauswirtschaftlichen und Gewerblichen Schule bestehen ($p=0,256$), liegt dagegen mit $p=0,006^{**}$ für die Gruppe „Gewerbliche Schule“ und „Kaufmännische Schule“ ein sehr signifikantes Ergebnis vor. Schüler der Gewerblichen Schule ($m=3,34$) sehen Lernende stärker als Behinderungsfaktor für religiöses Lernen im Religionsunterricht verantwortlich an, als ihre Mitschüler an der Kaufmännischen Schule ($m=3,06$) in Waiblingen es erachten. Möglicherweise schätzen Schüler, die eine Hauswirtschaftliche Schule besuchen, Lernende ebenfalls stärker als Behinderungsfaktor ein ($m=3,23$) als ihre Kollegen der Kaufmännischen Schule. Denn mit $p=0,100$ liegt zwar kein signifikantes, aber ein statistisches Tendenz-Ergebnis des U-Tests vor.

Damit beurteilen die Schüler der Kaufmännischen Berufsschule sich selbst vergleichsweise am wenigsten verantwortlich für das Misslingen von Lernprozessen.

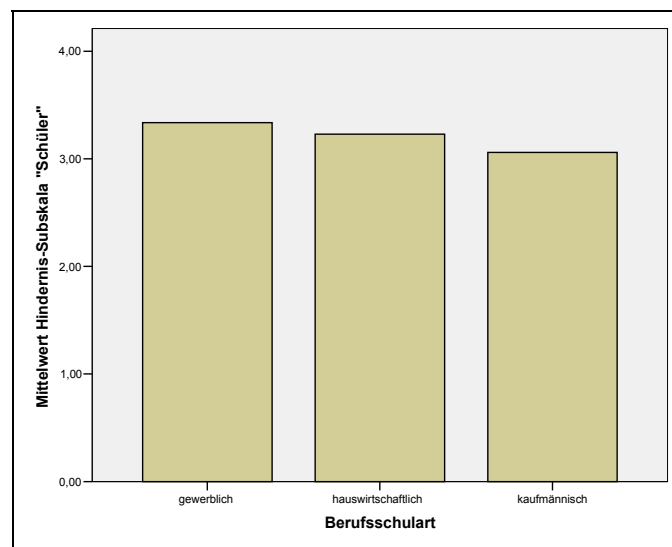


Abbildung 74: Hindernis-Subskala „Schüler“: Berufsschulart

Dagegen lassen sich für die Gruppenvariablen *Geschlecht* (U-Test; $p=0,127$; $n=334$) und *Schulform* (H-Test; $p=0,808$; $n=336$) keine signifikanten Unterschiede in der zentralen Tendenz der Subskala „Hindernisfaktor Schüler“ finden.

Neben der Subskala „Hindernisfaktor Schüler“ sind zwei Items eigenständig auszuwerten, die weiteren Aufschluss über Hindernisfaktoren im Religionsunterricht seitens der Schüler geben können (vgl. Anhang 1.12.4): *Item 156* „Überlastung der Schüler und daher keine Konzentration“ zeigt mit einer zentralen Tendenz von $m=2,92$ ($n=332$) an, dass die Schüler sich als mittelmäßig belastet ansehen. Allerdings besteht, wie die Grafik zeigt, eine breite Streuung.

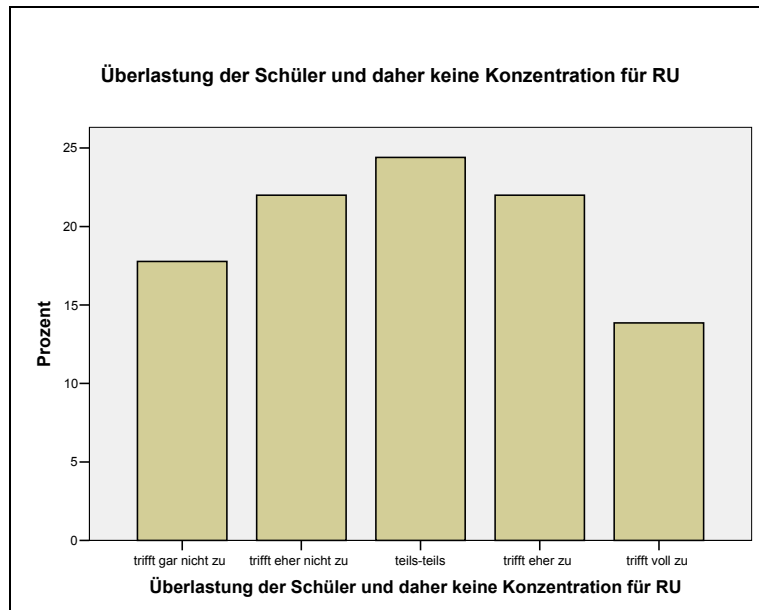


Abbildung 75: Item 156 (Prozentwertverteilung)

Eine Überprüfung der Gruppenvariablen *Berufsschulart* ergibt keine statistisch signifikanten Unterschiede (H-Test; $p=0,425$; $n=332$); dagegen führt der H-Test bei der Gruppenvariablen *Schulform* zu einem signifikanten Ergebnis ($p=0,014$; $n=332$). Eine paarweise Testung der zentralen Tendenz der Untergruppen mit dem U-Test ergibt, dass mit $m=3,19$ Probanden der beruflichen Gymnasien sich stärker überlastet fühlen als Befragte, die die duale Berufsschule besuchen ($m=2,70$). Dagegen bestehen zu den Schülern der Gruppe „BVJ/BFS“ ($m=2,88$) keine statistisch signifikante Differenzen.

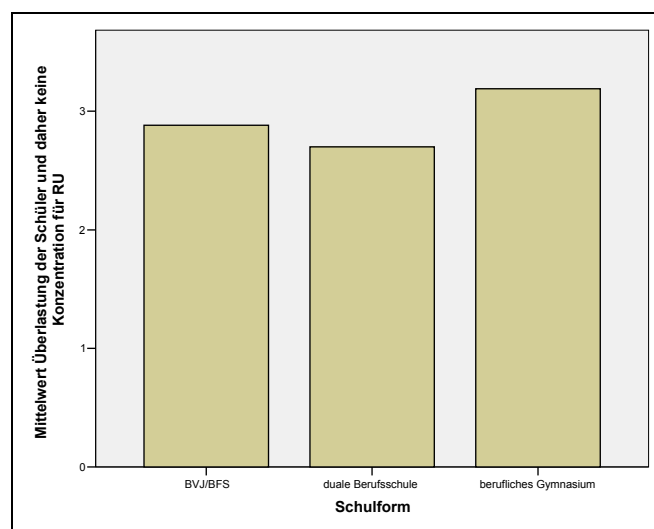


Abbildung 76: Mittelwerte Item 156: Schulform

Nach *Item 167* „Zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler“ geben 40,4% aller Probanden an, dass sie (eher) zu wenig religiöse Erfahrung besitzen, und führen dies als Hindernisgrund für den Religionsunterricht an. 24,1% äußern, dass dies teilweise zutrifft. Somit sind beinahe

zwei Drittel aller Befragten der Meinung, dass zu wenig religiöse Erfahrung eine Rolle spielen könnte, wenn die Ziele des Religionsunterrichts nicht erreicht werden. 35,5% gehen dagegen davon aus, dass sie hinreichend religiöse Erfahrung für das Fach Religion an der beruflichen Schule haben. Diesem Befund korrespondiert das Ergebnis von Item 181, wonach sich 36,1% der Befragten als gläubig einschätzen. – Allerdings besteht zwischen Item 181 und Item 167 keine signifikante Korrelation, so dass kein systematischer Zusammenhang im Antwortverhalten für beide Items gegeben ist.

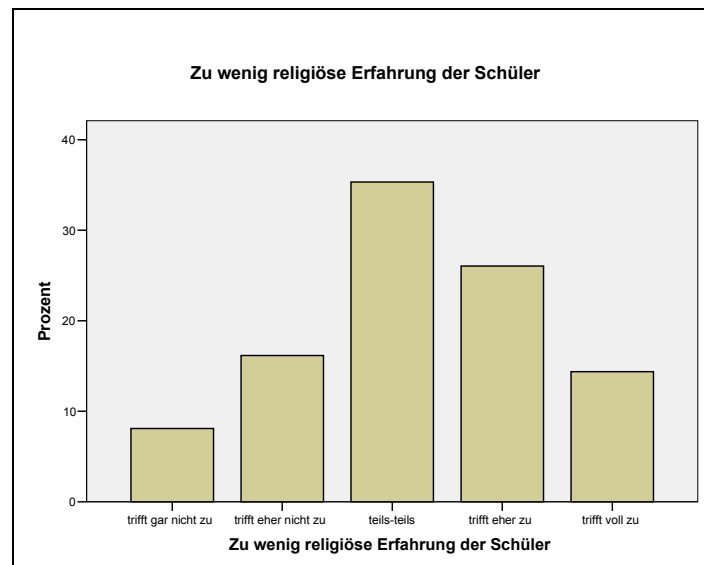


Abbildung 77: Item 167 (Prozentwertverteilung)

6.3.8.3. Hindernisfaktor „Lehrer“

Die signifikanzstatistische Analyse der zweiten Subskala „Hindernisfaktor Lehrer“ führt für die Variablen *Berufsschulart* (H-Test; $p=0,229$; $n=336$) und *Schulform* (H-Test; $p=0,353$; $n=336$) zu keinem signifikanten Ergebnis. Damit bestehen hinsichtlich der Ausprägung der Subskala „Hindernisfaktor Lehrer“ keine Unterschiede in der Einschätzung darin, wie sehr die Schüler verschiedener Schulformen und Berufsschularten den Lehrer als Behinderungsfaktor für das Erreichen der Ziele im Religionsunterricht ansehen.

Dagegen lässt sich für die Variable *Geschlecht* nach dem U-Test ein signifikanter Unterschied ermitteln ($p=0,020^*$; $n=334$). Männliche Probanden schätzen mit $m=1,91$ den Religionslehrer weniger als Behinderungsfaktor ein als die befragten Berufsschülerinnen ($m=2,10$). Bei diesen Befunden ist allerdings zu beachten, dass aufgrund der geringen Lehrerzahl im Testsample wahrscheinlich individuelle Einflüsse der Lehrerpersönlichkeit gegeben sind. In einer überregionalen Studie müsste dieser Parameter eigens kontrolliert werden.

6.3.8.4. Hindernisfaktor „Unterrichtsgeschehen“

Schließlich zeigt eine inferenzstatistische Testung der dritten Subskala „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“ ein signifikantes Ergebnis für die Variable *Berufsschulart*. Mit $p=0,001^{***}$ führt der H-Test nach Kruskal und Wallis zu einem höchst signifikanten Ergebnis, so dass Paar-Vergleiche mit dem U-Test nach Mann und Whitney erforderlich sind.

Schüler der Kaufmännischen Berufsschule sehen im Faktor „Unterrichtsgeschehen“ einen geringeren Hindernis-Anteil als Lernende der Hauswirtschaftlichen Schule. Der Befund ist statistisch höchst signifikant ($p<0,001^{***}$; zweiseitig).

Auch ein Vergleich der beiden Gruppen „Gewerbliche Schule“ und „Kaufmännische Schule“ führt mit $p=0,010^{**}$ zu einem sehr signifikanten Ergebnis im U-Test. Schüler der Kaufmännischen Schulen schätzen auch im Vergleich zu Schülern Gewerblicher Schulen den Faktor „Unterrichtsgeschehen“ als weniger bedeutsam ein, die Zielverwirklichung zu verhindern.

Der U-Test der Jugendlichen der Gewerblichen und Hauswirtschaftlichen Schulen führt zu keinem signifikanten Ergebnis ($p=0,251$). Beide Stichproben schätzen den Hindernis-Einfluss des Faktors „Unterrichtsgeschehen“ gleich stark ein.

Daraus ergibt sich folgendes Ergebnis: Schüler der Kaufmännischen Schule ($m=2,16$) in Waiblingen erachten das Unterrichtsgeschehen für weniger hinderlich, wenn es um das Erreichen der Lernziele im Religionsunterricht geht, als ihre Mitschüler von der Gewerblichen ($m=2,44$) und Hauswirtschaftlichen Schule ($m=2,56$).

Während für die Variable *Geschlecht* keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden können (U-Test; $p=0,906$; $n=333$), gibt es auch für die Gruppenvariable *Schulform* signifikante Differenzen in der Beurteilung des Unterrichtsgeschehens als Behinderungsfaktor (H-Test; $p=0,005^{**}$; $n=335$). Paar-Vergleiche mit dem U-Test ergeben einen signifikanten Unterschied zwischen der Einschätzung der Probanden der beruflichen Gymnasien und der Probanden, die die duale Berufsschule besuchen (U-Test; $p=0,001^{***}$): Gymnasiasten machen damit das Unterrichtsgeschehen mehr für das Misslingen religiöser Lernprozesse verantwortlich ($m=2,60$) als ihre Kollegen der dualen Berufsschule ($m=2,20$).

6.3.9. Der Religionslehrer

6.3.9.1. Der Religionslehrer als Ansprechpartner

Die Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“ hat ein arithmetisches Mittel von $m=2,55$ bei $n=338$. Es bestehen für die Variablen *Berufsschulart* und *Geschlecht* keine signifikanten

Unterschiede der Mittelwerte. Allerdings lässt sich ein Trend für die Untergruppe *Schulform* mit dem H-Test nach Kruskal und Wallis von $p=0,069$ ausmachen.

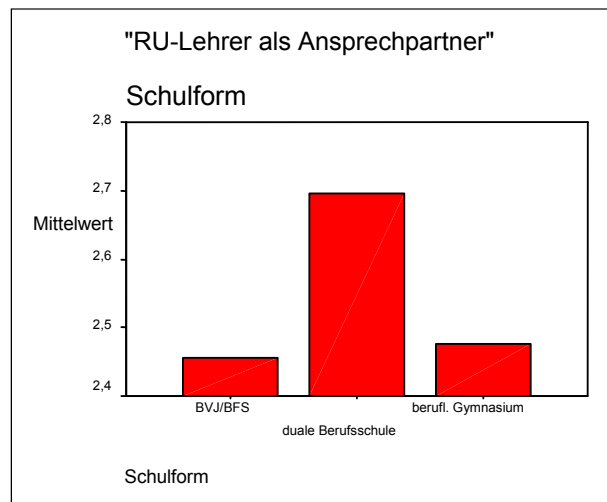


Abbildung 78: Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass die Gruppe „duale Berufsschule“ mit $m=2,70$ ($n=128$) tendenziell bzw. signifikant häufiger den Religionslehrer als Ansprechpartner ansieht als die Gruppe „berufliches Gymnasium“ mit $m=2,48$ ($n=117$) und die Gruppe „BVJ/BFS“ mit $m=2,45$ ($n=93$). Dagegen unterscheiden sich letztere beide Gruppen statistisch nicht signifikant voneinander.

Wenn auch die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen mehrheitlich ihren Religionslehrer eher weniger als Ansprechpartner verstehen, so fällt auf, dass Schüler der dualen Berufsschule ihren Religionslehrer eher als Ansprechpartner ansehen als ihre Kollegen aus der Vollzeit-Berufsschule. Dieser Befund lässt sich dahingehend interpretieren, dass Lernende im dualen Ausbildungssystem stärker mit vielfältigen (Lebens- und Alltags-) Fragen konfrontiert sind, mehr Herausforderungen und Problemen begegnen müssen und daher auch einen Ansprechpartner „von außen“ mit menschlicher Kompetenz suchen.

Für Hypothese 5 „Die Schüler sehen den Religionslehrer als Ansprechpartner sowohl bei religiösen als auch bei persönlichen Fragen und Problemen.“ liefert die Analyse der Items 81 und 82 folgendes Resultat: Nach *Item 81* ist der Religionslehrer für etwa 15% der Befragten Ansprechpartner für persönliche Fragen und Probleme, jeder Fünfte antwortet mit „teils teils“ und 65% sehen im Religionslehrer (eher) keinen Gesprächspartner für Persönliches. Mit einem Mittelwert von $m=2,19$ wird der Religionslehrer eher weniger als Ansprechpartner für persönliche Angelegenheiten aufgesucht. Anders verhält es sich dagegen bei *Item 82*. Dort liegt mit $m=2,98$ ein ausgeglichenes Verhältnis in der Einschätzung vor. Jeder Vierte äußert sich dazu mit „teils teils“, etwa 39% der Befragten erachten den Religionslehrer als

Gesprächspartner für religiöse Fragen und Probleme, 36% dagegen eher nicht. Damit muss die fünfte Hypothese für das Waiblinger Berufsschulzentrum modifiziert werden, indem sie zwischen persönlichen und religiösen Gesprächsthemen unterscheidet.

Hypothese 4 „Die Schüler sehen aufgrund der Konnotation des Wortes ‚Seelsorger‘ ihren Religionslehrer eher als Ansprechpartner denn als Seelsorger an.“ kann dagegen nach den Befunden nicht aufrechterhalten werden. Signifikanzberechnungen mit dem Wilcoxon-Test für die Items 81 und 95 und die Items 82 und 95 ergeben folgendes Ergebnis: Mit $p=0,614$ liegt für Item 81 und 95 kein signifikantes Ergebnis vor. Damit unterscheiden sich die Probanden in ihrem Antwortverhalten für Item 81 und 95 nicht. Dagegen erachten die Berufsschüler den Religionslehrer eher als Seelsorger (Item 95) denn als Ansprechpartner für religiöse Fragen und Probleme (Item 82). Dieser Befund ist statistisch höchst signifikant ($p<0,001^{***}$; $n=330$). Insofern als Religionslehrer allgemein eher als Seelsorger verstanden werden denn als Ansprechpartner für religiöse Fragen und insofern die Schüler ihren Lehrer eher als Ansprechpartner für Religiöses als für Persönliches ansehen, ist nicht von einer durchgängig negativen Konnotation des Wortes „Seelsorger“ auszugehen.

6.3.9.2. Akzeptanz des Religionslehrers

Die Subskala „Lehrerakzeptanz“ hat einen Subskalenkennwert von $m=3,55$ bei $n=338$ gültigen Rückmeldungen. Damit werden die Religionslehrkräfte von den Schülern des Berufsschulzentrums Waiblingen eher positiv eingeschätzt und akzeptiert. Ein Vergleich der zentralen Tendenz mit der Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ zeigt, dass der Religionslehrer stärker akzeptiert wird als der Religionsunterricht an der Berufsschule. Diese Differenz weist der Wilcoxon-Test mit $p=0,003^{**}$ (zweiseitig) und $n=333$ als statistisch sehr signifikant aus.

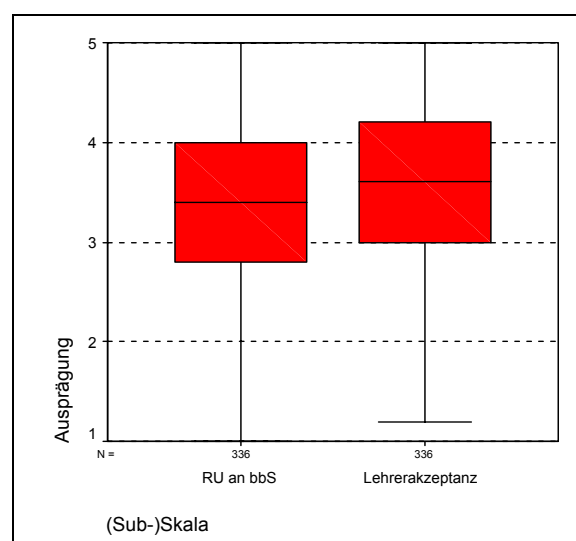


Abbildung 79: Vergleich Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen" mit Subskala "Lehrerakzeptanz"

Dieser Befund bestätigt, dass der Person des Lehrers eine positive Rolle im Religionsunterricht zukommt, wie sich indirekt auch aus den Schülereinschätzungen der Lehrkraft als Hindernis-Faktor für eine Zielerreichung des Religionsunterrichts ersehen lässt. Der Unterschied der zentralen Tendenz ist höchst signifikant (Wilcoxon-Test, $n=336$, $p<0,001^{***}$ zweiseitig). Der Sachlogik nach ist diese Gegenläufigkeit der Skalenwerte kohärent, insofern ein niedriger Kennwert der Hindernis-Subskala eine geringe Behinderung bedeutet.

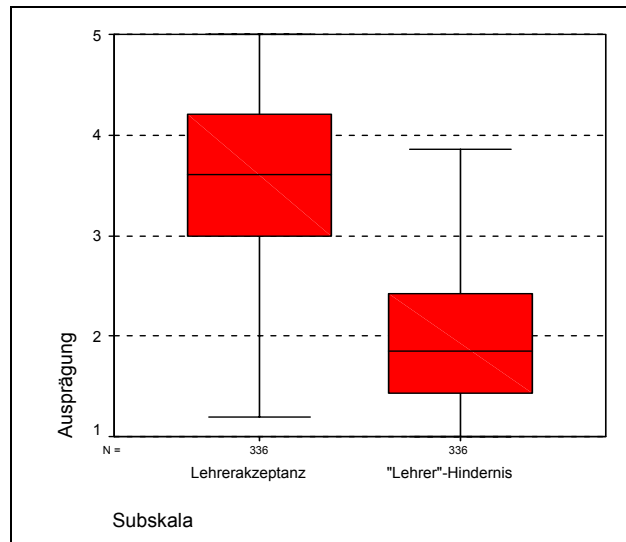


Abbildung 80: Vergleich Hindernis-Subskala „Lehrer“ mit Subskala "Lehrerakzeptanz"

Neben diesen komparativen Befunden ergeben sich für die Subskala „Lehrerakzeptanz“ für die Variablen *Schulform* und *Berufsschulart* tendenzielle Unterschiede in der Ausprägung, wie nichtparametrische Signifikanztests für unabhängige Stichproben zeigen. Während sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Differenzen finden lassen, ergibt der H-Test nach Kruskal und Wallis bei $n=338$ einen p-Wert von $p=0,055$ für die Untergruppen der Variablen *Berufsschulart*.

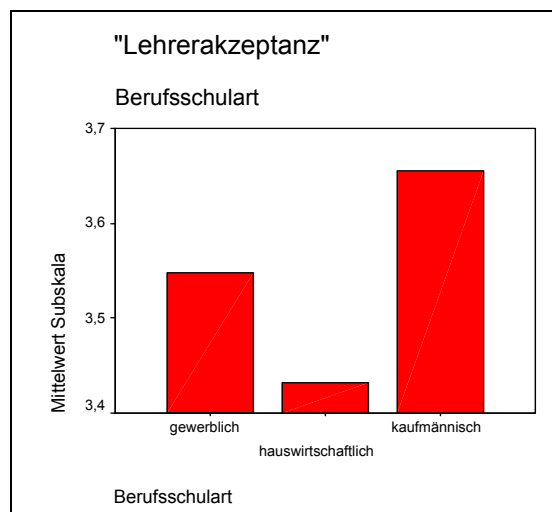


Abbildung 81: Subskala „Lehrerakzeptanz“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney führt zu dem Resultat, dass die Gruppe „Kaufmännische Schule“ mit $m=3,66$ ($n=119$) im Vergleich zur „Hauswirtschaftlichen Schule“ eine höhere Lehrerakzeptanz zeigt. Für die Gruppe „Gewerbliche Schule“ mit $m=3,55$ ($n=127$) lassen sich keine signifikanten Unterschiede finden.

Daneben lassen sich auch tendenzielle Unterschiede bei der Betrachtung der Gruppen der Variable *Schulform* ausfindig machen. Der H-Test nach Kruskal und Wallis liefert ein statistisches Tendenz-Ergebnis von $p=0,068$ bei $n=338$.

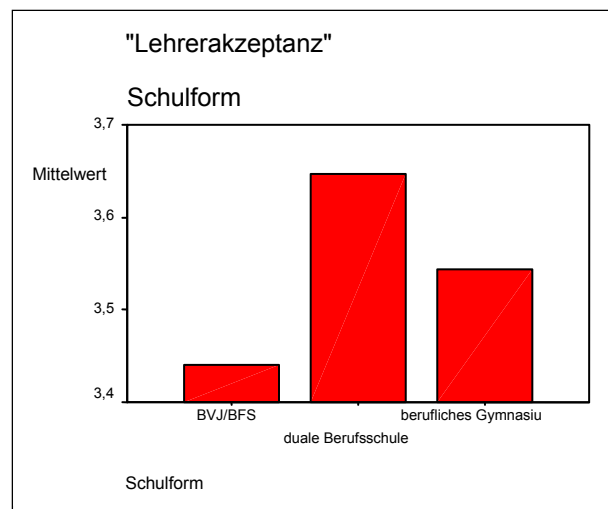


Abbildung 82: Subskala „Lehrerakzeptanz“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Untergruppen der Variablen *Schulform* mit dem U-Test von Mann und Whitney zeigt, dass die Gruppe „duale Berufsschule“ mit $m=3,65$ ($n=128$) eine signifikant höhere Akzeptanz des Religionslehrers aufweist als die Gruppen „BVJ/BFS“ mit $m=3,44$ ($n=93$). Für das „berufliche Gymnasium“ mit $m=3,54$ ($n=117$) lassen sich keine signifikanten Unterschiede mit den beiden anderen Gruppen feststellen. Demnach schätzen die Schüler der dualen Berufsschule in Waiblingen ihren Religionslehrer mehr als ihre Mitschüler des/der Berufsvorbereitungsjahres/Berufsfachschule.

6.3.9.3. Engagement des Religionslehrers

Die Skala „Engagement des RU-Lehrers“ zeigt eine mittlere Ausprägung von $m=3,38$ bei $n=336$ gültigen Rückmeldungen. Damit werden die Religionslehrkräfte von den Schülern des Berufsschulzentrums Waiblingen als eher engagiert eingeschätzt. Diese Einschätzung differiert jedoch über die Variablen *Berufsschulart* und *Schulform*.

Ein Vergleich der zentralen Tendenz der Variablen *Geschlecht* zeigt, dass sich der Religionslehrer nach Einschätzung der männlichen Schüler ($m=3,64$, $n=189$) tendenziell stärker engagiert als nach Einschätzung ihrer Mitschülerinnen ($m=3,48$, $n=146$). Diese

Differenz weist der U-Test nach Mann und Whitney mit $p=0,082$ (zweiseitig) und $n=333$ als tendenziell aus.

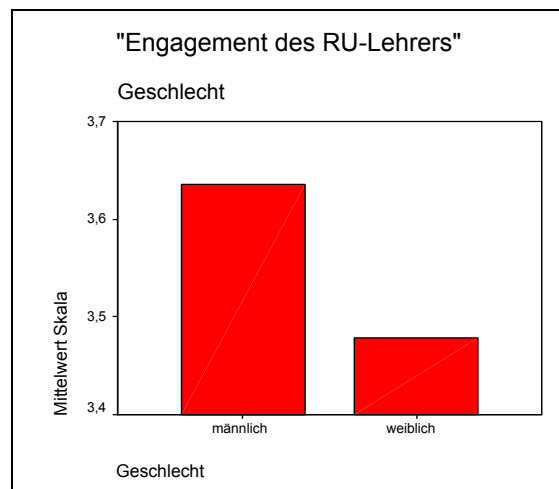


Abbildung 83: Skala „Engagement des RU-Lehrers“: Mittelwertvergleich, Geschlecht

Für die Gruppenvariablen *Schulform* und *Berufsschulart* lassen sich signifikante Unterschiede im arithmetischen Mittel berechnen. So ergibt der H-Test nach Kruskal und Wallis bei $n=337$ einen höchst signifikanten Wert von $p=0,001^{***}$ für die Gruppenvariable *Berufsschulart*.

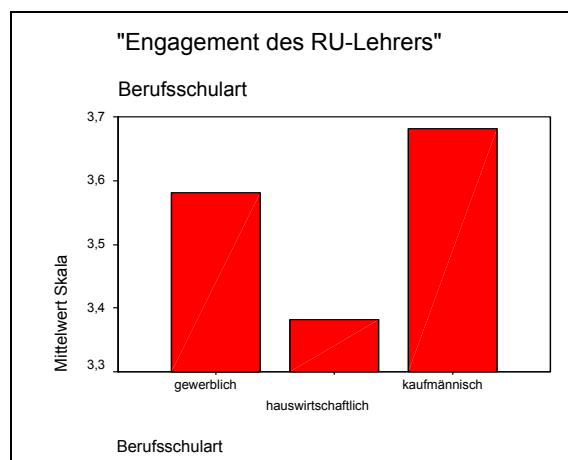


Abbildung 84: Skala „Engagement des RU-Lehrers“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney bestätigt, was das Schaubild bereits zu erkennen gibt, nämlich dass die Gruppe „Hauswirtschaftliche Schule“ mit $m=3,38$ ($n=91$) im Vergleich zur „Kaufmännischen Schule“ mit $m=3,68$ ($n=120$) und zur „Gewerbliche Schule“ mit $m=3,58$ ($n=126$) eine sehr bis höchst signifikante geringere Ausprägung hat. Einflüsse auf das Tendenzergebnis für die Variable Geschlecht sind nicht auszuschließen.

Auch wenn das Engagement des RU-Lehrers von den Schülern der Hauswirtschaftlichen Schule bedeutsam geringer beurteilt wird als von ihren Mitschülern der Gewerblichen und

Kaufmännischen Schule, so liegt das eingeschätzte Engagement immer noch im leicht positiven Bereich.

Daneben ergeben sich auch signifikante Unterschiede bei der Betrachtung der Variablen *Schulform*. Der H-Test nach Kruskal und Wallis berechnet ein signifikantes Ergebnis von $p < 0,001^{***}$ bei $n=337$.

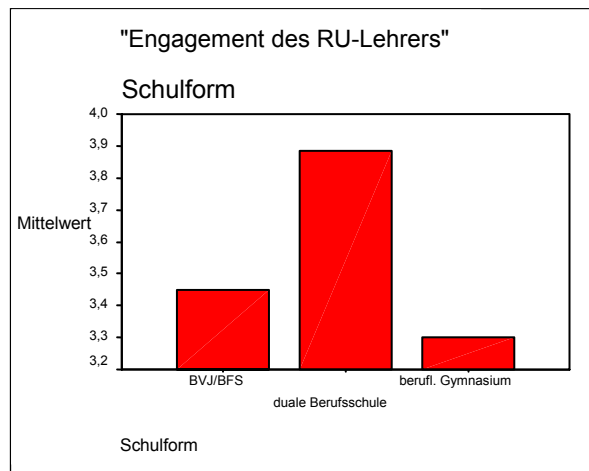


Abbildung 85: Skala „Engagement des RU-Lehrers“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Schulformen mit dem U-Test von Mann und Whitney bestätigt, was das Schaubild bereits zu erkennen gibt, nämlich dass die Schüler der dualen Berufsschule ($m=3,88$; $n=128$) dem Religionslehrer ein höheres Engagement attestieren als die Schüler des/der Berufsvorbereitungsjahres/Berufsfachschule ($m=3,45$; $n=92$) und die Schüler des beruflichen Gymnasiums ($m=3,30$; $n=117$).

Die Wahrnehmung der Schüler des dualen Ausbildungssystems entspricht ihren Urteilen zur Lehrerakzeptanz und ihren Rückmeldungen zum Thema „Religionslehrer als Ansprechpartner“, die beide ausgeprägter sind als bei den Schülern anderer Bildungswege an berufsbildenden Schulen. Dieser Unterschied beruht möglicherweise auf den unterschiedlichen Erfahrungsräumen der Probanden. Im Gegensatz zu ihren Kollegen der Gruppe „BVJ/BFS“ und „berufliches Gymnasium“ stehen sie bereits im Berufsleben. Das dort vorherrschende, möglicherweise rauhere Klima fungiert einerseits als Vergleichsmaßstab, nach dem der Religionslehrer verhältnismäßig positiv bewertet und daher besser eingeschätzt wird als von den Probanden der Vollzeit-Berufsschule. Auf der anderen Seite gibt es vor diesem Erfahrungshintergrund vielleicht auch mehr Bedarf zur Unterstützung durch die Lehrkraft, was wiederum zu deren positiveren Einschätzung führen könnte.

6.3.9.4. Einzelitems zur Person des Religionslehrers

Die Rückmeldungen zu Item 96 „Interessieren Sie die persönlichen Meinungen/Überzeugungen/Positionen Ihres RU-Lehrers zu Lebensfragen?“ zeigen, dass die Schüler

sich mehrheitlich (68,7%) für die persönliche Meinung des Lehrers interessieren, 28,3% dagegen nicht.

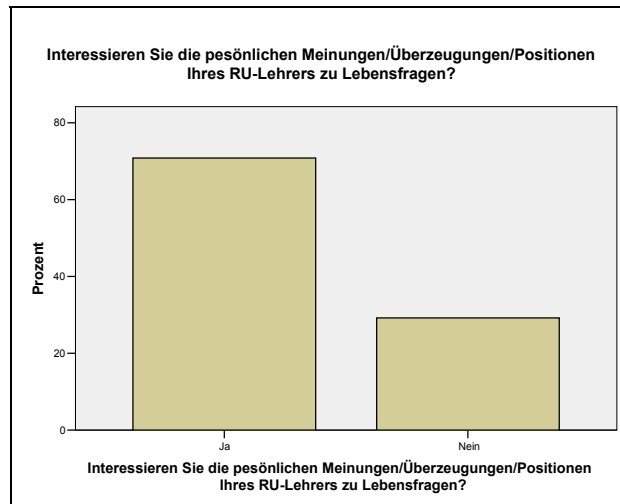


Abbildung 86: Item 96 (prozentuale Häufigkeitsverteilung)

Dieser Befund steht in Einklang mit den Ergebnissen zu der Bedeutung der Beziehungen im Religionsunterricht, wo persönliche Begegnung und persönlicher Austausch wichtig sind. Ein Großteil der Befragten hat also Interesse daran, dem Religionslehrer als Mensch mit persönlichen Meinungen und Ansichten zu begegnen, ohne dass dieser sich hinter einer bestimmten Rolle oder Funktion zurückzieht.

Dagegen fällt das Interesse der Schüler an der Konfession des Religionslehrers deutlich geringer aus, wie das Antwortverhalten zu Item 97 zeigt.

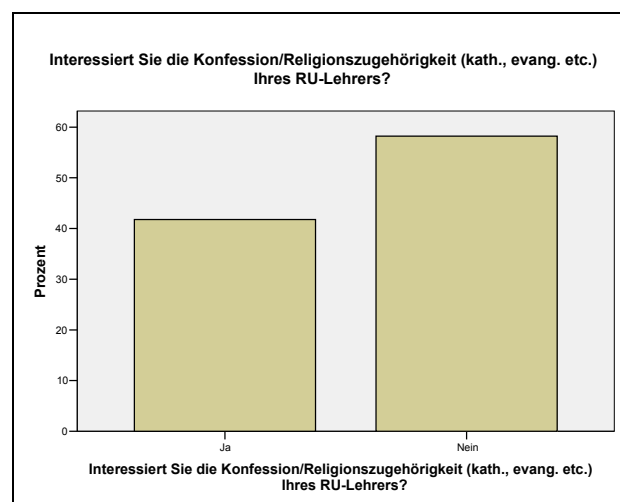


Abbildung 87: Item 97 (prozentuale Häufigkeitsverteilung)

Nur 40,4% der Schüler interessieren sich für die Konfession ihres Lehrers, über die Hälfte (56,3%) dagegen nicht. Dieser Befund stimmt in zweierlei Hinsicht mit den Befunden der bisherigen empirischen Forschungen zur berufsorientierten Religionspädagogik überein:

Erstens hängt die Konfession des Religionsunterrichts von der Konfession der Lehrkraft ab. Und zweitens haben die Berufsschüler zunehmend weniger Interesse an einer konfessionell-kirchlichen Prägung des Faches Religion. Vielmehr wünschen sie religionskundlich-ethische Themen, die unabhängig von konfessionellen Eigenheiten behandelt werden können.

6.3.9.5. Zusammenhang von Lehrerengagement und Lehrerakzeptanz

Die Vermutung, dass Schüler, die ein hohes Engagement des Religionslehrers wahrnehmen, diesem auch mehr Anerkennung entgegenbringen, bestätigen Korrelationsberechnungen. Der Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient mit $\rho=0,483$ ist höchst signifikant ($p<0,001$, zweiseitig, $n=336$) und von mittlerer Ausprägung. Das bedeutet: Lehrer, die den Religionsunterricht abwechslungsreich und spannend gestalten, die ihre Schüler herausfordern, die sich selbst als Personen, die ihr Leben zu gestalten haben, einbringen und auch gute Stimmung verbreiten – solche Lehrer finden bei den Berufsschülern Anerkennung.

6.3.9.6. Zusammenhang der Lehrereinschätzung mit dem Alter der Probanden

Der Forschungsüberblick hat ergeben, dass es Zusammenhänge zwischen dem Alter der Probanden, ihrer religiösen Selbsteinschätzung und der Einschätzung des Religionsunterrichts geben kann. Aufgrund eines Zusammenhangs zwischen der Einschätzung des Religionslehrers und der Beurteilung des Religionsunterrichts durch die Schüler ist zu vermuten, dass auch ein korrelativer Zusammenhang von deren Alter und Einstellung zum Religionslehrer besteht. Um die Korrelationen zwischen diesen beiden Variablen zu berechnen, wird hier der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman berechnet, weil mindestens eine Variable ordinalskaliert oder nicht normalverteilt ist (vgl. Kapitel 6.1.).

Die Korrelationsberechnungen ergeben, dass es nur eine statistisch signifikante, sehr geringe Korrelation ($p=0,010$, zweiseitig) gibt, nämlich zwischen der Variable Jahrgang und der Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“. Der negative Korrelationskoeffizient Spearman-Rho $\rho=-0,139$ (bei $n=337$) zeigt an, dass ein schwacher gegenläufiger Zusammenhang besteht: Einem numerisch „niedrigeren“ Jahrgang korrespondiert eine höhere Ausprägung in der Subskala. D. h. je älter die Probanden sind, umso eher sehen sie im Religionslehrer einen Ansprechpartner. Dass hier eine Scheinkorrelation vorliegen könnte, die durch die Störvariable Schulform verursacht wird, kann jedoch nicht ausgeschlossen werden: Es besteht zwar – wie angesichts der Anlage der Bildungsgänge zu erwarten – eine sehr geringe, aber signifikante Korrelation zwischen dem Alter und der Schulform, die die Probanden besuchen ($\rho=-0,114$; $p=0,036$, zweiseitig; $n=338$). Dagegen lassen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der Variablen *Schulform* bezüglich

der Subskala „Lehrerakzeptanz“, sondern nur ein statistischer Trend ermitteln (vgl. Kapitel 6.3.9.2.). Berechnet man unter der problematischen Annahme, dass es sich um intervallskaliert, normalverteilte Variablen handelt, eine partielle Korrelation mit der Kontrollvariablen *Schulform*, so ergibt sich auch dann keine signifikante Korrelation zwischen Alter und der Subskala. Also kann nicht sicher davon ausgegangen werden, dass ein schwacher Zusammenhang der Variable mit der Skala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“ besteht. Möglicherweise spiegelt sich in diesem statistischen Befund die Tendenz wider, dass ältere Probanden angesichts der Anforderungen in Beruf oder der Herausforderungen der Berufswahl sowie angesichts konkreter Identitätsfragen, die in einer entwicklungspsychologischen Umbruchsphase auftreten (vgl. Oerter & Dreher, 2002, S. 290–302), eher Ansprechpartner suchen.

Alle weiteren berechneten Korrelationen zwischen Jahrgang und religiöser Selbsteinschätzung, Beurteilung des Religionslehrers und des Religionsunterrichts sind nicht signifikant. Dieses Ergebnis mag auf den ersten Blick angesichts verschiedener Befunde (vgl. Kapitel 3.2.–3.3.) überraschen. Allerdings zeigt die Auswertung der Rahmendaten, dass keine annähernde Gleichverteilung der Probanden über die relevanten Jahrgänge hinweg besteht. Diese Ungleichverteilung verringert die Wahrscheinlichkeit, signifikante Zusammenhänge aufzudecken. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die meisten Probanden den Jahrgängen 1983–1986 angehören und zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 17/18 und 20/21 Jahre alt und damit entwicklungspsychologisch der Phase der späten Adoleszenz zuzuordnen sind. Eine Abgrenzung zum frühen Erwachsenenalter ist nicht altersbedingt, sondern nur funktions- und rollenbedingt sowie anhand der sozialen Reife möglich (Oerter & Dreher, 2002, S. 259). Da die meisten Probanden also entwicklungspsychologisch der gleichen Phase zuzuordnen sind, sind Alterseffekte in dieser Zeitspanne weniger zu vermuten. Bedeutsame Unterschiede zwischen den Probanden sind damit eher in verschiedenen Funktionsbereichen und Rollenübergängen zu vermuten. Für die Probanden dieser Untersuchung nimmt dabei die Institution berufliche Schule bzw. die Ausbildungsstätte eine wichtige Funktion ein. Im Gefolge der Lebenslaufforschung ist generell zu beachten, dass gerade die Schule eine für die Jugendphase paradigmatische „Tendenz zur Standardisierung von Lebensläufen“ (Zinnecker, 2003, S. 51) bedeutet. Daher sind Differenzen zwischen Probanden auch weniger durch das Alter, sondern vermutlich eher durch die Variablen Schulgruppe (Berufsschulart) und Bildungsgang (Schulform) bedingt.

6.3.9.7. Zusammenhang von Schüler-Religiosität und Beurteilung des Lehrers

Studien zur Schulfachbervorzugung haben gezeigt, dass die Beurteilung eines Lehrers durch die Schüler auch Einfluss auf deren Einschätzung des Faches hat (vgl. Seelig, 1968; Havers, 1972). Insofern als sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Religiosität der Schüler und der Bewertung des Religionsunterrichts ermitteln lassen (vgl. Kapitel 6.3.9.4.), ist davon auszugehen, dass sich auch statistisch signifikante Rangkorrelationen zwischen der Schüler-Religiosität und der Beurteilung des Religionslehrers finden lassen. Dies bestätigt nachfolgende Korrelationsmatrix (Abbildung 88). Alle Spearman-Rho-Korrelationen sind höchst signifikant ($p < 0,001$ ***). Es besteht eine geringe Korrelation zwischen der religiösen Selbsteinschätzung der Schüler, der Ausprägung ihrer „quest“-Religiosität und der Akzeptanz des Religionslehrers. Insofern als die Schüler ihren Religionslehrer schon aufgrund seiner Funktion als religiös ansehen, wird dies bei denjenigen positiver bewertet, die sich selbst auch religiös verstehen. – Es wäre zu überlegen, ob erheblich divergierende religiöse Überzeugungen sich dagegen in gegenläufigen Zusammenhängen, also in negativen Korrelationskoeffizienten widerspiegeln. Dies kann jedoch mit diesem Forschungsinstrumentarium nicht erhoben werden.

Bemerkenswert ist zudem der korrelative Zusammenhang zwischen der Subskala „quest“-Dimension“ und den Angaben der Schüler darüber, ob sie ihren Religionslehrer als Ansprechpartner verstehen. Diese Korrelation ist im Vergleich zu den drei weiteren Rangkorrelationen zwischen der Schüler-Religiosität und der Einschätzung des Lehrers am stärksten. D. h. Schüler, die eine fragende, suchende Religiosität erkennen lassen, sehen im Religionslehrer auch eher einen Ansprechpartner als Schüler, die eine niedrige Ausprägung in der „quest“-Religiosität zeigen (vgl. auch Kapitel 6.4.14.6.). Dieser Befund lässt sich damit erklären, dass religiös suchende Schüler Austausch und religiöse Erfahrungen suchen, ohne eine rigide Antwort erhalten zu wollen. Der Religionslehrer gilt als einfach erreichbarer kompetenter Ansprechpartner außerhalb von institutionell geprägten Formen der Religion in Kirche oder Glaubensgemeinschaften und wird auch als solcher gewünscht, vor allem von Schülern, die sich durch eine fragende Religiosität, durch unabgeschlossene religiöse Suchbewegungen charakterisieren lassen.

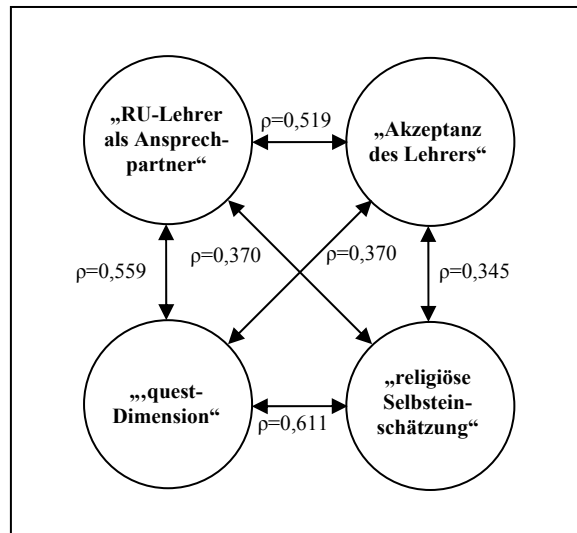


Abbildung 88: Rangkorrelationsmatrix: Religiosität der Schüler, Einschätzung des Religionslehrers

6.3.10. Beurteilung des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive

6.3.10.1. Religionsunterricht an beruflichen Schulen

Die Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ hat eine mittlere Ausprägung von $m=3,38$ bei $n=336$ gültigen Rückmeldungen. Damit bringen die Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums zum Ausdruck, dass sie dieses Fach mittelmäßig schätzen und nicht viel dagegen einzuwenden haben, dass es im Fächerkanon enthalten ist.

Allerdings ergeben sich für die Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ für die Variablen *Geschlecht* und *Berufsschulart* signifikante Unterschiede in der Ausprägung, wie nichtparametrische Signifikanztests für unabhängige Stichproben zeigen. Der H-Test nach Kruskal und Wallis ermittelt bei $n=336$ ein sehr signifikantes Ergebnis von $p=0,001^{***}$ für die Untergruppen der Variablen *Berufsschulart*.

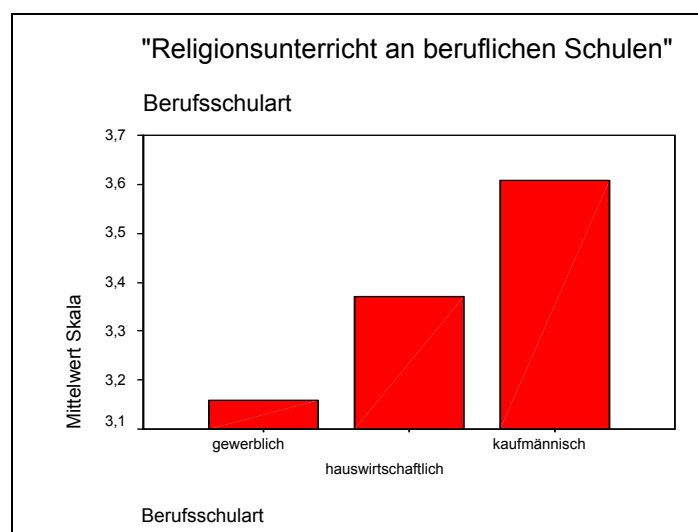


Abbildung 89: Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“: Mittelwertvergleich Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschulgruppen mit dem U-Test kommt zu dem Ergebnis, dass die Gruppe „Kaufmännische Schule“ (m=3,60; n=119) eine höhere Zustimmung und Akzeptanz des Religionsunterrichts aufweist als die Gruppen „Gewerbliche Schule“ (m=3,16; n=125) und „Hauswirtschaftliche Schule“ (m=3,37; n=92).

Demnach schätzen die Schüler der Kaufmännischen Schule in Waiblingen den Religionsunterricht am meisten. Am wenigsten, aber immer noch im leicht positiven Bereich, akzeptieren Schüler der Gewerblichen Schule den Religionsunterricht. Dieser Befund fügt sich gut in ein Gesamtbild mit den Ergebnissen zur Wichtigkeit von Inhalts- und Beziehungsdimension, religiöser Selbsteinschätzung und „quest“-Dimension.

Daneben lassen sich auch signifikante Unterschiede bei der Betrachtung der beiden *Geschlechter* ausfindig machen. Der U-Test nach Mann und Whitney ermittelt ein signifikantes Ergebnis von $p=0,028^*$ bei $n=334$.

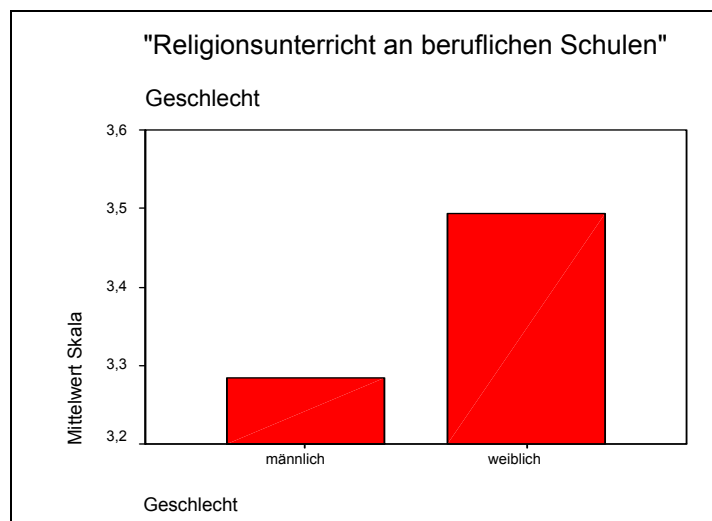


Abbildung 90: Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“: Mittelwertvergleich, Geschlecht

Demnach geben die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen eine weniger starke Zustimmung zum Religionsunterricht zu erkennen, wenn auch noch leicht positiv (m=3,28; n=187), als ihre Mitschülerinnen (m=3,49; n=147). Inwieweit dieses Ergebnis mit der Variablen Berufsschulart zusammenhängt, wie es bei der Inhalts- und Beziehungsdimension der Fall ist, bedarf einer eigenen Untersuchung (vgl. Kapitel 6.3.14.2.).

6.3.10.2. Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts

Die Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ hat einen Mittelwert von $m=4,55$ bei $n=323$ gültigen Rückmeldungen. Damit wird der Religionsunterricht von den Schülern des Berufsschulzentrums Waiblingen (bei einem Range von 1 bis 7) als leicht positiv eingeschätzt. Diese Einschätzung differiert jedoch variablenspezifisch nach *Geschlecht*, *Berufsschulart* und *Schulform*.

Ein Vergleich der zentralen Tendenz der Variablen *Geschlecht* zeigt, dass der Religionsunterricht nach Einschätzung der männlichen Schüler ($m=4,34$; $n=180$) weniger positiv eingeschätzt wird als nach Einschätzung ihrer Mitschülerinnen ($m=4,83$; $n=141$). Diese Differenz weist der U-Test nach Mann und Whitney mit $p=0,002^{**}$ (zweiseitig) und $n=321$ als sehr signifikant aus.

Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass dieser Befund in Zusammenhang mit dem Einfluss der Variablen *Berufsschulart* steht.

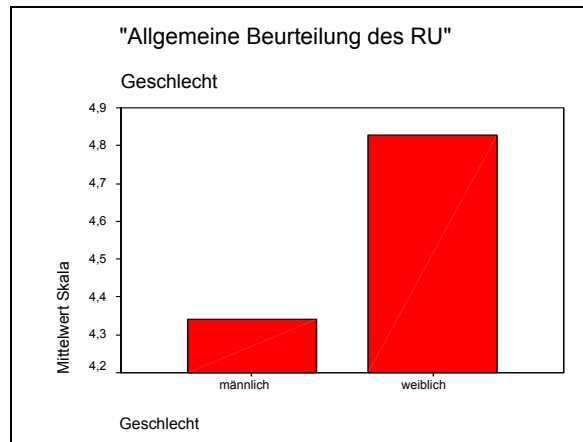


Abbildung 91: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: Mittelwertvergleich, Geschlecht

Der H-Test nach Kruskal und Wallis zeigt bei $n=323$ einen höchst signifikanten Wert von $p<0,001^{***}$ für die Gruppenvariable *Berufsschulart* an.

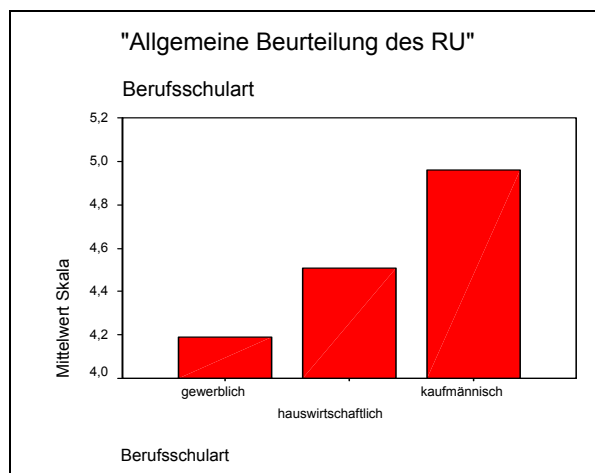


Abbildung 92: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: Mittelwertvergleich, Berufsschulart

Eine paarweise Testung der drei Berufsschularten mit dem U-Test von Mann und Whitney ergibt, dass die Gruppe „Kaufmännische Schule“ mit $m=4,96$ ($n=115$) im Vergleich zur „Hauswirtschaftlichen Schule“ mit $m=4,51$ ($n=89$) und zur „Gewerblichen Schule“ mit $m=4,19$ ($n=119$) eine sehr bis höchst signifikant stärkere Ausprägung hat.

Schüler der Kaufmännischen Schule beurteilen damit allgemein den Religionsunterricht vergleichsweise als am positivsten, obwohl das positive Urteil nicht sehr ausgeprägt ist. Auch

wenn dagegen der Religionsunterricht von den Probanden der Gewerblichen Schule am wenigsten positiv wahrgenommen wird, so liegt die Beurteilung immer noch im leicht positiven Bereich. Damit wird Hypothese 2 „Schüler der Kaufmännischen Berufsschule schätzen des Religionsunterrichts positiver ein als Schüler an der Gewerblichen Schule.“ bestätigt.

Zudem lassen sich auch statistisch signifikante Unterschiede bei der Betrachtung der Variablen *Schulform* ausfindig machen. Der H-Test nach Kruskal und Wallis ergibt ein signifikantes Ergebnis von $p=0,037^*$ bei $n=323$:

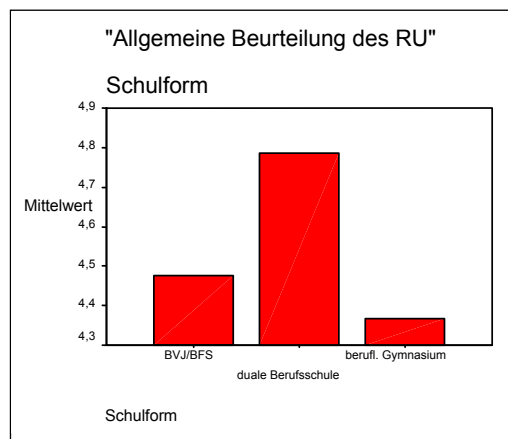


Abbildung 93: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: Mittelwertvergleich, Schulform

Eine paarweise Testung der drei Schulformen mit dem U-Test von Mann und Whitney bestätigt, was das Schaubild bereits verdeutlicht, nämlich dass die Gruppe „duale Berufsschule“ mit $m=4,79$ ($n=119$) eine tendenziell bzw. signifikant bessere Beurteilung des Religionsunterrichts abgibt als die Gruppen „BVJ/BFS“ mit $m=4,48$ ($n=88$) und „berufliches Gymnasium“ mit $m=4,37$ ($n=116$). Diese Einschätzung der Schüler des dualen Ausbildungssystems fügt sich damit in die anderen Befunde zur Beurteilung der Religionslehrkraft ein (vgl. Kapitel 6.3.9.).

Dieser Befund widerspricht der Hypothese 1: „Schüler des beruflichen Gymnasiums und der Vollzeit-Berufsfachschulen/Berufsvorbereitungsjahr schätzen den Religionsunterricht an beruflichen Schulen positiver ein als ihre Kollegen des dualen Berufsschulsystems.“ Die Ergebnisse des Waiblinger Samples kehren die Verhältnisse gerade um. Eine Erklärung dafür ist vermutlich in der positiveren Lehrer-Einschätzung seitens der Schüler der dualen Berufsschule, in der wahrgenommenen Unterrichtsgestaltung mit einer geringeren Diskrepanz der Lernformen und der eigenen lebensweltlichen Situation zu sehen. Statistisch ist besonders die Korrelation zwischen Lehrer-Einschätzung und Beurteilung des Religionsunterrichts für eine Erklärung des Befundes als wichtig zu veranschlagen.

Ein Vergleich der Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ mit der Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ auf der Grundlage von z-transformierten Werten lässt erkennen, dass es keine signifikanten Unterschiede in der Ausprägung gibt, sondern dass beide Einschätzungen in ihrer zentralen Tendenz wesentlich übereinstimmen. Der Wilcoxon-Test für zwei abhängige Variablen errechnet für $n=321$ einen p-Wert von $p=0,788$.

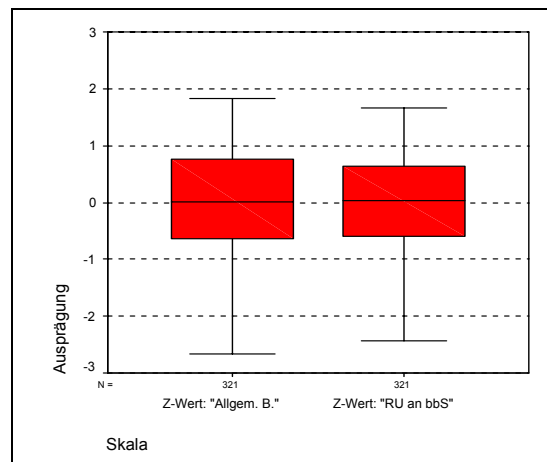


Abbildung 94: Vergleich Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ mit der Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ (z-transformierte Skalen)

Nachfolgende Grafiken schlüsseln die Verteilung der Antworten für die einzelnen Items der Skala „Allgemeinen Beurteilung des Religionsunterrichts“ auf. Die Lage des Medians und der Quartile zeigen, dass hinsichtlich der Paare „veraltet – modern“, „langweilig – interessant“ und „unwichtig – wichtig“ der Median genau in der Mitte liegt. Die Quartile und eine Berechnung des arithmetischen Mittels geben jedoch eine leichte Tendenz hin zur positiven Beurteilung zu erkennen. Ein Vergleich der Befunde mit den Ergebnissen von Buchers Studien (1996; 2000a) zeigt eine große Übereinstimmung, teilweise sogar etwas positivere Befunde. Im Vergleich zu Buchers Studie mit Schülern der Hauptschule und des Gymnasiums in Österreich (Bucher, 1996) fällt auf, dass die Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums den Religionsunterricht noch etwas lebensnäher und abwechslungsreicher einschätzen und das Fach bei ihnen auch etwas beliebter ist. Möglicherweise bildet sich darin ein Unterschied zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen ab. Jedoch ist diese Interpretation nur unter großem Vorbehalt möglich, da die Unterschiede zum einen nur gering sind und aufgrund nicht einsehbarer Daten keine Signifikanztests möglich sind sowie zum anderen Buchers Studie an einer österreichischen Stichprobe durchgeführt wurde. Ein Vergleich mit Buchers Berufsschuleilstudie in Deutschland (Bucher, 2000a) ist nur mit zwei Items möglich. Es besteht eine Übereinstimmung in der Beurteilung, dass der Religionsunterricht eher modern denn veraltet ist. Doch sehen die Waiblinger Berufsschüler das Fach Religion leicht wichtiger

an als ihre Kollegen aus dem Großraum Frankfurt und Mainz. Ob hier signifikante Unterschiede vorliegen, kann jedoch nicht ermittelt werden.

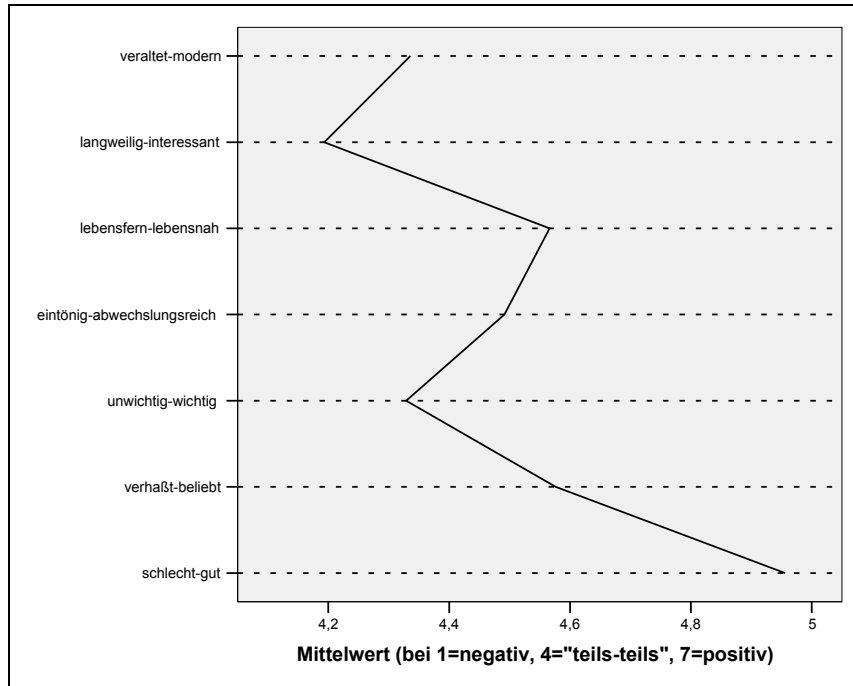


Abbildung 95: Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (Mittelwerte der Items)

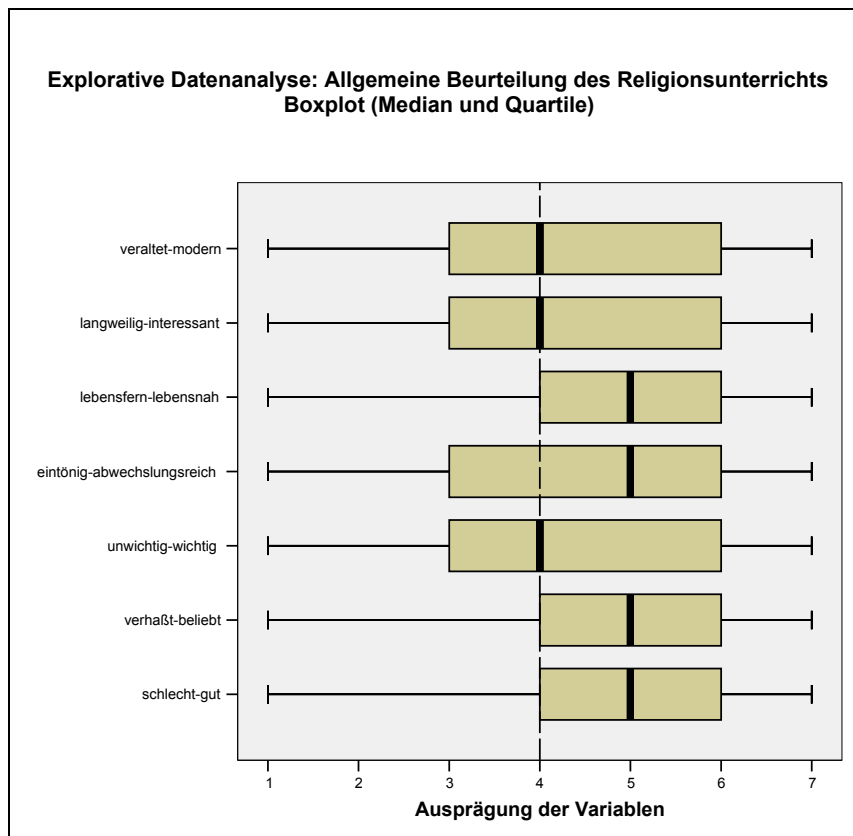


Abbildung 96: Boxplot: „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (Einzelauswertung)

6.3.10.3. Zusammenhang von Geschlecht und Einschätzung des Religionsunterrichts

Mehrere Studien (vgl. Kapitel 5.2.1.3.) kommen zu dem Ergebnis, dass Mädchen und junge Frauen dem Religionsunterricht gegenüber positiver eingestellt sind und ihn positiver beurteilen als ihre männlichen Mitschüler. Dieser Befund wird vom Waiblinger Sample bestätigt. Auch hier gilt: Der Religionsunterricht wird von den weiblichen Probanden insgesamt positiver beurteilt und findet bei ihnen mehr Zustimmung als bei den männlichen Befragten. Es besteht für beide Skalen zwar ein sehr geringer, aber signifikanter Zusammenhang. Für die Variable „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ und dem Geschlecht hat der Rangkorrelationskoeffizient einen Wert von $\rho=0,120$ ($p=0,028$, zweiseitig, $n=334$). Der Spearman-Rho-Koeffizient für die Variablen Geschlecht und „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ beträgt $\rho=0,169$ ($p=0,002$, zweiseitig, $n=321$).

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass in dieser Studie keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Einschätzung des Religionslehrers seitens der Schüler ermittelt werden konnten (vgl. Kapitel 6.4.9.). Berücksichtigt man den Befund, dass die weiblichen Probanden ihren Religionslehrer eher als Behinderungsfaktor ansehen als ihre männlichen Kollegen (vgl. Kapitel 6.3.8.3.), könnte davon ausgegangen werden, dass – aufgrund der ermittelten Zusammenhänge zwischen der Einschätzung des Religionsunterrichts und der Beurteilung des Religionslehrers durch die Berufsschüler (vgl. Kapitel 6.3.13.) – tatsächlich ein Geschlechtereffekt vorliegt: Berufsschülerinnen akzeptieren den Religionsunterricht an beruflichen Schulen mehr als ihre männlichen Kollegen. Allerdings ist zu beachten, dass zugleich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Untergruppen der Variable Berufsschulart besteht (vgl. Kapitel 6.3.10.1.). Signifikanz-Tests ergeben eine statistische Tendenz ($p=0,058$) zwischen der Gruppe „Hauswirtschaftliche Schule“ und „Gewerbliche Schule“, so dass möglicherweise Schüler der Hauswirtschaftlichen Schule dem Religionsunterricht mehr Bedeutung beimessen als ihre Mitschüler der Gewerblichen Schule und hier Multikollinearität vorliegen könnte (vgl. Kapitel 6.4.14.2.). Erst eine größere Studie, die auch Geschlechtergruppen innerhalb der Variablen Berufsschulart berücksichtigt, kann hier zu validen Ergebnissen führen.

6.3.10.4. Zusammenhang von religiöser Selbsteinschätzung und Einschätzung des Religionsunterrichts

Empirische Befunde der religionspädagogischen Forschung zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung des Religionsunterrichts und der religiösen Selbsteinschätzung der Schüler gibt (vgl. Kapitel 3.2.). Auch die Daten des Waiblinger

Samples sprechen dafür: Schüler, die sich selbst als religiös verstehen, messen im Normalfall auch dem Religionsunterricht Bedeutung bei, beurteilen ihn besser, d. h. er ist beliebter, wird als eher lebensnah, interessant und wichtig eingestuft, und akzeptieren ihn. Dagegen fällt die Beurteilung des Religionsunterrichts bei denjenigen Schülern schlechter aus, die sich auch kaum als religiös verstehen. Das belegen die Rangkorrelationskoeffizienten der bivariaten Zusammenhänge zwischen den Skalenvariablen „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ und „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“, die die Einschätzung des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive erheben, sowie den Skalenvariablen „quest-Dimension“ und „religiöse Selbsteinschätzung“ für die Religiosität der Schüler. Es lassen sich durchweg höchst signifikante ($p < 0,001$) Korrelationen geringen bis mittleren Ausmaßes ermitteln.

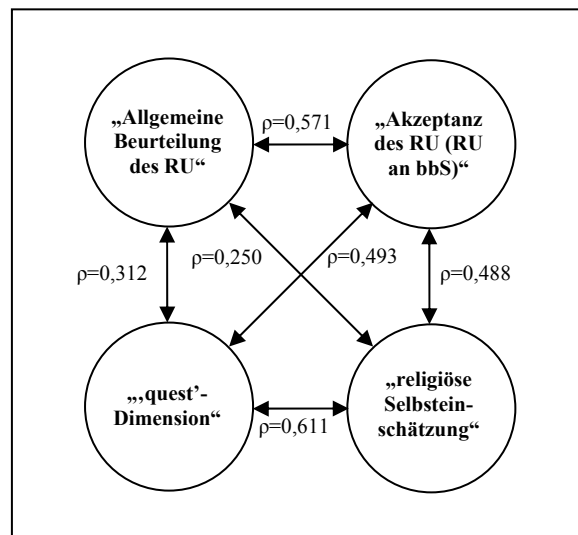


Abbildung 97: Korrelationsmatrix: Religiosität der Schüler und Einschätzung des Religionsunterrichts

Diese Befunde zum Zusammenhang von religiöser Selbsteinschätzung und Beurteilung des Religionsunterrichts seitens der Schüler stehen damit im Einklang mit der bisherigen empirischen Forschung. Ein Religionsunterricht, der religiöse Themen behandelt, trifft natürlich bei Schülern, die bereits eine Aufgeschlossenheit und Empfänglichkeit für religiöse Fragen haben, auf offene Ohren. Dabei wissen die Schüler durchaus zwischen einer globalen Beurteilung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen und einer allgemeinen Beurteilung des konkret erlebten Faches Religionslehre zu unterscheiden. Die Rangkorrelationskoeffizienten lassen erkennen, dass das Ausmaß des Zusammenhangs zwischen der Religiosität der Schüler und der Akzeptanz des Religionsunterrichts im Kontext berufsbildender Schulen stärker ist als zwischen der Religiosität der Schüler und der Einschätzung des konkreten Faches. Der Umstand, dass der konkrete Religionsunterricht durch viele Faktoren beeinflusst ist, die so nicht notwendig für das Unterrichtsfach im

Allgemeinen gelten müssen (z.B. Person des Lehrers, Mitschüler usw.), mag für die geringeren Koeffizienten eine Erklärung liefern. In der globalen Beurteilung dieses Faches als Schulfach sind die Schüler durchaus in der Lage, vom konkret erlebten Unterricht auch zu abstrahieren, ohne dass ein Zusammenhang mittlerer Ausprägung geleugnet werden müsste. Dass konkret Erlebtes und die dazugehörige allgemeine Einstellung miteinander korrelieren, ist schon allein aufgrund des Phänomens, kognitive Dissonanzen aufzulösen, nicht überraschend. Auch dass es keine signifikanten Unterschiede in der zentralen Tendenz der Skalen „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ und „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ gibt, widerspricht dem nicht zwingend.

Zugleich zeigt sich in diesem Zusammenhang auch eine Grenze für die Chancen religiösen Lernens an beruflichen Schulen. Schüler, die kein religiöses Interesse haben, werden vermutlich auch weniger Motivation aufbringen, sich im Unterricht zu engagieren und sich für die Lernprozesse zu öffnen. Die Möglichkeiten des Religionslehrers, die Schüler dafür zu motivieren, indem er entsprechende Anreize bietet, sind motivationspsychologisch immer durch die Bedürfnisse und Motivlagen der Schüler bedingt.

6.3.11. Befinden und Verhalten der Schüler im Religionsunterricht, Akzeptanz des Faches

Sowohl für den bivariaten Zusammenhang von Item 29 mit der Subskala „Gestörte Disziplin“ als auch mit der Subskala „Sich erholen und entspannen“ bestehen geringe Korrelationen, die auf dem 0,001-Niveau (zweiseitig) signifikant sind. Der Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient beträgt für Item 29 und die Subskala „Gestörte Disziplin“ $\rho=-0,329$ ($n=333$) und für die Subskala „Sich erholen und entspannen“ $\rho=-0,269$ ($n=333$). Der negative Koeffizient zeigt an, dass jeweils ein gegenläufiger Zusammenhang besteht. D. h.: Je mehr die Schüler den Eindruck haben, dass man sich im Religionsunterricht erholen könne, umso weniger fühlen sie sich dort wohl. Und je stärker die Schüler diszipliniere Störungen während des Unterrichts wahrnehmen, umso weniger geben sie an, sich im Unterricht wohl zu fühlen.

Mit diesem Ergebnis bestätigt sich die Vermutung eines Zusammenhangs von wahrgenommenem Klima und Befinden der Schüler im Berufsschulreligionsunterricht. Wenn Schüler den Religionsunterricht als alternatives Fach erleben, in dem man sich erholen kann, so nehmen sie ihn auch eher als Fach wahr, in dem sie ebenso mangelndes Sozialverhalten erleben. Das zeigt eine höchst signifikante, mittlere Korrelation zwischen den beiden Verhaltenssubskalen ($\rho=0,565$; $p<0,001$, zweiseitig, $n=337$). In einem solchen Unterrichtskontext ist das Befinden der Schüler nicht so gut, wie es unter anderen Umständen

der Fall sein könnte. Dennoch geben die Probanden an, sich im Religionsunterricht mittelmäßig wohl zu fühlen. Das arithmetische Mittel liegt bei $m=3,46$ ($n=335$).

Diese Resultate haben auch Auswirkung auf die Einschätzung des Religionsunterrichts. Auch hier lassen sich höchst signifikante Zusammenhänge ermitteln. Die Akzeptanz des Religionsunterrichts, gemessen mit der Skala „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“, steht wie Item 29 in einem gegenläufigen Zusammenhang mit den beiden Schüler-Verhaltens-Subskalen. Es bestehen geringe, aber höchst signifikante Korrelationen: Der Spearman-Rho-Korrelationskoeffizient beträgt für die Variablen „RUanbbs“ und „Gestörte Disziplin“ $\rho=-0,386$ ($p<0,001$, zweiseitig, $n=334$) und für die Variablen „RUanbbs“ und „Sich erholen und entspannen“ $\rho=-0,370$ ($p<0,001$, zweiseitig, $n=334$). Da keine Richtung des Zusammenhangs mit Korrelationsberechnungen ermittelt werden kann, bleibt offen, ob die Schüler deshalb im Religionsunterricht stören und sich entspannen, weil das Fach bei ihnen mittelmäßige Akzeptanz trifft. Oder trifft das Fach auf mittelmäßige Akzeptanz (vgl. Kapitel 6.3.10.3.), weil die Schüler sich im Unterricht entspannen können, sich nicht so „benehmen“ müssen und deshalb den Eindruck gewinnen, das Fach sei auch nicht so relevant?

Dieses Ergebnis bestätigt Hypothese 3: „Schüler, die den Religionsunterricht als Fach ansehen, in dem diszipliniere Schwierigkeiten bestehen und in dem sich die Schüler erholen und entspannen können, messen dem Fach auch weniger Bedeutung bei.“

Schließlich sei auf einen positiven Zusammenhang zwischen dem Befinden der Schüler im Religionsunterricht und der Akzeptanz des Faches hingewiesen. Es besteht eine mittlere Korrelation zwischen Item 29 und der Skala „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“ mit einem Spearman-Rho-Koeffizienten von $\rho=0,535$ ($p<0,001$, zweiseitig, $n=332$). Bei Schülern, die sich im Fach Religion wohl fühlen, findet der Religionsunterricht tendenziell auch eher Akzeptanz. Damit bestätigt sich ebenfalls ein positiver Zusammenhang von Klassenklima und Bewertung des Unterrichtsfaches Religion.

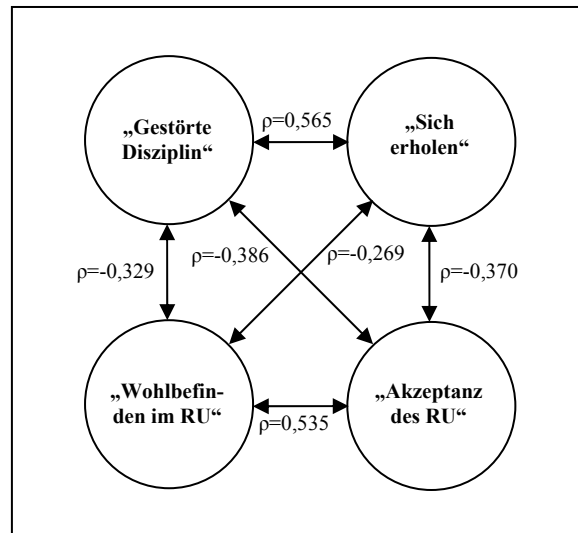


Abbildung 98: Korrelationsmatrix: Verhalten im RU, Schüler-Befinden im RU, Akzeptanz des RU

6.3.12. Schüler-Verhalten im Religionsunterricht, Lehrerakzeptanz, Disziplinierungsverhalten der Lehrkraft

Ein weiterer Befund verweist auf die Zusammenhänge von der Beurteilung des Schülerverhaltens im Religionsunterricht, der Akzeptanz des Religionslehrers seitens der Schüler und der Einschätzung der Schüler, ob der Lehrer angemessen bei Störungen im Unterricht eingreift (Item 164 „Mangelnde Konsequenz des Lehrers, bei Störungen im Unterricht einzugreifen“). Es lässt sich folgender Zusammenhang ermitteln: Die Schüler akzeptieren den Religionslehrer umso mehr, je konsequenter er gegen Störungen im Unterricht vorgeht. Gestörte Disziplin und die Möglichkeit, während des Unterrichts abzuschalten und sich zu erholen, steht dagegen in einem gegenläufigen Zusammenhang mit der Akzeptanz des Lehrers seitens der Schüler. Störungen im Unterricht verbinden die Schüler mit der Einschätzung, dass der Lehrende nicht konsequent genug dagegen vorgehe. Alle dazugehörigen Rangkorrelationen (vgl. Abbildung 99) sind signifikant.

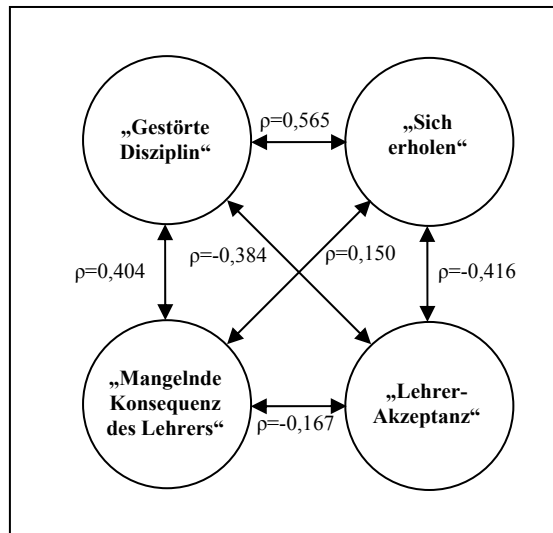


Abbildung 99: Korrelationsmatrix: Verhalten im RU, Disziplinierungsverhalten, Akzeptanz des RU-Lehrers

Die Befunde geben zu erkennen, dass Berufsschüler vom Lehrer erwarten, dass dieser im Unterricht für eine angemessene und störungsfreie Arbeitsatmosphäre sorgt. Allerdings lässt sich der Befund auch so deuten, dass sich bei geringer Akzeptanz des Lehrers auch eher ein dysfunktionales Arbeitsverhalten der Schüler im Unterricht einstellt. Obgleich die Schüler sich selbst am meisten dafür verantwortlich sehen (vgl. Kapitel 6.3.8.), dass die Lernziele im Religionsunterricht nicht erreicht werden, sehen sie bezüglich der Disziplinierung des Schülerverhaltens durchaus auch den Lehrer, der für das Classroom Management zuständig ist, in der Verantwortung. Auf die Frage, wie die Alternativität des Faches angesichts der Möglichkeit für die Schüler, sich dort zu erholen und zu entspannen, zu bewerten ist, lassen die Befunde dieser Studie folgende Antwort zu: Verhalten sich die Schüler in einer Weise, die für ein effizientes und effektives Arbeiten im Religionsunterricht abträglich ist, und nehmen sie dieses selbst so wahr, dann bringen sie das mit einer geringeren Akzeptanz des Religionslehrers in Verbindung und fühlen sich im Religionsunterricht nicht so wohl.

6.3.13. Zusammenhang von Einschätzung des Religionslehrers und Beurteilung des Religionsunterrichts

6.3.13.1. Zusammenhang von Einschätzung des Lehrers und Akzeptanz des Faches

Auch für das Waiblinger Sample lässt sich belegen, dass ein höchst signifikanter Zusammenhang ($p < 0,001$) zwischen der Einschätzung des Religionsunterrichts und der Einschätzung des Religionslehrers besteht. Es lassen sich geringe, positive Rangkorrelationen berechnen, d. h. dass eine positive Einschätzung des Engagements des Religionslehrers und

dessen Akzeptanz seitens der Schüler im Normalfall mit einer gewissen Zustimmung zum Fach Religion an berufsbildenden Schulen einhergeht, wie Abbildung 100 verdeutlicht:

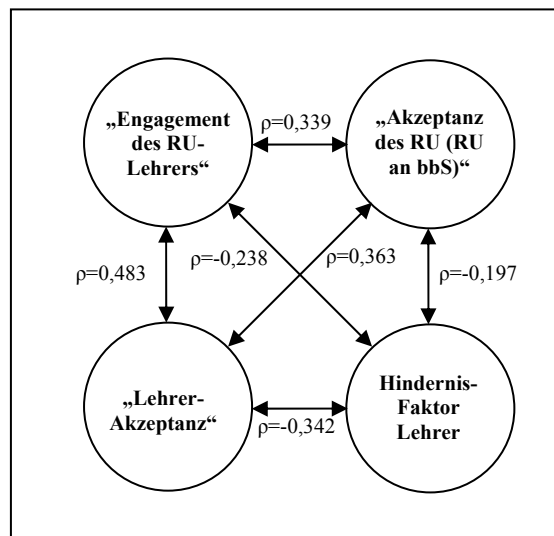


Abbildung 100: Korrelationsmatrix: Einschätzung des RU-Lehrers und Akzeptanz des Faches

Sachlich logisch korreliert die Variable Subskala „Hindernisfaktor Lehrer“ negativ mit den anderen Variablen. Der gegenläufige Zusammenhang weist darauf hin, dass eine positive Bewertung des Faches und des Unterrichtenden mit dem Urteil der Schüler, dass der Lehrer für das Verfehlen erfolgreicher Unterrichtsprozesse nicht bzw. kaum verantwortlich ist, in Verbindung steht.

6.3.13.2. Zusammenhang von Einschätzung des Lehrers und Beurteilung des konkreten Religionsunterrichts

Für den konkret erlebten Religionsunterricht ergibt sich ein ähnliches Bild hinsichtlich des Zusammenhangs mit der Einschätzung des Religionslehrers. Auch hier lassen sich zwar geringe, aber höchst signifikante Korrelationen ermitteln. Die Spearman-Rho-Koeffizienten geben zu erkennen, dass eine positive Beurteilung des Religionslehrers auch mit einer positiven Beurteilung des konkreten Religionsunterrichts verbunden ist. Der Religionslehrer, der für das Classroom Management zuständig ist, ist maßgeblich für die Gestaltung des Religionsunterrichts verantwortlich. Gelingt ihm dies und findet er bei den Schülern Zustimmung, dann schneidet auch das Fach im Urteil der Schüler besser ab, als wenn der Lehrer nach Meinung der Schüler weder beliebt wäre, noch sich engagierte. Vor diesem Hintergrund ist auch der gegenläufige Zusammenhang mit dem Hindernisfaktor Lehrer zu verstehen. Wenn er dem Urteil der Schüler zufolge gut unterrichtet, dann kann er nicht gleichzeitig maßgeblich zielorientierte Unterrichtsprozesse beeinträchtigen.

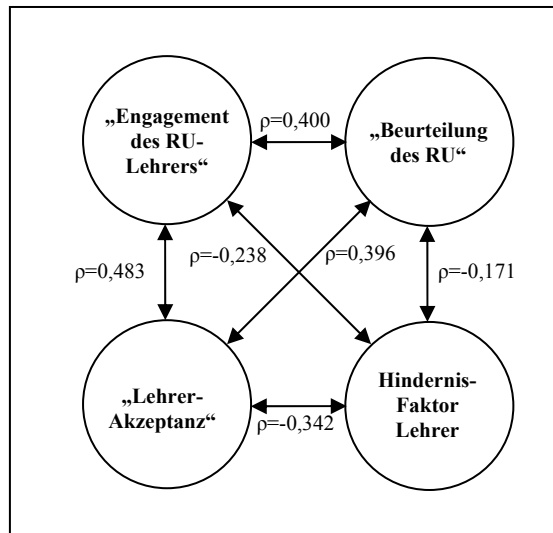


Abbildung 101: Korrelationsmatrix: Einschätzung des RU-Lehrers, Beurteilung des konkreten Unterrichts

6.3.14. Regressionsanalytische Berechnungen

Die in diesem Kapitel durchgeführten regressionsanalytischen Berechnungen berücksichtigen das ordinale Skalenniveau. Die Berechnung der ordinalen Regression geschieht nach universellen polytomen Logit-Modellen (PLUM), mit denen die Beziehungen zwischen polytomen ordinalen abhängigen Variablen, d. h. Variablen mit mehr als zwei möglichen Werten, und den Vorhersagefaktoren als unabhängigen Variablen analysiert werden.

Damit die ordinal eingestuft Skalenvariablen zum einen nicht überexakt sind, d. h. numerisch feiner differenzieren als meßtheoretisch gültig und möglich, und damit zum anderen nicht die Anzahl der verschiedenen Variablenwerte für die ordinale Regression viel zu groß ist, werden die diskreten Skalenwerte der einzelnen Probanden wieder in eine fünfstufige Rangreihe gebracht. Der jeweilige neue Kennwert der kategorisierten Skala K_{sjoki} (Skalenkennwert der j-ten Skala, ordinalskaliert kategorisiert des Probanden i) ist der auf eine natürliche Zahl gerundete Wert des Skalenkennwertes K_{sjmi} (Skalenkennwert der j-ten Skala, arithmetische Mittel des Probanden i).

$$K_{sjoki} = \text{RND} (K_{sjmi})$$

wobei gilt: K_{sjoki} : Skalenkennwert der j-ten Skala, ordinalskaliert kategorisiert des Probanden i
 K_{sjmi} : Skalenkennwert der j-ten Skala, arithmetische Mittel des Probanden i
 RND: gerundet auf natürliche Zahl

Formel 2: Berechnung der ordinalskalierten Skalenkennwerte

Durch dieses Verfahren wird der Skalenkennwert in einen Skalenwert einer fünfstufigen Ordinalskala transformiert. Alle ordinalen Regressionen werden mit solchen RND-transformierten Skalenkennwerten gerechnet.

Nachfolgende Regressionsberechnungen wollen mehrere thematisch interessante Zusammenhänge analysieren. Sie dienen im heuristischen Sinne auch dazu, Zusammenhänge zu entdecken, die sich auf die Qualität des Religionsunterrichts sowie auf Chancen und Hindernisse religiösen Lernens beziehen. Bei einigen Berechnungen sind mehrere Kovariate einzubeziehen, um deren Effekte zu filtern. Dabei handelt es sich, sofern nicht eigens vermerkt, um folgende Variablen: Berufsschulart, Schulform, Geschlecht des Probanden, Geschlecht der Lehrkraft.

6.3.14.1. *Aktivität im Unterricht und Lernformen*

Der Didaktik kommt in jedem Unterricht und damit auch im Religionsunterricht eine besondere Bedeutung für das Gelingen von Lehr-Lern-Prozessen zu (vgl. Ziebertz, 2003a). Im Folgenden wird daher regressionsanalytisch der Zusammenhang der aktiven Mitarbeit der Schüler im Unterricht mit den eingesetzten Lernformen untersucht. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die beiden Subskalen „Kreativ-expressive Lernformen“ und „Traditionelle Lernformen“ eine schwache interne Konsistenz besitzen (vgl. Anhang 1.6). In einem ersten Schritt werden daher zuerst die Skalen getestet und in einem zweiten dann die Einzelitems.

Als abhängige Variable der ordinalen Regression wird die Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ in ihrer kategorisierten Form gewählt. Als Faktoren werden die beiden Lernform-Subskalen „Kreativ-expressiven Lernformen“ und „Traditionelle Lernformen“ gewählt. Das Ergebnis zeigt, dass die Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ keinen signifikanten Einfluss und Prognosewert auf die abhängige Variable „Aktivität und lebensnahe Themen“ besitzt. Zwar spricht der negative 2LL-Wert mit $p=0,001$ für eine höchst signifikante Verbesserung der Modellanpassung und der Chi-Quadrat-Test nach Pearson mit $p=0,357$ für einen nicht signifikanten p -Wert, was für eine hohe Anpassungsgüte spricht. Das Pseudo R^2 als Bestimmtheitsmaß nach Nagelkerke zeigt an, dass nur 8,9% der Varianz erklärt werden. Allerdings sind die logit-linearen Wald-Werte der Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ ausnahmslos kleiner als 2,5. Außerdem gibt es keine signifikanten Wahrscheinlichkeitswerte für die einzelnen Ausprägungen dieser Subskala. Damit kann der Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ kein systematisch prognostischer Erklärungswert für die Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ zugesprochen werden.

Dagegen lässt sich für die *Subskala „Traditionelle Lernformen“* ein systematischer Einfluss regressionsanalytisch berechnen. Zwar korrelieren beide ordinalen Lernform-Subskalen gering miteinander. Und nach dem Spearman-Rho ist die sehr geringe Korrelation mit $\rho=0,105$ statistisch signifikant ($p=0,001^{***}$; zweiseitig, $n=338$).

Jedoch ergeben die Regressionsberechnungen, dass die Multikollinearität zwischen beiden Subskalen vernachlässigt werden kann. Damit erklärt der Faktor Subskala „Traditionelle Lernformen“ 9,6% der Varianz der abhängigen Variable Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ nach Nagelkerkes Pseudo R^2 (Pseudo $R^2=0,096$). Der negative 2LL-Wert ist mit $p<0,001$ höchst signifikant, so dass zudem eine Verbesserung der Modellanpassung besteht. Pearsons Chi-Quadrat ist mit $\chi^2=0,197$ nicht signifikant, so dass eine hohe Anpassungsgüte gegeben ist. Unter diesen Voraussetzungen besteht für den mittleren Skalenwert der kategorisierten Subskala „Traditionelle Lernformen“ mit $p=0,042$ ($<0,05$) und einem Wald-Wert von $w=4,141$ (>3) ein signifikanter Zusammenhang mit der Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“. Der Schätzer $\beta=-0,893$ gibt an, dass der Skalenwert bei der abhängigen Variablen eine geringere Ausprägung vorhersagt.

Inhaltlich lässt sich das Ergebnis dahingehend interpretieren, dass Probanden, die die traditionellen Lernformen eher mittelmäßig („teils teils“) im Religionsunterricht zum Zuge kommen sehen, die Aktivität und Lebensnähe der Themen geringer einstufen. Allerdings bleibt kritisch zu bemerken, dass 52,3% aller Zellen mit Null-Häufigkeiten versehen sind. Damit ist auch die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests problematisch.

Aufgrund der genannten Schwierigkeiten der internen Konsistenz mit den Lernform-Subskalen ist dieser Befund jedoch nur mit Vorsicht zu interpretieren. Daher werden im Folgenden für die einzelnen sieben Items der beiden Subskalen regressionsanalytische Berechnungen durchgeführt. Hierzu werden die Items der beiden Kategorien „Kreativ-expressive Lernformen“ und „Traditionelle Lernformen“ eigens ausgewertet.

Eine ordinale Regression der *Items 61–63* als unabhängige Variablen und der Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ als abhängigen Variablen zeigt, dass eine Multikollinearität zwischen den drei Items für die PLUM weitgehend zu vernachlässigen ist, was sich auch sachlich begründen lässt. Während Item 62 „Im RU werden wir abgefragt und geprüft“ keine signifikanten Einflüsse auf die abhängige Variable ausübt, so lassen sich solche für *Item 61* „Im RU schreiben wie ins Heft/auf Arbeitsblätter“ finden. Die Effekte von Item 61 verstärken sich leicht, wenn Item 61 mit Item 63 zusammen auftritt, allerdings ist hier nur von einer schwachen gemeinsamen Signifikanz zu sprechen, da die Einflüsse auch unabhängig voneinander signifikant bleiben. Gemeinsam erklären Item 61 und 63 nach dem

Bestimmtheitsmaß von Nagelkerke (Pseudo $R^2=0,178$) 17,8% der Varianz der abhängigen Variablen auf. Der negative 2LL-Wert mit $p<0,001$ ist höchst signifikant und spricht für eine Verbesserung der Modellanpassung. Außerdem liegt mit $\chi^2=0,571$ nach Pearson (nicht signifikant) eine hohe Anpassungsgüte vor. Für *Item 63* „*Im RU schreiben wir Klassenarbeiten*“ gibt es nur eine signifikante Kategorie (1=„trifft überhaupt nicht zu“). Mit einer Wahrscheinlichkeit von $p<0,001$ ($<0,05$) und einem Wald-Wert $w=20,631$ (>3) ist der Einfluss dieser Kategorie signifikant. Der positive Schätzer $l=1,624$ zeigt an, dass die Einschätzung der abhängigen Variablen „Aktivität und lebensnahe Themen“ steigt, wenn der ordinale Skalenwert des Items 63 den untersten Rang (1) belegt. Da jedoch viele Zellen nicht besetzt sind (62,0%) und damit die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests problematisch ist, darf jedoch auch dieses Ergebnis trotz seiner hohen Signifikanz nicht überstrapaziert werden.

Dagegen lässt sich der Einfluss von *Item 61* „*Im RU schreiben wir ins Heft/auf Arbeitsblätter*“ deutlich belegen. Die Werte zur Modellanpassung, Anpassungsgüte und das Pseudo R^2 sind aufgrund der gleichen Regressionsberechnung mit Item 63 identisch. Alle vier Kategorien (1–4) sind nach dem p-Wert und dem logit-linearen Wald-Koeffizienten signifikant. Die negativen Schätzer zeigen an, dass eine niedrige Ausprägung von Item 61 eine niedrigere Ausprägung der Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ voraussagt, eine höhere Kategorie dagegen eine höhere Ausprägung.

Darüber hinaus üben die Kovariaten Berufsschulart und Schulform einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable aus, worauf die Wahrscheinlichkeitswerte ($p<0,05$) und logit-linearen Wald-Werte ($w>3$) hinweisen.

Die *Items 57–60* werden als unabhängige Variablen für die kreativ-expressiven Lernformen definiert, die kategorisierte Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ bleibt selbstverständlich abhängige Variable. Den Items 58 (Spiele) und 60 (Malen und Zeichnen) kommt nach der PLUM kein signifikanter Einfluss zu. Dieses Ergebnis ist auch kaum verwunderlich, da die gewählten Antwort-Kategorien dieser Items sehr gering ausfallen. Auch für die Items 57 und 59 ist eine Multikollinearität aufgrund sachlicher Unabhängigkeit zu vernachlässigen. Die negative 2LL-Wert ($<0,001$) ist signifikant, Pearsons Chi-Quadrat ($\chi^2=0,505$) dagegen nicht. Nagelkerkes Pseudo- R^2 zeigt an, dass 11,6% der Varianz mit Item 57 und 59 ergeklärt werden. Für *Item 57* „*Im RU machen wir auch Gruppenarbeiten*“ lässt sich nur für die mittlere Kategorie ein signifikanter Wert finden ($p=0,070$, $w=3,273$). Der negative Schätzer $l=-0,641$ gibt an, dass eine mittlere („teils teils“) Beantwortung von Item 3 zu einer geringeren Ausprägung der abhängigen Variablen führt.

Item 59 „Im RU machen wir auch Rollenspiele und Theater“ hat auch auf den beiden unteren Kategorien („trifft überhaupt nicht zu“: $p=0,081$, $w=3,04$ und „trifft eher nicht zu“: $p=0,093$, $w=2,83$) einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable. Die negativen Schätzer ($l=-1,87$, $l=-1,78$) geben an, dass ein geringer eingeschätztes Vorkommen von Rollenspielen und Theater eine Minderung der Ausprägung der Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ bewirkt. Schließlich zeigen die logit-linearen Wald-Werte ($w>3$), dass die Kovariaten Schulform, Berufsschulart und Geschlecht ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausüben. Unter ihnen tritt teilweise eine wechselseitige Abhängigkeit der Variablen auf.

Abschließend sei auch für diese ordinale Regression kritisch vermerkt, dass nur 37,7% der Zellen besetzt sind. Das ist für einen Chi-Quadrat-Test ausgesprochen wenig und seine Verwendung daher problematisch. Dies ist auch für die abschließende Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Die regressionsanalytischen Ergebnisse haben bestätigt, was die Reliabilitätsberechnungen für die beiden Lernform-Subskalen ergeben haben. Die Heterogenität der Einzelitems wird indirekt durch eine zu vernachlässigende Multikollinearität bestätigt. Es wird daher für mögliche weitere empirische Untersuchungen empfohlen, die einzelnen Elemente der Lernformen separat in ihren statistischen Zusammenhängen zu untersuchen.

Die Ergebnisse des PLUM, die die einzelnen Items berücksichtigen, sind ebenfalls nur mit Vorsicht zu interpretieren, da viele Zellen mit Null-Häufigkeiten versehen sind. Das hat für die Interpretation des Befundes zur Folge, dass sie nur bedingt geschehen kann. Am besten bewährt sich die Variable „Mitschreiben im Religionsunterricht“ (Item 61). Eine hohe Ausprägung dieser Variablen erhöht die Ausprägung der Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“. Während die Schüler im Unterricht mitschreiben, sind sie entsprechend beteiligt und aufmerksam. Das könnte zur Folge haben, dass sie sich während dieser Zeit auch als aktiver am Unterrichtsgeschehen beteiligt wahrnehmen.

Dagegen zeigt eine niedrige Ausprägung von Rollenspielen und Theater auch eine geringere Aktivität und weniger lebensnahe Themen im Religionsunterricht an. Dieser Befund ist insofern nicht überraschend, als Rollenspiele in der Regel ein Probehandeln im Alltäglichen umsetzen wollen. Damit aktivieren sie die Schüler zum einen, und zum anderen werden lebensnahe Situationen geschaffen. Schließlich ist auffällig, dass Schüler, die keine Klassenarbeiten schreiben, ihre Aktivität und die Lebensnähe der Themen als höher einschätzen. Dieser Befund könnte dadurch erklärt werden, dass ein Zensur-freier

Religionsunterricht mehr Möglichkeiten zur Themenwahl bietet und eine eher ungezwungene Beteiligung ermöglicht, die nicht als „Strebertum“ degradiert wird.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen aus statistischen und inhaltlichen Gründen jedoch keine generalisierende Interpretationen und Zusammenhangsaussagen von Lernformen mit der Aktivität von Schülern und der Lebensnähe des Faches Religion zu. Statistische Gründe liegen vor allem in der ungleichen Zellen(nicht)besetzung und möglicherweise in der RND-Transformation, bei der getroffene Differenzierungen verloren gehen. Die RND-Transformation ist zwar notwendig, um die Zellenanzahl für eine ordinale PLUM-Regression zu verringern, doch führt die Umwandlung zugleich zu einem Informationsverlust. Für mögliche spätere Berechnungen bleibt zu diskutieren, ob forschungspragmatisch für lineare und multiple Regressionen auch entsprechend der „per-fiat“-Entscheidung ein metrisches Skalenniveau angenommen werden soll.

Sollten weitere Untersuchungen mit dem Forschungsinstrumentarium dieser Arbeit durchgeführt werden, wird darüber hinaus empfohlen, die Subskalen „traditionelle“ und „kreativ-expressive Lernformen“ aufzugeben und vielmehr die einzelnen Items selbständig auszuwerten. Damit wird nicht nur das Problem der schlechten Skalenkennwerte umgangen, sondern auch der spezifische Einsatz von verschiedenen Lernformen bzw. Elementen wird stärker berücksichtigt.

6.3.14.2. *Beurteilung des Religionsunterrichts in Abhängigkeit von Geschlecht der Schüler und Berufsschulart*

Bei der Skalenanalyse mittels nichtparametrischer Signifikanz-Tests hat sich mehrfach gezeigt, dass sich sowohl für das Geschlecht als auch für die Berufsschulart signifikante Unterschiede für die jeweilige Skalenausprägung ergeben haben. Aufgrund der mittleren Korrelation zwischen beiden Variablen, die nach Spearman-Rho ($\rho=0,463$) und nach Kendall-Tau-b ($\tau=0,437$) auf dem 0,01-Niveau (zweiseitig) jeweils signifikant ist, und angesichts der Tatsache, dass manche Berufsschularten von männlichen bzw. weiblichen Jugendlichen eher aufgesucht werden, liegt die Vermutung nahe, dass bei Regressionsberechnungen Multikollinearität beider Variablen auftritt. Exemplarisch sei an dieser Stelle der Einfluss beider Variablen auf die Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ untersucht. Als abhängige Variable der ordinalen Regression wird die Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ in ihrer kategorisierten Form gewählt. Als Faktoren werden die beiden Variablen „Berufsschulart“ und „Geschlecht“, womit das Geschlecht der Berufsschüler am Berufsschulzentrum Waiblingen gemeint ist, bestimmt. Als zusätzlich beeinflussende Variable soll das Geschlecht der Lehrkraft aufgenommen werden.

Die Regressionsanalysen lassen erkennen, dass die Variable „Geschlecht des Lehrers“ als Vorhersagefaktor keinen signifikanten Einfluss hat ($p=0,490$; $>0,05$, Wald-Wert $w=0,476$; $w<2,5$). Sie kann daher für die weiteren Berechnungen ausgeschlossen werden.

Für die Regressionsberechnungen werden daher nur die beiden Faktoren „Berufsschulart“ und „Geschlecht“ berücksichtigt. Obwohl beide Variablen signifikant miteinander korrelieren, ist zu prüfen, ob Multikollinearität zu vernachlässigen ist. Beide Faktoren üben einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable aus, wie nachfolgende Betrachtung zeigen.

Gemeinsam erklären beide Faktoren nach dem Bestimmtheitsmaß von Nagelkerke (Pseudo $R^2=0,062$) 6,2% der Varianz der abhängigen Variablen. Der negative 2LL-Wert mit $p<0,001$ ist höchst signifikant und spricht für eine Verbesserung der Modellanpassung. Außerdem liegt mit $\chi^2=0,628$ nach Pearson (nicht signifikant) eine hohe Anpassungsgüte vor. Für den Faktor „Berufsschulart“ gibt es signifikante Unterschiede: Mit der Wahrscheinlichkeit $p=0,010$ ($<0,05$) und dem logit-linearen Wald-Koeffizient $w=6,675$ ($w>3$) bewirkt die Kategorie „Gewerbliche Schule“ im Vergleich zur Kategorie „Kaufmännische Schule“ eine geringere Einschätzung der abhängigen Variablen. Der negative Schätzer $l=-0,708$ lässt erkennen, dass die Beurteilung des Religionsunterrichts verhältnismäßig geringer ausfällt. Für die Kategorie „Hauswirtschaftliche Schule“ findet sich ein vergleichbares Ergebnis: Mit $p=0,004$ ($<0,01$) und $w=8,353$ ($w>3$) führt sie bezogen auf die Kategorie „Kaufmännische Schule“ ebenfalls zu einer statistisch signifikant niedrigeren Beurteilung des Religionsunterrichts. Aus dem Lageschätzer $l=-0,767$ kann man ersehen, dass in dieser Kategorie die allgemeine Beurteilung des Faches Religion niedriger ausfällt als der Vergleichswert der Kategorie „Kaufmännische Schule“.

Die unabhängige Variable *Geschlecht* könnte ebenfalls einen schwachen systematischen Einfluss auf die Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ ausüben, insofern männliche Schüler mit $p=0,078$ ($>0,05$) und $w=3,111$ ($w>3$) den Religionsunterricht schwächer beurteilen als weibliche Schüler. Wenn der logit-lineare Wald-Wert der PLUM-Berechnung auch signifikant ist, so bleibt der Wahrscheinlichkeitswert größer als $\alpha=0,05$. Damit ist nicht auszuschließen, dass die Schüler des Berufsschulzentrums Waiblingen den Religionsunterricht etwas schlechter beurteilen als die Schülerinnen ($l=-0,472$).

Abschließend sei auch für diese ordinale Regression bemerkt, dass 19,0% der Zellen nicht besetzt sind. Das ist für einen Chi-Quadrat-Test recht wenig und seine Verwendung daher etwas problematisch. Dies ist auch für die abschließende Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Die Berechnung der ordinalen Regression hat gezeigt, dass beide Faktoren für sich genommen, aber auch gemeinsam signifikant sind. Multikollinearität beider Faktoren tritt aus oben genannten sachlichen Gründen auf. Eine vergleichende Einzelbetrachtung beider Faktoren bestätigt das: Eine ordinale Regression, die nur den *Faktor „Geschlecht“* als unabhängige Variable berücksichtigt, führt zu einem erheblich höheren Wald-Wert $w=7,488$ (>3) und einer viel geringeren Wahrscheinlichkeit $p=0,006$ ($<0,01$) bei guten Bedingungen für einen Chi-Quadrat-Test (nur 7,1% der Zellen mit Null-Häufigkeit), bei einer guten Modellanpassung (-2LL: $p=0,006$; $<0,01$) und einer guten Anpassungsgüte ($p=0,177$; $>0,05$). Die Prädiktorvariable erklärt 2,4% der Varianz (Nagelkerkes Pseudo $R^2=0,024$).

Dieses eindeutig signifikante Ergebnis wird beträchtlich gemindert, wenn die Variable „Geschlecht“ gemeinsam mit dem Faktor „Berufsschulart“ in der ordinalen Regression berücksichtigt wird. Das ist allerdings für die Variable „Berufsschulart“ nicht der Fall.

Eine ordinale Regression, die nur den *Faktor „Berufsschulart“* als unabhängige Variable berücksichtigt, führt zu ebenfalls signifikanten Wald-Werten $w_1=16,7$ und $w_2=6,3$ (>3) und geringeren Wahrscheinlichkeiten $p_1<0,001$ und $p_2=0,012$ ($<0,05$) bei guten Bedingungen für einen Chi-Quadrat-Test (nur 4,8% der Zellen mit Null-Häufigkeit), bei einer guten Modellanpassung (-2LL: $p<0,001$) und einer guten Anpassungsgüte ($p=0,409$; $>0,05$). Es werden nach dem Pseudo R^2 nach Nagelkerke etwa 5,3% der Gesamtvarianz erklärt (Pseudo $R^2=0,053$).

Damit ändert sich der Einfluss des Faktors „Berufsschulart“ bei einer ordinalen Regression um weniger als Pseudo $R^2=0,01$, wenn die Variable „Geschlecht“ ebenfalls berücksichtigt wird. Dagegen lässt sich für den Faktor „Geschlecht“ eine auffällige Veränderung beobachten. Damit lässt sich folgendes Ergebnis für die Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ formulieren: *Bei einer Testung von Berufsschulart und Geschlecht kann auf den Faktor Geschlecht aufgrund von Multikollinearität verzichtet werden, wenn zu viele polytome Variablen die Anpassungsgüte des ordinalen Regressionsmodells verschlechtern würden.*

Diese statistische Entscheidung bedeutet jedoch keine sachliche Klärung, welche der beiden Variablen erklärungslogisch primär ist: Es hat sich gezeigt, dass Schüler der Gewerblichen Schule den Religionsunterricht signifikant weniger gut beurteilen als an der Hauswirtschaftlichen und Kaufmännischen Schule. Dies mag mehrere Gründe haben: etwa das Geschlecht der Schüler, die Beurteilung des Lehrers oder die Religiosität der Schüler. Im Folgenden wird daher der Zusammenhang von religiöser Selbsteinschätzung der Schüler, Berufsschulart und Akzeptanz des Religionsunterrichts regressionsanalytisch untersucht.

6.3.14.3. Akzeptanz des Religionsunterrichts in Abhängigkeit von religiöser Selbsteinschätzung der Schüler und Berufsschulart

Für die ordinale Regression wird die kategorisierte Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ als abhängige Variable gewählt, die die Akzeptanz des Religionsunterrichts bei den Schülern misst. Als unabhängige Variablen werden der Faktor „Berufsschulart“ sowie die kategorisierten Skalen „quest'-Dimension“ und „Religiöse Selbsteinschätzung“ gewählt. Die ordinale Regression führt zu dem Ergebnis, dass alle drei berücksichtigten Faktoren miteinander auf dem 0,05- bzw. 0,01-Niveau (zweiseitig) signifikant korrelieren (vgl. Kapitel 6.3.1.2.). Neben Korrelationsberechnungen (vgl. Kapitel 6.3.1.5.) muss auch aus inhaltslogischen Gründen von Multikollinearität zwischen den beiden Religiositäts-Subskalen ausgegangen werden.

Eine ordinale Regression mit allen drei Faktoren hat zwar ungünstige Bedingungen für einen Chi-Quadrat-Test (49,1% der Zellen mit Null-Häufigkeit), was seine Anwendung problematisch erscheinen lässt, besitzt aber eine gute Modellanpassung (-2LL: $p < 0,001$) und eine gute Anpassungsgüte ($p = 0,471$; $> 0,05$). Gemäß dem Pseudo- R^2 von Nagelkerke (Pseudo $R^2 = 0,317$) können mit dieser Regression 31,7% der Varianz erklärt werden.

Für den Faktor *Berufsschulart* ist nur der Einfluss der Kategorie „Gewerbliche Schule“ signifikant nach dem logit-linearen Wald-Wert ($p = 0,074$; $> 0,05$, aber $w = 3,195$; > 3). Der negative Schätzer $l = -0,438$ sagt aus, dass die Akzeptanz des Religionsunterrichts für die Schüler der Gewerblichen Schule niedriger ausfällt. Dieser Effekt ist nach dem Ergebnis der vorausgehenden Regressionsanalyse (vgl. Kapitel 6.4.14.2.) erwartungsgemäß, wenn auch anstatt der Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ die Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ als abhängige Variable definiert ist. Die Skalen korrelieren miteinander signifikant auf dem 0,01-Niveau (zweiseitig) ($n = 321$; $\tau = 0,454$; $\rho = 0,526$).

Für die unabhängige Variable „quest'-Dimension“ lässt sich ein noch stärkerer Einfluss auf die abhängige Variable erkennen, worauf die signifikanten Wahrscheinlichkeits- und Wald-Werte verweisen (vgl. Anhang 3.2). Die Reihung der negativen Schätzer bedeutet, dass mit umso höherer Ausprägung der „quest'-Dimension“ auch die Akzeptanz des Religionsunterrichts steigt.

Schließlich übt im dreifaktoriellen PLUM die kategorisierte Variable „Religiöse Selbsteinschätzung“ einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable für die erste Kategorie („trifft überhaupt nicht zu“) aus ($p = 0,001$; $w = 10,411$, > 3). Sie bewirkt gemäß dem negativen Schätzer $l = -1,896$ eine geringere Akzeptanz des Religionsunterrichts.

Dieser Befund ist weniger verwunderlich, legt es sich doch nahe, dass Schüler, die sich als eher weniger religiös verstehen und auch nicht im Sinne der quest-Religiosität fragen und suchen, auch den Religionsunterricht als *Religionsunterricht* eher weniger wertschätzen. Damit bestätigt auch die Waiblinger Studie frühere Studien (Bucher, 2000a), die zu dem Ergebnis kommen, dass die Religiosität der Schüler einen Einfluss auf die Beurteilung des Religionsunterrichts hat (vgl. Kapitel 6.3.10.4.).

6.3.14.4. *Akzeptanz des Religionsunterrichts im Dreieck von Schüler, Lehrkraft und Unterrichtsgeschehen*

Wie die spärlichen Forschungen zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen erkennen lassen, spielen mehrere Faktoren für das Gelingen von schulischen Lehr-Lernprozessen eine wichtige Rolle. Wie für jeden schulischen Unterricht (vgl. Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2003; Ott, 2000) sind folgende Komponenten für die Beurteilung des Religionsunterrichts wichtig:

- Schülermotivation und -verhalten,
- Didaktik: Lernformen,
- Didaktik: Inhalte,
- Lehrermotivation und -verhalten,
- Schüler-Lehrer-Beziehung,
- Lebensbezug des Unterrichtsfaches.

Um diese theoretischen Annahmen zu überprüfen, werden mehrere kategorisierte Skalen mit ihren Kennwerten für die Aspekte eingesetzt, die als *unabhängige Variablen* festgelegt werden:

- *Schülermotivation und -verhalten*: „quest'-Dimension“, „religiöse Selbsteinschätzung“, Item 187 („Welche der folgenden Aussagen bringt ihren Glauben an Gott am ehesten zum Ausdruck?“), „Sich erholen und entspannen“, „Aktivität und lebensnahe Themen“ sowie „Disziplin im Religionsunterricht“,
- *Didaktik: Lernformen*: „Kreativ-expressive Lernformen“ und „Traditionelle Lernformen“,
- *Didaktik: Inhalt*: „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“, „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“, „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ wie auch „Aktivität und lebensnahe Themen“,
- *Lehrermotivation und -verhalten*: „Engagement des Religionslehrers“,

- *Schüler-Lehrer-Beziehung*: „Lehrerakzeptanz“ sowie „Religionslehrer als Ansprechpartner“,
- *Lebensbezug des Faches*: „Berufsbezug“ und „Lebensrelevanz“.

Als *abhängige Variable* wird die Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ definiert, die die Akzeptanz des Religionsunterrichts seitens der Berufsschüler erhebt.

Als *moderierende Variablen* werden Berufsschulart, Alter, Schulform, Geschlecht, Herkunft, Schulabschluss, Konfession und Teilnahme an Veranstaltungen einer Religionsgemeinschaft herangezogen.

Angesichts offenkundiger inhaltlicher Überschneidung einzelner (Sub-)Skalen muss mit Multikollinearität gerechnet werden, d. h. dass die Prädiktorvariablen, bei der ordinalen Regression PLUM auch Faktoren genannt, wechselseitig abhängig sind (Bortz, 1993, S. 419). Um die Begleiterscheinung von *Multikollinearität* bei der *multiplen ordinalen Regression* zu vermeiden, wird eine *schrittweise Regression* vorgenommen. Mit der so genannten „*Rückwärts-Technik*“ (Bortz, 1994, S. 427) wird eine vollständige Regressionsgleichung mit allen ausgewählten Faktoren aufgestellt. Es werden dann diejenigen Prädiktorvariablen aus dem Modell entfernt, die keinen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausüben. Darüber hinaus sind diejenigen Faktoren zu eliminieren, die eine zu geringe Nützlichkeit aufweisen. Sie definiert sich als Betrag aus der Differenz des Pseudo R^2 des Regressionsmodells mit und ohne diese Prädiktorvariablen. Dieses schrittweise Verfahren wird solange durchgeführt, bis eine Restmenge von Faktoren übrig bleibt, die eine hinreichende Nützlichkeit besitzen.

Ohne die einzelnen Schritte hier darzustellen, wird das Ergebnis der multiplen ordinalen Regression nach PLUM genannt: Alle Moderatorvariablen haben sich als nicht signifikant herausgestellt (Wahrscheinlichkeit $p > 0,05$ und Wald-Wert $w < 2,5$). Außerdem konnten viele Faktoren aufgrund zu geringer Nützlichkeit bzw. Multikollinearität eliminiert werden. Nachfolgende fünf Prädiktorvariablen erklären 51,3% der Varianz der abhängigen Variablen (Pseudo R^2 nach Nagelkerke = 0,513)⁵:

⁵ Für die ordinale Regression wurde das Logit-Modell verwendet, das für gleichmäßig verteilte Kategorien der ordinalskalierten Variablen geeignet ist (Bühl & Zöfel, 2002, S. 377). Allerdings lässt der Kolmogorov-Smirnov-Test auf Gleichverteilung erkennen, dass alle Faktoren auf dem 0,001-Niveau (zweiseitig) signifikant von der Gleichverteilung verschieden sind. Die einzelnen Z-Werte lauten: $Z=6,836$ („Disziplin“); $Z=5,241$ („Religiöse Selbsteinschätzung“), $Z=10,716$ („Engagement des Religionslehrers), $Z=6,582$ („Lebensrelevanz“) und $Z=5,811$ („Aktivität und lebensnahe Themen“). Zum Vergleich wurde auf Normalverteilung der Häufigkeiten getestet. Auch hier ergibt der Kolmogorov-Smirnov-Test, dass sich alle unabhängigen Variablen auf dem 0,001-Niveau (zweiseitig) signifikant von der Normalverteilung unterscheiden. Es ergeben sich folgende Kolmogorov-Smirnov-Z-Werte: $Z=4,579$ („Disziplin“); $Z=3,437$ („Religiöse Selbsteinschätzung“), $Z=4,327$ („Engagement des Religionslehrers), $Z=4,428$ („Lebensrelevanz“) und $Z=5,675$ („Aktivität und lebensnahe Themen“). Bei gegebener Normalverteilung ist für die ordinale Regression die Verknüpfungsfunktion Probit, als Inverse der

- Kategorisierte Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“,
- Kategorisierte Skala „Religiöse Selbsteinschätzung“,
- Kategorisierte Skala „Disziplin im Religionsunterricht“,
- Kategorisierte Skala „Lebensrelevanz“,
- Kategorisierte Skala „Engagement des Religionslehrers“.

Das Ergebnis liefert zwar mit einem negativen 2LL-Wert mit $p < 0,001$ eine höchst signifikante Verbesserung der Modellinformation ($\chi^2=220,215$; $df=19$). Allerdings ist zum einen aufgrund der hohen Anzahl an Null-Häufigkeiten der Zellen von 72,4% und zum anderen trotz unerwarteter Singularitäten in der Fisher-Informationsmatrix bei einem nicht signifikanten Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson von $p=1,000$ die Zulässigkeit der Anpassungsgüte des Modells unsicher und damit auch die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests problematisch.

Zur Kontrolle wurde mit demselben Datensatz unter der per-fiat-Annahme, dass die Variablen intervallskaliert sind, eine lineare Regression durchgeführt. Ihr Ergebnis stützt den Befund der ordinalen Regression. Das Ergebnis ist auf dem 0,001-Niveau signifikant ($F=55,125$; $df=5$), und es werden mit der linearen Regression 45,7% der abhängigen Variablen erklärt ($R^2=0,457$).

Eine nähere Interpretation der Daten der linearen Regression bietet sich nicht an, weil die messtheoretisch erforderlichen Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Für die hier verfolgte Fragestellung genügt festzustellen: Das Ergebnis der ordinalen Regression (PLUM) kann trotz unsicherer Zulässigkeit der Modellanpassungsgüte interpretiert werden, weil es durch die per-fiat-Transformation der Skalen von Ordinal- auf Intervallskalenniveau mit anschließender linearer Regression gestützt wird.

Die inhaltliche Auswertung und Interpretation der ordinalen Regression stützt sich – wie üblich – auf die Wahrscheinlichkeiten, logit-linearen Wald-Wert und die Lageschätzer. Die Wahrscheinlichkeitswerte ($p < 0,05$) und Wald-Werte ($w > 3$) zeigen an, dass die meisten Kategorien einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausüben. Ausnahme hiervon sind Ausprägung 4 bei den kategorisierten Skalen „Religiöse Selbsteinschätzung“, „Aktivität und lebensnahe Themen“ sowie „Lebensrelevanz“, die auch für die mittlere Kategorie (3) einen nicht signifikanten Wert aufweist.

kumulierten Standardnormalverteilung, geeignet (Bühl & Zöfel, 2002, S. 377). Eine Regressionsberechnung mit der Probit-Funktion führt zu einem Pseudo R^2 -Koeffizienten nach Nagelkerke von $R^2=0,522$.

Ein Vergleich der beiden Pseudo R^2 lässt erkennen, dass sie nur geringfügig voneinander abweichen. Das Ausmaß der erklärten Varianz bleibt damit über die Annahme einer bestimmten Skalenverteilung hinweg stabil und kann trotz signifikanter Abweichung der Skalenverteilung von der Normal- bzw. Gleichverteilung mit etwas mehr als 50% bestimmt werden.

Die Reihung der negativen Lageschätzer im unteren Kategorienbereich lässt erkennen, dass die Faktoren „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Religiöse Selbsteinschätzung“, „Lebensrelevanz“ und „Engagement des Religionslehrers“ einen gleichgerichteten, also positiven Einfluss auf die abhängige Variable ausüben. Damit wirkt eine niedrige Kategorie eines Faktors im Sinne einer höheren Kategorie der abhängigen Variablen. Dagegen überrascht der Befund der Skala „Disziplin im Religionsunterricht“ aufgrund ihrer positiven, größeren Lageschätzer im niedrigeren Kategorienbereich. Das heißt, dass eine niedrige Kategorie des Faktors im Sinne einer höheren Kategorie der abhängigen Variablen führt.

Dieses Ergebnis steht im Einklang mit dem Ergebnis der Spearman-Korrelation, demgemäß der Faktor „Disziplin“ negativ mit der abhängigen Variablen korreliert, die anderen Prädiktorvariablen dagegen positiv. Alle Korrelationen sind – erwartungsgemäß – auf dem 0,01-Niveau (zweiseitig) signifikant

Der Befund lässt sich folgendermaßen interpretieren: Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums äußern eine höhere Akzeptanz gegenüber dem Religionsunterricht, wenn sie lebensnahe und lebensrelevante Themen behandelt wissen und sich dadurch stärker und bereitwilliger aktiv am Unterricht beteiligen. Dies wird durch ein höheres Engagement des Religionslehrers gestützt, der entsprechend ansprechend den Unterricht gestaltet und auch seine Person in das Unterrichtsgeschehen einbringt (vgl. Kapitel 6.3.13.). Dadurch ist er Vorbild und zugleich Gesprächspartner für eine Auseinandersetzung mit wichtigen Fragen und Themen. Darüber hinaus hat auch die religiöse Selbsteinschätzung der Schüler Auswirkung auf die Akzeptanz des Religionsunterrichts. Je mehr sie sich als religiös betrachten, desto mehr sind auch religiöse Inhalte und Fragen von Interesse, die eben auch im Religionsunterricht behandelt werden.

Es bestätigt sich auch der Befund, dass die Wahrnehmung geringer gestörter Disziplin im Religionsunterricht zu einer höheren Akzeptanz des Religionsunterrichts führt (vgl. Kapitel 6.3.11.).

Aufgrund bestehender Multikollinearität ist für die Interpretation des Befundes auch der korrelative Zusammenhang der Subskala „Disziplin“ mit Item 161 (mangelnde Disziplin) nicht eindeutig. Es besteht eine geringe Korrelation nach Spearman von $\rho=0,380$, die auf dem 0,01-Niveau (zweiseitig) signifikant ist. Regressionsstatistisch haben die beiden Variablen 15,5% gemeinsame Varianz (Pseudo- R^2 nach Nagelkerke =0,155). Der Befund deutet darauf hin, dass für die Schüler ein positiver Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Disziplin im Religionsunterricht mit der Einschätzung, inwieweit mangelnde Disziplin das Erreichen der Lernziele im Religionsunterricht beeinträchtigt, besteht. Schüler, die die Disziplin als eher

weniger gegeben einschätzen, erachten mangelnde Disziplin auch als weniger hinderlich für die Lernzielerreichung im Religionsunterricht. Damit stört ihres Erachtens mangelnde Disziplin die Auseinandersetzung mit lebensnahen und lebensrelevanten Themen eher nicht und lässt somit den negativ-korrelativen Zusammenhang zwischen dem Faktor „Disziplin“ und der abhängigen Variablen „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ inhaltlich verstehbar werden.

Abschließendes Schaubild stellt die relevanten Prädiktorvariablen für die abhängige Variable „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ dar, die auf die Akzeptanz dieses Unterrichtsfaches Einfluss nehmen. Die fünf Faktoren stammen aus den Bereichen: Schülermotivation und -verhalten, Lehrermotivation und -verhalten, Didaktik (Inhalt) und Lebensbezug des Faches. Die in Klammern stehenden Prozentwerte geben den erklärenden Varianzzuwachs durch den jeweiligen Faktor an. Die Eckpfeile markieren, ob eine positive (Pfeil nach oben) oder negative (Pfeil nach unten) Korrelation zwischen dem Faktor und der abhängigen Variable besteht. Schließlich sind besonders zwei Faktoren hervorzuheben, die zusammen 40% der Varianz der abhängigen Variablen erklären: „Aktivität und lebensnahe Themen“ und „Religiöse Selbsteinschätzung“.

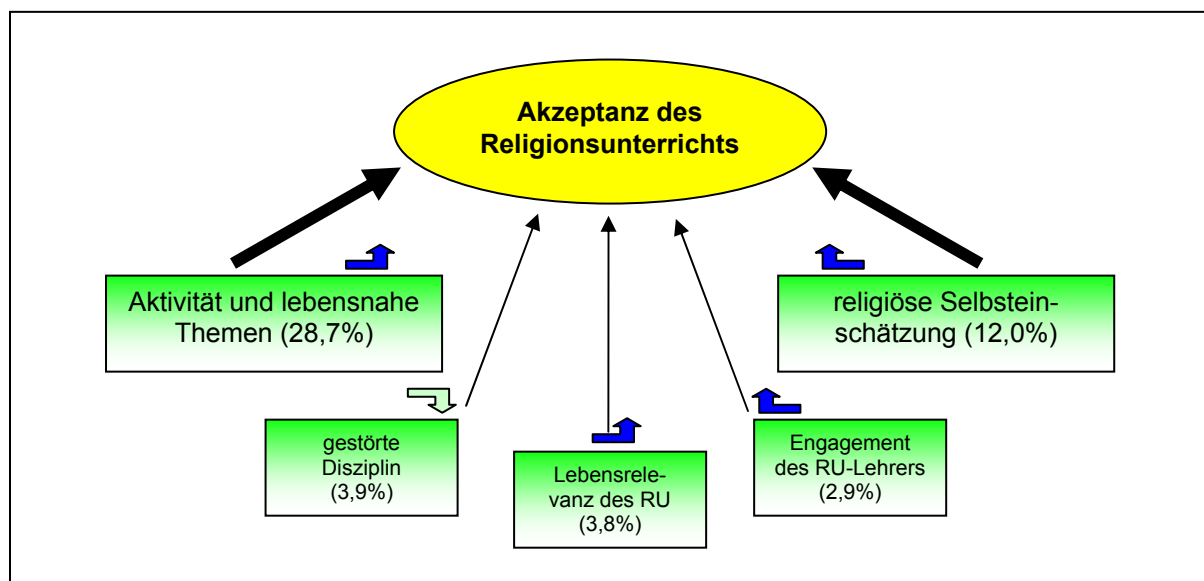


Abbildung 102: Einflussfaktoren auf die Akzeptanz des Religionsunterrichts

6.3.14.5. *Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts im Dreieck von Schüler, Lehrer und Unterrichtsgeschehen*

Nachdem in Kapitel 6.3.14.4. die Akzeptanz des Religionsunterrichts im Rahmen der beruflichen Schule mittels der Rückwärts-Technik regressionsstatistisch analysiert wurde, geht es im Folgenden um die allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts und ihre Einflussfaktoren mittels der „Vorwärts-Technik“ (Bortz, 1993, S. 427). Anstatt mit dem Faktor zu beginnen, der die größte Validität aufweist, wird zuerst diejenige Prädiktorvariable ausgewählt, die alleine den größten Anteil der Varianz der abhängigen Variable erklärt, weil die Validitätskennwerte der einzelnen Skalen nicht bekannt sind. Dann werden sukzessive diejenigen Variablen hinzugefügt, die am meisten das Vorhersagepotential, das Pseudo R^2 , erhöhen. Damit richtet sich die Abfolge wieder nach der Nützlichkeit der einzelnen Variablen. Das Verfahren wird solange fortgesetzt, bis die Nützlichkeit einen Minimalwert unterschreitet, d. h. nur noch nicht signifikante Faktoren auftreten.

Die Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ wird als abhängige Variable definiert. Moderierende Variablen, also Kovariaten, sind Berufsschulart und Geschlecht. Als unabhängige Variablen werden wieder die kategorisierten Skalen und Subskalen überprüft. Aufgrund der sachlichen Vernetzung der Skalen tritt auch in diesem Regressionsmodell Multikollinearität auf.

Wie in Kapitel 6.3.14.4. wird gleich das Endergebnis der schrittweisen Regression präsentiert. Dazu wird der Einfluss der beiden moderierenden Variablen nicht berücksichtigt. Es hat sich gezeigt, dass zwischen den Kovariaten Geschlecht und Berufsschulart eine wechselseitige Abhängigkeit besteht. Sie üben beide einen signifikanten Einfluss ($p < 0,01$; $w > 3$) auf die abhängige Variable aus, wie bereits in Kapitel 6.4.14.2. gezeigt wurde. Allerdings ist ihr prädikativer Zugewinn mit weniger als 2% Varianzanteil zu gering, um in die Betrachtung des Endergebnisses aufgenommen zu werden.

Es lassen sich vier Faktoren bestimmen: „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Lebensrelevanz“, „Berufsbezug“ und „Sich erholen und entspannen“. Ihr Varianzanteil beträgt 44,6% (Pseudo R^2 nach Nagelkerke ist gleich 0,446).⁶ Allerdings ist auch für dieses

⁶ Für die ordinale Regression wurde wiederum das Logit-Modell verwendet. Allerdings ergibt der Kolmogorov-Smirnov-Test auf Gleichverteilung auch hier, dass alle Faktoren auf dem 0,001-Niveau (zweiseitig) signifikant von der Gleichverteilung verschieden sind. Die einzelnen Z-Werte lauten: $Z=5,856$ („Sich erholen und entspannen“); $Z=9,767$ („Berufsbezug“), $Z=6,582$ („Lebensrelevanz“) und $Z=5,811$ („Aktivität und lebensnahe Themen“). Zum Vergleich wurde auf Normalverteilung der Häufigkeiten getestet. Auch hier führt der Kolmogorov-Smirnov-Test zu dem Ergebnis, dass sich alle unabhängigen Variablen auf dem 0,001-Niveau (zweiseitig) signifikant von der Normalverteilung unterscheiden. Es ergeben sich folgende Kolmogorov-Smirnov-Z-Werte: $Z=3,785$ („Sich erholen und entspannen“); $Z=4,283$ („Berufsbezug“), $Z=4,428$ („Lebensrelevanz“) und $Z=5,675$ („Aktivität und lebensnahe Themen“).

Ergebnis kritisch zu bemerken, dass trotz signifikanter Verbesserung der Modellinformation (-2LL: $\chi^2=178,2$; $df=15$; $p>0,001$) bei 70% der Zellen mit Nullhäufigkeit der Chi-Quadrat-Test problematisch ist. Diese Auswirkung zeigt sich bereits bei dem Pearson Chi-Quadrat-Wert zur Anpassungsgüte. Er ist auf dem 0,001-Niveau signifikant ($\chi^2=672,4$; $df=513$), was die Anpassungsgüte fraglich erscheinen lässt, denn der Chi-Quadrat-Test nach Pearson überprüft, ob die beobachteten Zellenhäufigkeiten signifikant von den mit dem PLUM errechneten Häufigkeiten abweichen (Bühl & Zöfel, 2002, S. 374). Aufgrund der vielen Null-Zellen ist die signifikante Abweichung möglich, aber keineswegs gesichert. Aus diesem Grund wird dieses Modell akzeptiert.

Alle vier Faktoren korrelieren miteinander statistisch signifikant auf dem 0,01-Niveau (zweiseitig) und es besteht Multikollinearität. Auffällig ist, dass die Faktoren „Berufsbezug“ und „Lebensrelevanz“ gemeinsam signifikant in diesem Regressionsmodell sind; sie weisen auch eine mittlere Korrelation nach Spearman von $\rho=0,569$ (vgl. Kapitel 6.3.4.2.) auf.

Eine Analyse der Parameter der unabhängigen Variablen ergibt, dass alle Kategorien mit der Wahrscheinlichkeit $p<0,05$ und dem logit-linearen Wald-Wert $w>3$ einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable ausüben. Ausnahmen bilden jedoch innerhalb der (Sub)Skalen „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Lebensrelevanz“ und „Sich erholen und entspannen“ jeweils die Kategorie 4, die nicht signifikante Werte aufweist ($p>0,1$; $w<2$).

Die Schätzer der Faktoren zeigen an, dass die kategorisierten Subskalen „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Lebensrelevanz“ und „Berufsbezug“ gleichgerichtet mit der Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ sind bzw. positiv mit ihr korrelieren. Eine niedrige Ausprägung der Faktoren führt zu einer verhältnismäßig niedrigeren Ausprägung der abhängigen Variablen. Allein die Prädiktorvariable „Sich erholen und entspannen“ korreliert negativ, d. h. ein niedrigerer Skalenwert führt zu einer höheren Ausprägung der zu erklärenden Variablen.

Inhaltlich lässt sich der Befund dahingehend erklären, dass Schüler, die sich gerne und aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen und dessen Themen mit ihrem Leben allgemein, aber auch in Verbindung mit ihrem Beruf bringen können, das Fach eher als ansprechend und bedeutsam erleben. Damit fällt auch seine allgemeine Beurteilung besser aus. Auffällig ist dabei die negative Korrelation der Skala „Sich erholen und entspannen“ (vgl. Kapitel 6.3.6.). Sie steht in einem analogen Zusammenhang zur abhängigen Variablen, wie in

Eine Regressionsberechnung mit der Probit-Funktion führt zu einem Pseudo R^2 -Koeffizienten nach Nagelkerke von $R^2=0,428$. Ein Vergleich der beiden Pseudo R^2 lässt erkennen, dass sie nur geringfügig voneinander abweichen. Das Ausmaß der erklärten Varianz bleibt damit über die Annahme einer bestimmten Skalenteilung hinweg stabil und kann trotz signifikanter Abweichung der Skalenteilung von der Normal- bzw. Gleichverteilung mit etwas mehr als 40% bestimmt werden.

Kapitel 6.4.14.4. der Faktor „Gestörte Disziplin“ zur Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“. Die Analogie bildet sich auch in den Korrelationen der beiden abhängigen Variablen und beiden Faktoren ab: Die Subskalen „Gestörte Disziplin“ und „Sich erholen und entspannen“ korrelieren auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig) mit einem Spearman-Rho von $\rho=0,488$, die beiden zu erklärenden Variablen „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ und „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ ebenfalls auf dem 0,01-Niveau (zweiseitig) mit $\rho=0,526$. Eine niedrige Ausprägung von Erholung und Entspannung führt eher zu einer positiven Beurteilung des Faches. Es ist weniger eintönig, langweilig, unwichtig und lebensfern, sondern eher interessant, abwechslungsreich und beliebt. Diejenigen, die sich also am Unterricht beteiligen und sich damit weniger entspannen, bewerten damit das Fach auch besser. Grafisch lässt sich das polytome Modell der ordinalen Regression folgendermaßen darstellen:

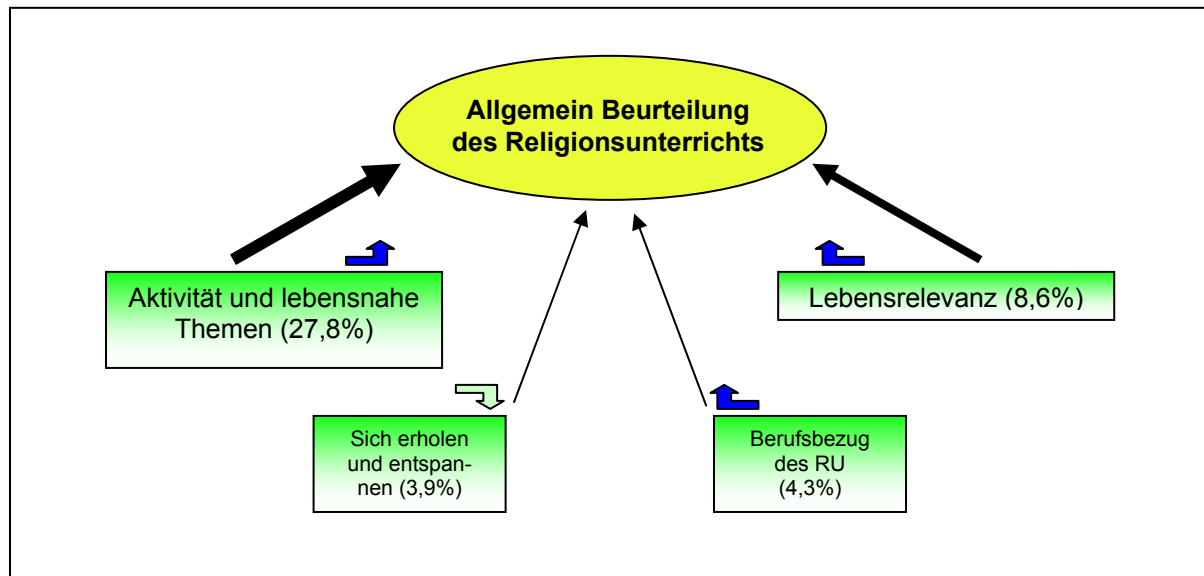


Abbildung 103: Einflussfaktoren auf die Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“

Die relevanten Prädiktorvariablen stammen aus den Bereichen Schülermotivation und -verhalten und Lebensbezug des Faches. Auffällig ist, dass die beiden Skalen „Religiöse Selbsteinschätzung“ und der „quest'-Dimension“ in diesem Regressionsmodell keine Rolle spielen. Die abhängige Variable „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ erfährt unterschiedlich starke Einwirkungen der Faktoren. Die in Klammern angeführten Prozentwerte geben den erklärenden Varianzzuwachs durch den jeweiligen Faktor an. Die Eckpfeile lassen erkennen, ob eine positive (Pfeil nach oben) oder negative (Pfeil nach unten) Korrelation zwischen dem Faktor und der abhängigen Variablen besteht.

6.3.14.6. *Der Religionslehrer als Ansprechpartner: Einflussfaktoren*

Die inhaltliche Auswertung der Skala „Der Religionslehrer als Ansprechpartner“ hat gezeigt, dass der Religionslehrer eher weniger als Ansprechpartner angesehen wird (vgl. Kapitel 6.3.9.1). Allerdings erachten die Schüler des dualen Ausbildungssystems den Religionslehrer eher als Ansprechpartner, als es andere Berufsschüler tun. So stellt sich die Frage, welche bedeutsamen Einflussfaktoren es für die zu erklärende Variable „Religionslehrer als Ansprechpartner“ gibt. In diesem Sinne wird die sukzessive Regression im Sinne einer Hypothesenerkundung eingesetzt (Bortz, 1993, S. 427). Weil es bereits theoretische Vermutungen gibt, welche Komponenten relevant sein könnten, wird die „Rückwärts-Technik“ eingesetzt. Folgende Komponenten werden als unabhängige Variablen abgeprüft:

- *Schülermotivation und -verhalten:* „„quest“-Dimension“, „Religiöse Selbsteinschätzung“, „Sich erholen und entspannen“, „Aktivität und lebensnahe Themen“ sowie „Disziplin im Religionsunterricht“,
- *Didaktik:* „Kreativ-expressive Lernformen“ und „Traditionelle Lernformen“, „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“, „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“,
- *Lehrermotivation und -verhalten:* „Engagement des Religionslehrers“,
- *Schüler-Lehrer-Beziehung:* „Lehrerakzeptanz“,
- *Lebensbezug des Faches:* „Berufsbezug“ und „Lebensrelevanz“.

Als abhängige Variable wird die kategorisierte Skala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“ definiert, als Kovariate die Gruppenvariable „Schulform“.

Ohne die einzelnen Schritte der schrittweisen Regression wiederzugeben, tritt auch bei dieser ordinalen Regression Multikollinearität auf, weil die verschiedenen Aspekte des Unterrichtsgeschehens faktisch gemeinsam auftreten. Als erklärende Faktoren haben sich zwei Prädiktorvariablen herauskristallisiert: „Lehrerakzeptanz“ und „„quest“-Dimension“. Besonders erwähnt sei die gemeinsame Signifikanz der Faktoren „Schulform“ und „„quest“-Dimension“. Aufgrund von Multikollinearität kann die Gruppenvariable aus dem Regressionsmodell ausgeschieden werden. Diese Entscheidung wird durch die korrelativen Beziehungen der Variablen untereinander gestützt, wonach praktisch keine Korrelation zwischen den kategorisierten Variablen „Schulform“ und „RU-Lehrer als Ansprechpartner“ besteht.

Wird aufgrund von Multikollinearität die Variable „Schulform“ ausgeschlossen, so erklären die beiden verbleibenden Faktoren 46,4% der Varianz der abhängigen Variablen

(Nagelkerke Pseudo $R^2=0,464$). Das PLUM liefert eine signifikante Verbesserung der Modellinformation auf dem 0,001-Niveau (zweiseitig; -2LL-Wert: $\chi^2=191,2$; $df=8$), und die Anpassungsgüte des Modells ist aufgrund des nicht signifikanten Pearson Chi-Quadrat-Wertes ($\chi^2=60,5$; $df=72$; $p=0,832$; $\alpha=0,05$) hoch. Dennoch bleibt kritisch einzuwenden, dass bei 44,8% nicht besetzter Zellen die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests nicht unproblematisch ist.

Die beiden Faktoren haben einen signifikanten Einfluss auf die zu erklärende Variable, wie die Wahrscheinlichkeitswerte ($p<0,05$) und logit-linearen Wald-Werte ($w<3$) zu erkennen geben (vgl. Anhang 3.2). Einzige Ausnahme bildet die vierte Kategorie der Subskala „quest'-Dimension“, für die sich keine signifikante Einwirkung ($w=1,607$ und $p=0,205$) auf die abhängige Variable ermitteln lässt. Die Lageschätzer geben zu erkennen, dass eine niedrige Ausprägung beider Faktoren auch eine niedrige Ausprägung der zu erklärenden Variablen zur Folge hat. Ein logit-linearer Zusammenhang ist deutlich sichtbar.

Der Befund lässt sich damit erklären, dass der Religionslehrer umso eher als Ansprechpartner aufgesucht wird, je eher er vom fragenden und Rat suchenden Schüler akzeptiert wird. Wo keine Wertschätzung entgegengebracht wird, ist auch ein offenes Gespräch kaum möglich. Neben dieser zwischenmenschlichen Komponente ist auch eine Offenheit in religiösen Fragen seitens der Schüler wichtig und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist die Offenheit wichtig, damit der Religionslehrer nicht als „verdächtig“ oder „suspekt“ erscheint. Zum anderen bieten religiöse Fragen und Inhalte ein gemeinsames Gesprächsthema von Religionslehrer und Schüler.

Nachfolgende Grafik veranschaulicht die relevanten Prädiktorvariablen für die abhängige Variable „Religionslehrer als Ansprechpartner“. Die beiden Faktoren stammen aus den Bereichen: Schüler-Lehrer-Beziehung und Schülerreligiosität. Auffällig ist, dass der Variablen „Engagement des Religionslehrers“ keine bedeutende Nützlichkeit in der Regressionsgleichung zukommt. Die in Klammern stehenden Prozentwerte geben den erklärenden Varianzzuwachs durch den jeweiligen Faktor an. Da beide Faktoren sehr ähnliche Nutzenwerte haben, werden die gewinnbringenden Varianzanteile beider Reihenfolgen (Vorwärts-Technik) angeführt. Die Eckpfeile zeigen an, dass eine positive (Pfeil nach oben) Korrelation zwischen dem Faktor und der abhängigen Variable vorliegt.

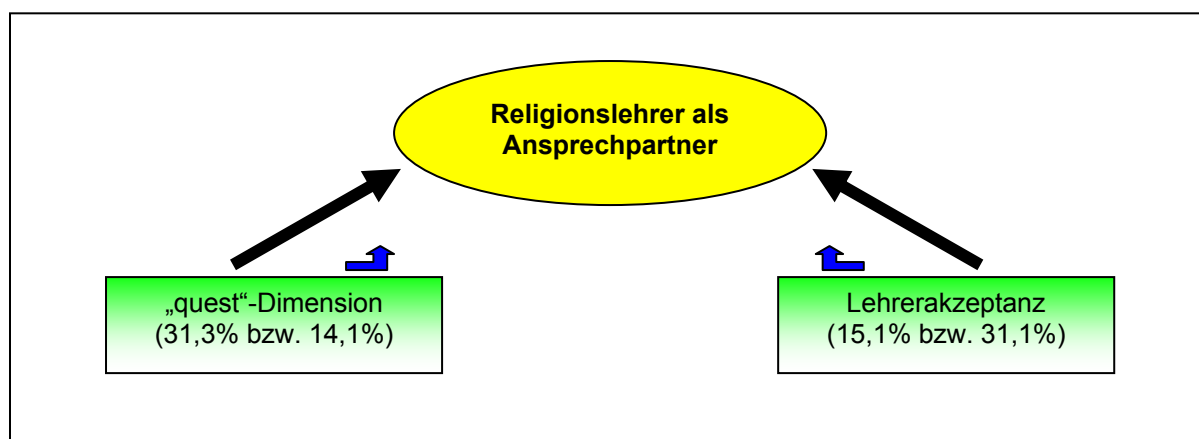


Abbildung 104: Einflussfaktoren auf die Variable „RU-Lehrer als Ansprechpartner“

6.3.14.7. Disziplin im Religionsunterricht: Einflussfaktoren

Schließlich sollen wichtige Einflussfaktoren auf die Variable „Disziplin“ regressionsanalytisch untersucht werden. Diesmal wird wieder die „Vorwärts-Technik“ eingesetzt.

Als abhängige Variable wird die kategorisierte Subskala „Gestörte Disziplin“ definiert, als Kovariate die Gruppenvariablen „Schulform“, „Berufsschulart“ und „Geschlecht“.

Ohne die einzelnen Schritte der schrittweisen Regression wiederzugeben, gibt es ebenfalls eine wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Faktoren der ordinalen Regression. Während kein signifikanter Einfluss der drei moderierenden Variablen auf die abhängige Variable besteht, können drei bedeutsame erklärende Faktoren genannt werden: „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“, Subskala „Hindernisfaktor Schüler“ und „Aktivität und lebensnahe Themen“.

Die drei Prädiktorvariablen erklären 32,6% der Varianz der abhängigen Variablen (Nagelkerke Pseudo $R^2=0,316$). Das Regressionsmodell führt zu einer signifikanten Verbesserung der Modellinformation auf dem 0,001-Niveau (zweiseitig; -2LL-Wert; $\chi^2=106,4$; $df=13$), und die Anpassungsgüte des Modells ist aufgrund des nicht signifikanten Pearson-Chi-Quadrat-Wertes ($\chi^2=217,9$; $df=263$; $p=0,980$; $\alpha=0,05$) hoch. Es bleibt allerdings kritisch zu bemerken, dass bei 64,6% nicht besetzter Zellen die Anwendung des Chi-Quadrat-Tests nicht unproblematisch ist.

Die drei Faktoren üben einen signifikanten Einfluss auf die zu erklärende Variable aus, wie die Wahrscheinlichkeitswerte ($p<0,05$) und logit-linearen Wald-Werte ($w<3$) zu erkennen geben (vgl. Anhang 3.2). Einzige Ausnahme bildet wiederum die vierte Kategorie der Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ sowie der Subskala „Hindernisfaktor Schüler“ bzw. die Kategorien 4 und 6 der siebenstufigen Variablen „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“, die keine signifikante Einwirkung ($w<3$ und $p>0,05$) auf die abhängige

Variable zeigen. Auffällig ist die systematische Insignifikanz in den höheren Kategorien, die auf eine ungleiche Verteilung der einzelnen Zellen bzw. Kategorien zurückzuführen ist. Hier könnte ein größerer Datensatz mehr Aufschluss bringen. Darüber hinaus wäre zu überlegen, ob nicht auch für den oberen Kategorienbereich eine Antworttendenz hin zur Mitte bestehen könnte.

Die Polung und Größe der Faktoren-Schätzer verweisen auf unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den unabhängigen und der abhängigen Variablen.

Die Skalen „Aktivität und lebensnahe Themen“ und „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ stehen in einem negativ korrelativen Verhältnis zur abhängigen Variablen. Je niedriger ihre Ausprägung ist, umso höher ist die Ausprägung der Subskala „Gestörte Disziplin“. Dagegen besteht ein gleichgerichteter Zusammenhang zwischen der Subskala „Hindernisfaktor Schüler“ und der zu erklärenden Variable, d. h. je geringer die Schüler sich selbst als Hindernis einschätzen, umso geringer auch die Einschätzung der Subskala „Gestörte Disziplin“.

Wenn sich dieses Ergebnis auch nicht unbedingt nahe legt, so können sie im Zusammenhang mit der Interpretation aus Kapitel 6.4.14.4. gesehen werden. Aktivität und lebensnahe Themen sind für die allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts von Bedeutung: Je aktiver und bereitwilliger die Schüler am Religionsunterricht beteiligt sind und lebensnahe Themen wahrnehmen, desto besser schätzen sie auch den Unterricht ein. Der negative Zusammenhang lässt sich wohl am ehesten damit erklären, wenn die Einschätzung der Disziplin rückwirkend mit den beiden Faktoren in Verbindung gebracht wird: Geringe Disziplin stört die Lernprozesse, unterbindet die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen; die Wahrnehmung und Beurteilung des Religionsunterrichts fällt schlechter aus.

Dagegen steht eine geringere Einschätzung der Schüler als Behinderungsfaktor im Zusammenhang mit einer niedrigeren Einschätzung, dass die Disziplin im Religionsunterricht beeinträchtigt ist. Dies lässt sich mittels der Schüler-Wahrnehmung interpretieren: Schüler, die sich und/oder ihre Kommilitonen weniger als störend erleben, befinden sich entweder in einem Religionsunterricht, in dem es weniger disziplinäre Störungen gibt und schätzen damit auch die Disziplin höher ein. Oder die Schüler sind weniger sensibel für Störungen und Hindernisse bzw. werten Geschehnisse und Verhaltensweisen nicht so schnell als solche und erkennen daher auch weniger Verletzungen der Disziplin im Unterricht.

Nachfolgendes Schaubild stellt die relevanten Prädiktorvariablen für die abhängige Variable „Gestörte Disziplin“ im Religionsunterricht dar. Die in Klammern stehenden Prozentwerte geben den erklärenden Varianzzuwachs durch den jeweiligen Faktor an. Die

Eckpfeile markieren, ob eine positive (Pfeil nach oben) oder negative (Pfeil nach unten) Korrelation zwischen dem Faktor und der abhängigen Variable besteht.

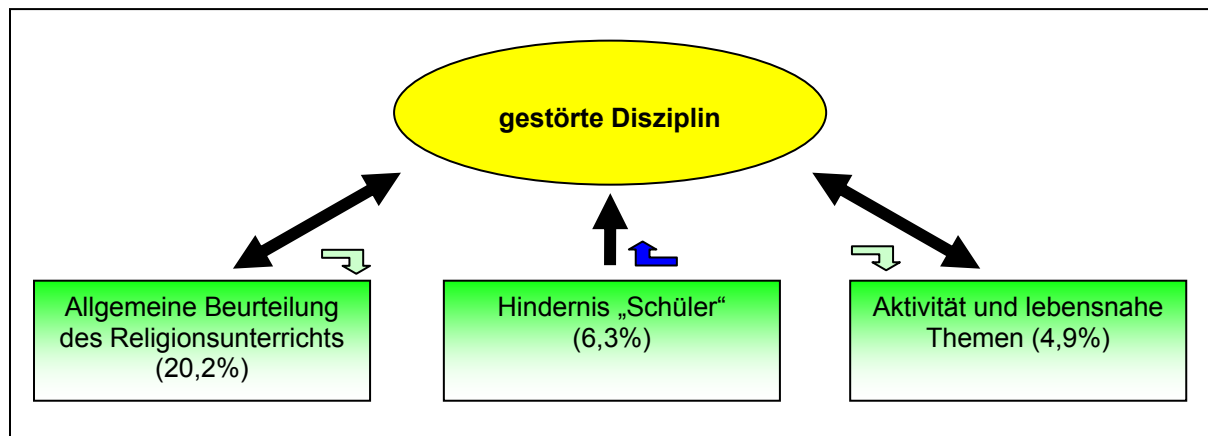


Abbildung 105: Einflussfaktoren auf die Variable „Gestörte Disziplin“

6.3.15. Abschließende Bemerkungen

Einige Berufsschüler haben die Möglichkeit wahrgenommen, am Ende des Fragebogens einen freien Kommentar abzugeben. Die Rückmeldungen sind sehr unterschiedlich, lassen sich aber in vier Gruppen einteilen. (1) Mehrfach wurde von Probanden des beruflichen Gymnasiums geäußert, dass der Fragebogen teilweise zu leicht bzw. langweilig sei. (2) Wenige Befragte, die aus der Gruppe Berufsvorbereitungsjahr und Berufsfachschule kommen, haben darauf hingewiesen, dass es teilweise anstrengend und schwierig sei, den Fragebogen zu bearbeiten. (3) Über alle Gruppen der Variablen Schulform hinweg wurde aber auch eine solche Umfrage begrüßt und sogar als erhellend empfunden – ein Proband hat sogar seine Telefonnummer für mögliche Nachfragen notiert. (4) Manche Berufsschüler haben auch die Bedeutung dieser Untersuchung in Frage gestellt, weil Religion und Glaube ohnehin keine Bedeutung hätten.

Es ist davon auszugehen, dass diese Rückmeldungen auch die Akzeptanz der Umfrage betreffen. Wie zu erwarten, führt die Heterogenität der Stichprobe dazu, dass das Forschungsinstrumentarium von manchen Probanden für zu leicht und von anderen für zu anspruchsvoll befunden wird. Aufgrund der Rückmeldungen aus der Vortestfassung und der geringen Anzahl kritischer Stimmen in der freien Antwort kann der Fragebogen hinsichtlich seiner Akzeptanz dennoch als zufrieden stellend angesehen werden.

Teil III: Zusammenfassende Bewertung und Ausblick

7. Interpretation, Kritik und Ausblick

Die abschließende Diskussion greift nochmals wichtige Befunde auf (Kapitel 7.1.) und gibt einen kurzen Ausblick auf künftige Forschungen zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen (Kapitel 7.3.), ebenso folgen kritische Anmerkungen und Anregungen (Kapitel 7.2.).

7.1. Interpretation

Ziel dieser empirischen Untersuchung war es, einen Beitrag zur Erforschung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen, zu Chancen und Hindernissen religiösen Lernens an der Berufsschule zu leisten. Der Forschungsüberblick hat mehrere Desiderate aufgedeckt, von denen drei in dieser Studie bearbeitet werden konnten. Zum einen wurde eine differentielle Betrachtung der beruflichen Schule hinsichtlich der Variablen Schulgruppe/Berufschulart und beruflicher Bildungsweg/Schulform durchgeführt, um mögliche Einflüsse dieser unabhängigen Variablen zu eruieren. Zum anderen konnten Behinderungsfaktoren für religiöses Lernen in beruflichen Schulen erhoben werden. Die Fragen wurden in dieser Arbeit auf die Wahrnehmungs- und Einschätzungsurteile der Schüler hin perspektiviert. Erhoben wurden damit die Einstellungen von Lernenden zum Religionsunterricht an beruflichen Schulen. Insofern als mehrere empirische Studien zu dem Ergebnis kommen, dass es geschlechtsspezifische Einflüsse auf die Bewertung des Religionsunterrichts gibt (vgl. Kapitel 3.2.–3.3.) und dass in den Berufsschulgruppen auch unterschiedliche Verteilungen von jungen Frauen und jungen Männern vorzufinden sind, weil junge Frauen mehrheitlich in einer Hauswirtschaftlichen Schule und junge Männer mehrheitlich in einer Gewerblichen Schule vertreten sind, musste zudem die Variable Geschlecht kontrolliert werden. Denn es besteht die Gefahr einer Konfundierung der Effekte beider unabhängigen Größen.

Für die grundlegende Fragestellung dieser Arbeit musste ein neues Forschungsinstrumentarium entwickelt werden, das einerseits den Gütekriterien differentieller Forschung Rechnung trägt sowie andererseits Akzeptanz und Verständlichkeit für eine sehr heterogene Stichprobe gewährleistet. Der standardisierte, quantitative Fragebogen weist Reliabilitätskennwerte auf, die für die einzelnen (Sub-)Skalen Gruppenvergleiche zu Forschungszwecken erlauben. Mit ihm können statistisch signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Stichproben der Variablen Schulform und Berufschulart, die sich inhaltlich-

institutionell begründet voneinander unterscheiden, ermittelt werden. Daraus auf eine prognostische Validität des Instrumentariums zu schließen, ist allerdings nicht möglich.

	Einflussvariablen		
	Berufsschulart	Geschlecht	Schulform
„Religiöse Selbsteinschätzung“	X		
„quest'-Dimension“	X		X
„Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“			X
„Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“	X		X
„Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“	X	X	X
„Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“	X		X
„Diakonisch-mystagogisches Lernen“			
„Kirchlich-religiöses Lernen“			X
„Kreativ-expressive Lernformen“	X	X	X
„Traditionelle Lernformen“	X	X	X
„Berufsbezug“			
„Lebensrelevanz“			
„Aktivität und lebensnahe Themen“	X	X	
„Sich erholen und entspannen“			
„Disziplin“			
„Beziehungsdimension“	X		X
Item 3 (Inhaltsdimension)	X	X	
„Hindernisfaktor Schüler“	X		
„Hindernisfaktor Lehrer“		X	
„Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“	X		X
„RU-Lehrer als Ansprechpartner“			X
„Lehrerakzeptanz“	X		X
„Religionsunterricht an beruflichen Schulen“	X	X	
„Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“	X	X	X
„Engagement der Religionslehrers“	X		X

Tabelle 6: Signifikanz-Tabelle für alle Skalen und Subskalen über die drei Gruppenvariablen Berufsschulart, Geschlecht und Schulform (x = mindestens ein signifikanter Unterschied zwischen zwei Gruppenkategorien)

Die Befunde zeigen insgesamt, dass die drei Variablen Berufsschulart, Geschlecht und Schulform signifikante Unterschiede bei der Ausprägung einiger Skalen und Subskalen hervorrufen können, wie obige Tabelle zusammenfasst. Mit dem Zeichen „x“ sind diejenigen Variablen markiert, für die bei der Überprüfung von Stichprobenunterschieden hinsichtlich der entsprechenden (Sub-)Skala mindestens ein Untergruppenvergleich ein statistisch signifikantes Resultat auf dem 0,05-Niveau (zweiseitig) ergibt. Die wesentlichen Ergebnisse der Studie werden im nachfolgenden Überblick nochmals gebündelt und interpretiert:

Die Berufsschüler der Waiblinger Berufsschule erachten sich selbst kaum für religiös. Dieser Befund liegt auf einer Linie mit den Ergebnissen der 13. Shell Jugendstudie (Fuchs-Heinritz, 2000, S. 173). Allerdings – und das ist bemerkenswert – kann nicht von einem phasentypischen Atheismus gesprochen werden. Insofern als die Waiblinger Berufsschüler sich eher durch eine *offene religiöse Suchbewegung* im Sinne der „quest“-Religiosität gegenüber einer Selbsteinschätzung als religiös im traditionellen Sinne auszeichnen, lassen sie zwar eine Distanz zu institutionell und traditionell vermittelten Glaubensformen erkennen, wie es für diese Altersgruppe und Lebensphase typisch ist (vgl. Bucher & Oser, 1997, S. 51; Feige, 1990, S. 90). Aber religiöse Dimensionen sind durchaus erkennbar. Ablehnung einerseits, verhaltene Zustimmung andererseits lassen auf eine *ambivalente Religiosität* der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen schließen, wie sie Schmid in seiner qualitativen Studie charakterisiert hat (vgl. Schmid, 1989). In Abgrenzung zu einem traditionellen religiösen Gegenhorizont suchen die befragten Berufsschüler nach neuen religiösen Ausdrucksformen, die sich am besten im Sinne einer „quest“-Religiosität umschreiben lassen (vgl. Kießling, 2004). In Anbetracht dieser neuen Form von Religiosität, mit der eine den pluralen gesellschaftlichen Voraussetzungen eher angepasste religiöse Einstellung von Menschen und besonders Jugendlichen konzipiert werden kann, ist zu fragen, wie religiöse Lernprozesse zu gestalten sind – im Sinne klassischer Lernprozesse werden vermutlich Schwierigkeiten aufkommen.

Ob vor diesem Hintergrund den Autoren der 13. Shell Jugendstudie jedoch diskussionslos zugestimmt werden kann, wenn sie resümieren: „nichts spricht dafür, dass sie [die Jugendlichen; J.S.] religiöse Lernprozesse – in welcher Richtung auch immer – machen“ (Fuchs-Heinritz, 2000, S. 180), sei ausdrücklich in Frage gestellt. Obgleich korrelative Zusammenhänge zwischen der religiösen Selbsteinschätzung der Schüler und der Beurteilung des Religionsunterrichts auch für die Waiblinger Untersuchung ermittelt werden können – Schüler, die sich selbst eher als religiös einschätzen, messen dem Fach Religion mehr Bedeutung bei und beurteilen es positiver, als Schüler, für die Religiosität nur eine marginale

oder gar keine Rolle spielt – und damit auch eine gewisse Grenze für religiöses Lernen gezogen ist, kann nicht generell eine fehlende religiöse Ansprechbarkeit behauptet werden. Gerade *diakonisch-mystagogische Formen religiösen Lernens* werden von den Berufsschülern als lebensrelevant und bedeutsam eingeschätzt. Hinsichtlich der allgemeinbildenden und berufsbildenden Funktion des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen ist nach diesen Befunden verstärktes Gewicht auf diese Form religiösen Lernens zu legen. Diakonisch-mystagogisches Lernen ist nach den Resultaten der Waiblinger Studie eine Chance religiösen Lernens an der Berufsschule.

Spiegeln sich in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Religiosität in gewisser Weise Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse der gegenwärtigen Gesellschaft wider (Beck, 1986, S. 206f.; Schroer, 2001, S. 381–420), so ist auch das von Kießling erhobene Anliegen der Lehrer und ebenso der Schüler verständlich, nämlich dass letztere „in dieser Vielstimmigkeit und aus mancher Fremdbestimmung heraus zur eigenen Stimme finden, um im Leben und im Beruf bestehen zu können“ (Kießling, 2004, S. 157). „Zur eigenen Stimme finden“, bedeutet meist auch, in ein gemeinsames Gespräch einzutreten. Und dieses Gespräch mit dem Religionslehrer wird am Waiblinger Berufsschulzentrum am ehesten von Schülern des dualen Ausbildungssystems gesucht. Sie akzeptieren die Lehrkraft am meisten und nehmen auch am stärksten wahr, dass sie sich während des Unterrichts engagiert. Ein Vorschlag, diesen Befund zu interpretieren, greift die Tatsache auf, dass alle Schüler der dualen Berufsschule sich bereits in der Berufswelt mit all ihren Anforderungen und Schwierigkeiten betätigen. Der Religionsunterricht könnte damit als ein freier Gesprächsraum betrachtet werden, in dem persönliche und wichtige Fragen und Inhalte Raum bekommen, der ansonsten nicht gegeben ist.

Den Berufsschülern ist wichtig, dass der *Religionslehrer* sich nicht hinter der Maske der Lehrerrolle versteckt. Sie wollen ihm *als Person begegnen*, die mitten im Leben steht und ihr Leben ebenso zu bewältigen hat. Die Befunde sind eindeutig. Die Schüler interessieren sich für die persönlichen Meinungen des Lehrers zu Lebensfragen. Ihnen ist eine *gute Beziehung* zum Lehrer, aber auch zu ihren Mitschülern wichtig. Diese Resultate, die ebenfalls in Einklang mit Kießlings Ergebnissen stehen (vgl. Kießling, 2004), verweisen auf eine weitere Chance, aber auch auf ein mögliches Hindernis für religiöses Lernen an der Berufsschule: Religionsunterricht ist maßgeblich Beziehungsgeschehen (vgl. Boschki, 2003). Gelingen diese Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler und wird der Religionsunterricht zum Ort gegenseitiger Selbstkundgabe (vgl. Kießling, 2004), dann hat die Schüler-Lehrer-Interaktion nicht nur pädagogisch-psychologische Bedeutung für schulische Lernprozesse im

Allgemeinen, sondern auch und vor allem für religiöses Lernen an beruflichen Schulen im Besonderen.

Neben lebensphasentypischen Aufgaben der Berufsschüler lassen sich generell zwei Faktoren ermitteln, die maßgeblich dafür sind, ob die Schüler den Religionslehrer als Ansprechpartner aufsuchen: (1) Wertschätzung des Religionslehrers durch die Schüler und (2) die Religiosität von Schülern im Sinne einer fragenden Suchbewegung („quest“). Damit fügt sich die Beobachtung in den oben skizzierten religionssoziologischen Kontext und in die Bedeutung der Beziehungsdimension für religiöse Lernprozesse ein. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Religionslehrer Gesprächspartner und weniger Vorbild für die Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums ist.

Der Befund, dass Schüler in der dualen Ausbildung am ehesten den Religionslehrer als Gesprächspartner aufsuchen, wäre fehl interpretiert, wenn man darin zugleich einen starken erwünschten bzw. vorhandenen Berufsbezug des Religionsunterrichts sehen würde. Vielmehr äußern die meisten Berufsschüler, dass sie einerseits den Religionsunterricht nicht beruflich verzweckt sehen möchten, so dass er ausschließlich ein berufsbildendes Unterrichtsfach wäre. Andererseits wird aber ausdrücklich von einer großen Mehrheit der Befragten der Wunsch geäußert, dass das Fach Religion auch auf den Beruf vorbereiten soll. Damit bestätigt sich in dieser Studie empirisch eines der in der Einleitung aufgeworfenen Spannungsfelder, in dem sich der Religionsunterricht an beruflichen Schulen aus Sicht der Schüler befindet: *zwischen Berufsbezug und Lebensrelevanz*. Hinsichtlich der berufsbildenden Aufgaben scheinen die Waiblinger Berufsschüler keine zusätzlichen Angebote zu erwarten. Doch heißt das nicht, dass sie folglich automatisch mit dem Religionsunterricht zufrieden sind. Denn die allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts aus Schülerperspektive hängt nur in geringem Maße von seiner mittelbaren beruflichen Relevanz ab. Entscheidend ist vielmehr, ob in diesem Fach lebensrelevante und lebensnahe Themen behandelt werden und ob sich die Schüler im Unterricht aktiv beteiligen können. Ist beides der Fall, so beurteilen sie den Religionsunterricht im Allgemeinen positiver: Das Fach Religion wird dann eher als lebensnah, interessant, beliebt und abwechslungsreich eingeschätzt. Obwohl die lebenspraktische Bedeutung des Religionsunterrichts dem Urteil der Berufsschüler zufolge höher eingestuft wird als sein Berufsbezug, so schätzen die Befragten das Fach Religion generell als eher weniger lebensrelevant ein, ohne seine Bedeutung für die Alltagspraxis völlig in Frage zu stellen. Gründe hierfür müssten in eigenständigen qualitativen Untersuchungen erhoben werden.

Doch führt eine eher geringe Lebensrelevanz des Faches nicht automatisch dazu, dass die Waiblinger Berufsschüler den Religionsunterricht ablehnen. Vielmehr messen sie ihm durchaus Bedeutung bei. Allgemein gesprochen erfährt er als Fach im Kontext der berufsbildenden Schule *Akzeptanz*. Auch die Beurteilung des konkreten Unterrichts liegt im positiven Bereich. Damit genießt der Religionsunterricht mehr als nur einen mäßigen Ruf. Da jedoch kein Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern gezogen wurde, ist eine Platzierung im Gesamt der Schulfächer nicht möglich. Dennoch zeigt sich: „Der Religionsunterricht ist doch besser als sein Ruf!“ und er ist „kein unbeliebtes Fach“. Bemerkenswert ist, dass Schüler des dualen Ausbildungsweges das Fach Religion mehr schätzen und es stärker akzeptieren als Schüler der Vollzeit-Berufsschule. Hierfür sind vermutlich analoge Gründe wie für die Beurteilung der Religionslehrkraft als Ansprechpartner zu nennen. Das Fach Religion stellt einen Rahmen zur Verfügung, in dem aufbrechende Fragen des Berufs- und Alltagslebens thematisiert werden können. Doch wie ist der Befund zu deuten, dass Schüler der Kaufmännischen Schule den Religionsunterricht besser beurteilen und ihm mehr Relevanz beimessen als Schüler der Gewerblichen und Hauswirtschaftlichen Schule, und Schülerinnen der Hauswirtschaftlichen Schule ihn besser einschätzen als Schüler der Gewerblichen Schule? Könnte hier auch eine Konfundierung mit der Variablen Geschlecht der Probanden vorliegen, insofern Berufsschülerinnen – in Übereinstimmung mit den Befunden anderer empirischer Studien – den Religionsunterricht positiver beurteilen als ihre männlichen Kollegen? Könnten sich hier Klasseneffekte widerspiegeln, insofern die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse auch die Wahrnehmung der Schüler beeinflussen kann (vgl. Seeber & Squarra, 2003, S. 146)? Spielen hier möglicherweise Lehrereffekte eine Rolle (vgl. Kapitel 7.2.)? Oder lassen sich sogar Zusammenhänge zwischen bestimmten Berufszweigen, etwa sozialen Berufen, und einer Aufgeschlossenheit für den Religionsunterricht ermitteln? Um diese Fragen beantworten zu können, besteht noch Forschungsbedarf.

Schulfach und Lehrkraft sind nicht völlig voneinander zu trennen. So bestätigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Beurteilung des Religionslehrers und der Einstellung zum Religionsunterricht. Je besser die Berufsschüler ihren Lehrer einschätzen, desto eher beurteilen sie auch das Fach positiv – und umgekehrt. Dieser Befund bestätigt damit die Ergebnisse anderer Studien zur Schulfachbevorzugung (vgl. Kapitel 5.2.3.1.) und korrespondiert mit der Einsicht in die Relevanz persönlicher Begegnungen im Religionsunterricht. Bemerkenswert ist, dass der Religionslehrer hohes Ansehen bei den Schülern genießt. Er wird besser eingeschätzt als das Fach, und ihm wird viel Wertschätzung entgegengebracht. Ihm wird hohes Engagement attestiert, vor allem von Schülern des dualen

Ausbildungsweges, die ihn auch am meisten schätzen. Auf die Umbruchphase und die damit verbundenen Bedürfnisse und Erwartungen dieser Schülergruppe wurde bereits hingewiesen; dieser Umstand scheint auch in diesem Fall erklärungsträchtig zu sein. Die Befunde verweisen auf eine weitere Möglichkeit religiösen Lernens an beruflichen Schulen: Schüler des dualen Ausbildungssystems scheinen verhältnismäßig am stärksten sowohl das Bedürfnis als auch die Bereitschaft zu äußern, gemeinsam mit dem Religionslehrer alltagsrelevanten und existentiellen Fragen nachzugehen. Die persönlichkeitsbildende Funktion des Religionsunterrichts sollte gerade für diese Gruppe nicht unterschätzt werden. Dagegen lassen sich Hinweise finden, dass die Zugänge der Schüler beruflicher Gymnasien zu den Inhalten des Religionsunterrichts überwiegend kognitiv und eher intellektuell geprägt sind. Diese schulformspezifischen Unterschiede sind für die Gestaltung religiöser Lernprozesse nicht unerheblich.

Damit religiöse Lernprozesse im Fach Religion gelingen können, müssen bestimmte Unterrichtsbedingungen gegeben sein. Eine zentrale Voraussetzung liegt im *Unterrichtsverhalten* der Interaktionspartner. Gemäß dem Urteil der Waiblinger Berufsschüler ist der Religionsunterricht nicht durch eine tadellose Disziplin der Schüler gekennzeichnet. Vielmehr gestehen sie zu, dass während der Unterrichtsstunde Störungen, die durch Lernende verursacht werden, durchaus vorkommen. Darüber hinaus bietet das Fach auch manchmal die Gelegenheit, sich von anderen Schulstunden zu erholen und sich zu entspannen. Kommt dies häufig vor, ist das nicht von Vorteil für die Einschätzung des Faches wie auch des Religionslehrers: In Übereinstimmung mit Buchers Befunden zeigt sich, dass Schüler den Religionsunterricht eher kritisieren, wenn er durch Störungen und geringe Mitarbeit beeinträchtigt wird (vgl. Bucher, 2000a). Den geäußerten Urteilen der Schüler zufolge bestehen jedoch weder systematische Unterschiede über die verschiedenen Berufsschularten und Ausbildungsgänge/Schulformen hinweg noch geschlechtsbedingte Differenzen. Im größeren Kontext der Schul- und Klassenklima-Forschung (vgl. Gruehn, 2000, S. 62–92) kann der Befund dahingehend gedeutet werden, dass sich ein gestörtes Klassenklima generell negativ auf die Einschätzung des Faches auswirkt. Gerade angesichts der grundlegenden Bedeutung der Lehrer-Schüler-Interaktion für das Gelingen religiöser Lernprozesse an berufsbildenden Schulen ist dieser Zusammenhang zu beachten. Das Klassenklima kann sowohl Chance als auch Hindernis für religiöses Lernen sein. Außerdem lasten die Schüler ihrem Lehrer in gewisser Weise an, wenn das Unterrichtsgeschehen durch diszipliniäre Störungen beeinträchtigt wird. Insofern als er für das Classroom Management verantwortlich ist, beurteilen sie ihn auch kritischer.

Doch geben die Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums auch selbstkritische Einschätzungen zu erkennen. Wenn Lernziele des Religionsunterrichts nicht verwirklicht werden, zeichnen sich die Schüler selbst am meisten dafür verantwortlich: Zu wenig religiöses Interesse, aber auch geringe Fachkompetenz und zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler nennen sie als Ursachen. Beachtlich ist hier die Übereinstimmung zwischen Schüler- und Lehrerurteilen, wie sie Feige und Tzscheetzsch jüngst erhoben haben (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 46). Nach ihren Befunden sehen die Religionslehrer Baden-Württembergs auf Schülerseite vor allem deren Desinteresse und deren mangelnde religiösen Vorkenntnisse als *Behinderungsfaktoren des Religionsunterrichts* an. Allerdings lassen die Schülerurteile des Waiblinger Samples auch systematische Unterschiede erkennen. Die Stichprobe der Kaufmännischen Schule beurteilt sich weniger den Unterricht beeinträchtigend als die Mitschüler der Hauswirtschaftlichen und Gewerblichen Schule. Im Gegensatz zu den Schülern werden den Lehrern erheblich bessere Urteile beschieden. Denn insgesamt werden die Lehrenden als Personen von den Schülern am wenigsten dafür verantwortlich gemacht, wenn die Ziele des Religionsunterrichts nicht realisiert werden können. Auch was ihre didaktischen Anstrengungen im Unterrichtsgeschehen anbelangt, attestieren die Schüler ihnen verhältnismäßig gute Noten, wenn auch noch etwas Verbesserungspotenzial besteht.

Zudem konvergieren Schüleraussagen zu *Gestaltungselementen im Religionsunterricht* auffällig mit den Stellungnahmen von Religionslehrern an beruflichen Schulen, wonach expressive und kirchlich-religiös konnotierte Methoden, wie Stilleübungen, Gebet, Gesang oder künstlerische Gestaltung, im Religionsunterricht an beruflichen Schulen eher unangebracht sind (vgl. Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 30). Denn nach Auskunft der Waiblinger Berufsschüler kommen diese Formen im Fach Religion nur selten vor, wobei auch hier schulart- und schulformspezifische Unterschiede auszumachen sind: In der Gewerblichen Schule und in Klassen des dualen Berufsschulsystems werden weniger kreativ-expressive Lernformen angewendet. Dagegen ist die Diskrepanz zwischen kreativ-expressiven und traditionellen Lernformen in den Klassen der Vollzeit-Berufsschule am stärksten ausgeprägt. Dort kommen vor allem traditionelle Lernformen zum Einsatz. Außerdem werden am beruflichen Gymnasium am meisten kirchlich-religiöse Lerninhalte vermittelt, was mit den Lehrplanvorgaben zusammenhängen könnte.

Welche *Themen und Inhalte* halten die Schüler im Religionsunterricht für wichtig? Es zeigt sich, dass man nicht generell sagen kann: Berufsschüler erachten lebenskundliche Themen für wichtiger als religionskundliche Themen. Denn es besteht ein Unterschied zwischen den Schülern des beruflichen Gymnasiums und Schülern des dualen

Ausbildungsweges. Während diese lebenskundliche Themen als relevanter angesehen, schätzen die Gymnasiasten an berufsbildenden Schulen religionskundlich-ethische Themen für wichtiger ein. Ein Zusammenhang mit der Häufigkeit und Prüfungsrelevanz bestimmter Themen ist für die Urteile von Schülern beruflicher Gymnasien jedoch nicht auszuschließen.

Mehrere Studien haben darauf hingewiesen, dass der Religionsunterricht ein alternatives Fach sei, das sich sowohl inhaltlich von anderen Unterrichtsfächern qualitativ abhebt als auch hinsichtlich des Unterrichtsklimas. Gerade als innerschulischer Erholungsraum, so Buchers Befunde, gewinnt er eine gewisse Akzeptanz bei den Schülern (vgl. Bucher, 2000a, S. 120). Gleichzeitig aber beeinträchtigt dieser Umstand die Effizienz des Faches. Diesem von Bucher diagnostizierten Dilemma ist der Religionsunterricht am Berufsschulzentrum Waiblingen nicht ausgeliefert. Dort kommen die Schüler zu einem anderen Urteil: Zuviel Erholung und zuwenig Aufmerksamkeit und Mitarbeit stehen hier in Verbindung mit Akzeptanzeinbußen des Faches.

Als allgemeinbildendes Fach, das im berufsbildenden Kontext steht, ist der Religionsunterricht in besonderer Weise einem öffentlichen Legitimationsdruck ausgesetzt, und dies verstärkt durch den Umstand, dass gerade Berufsschüler die gesellschaftlichen Verhältnisse deutlicher abbilden als Schüler an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Gerber, 2002, S. 68f.). Auf der einen Seite bedeutet das zwar, dass die Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung massiven Einfluss auf die religiöse Landschaft nehmen und damit auch den Religionsunterricht und seine Legitimation betreffen. Auf der anderen Seite führen die Wandlungsprozesse der Gegenwart aber auch zu einem erhöhten Orientierungsbedarf für viele Menschen, für ihre individuelle Lebensgestaltung und ihr Bemühen um Ich-Identität (vgl. Nassehi, 2004; Sautermeister, 2004). In diesem Kontext können sich neue Erwartungen an den Religionsunterricht herausbilden, die Chancen für religiöse Lernprozesse an berufsbildenden Schulen implizieren, sofern der Suche nach Orientierung und Lebensführung angemessen begegnet wird. Auf die Befunde bezüglich der Schüler des dualen Ausbildungsweges sei paradigmatisch hingewiesen.

7.2. Kritik und Anregungen

Empirische Forschung kann im Kontext von Entdeckungs-, Begründungs- oder Handlungszusammenhängen durchgeführt werden (vgl. Ziebertz, 1999). Aufgrund der dürftigen Forschungslage und der Tatsache, dass die Einschätzung des Religionsunterrichts seitens der Schüler durch makro-, meso- und mikroskopische Faktoren maßgeblich beeinflusst wird, ist vorliegende Untersuchung als explorative Studie zu verstehen. Ihr Ziel war es,

mögliche (statistisch signifikante) Differenzen hinsichtlich der Einschätzungsurteile von Schülern aufzudecken, die sich durch institutionell unterschiedliche Gruppen (Berufsschulart und Bildungsweg/Schulform) systematisch abbilden lassen. Die Stichprobe der empirischen Untersuchung setzt sich aus Schülern des Waiblinger Berufsschulzentrums zusammen. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass dieses *Testsample regional begrenzt* ist, nämlich auf den Waiblinger Raum. Es konnte zwar gezeigt werden, dass die interne Konsistenz der einzelnen Skalen und Subskalen – auch „instrumentale Reliabilität“ genannt, weil sie die „Leistungsfähigkeit des Tests als Messinstrument“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 201) bestimmt – auch über die drei unabhängigen Variablen Geschlecht, Berufsschulart und Schulform weitgehend stabil und hinreichend hoch für Gruppenvergleiche zu Forschungszwecken ist. Die Güte konnte jedoch nicht an den Effektgrößen Regionalität (Stadt-Land) und Region innerhalb Deutschlands erprobt werden. Sie sollte daher im Rahmen einer größer angelegten repräsentativen Studie erneut geschätzt werden.

Es hat sich gezeigt, dass die drei genannten Gruppenvariablen teilweise signifikante Effekte hervorrufen. Damit konnten Ergebnisse früherer Studien insofern bestätigt werden, als auch sie auf solche Effekte hinwiesen bzw. sich solche aus ihnen hypothetisch ableiten ließen. Für die inferenzstatistische Analyse muss jedoch einschränkend gesagt werden, dass die Besetzung einzelner Gruppen nicht immer homogen gestaltet werden konnte. Die sich daraus ergebende unterschiedliche statistische Power der einzelnen Untergruppen kann, bezogen auf die Population, zu leichten Auswertungs-Verzerrungen führen (*Stichprobeneffekt*). Hinsichtlich der Auswertung des Waiblinger Testsamples fällt dieses Defizit jedoch nicht zu sehr ins Gewicht, weil sich die Ergebnisse auf die Schülerinnen und Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums beziehen und die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt – im Sinne einer methodologischen Zurückhaltung, wie sie Birk für die Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit seiner Ergebnisse übt (vgl. Birk, 1974).

Hinsichtlich der Interpretation der Befunde wurde an verschiedenen Stellen auf das Phänomen der *Multikollinearität der Variablen* Geschlecht und Berufsschulart hingewiesen. Die wechselseitige Abhängigkeit von Geschlecht und Gewerblicher bzw. Hauswirtschaftlicher Schule erlaubt es es nicht immer, bestimmte Effekte auf eine der beiden Variablen zurückzuführen, sofern dies überhaupt in der Sache selbst begründet läge. Unterscheidungen zwischen Untergruppen, z. B. „Gewerbliche Schule/weiblich“ oder „Hauswirtschaftliche Schule/männlich“ wären zu einer differenzierteren Einsichtnahme erforderlich. Überregionale Untersuchungen sollten dies für die Zusammenstellung der Stichprobe beachten, soweit es die tatsächlichen Verhältnisse an den Berufsschulen zulassen.

Insofern als Klassen von insgesamt sechs verschiedenen Religionslehrern am Berufsschulzentrum Waiblingen der Stichprobe zugeführt wurden, lassen sich mögliche *Lehrereffekte* auf die Variable Berufsschulart nicht ausschließen. Sie können erst bei einer größeren Datenbasis mit mehr Lehrkräften kontrolliert werden. Aus diesem Grund dürfen auch die Ergebnisse der Studie, etwa zur Einschätzung des Religionslehrers, keiner generalisierenden Interpretation unterzogen werden.

Hinsichtlich des Forschungsinstrumentariums und der Testdurchführung muss bemerkt werden, dass für ein entsprechend valides und reliables Instrumentarium ein umfangreicher Fragebogen konstruiert werden musste, dessen Bearbeitungsdauer zwischen 30 und 40 Minuten je nach Proband beträgt. Die *Heterogenität der Stichprobe* hat zur Folge, dass sich wenige Schüler mit der Beantwortung des Fragebogens überfordert und andere dagegen unterfordert sahen – und das, obgleich zu schwere Items nach den Rückmeldungen zum Vortest eliminiert wurden. Damit ist die *Akzeptanz des Fragebogens* nicht bei allen Probanden optimal. Neben Ermüdungseffekten sind auch Motivationsverluste für solche Probanden nicht auszuschließen. Allerdings ist davon auszugehen, dass diese Effekte im Gesamt einer Stichprobe nicht ins Gewicht fallen (vgl. Kapitel 6.3.15.).

Die Auswertung der Datensätze, die sich sowohl auf intervallskalierte als auch ordinalskalierte Verfahren stützt, ist als Kompromiß zwischen messtheoretischer Angemessenheit und Testpragmatik zu bewerten. *Messtheoretisch* bleibt der Wechsel von Intervallskalen- auf Ordinalskalenniveau bei der Berechnung und inferenzstatistischen Analyse der einzelnen (Sub-)Skalen zwar nicht unproblematisch, ist aber erforderlich, um skalierte Einstellungsmessungen vornehmen zu können. Forschungspragmatisch würde es nahe liegen, alle Berechnungen der Likert-skalierten Daten unter der Annahme metrischer Daten vorzunehmen. Allerdings sei hier auf die messtheoretischen Bemerkungen (vgl. Kapitel 6.1.) verwiesen, die das in dieser Untersuchung gewählte Vorgehen rechtfertigen.

Für die statistischen *Korrelationen* wurde der Rangkorrelationskoeffizient von Spearman verwendet, dessen Anwendung auf Korrelationsaussagen für Stichproben bezogen ist. Insofern als die Studie auch keine Repräsentativität prätendiert, ist dieses Verfahren angemessen. Da der Spearman-Rho-Koeffizient allerdings Ausreißer- und Extremwerte stärker berücksichtigt, wird für eine repräsentative Studie Kendalls Rangkorrelationskoeffizient Tau-b empfohlen. Er ist für repräsentative Schlüsse von Stichprobenergebnissen auf die Gesamtpopulation besser geeignet als der Koeffizient Spearman-Rho (vgl. Scheich, 1998, S. 284).

Schließlich sei noch auf das Problem der *α-Fehler-Inflation* hingewiesen. Die Wahrscheinlichkeit, einem α -Fehler zu unterliegen, steigt stochastisch gesehen mit einer zunehmenden Zahl durchgeführter Signifikanztests. Angesichts der großen Anzahl nichtparametrischer Signifikanztests lässt sich die Gefahr möglicher α -Fehler nicht ausschließen. Da jedoch die meisten Unterschiede auf dem 0,01- oder auf dem 0,001-Niveau signifikant sind, sinkt die Wahrscheinlichkeit für α -Fehler.

Insofern als die vorliegende Studie im Forschungskontext des Entdeckungszusammenhangs anzusiedeln ist, können manche kritische Anregungen für die weitere Forschung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen übernommen werden. Im Folgenden seien Desiderate genannt, die sich im Anschluss an diese empirische Untersuchung ergeben.

7.3. Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat ein brauchbares Instrumentarium für empirische Untersuchungen zur Einstellung von Schülern gegenüber dem Religionsunterricht an beruflichen Schulen erarbeitet. Insofern als diese Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, wären in einer überregionalen Untersuchung auch soziogeographische Faktoren einzubeziehen, um die Reichweite der Befunde zu überprüfen. Da die Arbeit im Kontext des Tübinger Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik entstanden ist, das in den empirischen Befunden zugleich eine Situationsanalyse in didaktischer und pädagogischer Absicht sieht (vgl. Kapitel 2.), ist für deren Forschungsinteressen eine repräsentative Studie unerlässlich.

Darüber hinaus wurde bereits darauf hingewiesen, dass in einem solchen Forschungsprogramm auch mögliche Zusammenhänge und Differenzierungen der Interaktion der Variablen Geschlecht und Berufsschulart eruiert werden könnten. Worin unterscheiden sich etwa männliche Kaufmännische Berufsschüler von weiblichen? Oder lassen sich Unterschiede zwischen Berufsschülerinnen der Hauswirtschaftlichen Schule und der Kaufmännischen Schule ermitteln?

Eine vergleichende Analyse mit der empirischen Untersuchung von Bucher im Großraum Mainz und Frankfurt (vgl. Bucher, 2000a) hat ergeben, dass die Berufsschüler beider Samples sich hinsichtlich der Wichtigkeitseinschätzungen bestimmter Themen unterscheiden. Können auch hierfür Differenzen eruiert werden, die sozialstrukturell bedingt sind? Ergeben sich daraus etwa Konsequenzen für eine kontextuelle berufsorientierte Religionspädagogik?

Die explorativen Ergebnisse der Waiblinger Studie, die schulform- und berufsschulartspezifische Differenzen in den Schüler-Wahrnehmungen und -Urteilen

bezüglich des Religionsunterrichts erkennen lassen, geben Anlass, die Frage einer kontextuellen Religionspädagogik, die die verschiedenen institutionellen Wege des beruflichen Schulsystem eigens thematisiert, aufzuwerfen. In diesem Zusammenhang wären mehrere weiterführende Fragen zu klären, die sich aus den bisherigen Befunden ableiten lassen:

- Gibt es religionsdidaktische Unterschiede zwischen einzelnen Berufsschularten und Ausbildungswegen/Schulformen in der Praxis des Religionsunterrichts? Worauf stützen sich diese Unterschiede? Was motiviert die situativ angepasste religionspädagogische Praxis?
- Inwieweit haben die Berufserfahrungen von Schülern der dualen Berufsschule Einfluss auf deren Erwartungen an den Religionsunterricht und an den Religionslehrer? Worin unterscheiden sie sich von Schülern der Vollzeit-Berufsschule? Müssen aus den gewonnenen Einsichten religionsdidaktische Konsequenzen gezogen werden?
- Die Waiblinger Berufsschüler haben den Religionsunterricht nur als mäßig lebensrelevant eingeschätzt. Was fehlt dem Fach Religion nach Ansicht der Schüler, damit er für diese eine größere Bedeutung für die Lebenspraxis gewinnen könnte?
- Die Religiösität der Schüler hat Einfluss auf die Beurteilung des Religionsunterrichts und des Religionslehrers seitens der Schüler. Lassen sich auch gegenläufige Zusammenhänge beobachten, in denen divergierende religiöse Überzeugungen etwa zu einer negativen Einschätzung des Faches und der Lehrkraft führen? Inwieweit prallen offene religiöse Suchbewegungen und rigide religiöse Glaubensvorstellungen aufeinander?
- Schließlich musste aus testpragmatischen Gründen der Fragekomplex zu den religiösen Emotionen aus dem Fragebogen entfernt werden. Da im gegenwärtigen religiösen Wandel Expressivität und Authentizität für die persönliche Religiosität an Bedeutung gewinnen (vgl. Taylor, 2002), empfiehlt es sich, auch hinsichtlich religiöser Emotionen und Urteile eine differentielle Untersuchung mit Berufsschülern vorzunehmen.

Für die Bearbeitung oben aufgeworfener Fragen und für die weitere Erforschung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen bedarf es komplexer Forschungsstrategien, die einen kombinierten Einsatz von qualitativen und quantitativen Verfahren im Sinne einer Triangulation erfordern (z. B. Ziebertz, Kalbheim & Riegel, 2003). Neben Interview und quantitativem Verfahren werden auch teilnehmende Beobachtung und Unterrichtsforschung

an Bedeutung gewinnen, um das komplexe Geschehen schulischer Abläufe analysieren zu können. Die vorliegende Untersuchung versteht sich als ein Baustein in diesem Forschungszusammenhang.

Religionsunterricht im Kontext berufsbildender Schulen – die Schüler des Waiblinger Berufsschulzentrums verbinden damit in besonders positiver Weise den Religionslehrer. Er erhält mit großer Mehrheit gute Noten. Auch der Religionsunterricht hat mehrheitlich sein Klassenziel erreicht: Er wird nicht nur nicht abgelehnt, sondern erfährt sogar leichte Wertschätzung. Die Befunde der Waiblinger Studie haben ergeben, dass die Schüler das Fach Religion in den Zusammenhängen von Lehrer, Schüler, Unterrichtsgeschehen und Lerninhalte sehen, wie sie auch für andere Schulfächer gelten. Simplifizierende Aussagen über den Religionsunterricht an beruflichen Schulen verwehren sich daher (vgl. Nastainczyk, 1989). Vielmehr sind verstärkt Binnendifferenzierungen in der Analyse religiöser Lernprozesse an der Berufsschule vorzunehmen. Dass solche Unterschiede für die Variablen Berufsschulart und Schulform/Bildungsgang bestehen und auch empirisch nachgewiesen werden können, legt die vorliegende Arbeit nahe. Für die weitere interdisziplinäre Erforschung des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen und eine überregionale Validierung der Befunde, die auch für eine berufsorientierte Religionsdidaktik maßgebliche Bedeutung haben, bedarf es weiterführender Studien.

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Antony, E. (1949). *Die geistige Situation der heutigen Berufsschuljugend*. Donauwörth: Cassianeum.
- Asendorpf, J. B. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit. Grundlagen*. Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bargheer, F. W. (1972). *Das Interesse des Jugendlichen und der Religionsunterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Bargheer, F. W. (2001). Diakonisches Lernen. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1* (Spalte 329–332). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Batson, C. D. & Ventis, W. L. (1982). *The Religious Experience. A Social Psychological Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beile, H. (1998). *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Belardi, N., Akgün, L., Gregor, B., Neef, R., Pütz, Th. & Sonnen F. R. (2001). *Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Benetreu, H.-P. (1997). BRU aus der Sicht eines Gewerkschafters. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 233–236). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Benikowski, B. (1995). *Unterrichtsstörungen und Kommunikative Didaktik*. Hohengehren: Schneider.
- Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Handelns* (4., völlig neu bearbeitete Aufl.). Weinheim & München: Juventa.

- Berg, D. & Imhof, M. (2001). Aufmerksamkeit und Konzentration. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 42–49). Weinheim: Beltz PVU.
- Bergmann, M. (1990). Schlüsselqualifikationen in der dualen Berufsbildung. Konsequenzen für den Religionsunterricht. *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 22, 9–15.
- Biemer, G. & Biesinger, A. (Hrsg.) (1983). *Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung*. Mainz: Grünewald.
- Biesinger, A. (2001). Vorbild. In W. Kasper, K. Baumgartner, H. Bürkle, K. Ganzer, K. Kertelge, W. Korff & P. Walter (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 10 Pearson bis Samuel* (Spalte 889–890) (3., völlig neu bearbeitete Aufl.). Freiburg: Herder.
- Biesinger, A. & Kießling, K. (2002). Meditation und Kontemplation als Grenzerfahrung. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zum Konzept einer „Deautomatisierung von Kategorisierungsprozessen“. In W. Simon (Hrsg.), *meditatio. Beiträge zur Theologie und Religionspädagogik der Spiritualität* (S. 81–92). Münster: Lit.
- Biesinger, A. & Kießling, K. (2003). Das ‚ethische‘ Lernen am Beispiel Solidarität. In T. Laubach (Hrsg.), *Angewandte Ethik und Religion* (S. 145–173). Tübingen & Basel: Francke.
- Biesinger, A. & Schreijäck, T. (Hrsg.) (1989). *Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte*. Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Biewald, R. (1997). Interessiert – aber distanziert. Jugendliche an berufsbildenden Schulen in Sachsen äußern sich zu Religion und Kirche. *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 29, 99–101.
- Biewald, R. (2000). Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen – Neue Bundesländer. In U. Gerber (Hrsg.), *Berufsbezogenheit und Lernortkooperation im Religionsunterricht der Berufsschule* (S. 29–42). Bielefeld: Bertelsmann.
- Birk, G. (1974). *Grundlagen für den Religionsunterricht an der Berufsschule. Eine empirische Untersuchung an Münchner Berufsschulen*. Düsseldorf: Patmos.
- Birk, G. (1985). Schüleräußerungen zu Fragen des Religionsunterrichts. *Forum Berufliche Schulen*, 3, 14–17.

- Birk, G. (1987). Was hat der Religionsunterricht in der Berufsschule zu suchen? *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 19, 10-13.
- Birk, G. (1997). Akzeptanz des BRU. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 35–37). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Blücher, V. Graf (1966). *Die Generation der Unbefangenen. Zur Soziologie des jungen Menschen heute*. Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- Bohne, G. (1962). *Erziehen in der industriellen Gesellschaft*. Itzehoe: „Die Spur“.
- Bolle, R. (2005). Religionspädagogik und Allgemeine Pädagogik. Plädoyer für die Wiederaufnahme eines „schweigsam“ gewordenen Dialoges. In U. Günther, M. Gensicke, C. Müller, G. Mitchell & T. Knauth (Hrsg.), *Theologie – Pädagogik – Kontext. Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik* (S. 115–120). Münster: Waxmann.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg & New York: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin, Heidelberg & New York: Springer.
- Boschki, R. (2003). „*Beziehung*“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Braun, W. (1969). Einstellung von Berufsschülern zum Religionsunterricht. *IBW-Journal*, 7, 5–6.
- Brunner, E. J. (2001). Lehrer-Schüler-Interaktion. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 381–387). Weinheim: Beltz PVU.
- Bucher, A. (1995). Religionspädagogik und Psychologie. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 119–136). Düsseldorf: Patmos.
- Bucher, A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, A. (2000a). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Bucher, A. (2000b). Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches. In H.-F. Angel (Hrsg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik* (S. 77–96). Graz, Wien & Köln: Styria.
- Bucher, A. & Oser, F. (1997). Religion und Religiosität Jugendlicher und junger Erwachsener. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 47–53). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). *SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse* (8., erweiterte und überarbeitete Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 224–238.
- Derks, F. & Lans, J. M. van der (1988). Die ‚Religious Life Inventory‘: Probleme bei der Modifikation zur Erweiterung des Anwendungsbereichs. *Archiv für Religionspsychologie*, 18, 267–279.
- Drumm, J. (2005). Den Blick weiten – Potentiale entdecken – Aktionismus überwinden. Für einen Perspektivenwechsel der Kirche in der pluralen Welt. In K. Kießling, V. Pirker & J. Sautermeister (Hrsg.), *Wohin geht die Kirche morgen? Entwicklung Pastoraler Prioritäten in der Diözese Rottenburg-Stuttgart* (S. 35–51). Ostfildern: Schwabenverlag.
- Eber, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 578–586). Weinheim: Beltz PVU.
- Ebertz, M. N. (1998). *Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche*. Frankfurt a. M.: Knecht.
- Eckstein, R. (1955). *Wir antworten. 1. Folge*. München: Claudius.
- Eckstein, R. (1956). *Wir antworten. 2. Folge*. München: Claudius.
- Eckstein, R. (1957). *Wir antworten. 3. Folge*. München: Claudius.

- EMNID-Institut (2003). Religionsunterricht: Welchen Stellenwert sollte er an unseren Schulen haben? Umfrage im Auftrag von chrismon. *chrismon. Das evangelische Magazin*, August, 9.
- Englert, R. (1986). Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. In G. Bitter & G. Miller (Hrsg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd. 2 (S. 424–432). München: Kösel.
- Feifel, E. (1995). Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 86–110). Düsseldorf: Patmos.
- Feige, A. (1982). *Erfahrungen mit der Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche. Ein Beitrag zur Soziologie und Theologie der Volkskirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland* (2. Aufl.). Hannover: Lutherisches Verlagshaus.
- Feige, A. (1990). Kirche auf dem Prüfstand: Die Radikalität der 18–20jährigen. Biographische und epochale Elemente im Verhältnis der Jugend zur Kirche – ein Vergleich zwischen 1972 und 1982. In J. Matthes (Hrsg.), *Kirchenmitgliedschaft im Wandel. Untersuchungen zur Realität der Volkskirche. Beiträge zur zweiten EKD-Umfrage „Was wird aus der Kirche?“* (S. 65–98). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster: Lit.
- Feige, A. & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Schwabenverlag: Ostfildern & Stuttgart: Kohlhammer.
- Felder, M. (2003). *Spiritualität auf dem Boden der Schule. Das Zeugnis der Nachfolge im Berufsalltag der Religionslehrer/innen*. München: Don Bosco.
- Feldt, L. S., Woodruff, D. J. & Salih, F. A. (1987). Statistical inference for coefficient alpha. *Applied psychological measurement*, 11, 93–103.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussfaktoren in der Schule*, Weinheim & Basel: Beltz.

- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3., durchgesehene Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szuszdiana, R. (1973) Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 887–903.
- Fichten, W., & Dreier, B. (2003). Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 4, No. 2 [<http://www.qualitative-research.net/fqs/>]
- Fischer, A. (2000). Beschreibung der Skalen. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000, Bd. 1* (S. 379–432). Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, A., Fritzsche, Y., Fuchs-Heinritz, W. & Münchmeier, R. (2000). Thematische Schwerpunkte. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000, Bd. 1* (S. 11–21). Opladen: Leske + Budrich.
- Flender, H. (1964). „Gott ist mitten in unserem Leben jenseitig“. In H. Schulze (Hrsg.), *Gespräch – Begegnung. Aufgabe und Weg des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen* (S. 34–38). Hamburg: Pergamos-Druck.
- Flitner, A. (1961). *Glaubensfragen im Jugendalter. Die neueren Erhebungen zur religiösen Lage der Jugend in pädagogischer Sicht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Flitner, A. & Bittner, G. (1965). *Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte*. München: Juventa.
- Fuchs-Heinritz, W. (2000). Religion. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000, Bd. 1* (S. 157–180). Opladen: Leske + Budrich.
- Gabriel, K. (1998). *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne* (6. Aufl.), Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Gabriel, K. (2003). (Post-)Moderne Religiosität zwischen Säkularisierung, Individualisierung und Deprivatisierung. In H. Waldenfels (Hrsg.), *Religion. Entstehung, Funktion, Wesen* (S. 109–132). Freiburg: Alber.
- Gerber, U. (2002). Gegenwärtige und zukünftige Problemfelder des Berufsschulreligionsunterrichtes. In U. Gerber, P. Höhmann & R. Jungnitsch, *Religion und Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen* (S. 19–64). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Gerber, U., Höhmann, P. & Jungnitsch, R. (2002a). *Religion und Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gerber, U., Höhmann, P. & Jungnitsch, R. (2002b). Einleitung. In U. Gerber, P. Höhmann & R. Jungnitsch, *Religion und Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen* (S. 11–17). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gerber, U. & Jungnitsch, R. (1998). Originalton Jugend '98. Zur faktischen Religiosität Jugendlicher. *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 30, 108–112.
- Gerber, U. & Jungnitsch, R. (2000a). Originalton Jugend 1999. Zur faktischen Religiosität Jugendlicher (Teil 2). *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 30, 8–11.
- Gerber, U. & Jungnitsch, R. (2000b). Originalton Jugend 2000. Zur faktischen Religiosität Jugendlicher (Teil 3). *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 30, 99–103.
- Gerber, U. & Lang, H. (1997). Profile des BRU. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 136–146). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gleißner, A. (1983). Die Berufsschule. *Religionspädagogische Beiträge* 11, 72–91.
- Gleißner, A. (1989). Religionsunterricht an Berufsschulen. In Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium 23.–25. Januar 1989 (Arbeitshilfen 73)* (S. 179–195). Bonn: Eigenverlag.
- Gloy, H. (Hrsg.) (1969a). *Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht.
- Gloy, H. (1969b). *Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule*. Hamburg: Furche.
- Gräßle, E & Mayer, R. (Hrsg.) (1987). *Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Beiträge zu aktuellen Fragen der beruflichen Bildung*. Düsseldorf: Patmos & Stuttgart: Calwer.

- Gräßle, E. (1987). Berufsbezogene Ansätze in der katholischen Religionspädagogik. In E. Gräßle & R. Mayer (Hrsg.), *Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Beiträge zu aktuellen Fragen der beruflichen Bildung* (S. 139–161). Düsseldorf: Patmos & Stuttgart: Calwer.
- Greiling, H. (1997). Der BRU aus der Sicht der Evangelischen Kirche. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 261–265). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Grom, B. (1992). *Religionspsychologie*. München: Kösel & Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grom, B. (1999). Religiosität. II. Religionspädagogisch. In W. Kasper, K. Baumgartner, H. Bürkle, K. Ganzer, K. Kertelge, W. Korff & P. Walter (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 9* (3., völlig neu bearbeitete Aufl.) (Spalte 1087–1088). Freiburg: Herder.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Grüner, G., Kahl, O. & Georg, W. (1971). *Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse – Kleines berufspädagogisches Lexikon*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Guadagnoli, E. & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103, 265-275.
- Halbfas, H. (1968). Zum Problem der Überlieferungskontinuität. Soziologische Überlegungen. *Katechetische Blätter*, 93, 430–441.
- Hanisch, H. & Pollack, D. (1997). *Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern*. Stuttgart: Calwer & Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Havers, N. (1972). *Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs. Eine empirische Untersuchung*. München: Kösel.
- Hellmeister, G. & Ochsmann, R. (1996). Die religiöse Orientierung ‚End‘, ‚Means‘ und ‚Quest‘. Eine Studie zur Validierung des Ansatzes von C. Daniel Batson. In H. Mossbrugger, Ch. Zwingmann & D. Frank (Hrsg.), *Religiosität, Persönlichkeit und Verhalten. Beiträge zur Religionspsychologie* (S. 115–127). Münster: Waxmann.

- Helmke, A. (2002). *Unterrichtsqualität: Konzepte, Messung, Veränderung. Fernstudium Schulmanagement*. Universität Kaiserslautern: Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung.
- Hemel, U. (1988). Religionsunterricht an der Berufsschule als Anfrage an die wissenschaftliche Theologie. *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 20, 67–76.
- Herzog, W. (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2003). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl.). München: Kösel.
- Hilger, G. & Ziebertz, H.-G. (2003). Wer lernt? – Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl.) (S. 153–167). München: Kösel.
- Hochschild, M. (2002). Perspektivenwechsel nach vorn. Religiöse Individualisierung und Professionalisierung in einer Kirche als sozialem Netzwerk. In B. J. Hilberath & B. Nitsche (Hrsg.), *Ist Kirche planbar? Organisationsentwicklung und Theologie in Interaktion* (S. 25–51). Mainz: Matthias-Grünewald.
- Höge, H. (2002). *Schriftliche Arbeiten im Studium. Leitfaden zur Abfassung wissenschaftlicher Texte* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Höhmann, P. (2002). Religiöse Orientierungen von Jugendlichen an berufsbildenden Schulen. In U. Gerber, P. Höhmann & R. Jungnitsch, *Religion und Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen* (S. 91–125). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hollerbach, A. (1997). Der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen und freien Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. In A. Biesinger & J. Hänle (Hrsg.), *Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht* (S. 133–146). Freiburg, Basel & Wien: Herder.
- Hunger, H. (1960a). Das Interesse unserer Jugend an religiösen und kirchlichen Fragen. *Der Evangelische Religionslehrer an der Berufsschule*, 8, 47–52.
- Hunger, H. (1960b). *Evangelische Jugend und evangelische Kirche. Eine empirische Studie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.

- Institut für Demoskopie Allensbach (1988a). *Religionsunterricht heute. Eine Befragung von Religionslehrern über Aufgaben und Möglichkeiten, Gestaltung und Resonanz des Religionsunterrichts*. Allensbach am Bodensee: unveröffentlichtes Gutachten.
- Institut für Demoskopie Allensbach (1988b). *Religionsunterricht – zwei Perspektiven. Schüler und Lehrer über den katholischen Religionsunterricht*. Allensbach am Bodensee: unveröffentlichtes Gutachten.
- Jakobi, J. & Weinz, W. (1997). Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen aus der Sicht des »Verbandes der katholischen Religionslehrer«. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 266–268). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Joswig, B. & Seifert, R. (2001). Kreativität, Phantasie. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1* (Spalte 1111–1113). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Jungnitsch, R. (2002). Der Berufsschulreligionsunterricht im Spiegel der Erhebung. In U. Gerber, P. Höhmann & R. Jungnitsch, *Religion und Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen* (S. 65–89). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kaufmann, F.-X. (1989). Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht. In Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium 23.–25. Januar 1989 (Arbeitshilfen 73)* (S. 60–73). Bonn: Eigenverlag.
- Kießling, K. (2002). Tübinger Institut für berufsorientierte Religionspädagogik – Geburt und erste Schritte. *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 34, 117–119.
- Kießling, K. (2003a). Religion und berufliche Bildung. Gründung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 585–588.
- Kießling, K. (2003b). *Religiöses Lernen. Multidisziplinäre Zugänge zu religionspädagogischer Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kießling, K. (2004). *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.

- Klauer, K. J. (2001). Forschungsmethoden der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 75–97). Weinheim: Beltz, PVU.
- Klie, T. (2000). *Religionsunterricht in der Berufsschule: Verheißung vergegenwärtigen. Eine didaktisch-theologische Grundlegung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Knoblauch, H. (2003). *Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Köcher, R. (1989). Religionsunterricht – zwei Perspektiven. In Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium 23.–25. Januar 1989 (Arbeitshilfen 73)* (S. 22–59). Bonn: Eigenverlag.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 186–203.
- Krapp, A. (2001). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 286–294). Weinheim: Beltz PVU.
- Kropač, U. (2003). Biblisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl.) (S. 385–401). München: Kösel.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 bis 2002 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 171 – Dezember 2003)*. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Eigenverlag.
- Kunz, R., Pfeiffer, M., Frank-Spörri, K. & Fuisz, J. (Hrsg.) (2005). *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Lämmermann, G. (1994). *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie*. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus.
- Lämmermann, G. (2001). Elementarisierung. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1* (Spalte 382–388). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Langer, I. (2000). *Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GwG-Verlag.

- Langmaack, B. (2001). *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck*. Weinheim, Basel & Berlin: Beltz.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2002). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel & Berlin: Beltz PVU.
- Leimgruber, S., Hilger, G. & Kropač, U. (2003). Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl.) (S. 42–66). München: Kösel.
- Leutner, D. (2001). Instruktionspsychologie. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 267–276). Weinheim: Beltz PVU.
- Lienert, G. (1989). *Testaufbau und Testanalyse*. München: PVU.
- Lienert, G. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Lompscher, J. (2001). Lehrstrategien. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 394–401). Weinheim: Beltz PVU.
- Luckmann, Th. (1985). Über die Funktion der Religion. In P. Koslowski (Hrsg.), *Die religiöse Dimension der Gesellschaft. Religion und ihre Theorien* (S. 26–41). Tübingen: Mohr.
- Luckmann, Th. (1988). Die ‚massenkulturelle‘ Sozialform von Religion. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Kultur und Alltag. Soziale Welt. Sonderband 6* (S. 37–48). Göttingen: Schwartz.
- Luckmann, Th. (1991). *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luckmann, Th. (1996). Religion, Gesellschaft, Transzendenz. In H.-J. Höhn (Hrsg.), *Krise der Immanenz. Religion an den Grenzen der Moderne* (S. 112–127). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Luhmann, N. & Pollack, D. (1991). ‚Ich denke primär historisch‘. Religionssoziologische Perspektiven. Ein Gespräch mit Fragen von Detlef Pollack. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 39, 937–956.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. München: PVU.

- Mette, N. (1995). Religionspädagogik und Pädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Hrsg.), *Bilanz der Religionspädagogik* (S. 111–118). Düsseldorf: Patmos.
- Miller, G. (1977). Geschichte ist Gegenwart – religionspädagogische Konzeptionen der letzten 50 Jahre. Ein Überblick im Schnellverfahren. *Katechetische Blätter*, 102, 913–918.
- Mock, A. (1968). *Einstellungen zum Religionsunterricht. Eine motivanalytische Studie, durchgeführt an Oberstufen katholischer freier (privater) Schulen*. Köln: Walter Kleikamp.
- Monsheimer, O. (1955). *Gewerbliche Berufsschulen*. Weinheim: Beltz.
- Münchmeier, R. (2004). Jugend und Religion. In C. Wulf, H. Macha & E. Liebau (Hrsg.), *Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen* (S. 126–134). Weinheim & Basel: Beltz.
- Münchmeier, R. (2005) Zur Bedeutung von (Religiosität in) Familien in sozialpädagogischer Sicht. In A. Biesinger, H.-J. Kerner, G. Klosinski; F. Schweitzer (Hrsg.), *Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven* (S. 95–107). Weinheim & Basel: Beltz.
- Nassehi, A. (2004). ICH-Identität paradox. In G. Nollmann & H. Strasser (Hrsg.), *Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft* (S. 29–44). Frankfurt & New York: Campus.
- Nastainczyk, W. (1989). Schultypenprofile nach Umfrageergebnissen als Einblicke in Zustand und Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), *Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium 23.–25. Januar 1989 (Arbeitshilfen 73)* (S. 74–116). Bonn: Eigenverlag.
- Nastainczyk, W. (1999). Religionsunterricht I. historisch. In W. Kasper, K. Baumgartner, H. Bürkle, K. Ganzer, K. Kertelge, W. Korff & P. Walter (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 8 Pearson bis Samuel* (Spalte 1074–1076) (3., völlig neu bearbeitete Aufl.). Freiburg: Herder.
- Neber, H. (2001a). Entdeckendes Lernen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 115–121). Weinheim: Beltz PVU.

- Neber, H. (2001b). Kooperatives Lernen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 361–366). Weinheim: Beltz PVU.
- Nieden, E. zur (1997). Religionslehre an berufsbildenden Schulen unterrichten. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 38–42). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nordmann, W. (1958). *Der Berufsschullehrer als Christ. Versuch einer evangelischen Besinnung*. Frankfurt a. M.: Verlag des Evangelischen Presseverbandes für Hessen und Nassau.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 258–318). Weinheim: Beltz PVU.
- Oevermann, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. (1979). Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352–434). Stuttgart: Metzler.
- Olson, J. M. & Zanna, P. M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117–154.
- Orth, B. (1983). Grundlagen des Messens. In H. Feger & J. Bredenkamp (Hrsg.), *Messen und Testen, Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich B, Serie 1, Bd. 3, Kap. 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5, 343–355.
- Oser, F. & Bucher, A. (2002). Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertgemeinschaften. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 940–954). Weinheim: Beltz PVU.
- Ott, B. (2000). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung* (2., überarbeitete Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Paul, E. (1995). *Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 2: Barock und Aufklärung*. Freiburg: Herder.

- Preyer, K. (1972). *Der Religionsunterricht in der Einschätzung der Hauptschüler*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Rau, H. (2005). Zwischen Berufskompetenz und religiöser Orientierung – zur Zukunft des Religionsunterrichts. In A. Biesinger, J. Jakobi & J. Schmidt (Hrsg.), *Berufliche Bildung mit religiöser Kompetenz* (S. 46–52). Norderstedt: Books on Demand.
- Reinders, H. & Wild, E. (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 15–36). Opladen: Leske + Budrich.
- Rendle, L., Kuld, L., Heinemann, U., Moos, B. & Müller, A. (1996). *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch*. München: Kösel.
- Renkl, A. (2001). Lernen durch Lehren. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 413–418). Weinheim: Beltz PVU.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rickers, F. (1996). Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive. In P. Biehl, C. Bizer, R. Degen, N. Mette, F. Rickers & F. Schweizer (Hrsg.), *Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 12)* (S. 29–53). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Rickers, F. (2001). Interreligiöses Lernen. In N. Mette & F. Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1* (Spalte 874–881). Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Rittgen, P. (1974). „Gott“ in der Berufsschule? Exemplarische Analyse der beiden Rahmenplanentwürfe für den Katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in der BRD. Zürich, Einsiedeln & Köln: Benzinger.
- Röhrig-Kamb, M. (1963). Evangelische Unterweisung in der Berufsschule? *Die berufsbildende Schule*, 15, 574–583.
- Rustemeyer, R. (2004). *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sautermeister, J. (2004). Therapierte Autonomie. Über den Beitrag der Psychologie, menschliche Freiheit zu verwirklichen. In A. Autiero, S. Goertz & M. Striet (Hrsg.), *Endliche Autonomie. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein theologisch-ethisches Forschungsprogramm* (S. 163–205). Münster: Lit.

- Sautermeister, J. (2005a). Leben in der Stadt. Eine umweltpsychologisch-ethische Betrachtung. In G. Droesser & S. Schirm (Hrsg.), *Kreuzungen. Ethische Probleme der modernen Stadt* (S. 69–98). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Sautermeister, J. (2005b). Kirche im 21. Jahrhundert. Analyse und Perspektiven. *Notizblock*, 38, 3–5.
- Sautermeister, J. & Schweitzer, F. (2005). Gute religiöse Erziehung. Familienerziehung in religionspädagogischer Sicht. *Wege zum Menschen*, 57, 191–201.
- Schambeck, M. (2003). Mystagogisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl.) (S. 373–384). München: Kösel.
- Schanz, H. (1987). Aktuelle Probleme der Berufspädagogik. In E. Gräble & R. Mayer (Hrsg.), *Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Beiträge zu aktuellen Fragen der beruflichen Bildung* (S. 15–41). Düsseldorf: Patmos & Stuttgart: Calwer.
- Scheich, E. (1998). *Schätz- und Testmethoden für Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). München: Franz Vahlen.
- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf & Köln: Eugen Diedrichs.
- Schiefele, U. & Wild, K.-P. (Hrsg.) (2000). *Interesse und Lernmotivation*. Münster: Waxmann.
- Schloesser, K. (1997). BRU aus der Sicht des Handwerks. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 236–240). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schmid, H. (1989). *Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmitz, E. (1985). Religiöse Einstellungen als Bewältigungshilfen im Jugendalter. Eine empirische Untersuchung an Berufsschülern. *Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen*, 17, 54–60.
- Schroer, M. (2001). *Das Individuum der Gesellschaft. Synchrone und diachrone Theorieperspektiven*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Schulz, W. (1997). Berufsbezogene Ansätze in der Religionspädagogik. Zur Geschichte des BRU aus katholischer Sicht. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 130–136). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (1997). Die allgemeinbildenden Aufgaben des BRU. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 150–155). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2002). Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen. In G. Bitter, R. Englert, G. Miller & K. E. Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 46–49). München: Kösel.
- Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2005). Obligatorischer Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft. In R. Kunz, M. Pfeiffer, K. Frank-Spörri & J. Fuisz (Hrsg.), *Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?* (S. 67–82). Zürich: Theologischer Verlag.
- Schweitzer, F. & Simojoki (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus & Freiburg: Herder.
- Seeber, S. & Squarra, D. (2003). *Lehren und lernen in beruflichen Schulen. Schülerurteile zur Unterrichtsqualität*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Seelig, G. F. (1968). *Beliebtheit von Schulfächern. Empirische Untersuchung über psychologische Zusammenhänge von Schulfachbevorzugung*. Weinheim, Berlin & Basel: Julius Beltz.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (1989). *Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven. Kolloquium 23.–25. Januar 1989 (Arbeitshilfen 73)*. Bonn: Eigenverlag.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). (2002). *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen*. München: Deutscher Katecheten-Verein.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.

- Silbereisen, R. & Frey, D. (2001). Einführung: Was will die Psychologie? Vom klassischen Anspruch zu neuen Herausforderungen. In R. Silbereisen & D. Frey (Hrsg.), *Perspektiven der Psychologie. Einführung und Standortbestimmung* (S. 7–44). Weinheim: Beltz.
- Siller, J. (1991). *Möglichkeiten und Grenzen biographischen Glauben-Lernens mit Lehrlingen aus gastgewerblichen Berufen. Analyse der Lebens- und Glaubenssituation junger Koch- und Kellner-Lehrlinge im Bundesland Salzburg mit religionspädagogischen Aspekten der schulischen und außerschulischen Berufsbegleitung*. Salzburg: unveröffentlichte Dissertation.
- Slavin, R. E. (1989). Cooperative learning and student achievement. In R. E. Slavin (Hrsg.), *School and classroom organization* (S. 129–156). Hillsdale: Erlbaum.
- Stahlberg, D. & Frey, D. (1996). Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In W. Stroebe, M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (3., erweiterte und überarbeitete Aufl.) (S. 219–252). Berlin: Springer.
- Stallmann, M. (1958). *Christentum und Schule*. Stuttgart: Schwab.
- Stark, W. (1997). BRU aus der Sicht von Ausbildern. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 251–254). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stettberger, H. & Leimgruber, S. (2003). Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl.) (S. 168–179). München: Kösel.
- Steyer, R. (1997). Quantitative Methoden. In: J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven* (S. 675–688). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Stiegler, R. F. (1971). Ansätze zur Religionspädagogik. Darstellung und Kritik. *Der evangelische Erzieher*, 23, 85–100.
- Stratmann, K. (1979). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In H. Groothoff (Hrsg.), *Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik* (S. 285–337). Königstein/Ts.: Athenäum.

- Sturm, W. (1997). Religionspädagogische Konzeptionen. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 30–65) (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tausch, R. (2001). Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 535–544). Weinheim: Beltz PVU.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (11., korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, C. (2002). *Die Formen des Religiösen in der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tebbe, W. (1958). *Das Evangelium in der Berufsschule. Eine Anleitung zum Gespräch mit berufstätigen jungen Menschen*. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses.
- Thome, A. (1960). *Berufsschulkatechese als personale Glaubens- und Gewissensbildung*. Düsseldorf: Patmos.
- Thonak, S. (2003). *Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht*. Münster: Lit.
- Tücke, M. (1998). *Psychologie in der Schule – Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: Lit.
- Utsch, M. (1998). *Religionspsychologie. Voraussetzungen, Grundlagen, Forschungsüberblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Verhülsdonk, A. (2003). Religionsunterricht – Grundlage von Religionsfreiheit. *Stimmen der Zeit*, 221, 329–337.
- Vetter, W. (1997). BRU aus der Sicht eines Industrieunternehmens. In Comenius-Institut, Gesellschaft für Religionspädagogik & Deutscher Katechetenverein (Hrsg.), *Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 241–251). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wagener, H.-J. (2002). *Entwicklung lebendiger Religiosität. Die psychodynamische Basis religiöser Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung des strukturgenetischen Ansatzes von Fritz Oser/Paul Gmünder*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Weber, M. (1968). Wissenschaft als Beruf. In ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (3. Aufl.) (S. 582–613). Tübingen: Mohr.

- Wegenast, K. (1968). Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. *Der Evangelische Erzieher*, 20, 111–124.
- Wegenast, K. (Hrsg.) (1981). *Religionspädagogik, Bd. 1: Der evangelische Weg*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wegenast, K. (Hrsg.) (1983). *Religionspädagogik, Bd. 2: Der katholische Weg*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wegenast, K. (1997). Religionspädagogik. In G. Müller (Hrsg.), *Theologische Realenzyklopädie, Bd. 28* (S. 699–730). Berlin & New York: de Gruyter.
- Wegenast, K. (2002). Geschichte der Religionspädagogik. In G. Bitter, R. Englert, G. Miller & K. E. Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (S. 40–46). München: Kösel.
- Weidinger, N. (1990). *Elemente einer Symboldidaktik, Bd. 1: Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik*. St. Ottilien: EOS.
- Weidinger, N. (1991). *Elemente einer Symboldidaktik, Bd. 2: Zur Situation des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen*. St. Ottilien: EOS.
- Weinert, F. E. (2001). Pädagogische Psychologie. In R. Silbereisen & D. Frey (Hrsg.), *Perspektiven der Psychologie. Einführung und Standortbestimmung* (S. 142–156). Weinheim: Beltz.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 207–270). Weinheim: Beltz PVU.
- Wild, K.-P. (2001). Lernstrategien und Lernstile. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 424–429). Weinheim: Beltz PVU.
- Wölber, H.-O. (1965). *Religion ohne Entscheidung. Volkskirche am Beispiel der jungen Generation* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziebertz, H.-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ziebertz, H.-G. (1999). Was sollte in der Religionspädagogik gegenwärtig besonders erforscht werden? Forschungspolitische Aspekte. *Religionspädagogische Beiträge*, 41, 115–130.

- Ziebertz, H.-G. (2002). Grenzen des Säkularisierungstheorems. In: F. Schweitzer, R. Englert, U. Schwab & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (S. 51–74). Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus & Freiburg: Herder.
- Ziebertz, H.-G. (2003a). Gegenstandsbereich der Religionsdidaktik. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl.) (S. 17–28). München: Kösel.
- Ziebertz, H.-G. (2003b). Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (2. Aufl.) (S. 180–200). München: Kösel.
- Ziebertz, H.-G. (2004). Religionspädagogik und Empirische Methodologie. In F. Schweitzer & Th. Schlag (Hrsg.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 209–222). Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus & Freiburg: Herder.
- Ziebertz, H.-G., Kalbheim, B. & Riegel, U. (2003). *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*. Gütersloh: Chr. Kaiser/Gütersloher Verlagshaus & Freiburg: Herder.
- Ziebertz, H.-G., Schlöder, B., Kalbheim, B. & Feeser-Lichterfeld, U. (2001). Modern Religiousness: Extrinsic, Intrinsic or Quest? *Journal of Empirical Theology*, 14, 5–26.
- Zinnecker, J. (2003). Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 37–64). Opladen: Leske + Budrich.
- Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen. Im Klartext*. München: Person Studium.

Anhang

Anhang 1: Überprüfung des Forschungsinstrumentariums

In Anhang 1 werden die einzelnen Skalen und Subskalen (zur Unterscheidung vgl. Kapitel 6.3.) auf ihre Reliabilität, näherhin auf ihre interne Konsistenz hin überprüft, weil im Forschungsinstrumentarium neu entwickelte Items mit bereits bewährten Fragebogenelementen kombiniert sind und hierfür noch keine Reliabilitätskennwerte vorliegen. Die Überprüfung geschieht unter der Annahme, dass es sich bei den Items der einzelnen (Sub-)Skalen um essenziell oder im Wesentlichen tau-äquivalente Messungen handelt, also dass „der wahre Wert in einer Messung für jede Person lediglich um eine Konstante verschoben“ (Bühner, 2004, S. 116) ist.

Dieses Vorgehen impliziert nach Osburn, dass solche Items in einer Faktorenanalyse gleich hoch auf einen Faktor laden, jedoch unterschiedliche Fehlervarianzen aufweisen können (vgl. Osburn, 2000). Für die Skalenentwicklung muss daher ein Kompromiss gewählt werden: Dort, wo Faktorenanalysen zur Skalenentwicklung eingesetzt werden, zeigt sich, dass die jeweiligen Ladungen teilweise relativ ausgeprägt streuen können. Um dennoch generalisierende Interpretationen solcher Faktoren statistisch begründet vornehmen zu können, müssen die Faktorstrukturen den kriteriellen Bedingungen genügen, die Guadagnoli und Velicer (1988) für generalisierende Interpretationen solcher Strukturen aufgestellt haben. Bei den Kriterien handelt es sich neben statistischen Voraussetzungen auch um die Überprüfung der Stabilität der jeweiligen Faktorstruktur. Hierauf wird an betreffender Stelle noch näher eingegangen.

Erfüllen die jeweiligen Faktoren die von Guadagnoli und Velicer genannten Strukturbedingungen, gelten die Items der jeweiligen (Sub-)Skalen in der Untersuchung als essenziell tau-äquivalent. Somit kann eine Reliabilitätsanalyse gemäß der Schätzung der inneren Konsistenz nach dem Cronbach-alpha-Koeffizient (Cronbach, 1951) erfolgen. (Sub-)Skalen, die nur einen geringen alpha-Koeffizienten aufweisen, können nur bedingt als Skala ausgewertet werden, die ein einziges Merkmal abbilden; stattdessen ist eine Einzelitemauswertung durchzuführen. Diejenigen Skalen, die einen zureichenden alpha-Koeffizienten aufweisen, werden auf die interne Konsistenz der drei Untergruppen Berufsschulart, Schulform und Geschlecht erneut getestet. Sind auch diese Schätzungen weitestgehend hinreichend bzw. führen Modifikationen der Skalen zu brauchbaren

Ergebnissen, wird die Skala als zureichend beurteilt (vgl. das ausführliche Beispiel in Anhang 1.3.12).

Die Skalenkennwerte, die entsprechend der forschungspragmatischen per-fiat-Annahme mit dem arithmetischen Mittel aus den jeweiligen, ggf. umkodierten Items der einzelnen (Sub)Skala identisch sind, gehen in die weiteren Berechnungen und die inhaltliche Auswertung (vgl. Kapitel 6.3.) ein.

Anhang 1.1: Beziehungsdimension im Religionsunterricht

Um die Bedeutung der Beziehungsdimension im Religionsunterricht zu untersuchen, wurde eine Fragenbatterie, Items 1–7 und 122, konstruiert. Mit ihr soll untersucht werden, ob nach Schülereinschätzung die Beziehungsdimension für einen guten Religionsunterricht als vorrangig eingeschätzt wird. Eine zwei- und dreifaktorielle Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation führt explorativ zu einer Skala „Beziehungsdimension“, die sich aus den Items 1,2,4 und 5 zusammensetzt. Sie weist eine interne Konsistenz von $\alpha=0,78$ bei einem Stichprobenumfang von $n=332$ auf. Item 6 mindert den Reliabilitätskoeffizienten erheblich, der mit Item 6 nur noch $\alpha=0,59$ beträgt. Die mittelmäßig starke interne Konsistenz der mit vier Items besetzten Skala „Beziehungsdimension“ bestätigt sich mit Ausnahme der Untergruppe „berufliches Gymnasium“ über die verschiedenen Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen, wie folgende Tabelle zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=126	$\alpha =0,79$
HbS	n=89	$\alpha=0,77$
KbS	n=117	$\alpha=0,76$
BVJ/BFS	n=90	$\alpha=0,79$
Duale Berufsschule	n=126	$\alpha=0,81$
Berufl. Gymnasium	n=116	$\alpha=0,73$
Männlich	n=189	$\alpha=0,77$
Weiblich	n=141	$\alpha=0,79$

Tabelle 7: Skala „Beziehungsdimension“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Skala besteht aus folgenden vier Items (mit alter Itemnummerierung), die Likert-skaliert („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“) sind:

- 1 Mir ist wichtig, daß ich mit meinem RU-Lehrer gut auskomme.
- 2 Mir ist wichtig, daß ich mit meinen RU-Mitschülern gut auskomme.
- 4 Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinem RU-Lehrer gut auszukommen.
- 5 Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinen RU-Mitschülern gut auszukommen.

Darüber hinaus bleibt Item 3 im Fragebogen, um als Vergleichsitem die Bedeutsamkeit des Inhaltsaspekts zu erheben:

- 3 Mir ist wichtig, daß im RU interessante Themen behandelt werden.

Die Items 6 und 7 werden allerdings nicht in die Endfassung des Schülerfragebogens aufgenommen, da sie im Gegensatz zu den Items 1–5 hoch auf einen zweiten bzw. dritten Faktor laden. Eine Rangkorrelation nach Spearman, die für mindestens ordinalskalierte Variablen als nichtparametrisches Verfahren eingesetzt wird (vgl. Zöfel, 2003, S. 156), ermittelt eine nicht signifikante Korrelation zwischen Item 6 und dem Skalenwert der Skala „Beziehungsdimension“, der sich als Mittelwert aus den einzelnen Itemwerten der Skala berechnet (Spearman-Korrelationskoeffizient $\rho=-0,050$ bei $n=336$). Eine ebenso unbedeutsame wie nicht signifikante Korrelation lässt sich auch zwischen Item 7 und Item 3 feststellen (Spearman-Korrelationskoeffizient $\rho=0,041$, $n=338$). Aus diesem Grund werden die Items 6 und 7 eliminiert. Damit bestätigt sich die Vermutung bei der Skalenkonstruktion, dass die beiden Items 6 und 7 problematisch sind und sich nicht in die Skala einfügen.

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinen RU-Mitschülern gut auszukommen.	,816	
Mir ist wichtig, daß ich mit meinen RU-Mitschülern gut auskomme.	,789	
Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinem RU-Lehrer gut auszukommen.	,732	
Mir ist wichtig, daß ich mit meinem RU-Lehrer gut auskomme.	,708	
Mir ist wichtig, daß im RU interessante Themen behandelt werden.	,581	
Wenn ich fachliche Probleme mit meinem Lehrer habe, dann bringt mir auch der RU nichts.		,894
Wenn ich persönliche Probleme mit meinem Lehrer habe, dann bringt mir auch der RU nichts.		,882

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 8: „Beziehungsdimension“ (Faktorenanalyse)

Reliabilität: Beziehungsdimension (Item 1,2,4,5): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Mean	Std Dev	Cases		
1.	FR001.00	4,1145	,8925	332,0
2.	FR004.00	4,1506	,8380	332,0
3.	FR002.00	3,8765	1,0370	332,0
4.	FR005.00	3,8584	1,0200	332,0

Item-total Statistics				
Scale	Scale	Corrected	Alpha	
Mean	Variance	Item-	if Item	
Deleted	Deleted	Total	Deleted	
		Correlation		
FR001.00	11,8855	5,7935	,4983	,7704
FR004.00	11,8494	5,8866	,5268	,7579
FR002.00	12,1235	4,7370	,6466	,6959
FR005.00	12,1416	4,6597	,6884	,6713

Reliability Coefficients

N of Cases = 332,0

Alpha = ,7814

N of Items = 4

Anhang 1.2: Engagement des Religionslehrers

Eine Item-Analyse der modifiziert übernommenen Skala „Engagement des Religionslehrers“, also der Items 8–13, ergibt bei $n=331$ einen Reliabilitäts-Koeffizienten Cronbach-alpha von $\alpha=0,65$. Die Konsistenz dieser Skala kann bei der Selektion des Items 10, das eine hohe Standardabweichung von 2,04 aufweist, auf $\alpha=0,74$ erhöht werden (bei einer neuen Fallzahl von $n=332$). Dadurch kann die interne Konsistenz der Skala „Engagement des Religionslehrers“ im Vergleich zur Studie von Bucher (vgl. Kapitel 5.2.3.) erheblich verbessert werden.

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=124	$\alpha =0,78$
HbS	n=91	$\alpha=0,55$
KbS	n=117	$\alpha=0,77$
BVJ/BFS	n=91	$\alpha=0,44$
Duale Berufsschule	n=125	$\alpha=0,77$
Berufl. Gymnasium	n=115	$\alpha=0,70$
Männlich	n=185	$\alpha=0,75$
Weiblich	n=145	$\alpha=0,71$

Tabelle 9: Skala „Engagement des Religionslehrers“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Sichtung der Kennwerte ergibt, dass die Skala mit Ausnahme der Kategorie „Hauswirtschaftliche Schule“ eine recht stabile interne Konsistenz aufweist, die geschlechtsspezifisch keine hohen Unterschiede zeigt. Es bleibt offen, weshalb die Skala unter der Kategorie „Hauswirtschaftliche Schule“ einen niedrigeren Reliabilitätskennwert von nahezu 0,2 hat. Damit erfüllt die Skala zwar nicht alle Kriterien auf ideale Weise, doch führt die Selektion von Item 10 zu einer beträchtlichen Verbesserung.

Die entwickelte Skala besteht damit aus folgenden fünf Items (mit alter Itemnummerierung), die Likert-skaliert („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“) sind:

8	Im RU ist der Lehrer guter Laune.
9	Der Lehrer gestaltet unseren RU abwechslungsreich.
11	Unser Lehrer fordert uns im RU mit guten Fragen heraus.
12	Im RU erzählt der Lehrer aus seinem Leben.
13	Im RU werden uns spannende Geschichten erzählt.

Reliabilität: Engagement des Religionslehrer (Item 8–13): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR008.00	4,1782	,7677	331,0
2.	FR009.00	3,7311	1,0255	331,0
3.	FR010.00	3,9094	2,0414	331,0
4.	FR011.00	3,6435	,9877	331,0
5.	FR012.00	3,1782	1,1099	331,0
6.	FR013.00	2,7553	1,0606	331,0

Item-total Statistics				
	Scale	Scale	Corrected	Alpha
	Mean	Variance	Item-	if Item
	if Item	if Item	Total	Deleted
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
FR008.00	17,2175	16,7525	,4081	,6119
FR009.00	17,6647	14,6902	,5298	,5617
FR010.00	17,4864	12,0869	,2573	,7357
FR011.00	17,7523	14,9687	,5184	,5682
FR012.00	18,2175	15,3768	,3789	,6071
FR013.00	18,6405	14,8916	,4753	,5771

Reliability Coefficients	
N of Cases =	331,0
Alpha =	,6490
N of Items =	6

Anhang 1.3: Verhalten im Religionsunterricht

Die Skala „Verhalten im Religionsunterricht“ (Item 14–24) ist eine modifizierte Übernahme zweier Skalen, die Bucher entwickelt hat (vgl. Kapitel 5.2.4.). Da in dieser Skala jedoch mehrere inhaltliche Aspekte vereint sind, wird zuerst eine Faktorenanalyse durchgeführt, um eventuell entsprechende Subskalen zu eruieren. Nach einer Hauptkomponentenanalyse, Varimax rotiert, ergeben sich mit dem Kaiser-Guttman-Kriterium drei Faktoren, die 58,5% der Gesamtvarianz abdecken. Auf deren Grundlage lässt sich der Befund dann inhaltlich ausreichend interpretieren, wenn Item 18, das am meisten auf den dritten Faktor lädt, eliminiert wird. Damit entsteht eine quasi-zweifaktorielle Lösung, die durch eine Faktorenanalyse der Items 14–17 und 19–24 bestätigt wird und 52,5% der Gesamtvarianz erklärt. Die beiden Faktoren entsprechen den von Bucher gefundenen Faktoren (vgl. Kapitel 5.2.4.) und lassen sich im Einzelnen folgendermaßen bestimmen:

Faktor 1 „Sich erholen und entspannen“: Item 20–24

Faktor 2 „Disziplin“: Item 14–17, 19

Item 18 wird aus oben genannten Gründen aussortiert.

Beide Faktoren erfüllen die wesentlichen Bedingungen nach Guadagnoli und Velicer, so dass eine generalisierende Interpretation dieser Faktoren möglich ist. Ebenso weisen sie alle nach Formel 3 (Stabilität einer Faktorenstruktur) eine sehr hohe Stabilität FS auf, was ebenfalls eine generalisierende Interpretation stützt:

Faktor 1 „Sich erholen und entspannen“ $n = 327$ $\lambda_1 = 0,568$ FS = 0,941

Faktor 2 „Disziplin“ $n = 327$ $\lambda_2 = 0,404$ FS = 0,922

Diese beiden Faktoren bilden die Ausgangsbasis für eine Subskalenentwicklung. Im Folgenden wird die Güte der einzelnen Subskalen auch über die einzelnen Untergruppen hinweg skalenweise vorgestellt.

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Im RU denke ich an meine Freizeit.	,757	
Im RU erhole ich mich von den anderen Stunden.	,705	
Im RU mache ich die Hausaufgaben für andere Fächer.	,685	-,338
Im RU esse und trinke ich.	,659	
Im RU macht jeder, was er will.	,568	-,543
Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.		,748
Im RU ist die Klasse lauter als in anderen Unterrichtsstunden.		,732
Im RU passen alle auf.		,697
Im RU stören wir den Unterricht.	-,423	,594
Unser RU fängt pünktlich an.	,318	-,404

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 10: „Verhalten im Religionsunterricht“ (Faktorenanalyse)

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,674	26,739	26,739
2	2,579	25,786	52,526

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 11: „Verhalten im Religionsunterricht“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

Anhang 1.3.1: Sich erholen und entspannen

Die Subskala „Sich erholen und entspannen“ besteht aus den Items 20–24. Sie weist eine ordentliche interne Konsistenz von $\alpha=0,78$ bei einem Stichprobenumfang von $n=332$ auf. Ihre interne Konsistenz bleibt relativ konstant über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie folgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=124	$\alpha=0,79$
HbS	n=89	$\alpha=0,76$
KbS	n=119	$\alpha=0,77$
BVJ/BFS	n=90	$\alpha=0,77$
Duale Berufsschule	n=125	$\alpha=0,74$
Berufl. Gymnasium	n=117	$\alpha=0,81$
Männlich	n=186	$\alpha=0,79$
Weiblich	n=144	$\alpha=0,76$

Tabelle 12: Subskala „Sich erholen und entspannen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Subskala stellt folgende fünf Items zusammen, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ haben:

20	Im RU erhole ich mich von den anderen Stunden.
21	Im RU denke ich an meine Freizeit.
22	Im RU macht jeder, was er will.
23	Im RU mache ich die Hausaufgaben für andere Fächer.
24	Im RU esse und trinke ich.

Reliabilität: Sich erholen und entspannen (Item 20–24): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR020.00	3,3825	1,2491	332,0
2.	FR021.00	3,0060	1,1967	332,0
3.	FR022.00	2,4096	1,0690	332,0
4.	FR023.00	2,0181	1,2314	332,0
5.	FR024.00	2,6747	1,3451	332,0

Item-total Statistics

Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted

FR020.00	10,1084	13,8311	,4619	,7645
FR021.00	10,4849	12,9514	,6153	,7127
FR022.00	11,0813	13,7064	,6106	,7188
FR023.00	11,4729	12,7636	,6141	,7124
FR024.00	10,8163	13,2562	,4714	,7649

Reliability Coefficients

N of Cases = 332,0

N of Items = 5

Alpha = ,7762

Anhang 1.3.2: Disziplin

Die Subskala „Disziplin“ besteht aus den Items 14–17 und 19. Für die statistische Auswertung werden die Items 15 und 19 umkodiert. Die Skala zeigt eine mäßige interne Konsistenz von $\alpha=0,71$ bei einem Stichprobenumfang von $n=328$. Ihre interne Konsistenz erweist sich über die einzelnen Untergruppen hinweg als relativ konstant, wie folgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen belegt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=123	$\alpha=0,71$
HbS	n=88	$\alpha=0,73$
KbS	n=117	$\alpha=0,71$
BVJ/BFS	n=91	$\alpha=0,70$
Duale Berufsschule	n=122	$\alpha=0,72$
Berufl. Gymnasium	n=115	$\alpha=0,73$
Männlich	n=184	$\alpha=0,71$
Weiblich	n=142	$\alpha=0,73$

Tabelle 13: Subskala „Disziplin“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Subskala setzt sich aus folgenden fünf Items (mit alter Itemnummerierung) zusammen, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

14 Im RU passen alle auf.
15 Im RU ist die Klasse lauter als in anderen Unterrichtsstunden.
16 Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.
17 Unser RU fängt pünktlich an.
19 Im RU stören wir den Unterricht.

Reliabilität: Disziplin (Item 14,u15,16,17,u19): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR014.00	3,4421	,8932	328,0
2.	FR015.00	2,8293	1,1446	328,0
3.	FR016.00	2,4055	,9037	328,0
4.	FR017.00	2,3323	1,1043	328,0
5.	FR019.00	2,5762	1,0810	328,0

Item-total Statistics				
	Scale	Scale	Corrected	Alpha
	Mean	Variance	Item-	if Item
	if Item	if Item	Total	Deleted
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
FR014.00	10,1433	8,7898	,5291	,6485
FR015.00	10,7561	8,1850	,4420	,6813
FR016.00	11,1799	8,6679	,5460	,6417
FR017.00	11,2530	8,8379	,3553	,7158
FR019.00	11,0091	8,0030	,5263	,6429

Reliability Coefficients	
N of Cases =	328,0
Alpha =	,7140
N of Items =	5

Anhang 1.4: Aktivität und lebensnahe Themen

Die von Bucher leicht modifiziert übernommene Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ besteht aus den Items 25–32. Sie weist eine interne Konsistenz von $\alpha=0,79$ bei einem Stichprobenumfang von $n=330$ auf. Das in der Vortestfassung als inhaltlich dazugehörig erscheinende Item 26 mindert den Reliabilitätskoeffizienten bei allen Untergruppentests mit Ausnahme der Gruppe „berufliches Gymnasium“. Ansonsten führt eine Selektion dieses Items aufgrund seiner geringen Trennschärfe (0,11–0,30 je nach Untergruppe) zu einer Erhöhung des Cronbach-alpha-Koeffizienten (vgl. Bühner, 2004, S. 97f.). Eine Verkleinerung des Testumfangs spricht ebenfalls dafür, Item 26 zu eliminieren. Die neue interne Konsistenz beträgt weiterhin $\alpha=0,79$. Dadurch kann die interne Konsistenz der Skala im Vergleich zur Bucher-Studie (vgl. Kapitel 5.2.5.) erheblich verbessert werden. Die mittelmäßig starke interne Konsistenz der mit sieben Items besetzten Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“ bestätigt sich auch weitestgehend über die verschiedenen Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen, wie nachfolgende Tabelle zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=122	$\alpha=0,83$
HbS	n=91	$\alpha=0,78$
KbS	n=117	$\alpha=0,74$
BVJ/BFS	n=91	$\alpha=0,82$
Duale Berufsschule	n=125	$\alpha=0,77$
Beruf. Gymnasium	n=114	$\alpha=0,77$
Männlich	n=184	$\alpha=0,81$
Weiblich	n=144	$\alpha=0,77$

Tabelle 14: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“, Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die optimierte Skala setzt sich aus folgenden sieben Items zusammen, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

25	Im RU diskutieren wir anregend.
27	Ich melde mich im RU gerne.
28	Im RU ist mir langweilig.
29	Im RU fühle ich mich wohl.
30	Im RU denke ich über wichtige Fragen nach.
31	Im RU behandeln wir spannende Themen.
32	Im RU sprechen wir über unsere Probleme.

Reliabilität: Aktivität und lebensnahe Themen (Item 25–32 (u:26,28)): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR025.00	3,8242	,9385	330,0
2.	FR026.00	4,2606	1,0039	330,0
3.	FR027.00	3,2788	1,1303	330,0
4.	FR028.00	3,3606	1,0316	330,0
5.	FR029.00	3,4667	,9678	330,0
6.	FR030.00	3,2515	1,0108	330,0
7.	FR031.00	3,1667	,9704	330,0
8.	FR032.00	2,7697	1,1061	330,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR025.00	23,5545	22,0532	,4291	,7713
FR026.00	23,1182	23,0468	,2761	,7948
FR027.00	24,1000	20,2605	,5089	,7592

FR028.00	24,0182	19,9814	,6149	,7410
FR029.00	23,9121	20,3722	,6190	,7419
FR030.00	24,1273	21,0719	,4982	,7607
FR031.00	24,2121	20,6661	,5790	,7482
FR032.00	24,6091	21,1993	,4215	,7743

Reliability Coefficients

N of Cases = 330,0

N of Items = 8

Alpha = ,7855

Anhang 1.5: Religiöse Tätigkeiten und Inhalte

Die von Bucher modifiziert übernommene Skala „Religiöse Tätigkeiten und Inhalte“ besteht aus den Items 33–37. Sie weist eine niedrige interne Konsistenz von $\alpha=0,52$ bei einem Stichprobenumfang von $n=336$ auf. Der Cronbach-alpha-Koeffizient ist sogar deutlich geringer als bei Bucher (vgl. Kapitel 5.2.6.). Einen statistischen Hinweis für die niedrigere Reliabilität liefert eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation. Sie liefert zwei Faktoren, die zusammen 63,3% der Varianz erklären. Dem zweiten Faktor sind die beiden Items 33 und 34 zuzuordnen. Er lässt sich als „theologische Reflexion“ umschreiben. Auf den ersten Faktor laden die Items 35–37 hoch. Er lässt sich als „religiöse Praxis“ bezeichnen. Eine Reliabilitätsanalyse für die Items 35–37 ergibt sehr heterogene Reliabilitätskennwerte ($\alpha=0,45$, für die Untergruppen zwischen $0,35 < \alpha < 0,70$). Aus diesem Grunde soll, anders als bei Bucher, die Skala „Religiöse Tätigkeiten und Inhalte“ nicht als Skala mit einem Skalenskennwert ausgewiesen werden. Die Heterogenität der Items erfordert vielmehr eine eigenständige Auswertung der Einzelitems. Die fünf Items sind Likert-skaliert („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“) und lauten:

- | | |
|----|---|
| 33 | Im RU sprechen wir von Gott. |
| 34 | Im RU arbeiten wir mit der Bibel. |
| 35 | Im RU beten wir. |
| 36 | Im RU machen wir Stilleübungen/ Meditationen. |
| 37 | Im RU singen wir. |

Faktorenanalyse: Religiöse Tätigkeiten und Inhalte (Item 33–37): 2 Faktorenlösung

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente	
	1	2
Im RU singen wir.	,811	
Im RU beten wir.	,763	
Im RU machen wir Stilleübungen/ Meditationen.	,645	
Im RU sprechen wir von Gott.		,872
Im RU arbeiten wir mit der Bibel.		,802

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 15: „Religiöse Tätigkeiten und Inhalte“ (Faktorenanalyse)

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	1,711	34,217	34,217
2	1,452	29,046	63,263

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 16: „Religiöse Tätigkeiten und Inhalte“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

Reliabilität: : Religiöse Tätigkeiten und Inhalte (Item 33–37): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR033.00	3,3333	1,0827	336,0
2.	FR034.00	2,1220	1,1920	336,0
3.	FR035.00	1,1012	,3393	336,0
4.	FR036.00	1,5714	,9244	336,0
5.	FR037.00	1,0893	,3247	336,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR033.00	5,8839	3,7148	,3433	,4375
FR034.00	7,0952	3,0058	,4580	,3365
FR035.00	8,1161	5,6372	,3522	,4930
FR036.00	7,6458	4,4563	,2585	,4915
FR037.00	8,1280	5,8134	,2561	,5162

Reliability Coefficients

N of Cases = 336,0

N of Items = 5

Alpha = ,5245

Anhang 1.6: Lernformen

Bei der Kategorie „Lernformen“ (Items 57–64) handelt es sich um eine Zusammenstellung von bereits empirisch bewährten Items (vgl. Kapitel 5.2.9.). Da in dieser Kategorie jedoch mehrere inhaltliche Aspekte vereint sind, wird zuerst eine Faktorenanalyse durchgeführt, um eventuell entsprechende Subskalen zu ermitteln.

Nach einer Hauptkomponentenanalyse, Varimax rotiert, ergeben sich gemäß dem Kaiser-Guttman-Kriterium drei Faktoren, die 62,2% der Gesamtvarianz abdecken. Um jedoch ein besser interpretierbares Ergebnis zu erlangen, wird nach dem Scree-Test eine zweifaktorielle Lösung gewählt, die 48,9% der Gesamtvarianz erklärt. Die zwei Faktoren lassen sich im Einzelnen in Anlehnung an Bucher folgendermaßen bestimmen:

Faktor 1 „Kreativ-expressive Lernformen“: Item 57–60

Faktor 2 „Traditionelle Lernformen“: Item 61–63

Item 64 „Im RU arbeiten wir mit dem Religionsbuch“ lässt sich kaum erklären. Es wird aussortiert, da es – statistisch gesehen – auf Faktor 1 und Faktor 3 kaum lädt und – hinsichtlich der Unterrichtspraxis – Bücher als Kopiervorlage mit Stoffsammlung für den Religionsunterricht dienen, was den Schülern aber oft nicht bekannt ist.

Beide Faktoren erfüllen die wesentlichen Bedingungen von Guadagnoli und Velicer, die eine generalisierende Interpretation dieser Faktoren vorzunehmen erlauben. Ebenso haben sie alle nach Formel 3 (Stabilität einer Faktorenstruktur) eine sehr hohe Stabilität FS, was ebenfalls eine generalisierende Interpretation stützt:

Faktor 1 „Kreativ-expressiv“ $n = 334$ $x_2 = 0,491$ $FS = 0,933$

Faktor 2 „Traditionell“ $n = 334$ $x_2 = 0,540$ $FS = 0,939$

Damit erweisen sich beide Faktoren sowohl statistisch als auch inhaltlich als hinreichend relevant für eine generalisierende Interpretation. Die zwei Faktoren bilden somit die Ausgangsbasis für die Subskalenoptimierung.

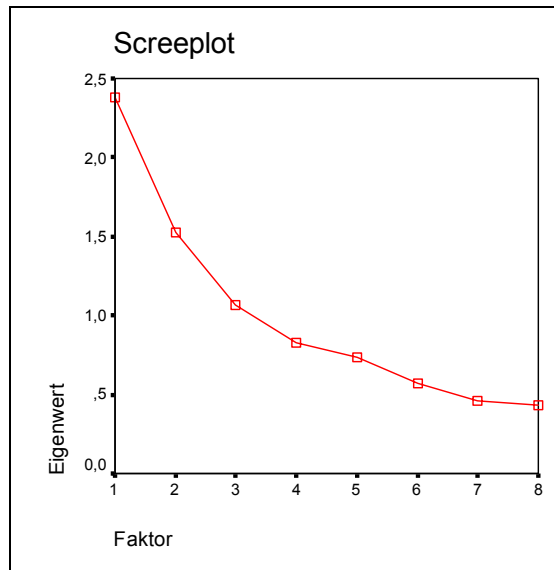


Abbildung 106: „Lernformen“ (Screeplot der Faktorenanalyse)

Komponente	Erklärte Gesamtvarianz								
	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,382	29,780	29,780	2,382	29,780	29,780	2,119	26,492	26,492
2	1,529	19,110	48,890	1,529	19,110	48,890	1,716	21,451	47,943
3	1,064	13,299	62,189	1,064	13,299	62,189	1,140	14,246	62,189
4	,825	10,307	72,497						
5	,739	9,232	81,729						
6	,573	7,167	88,896						
7	,460	5,754	94,650						
8	,428	5,350	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 17: „Lernformen“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

	Rotierte Komponentenmatrix ^a		
	Komponente		
	1	2	3
Im RU machen wir Spiele (zum Beispiel Quiz).	,835		
Im RU machen wir auch Rollenspiel und Theater.	,756		
Im RU machen wir auch Gruppenarbeiten.	,746		
Im RU malen und zeichnen wir.	,513		
Im RU schreiben wir ins Heft / auf Arbeitsblätter.		,842	
Im RU schreiben wir Klassenarbeiten.		,825	
Im RU arbeiten wir mit dem Religionsbuch.			,866
Im RU werden wir abgefragt und geprüft.		,446	,608

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Tabelle 18: „Lernformen“ (Faktorenanalyse, 3 Komponenten)

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Im RU machen wir Spiele (zum Beispiel Quiz).	,830	
Im RU machen wir auch Rollenspiel und Theater.	,765	
Im RU machen wir auch Gruppenarbeiten.	,718	
Im RU malen und zeichnen wir.	,491	,303
Im RU arbeiten wir mit dem Religionsbuch.		
Im RU schreiben wir ins Heft / auf Arbeitsblätter.		,836
Im RU schreiben wir Klassenarbeiten.		,817
Im RU werden wir abgefragt und geprüft.		,540

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 19: „Lernformen“ (Faktorenanalyse, 2 Komponenten)

Anhang 1.6.1: Kreativ-expressive Lernformen

Die Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“ setzt sich aus den Items 57–60 zusammen. Sie hat eine interne Konsistenz von $\alpha=0,69$ bei einem Stichprobenumfang von $n=335$. Ihre interne Konsistenz schwankt verhältnismäßig hoch zwischen schwachen und mittleren Reliabilitätskennwerten über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=126	$\alpha=0,69$
HbS	n=92	$\alpha=0,40$
KbS	n=117	$\alpha=0,63$
BVJ/BFS	n=92	$\alpha=0,64$
Duale Berufsschule	n=126	$\alpha=0,76$
Berufl. Gymnasium	n=117	$\alpha=0,68$
Männlich	n=187	$\alpha=0,72$
Weiblich	n=146	$\alpha=0,54$

Tabelle 20: Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die hohen Schwankungen der internen Konsistenz und ihr mittelmäßiger Gesamtwert zeigen an, dass einzelne Items sehr unterschiedlich gescort werden, so dass eine

Einzelauswertung zu überlegen ist. Die Subskala, genauer der Itempool zu kreativ-expressiven Lernformen umfasst folgende vier Items, die Likert-skaliert sind („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“):

57	Im RU machen wir auch Gruppenarbeiten.
58	Im RU machen wir Spiele (zum Beispiel Quiz).
59	Im RU machen wir auch Rollenspiele und Theater.
60	Im RU malen und zeichnen wir.

Reliabilität: Kreativ-expressive Lernformen (Item 57–60): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR057.00	3,2716	1,2553	335,0
2.	FR058.00	2,2478	1,1483	335,0
3.	FR059.00	1,6239	,8523	335,0
4.	FR060.00	1,7970	1,0499	335,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR057.00	5,6687	5,3120	,4990	,6112
FR058.00	6,6925	5,3453	,5859	,5446
FR059.00	7,3164	6,7559	,5175	,6126
FR060.00	7,1433	6,8596	,3296	,7083

Reliability Coefficients

N of Cases = 335,0 N of Items = 4
Alpha = ,6891

Anhang 1.6.2: Traditionelle Lernformen

Die Subskala „Traditionelle Lernformen“ besteht aus den Items 61–63. Sie weist eine schwache interne Konsistenz von $\alpha=0,60$ bei einem Stichprobenumfang von $n=334$ auf. Ihre interne Konsistenz schwankt verhältnismäßig hoch zwischen sehr schwachen und mittleren Reliabilitätskennwerten über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=127	$\alpha=0,68$
HbS	n=91	$\alpha=0,31$
KbS	n=116	$\alpha=0,52$

BVJ/BFS	n=93	$\alpha=0,37$
Duale Berufsschule	n=127	$\alpha=0,61$
Berufl. Gymnasium	n=114	$\alpha=0,28$
Männlich	n=189	$\alpha=0,64$
Weiblich	n=143	$\alpha=0,47$

Tabelle 21: Subskala „Traditionelle Lernformen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die hohen Schwankungen der internen Konsistenz und ihr mittelmäßiger Gesamtwert zeigen auch für diese Subskala an, dass einzelne Items sehr unterschiedlich gescort werden, so dass ebenfalls eine Einzelauswertung in Erwägung zu ziehen ist. Darüber hinaus wird noch ein neu konstruiertes Item aufgenommen, das den Frontalunterricht im Sinne eines Unterrichtsgesprächs aufnimmt. Die Subskala bzw. der Itempool zu traditionellen Lernformen besteht damit aus folgenden vier Items (mit alter Itemnummerierung), die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ haben:

61	Im RU schreiben wir ins Heft/auf Arbeitsblätter.
62	Im RU werden wir abgefragt und geprüft.
63	Im RU schreiben wir Klassenarbeiten.
n1	Im RU führen wir mit dem Lehrer Unterrichtsgespräche.

Reliabilität: Traditionelle Lernformen (Item 61–63): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR061.00	3,6826	1,1758	334,0
2.	FR062.00	2,1467	1,1492	334,0
3.	FR063.00	3,7485	1,6755	334,0

Item-total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR061.00	5,8952	4,9710	,5348	,3391
FR062.00	7,4311	6,2220	,2817	,6532
FR063.00	5,8293	3,4753	,4602	,4443

Reliability Coefficients	
N of Cases =	334,0
Alpha =	,5974
N of Items =	3

Anhang 1.7: Arten und Inhalte religiösen Lernens

Die Kategorie „Arten und Inhalte religiösen Lernens“ (Items 38–56) stellt eine Zusammenstellung von selbst konstruierten und bereits empirisch bewährten Items dar. Dabei wurde die Skala „Effizienz des Religionsunterrichts“ von Bucher modifiziert übernommen (vgl. Kapitel 5.2.8.). Da in dieser Kategorie jedoch mehrere inhaltliche Aspekte vereint sind, wird zuerst eine Faktorenanalyse durchgeführt, um eventuell entsprechende Subskalen zu bilden.

Nach einer Hauptkomponentenanalyse, Varimax rotiert, ergeben sich mit dem Kaiser-Guttman-Kriterium vier Faktoren, die 60,5% der Gesamtvarianz abdecken und sich auch inhaltlich interpretieren lassen. Damit wird auf einen Scree-Test verzichtet, der eine zweifaktorielle Lösung nahe legen würde. Die vier Faktoren lassen sich im Einzelnen folgendermaßen bestimmen:

Faktor 1 „Lebensrelevanz“: Item 38, 39, 41, 42, 44–46,

Faktor 2 „Diakonisch-mystagogisches Lernen“: Item 43, 50–53,

Faktor 3 „Kirchlich-religiöses Lernen“ Item 47–49,

Faktor 4 „Religiöse Suchbewegung“ Item 54–56.

Item 40 wird aussortiert, weil es zum einen auf Faktor 1 und Faktor 3 beinahe gleich hoch lädt und es zum anderen insofern redundant ist, als es unter der Rubrik „Inhalte des Religionsunterrichts“ modifiziert aufgeführt wird.

Alle vier gewonnenen Faktoren erfüllen die von Guadagnoli und Velicer aufgestellten wesentlichen Bedingungen, die eine generalisierende Interpretation dieser Faktoren erlauben. Ebenso weisen sie alle nach Formel 3 (Stabilität einer Faktorenstruktur) eine sehr hohe Stabilität FS auf, was ebenfalls eine generalisierende Interpretation stützt:

Faktor 1 „Lebensrelevanz“ $n = 323$ $x_2 = 0,388$ $FS = 0,919$

Faktor 2 „Diakon.-myst. Lernen“ $n = 323$ $x_2 = 0,405$ $FS = 0,921$

Faktor 3 „Kirchl.-rel. Lernen“ $n = 323$ $x_2 = 0,337$ $FS = 0,913$

Faktor 4 „Rel. Suchbewegung“ $n = 323$ $x_2 = 0,730$ $FS = 0,960$

Die vier Faktoren bilden die Ausgangsbasis für eine Subskalen- bzw. Skalenentwicklung: Die Items von Faktor 3 bilden die Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“, die Items des zweiten Faktors die Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“. Dagegen wird die Itempalette von Faktor 1 „Lebensrelevanz“ um drei weitere Items 65, 71, 76 ergänzt und Faktor 4 wird in zwei Subskalen untergliedert: Die Subskala „quest'-Dimension“ bildet sich aus den Items 55, 85–87, die Subskala „Religiöse Selbstseinschätzung“ aus den Items 54, 56, 185 und 186. Die beiden letztgenannten Subskalen erlauben nochmals eine feinere religionspsychologisch und

religionspädagogisch wichtige Unterscheidung. Im Folgenden wird die Güte der einzelnen (Sub-)Skalen auch über die einzelnen Untergruppen hinweg skalenweise dargestellt.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	7,390	38,892	38,892	7,390	38,892	38,892	3,706	19,504	19,504
2	1,746	9,192	48,085	1,746	9,192	48,085	2,956	15,556	35,059
3	1,267	6,669	54,753	1,267	6,669	54,753	2,607	13,719	48,779
4	1,099	5,785	60,539	1,099	5,785	60,539	2,234	11,760	60,539
5	,941	4,951	65,489						
6	,830	4,369	69,858						
7	,726	3,821	73,679						
8	,678	3,568	77,247						
9	,571	3,008	80,255						
10	,550	2,893	83,148						
11	,489	2,575	85,723						
12	,458	2,409	88,132						
13	,452	2,380	90,512						
14	,400	2,104	92,616						
15	,335	1,765	94,381						
16	,311	1,637	96,019						
17	,295	1,553	97,572						
18	,259	1,363	98,935						
19	,202	1,065	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 22: „Arten und Inhalte religiösen Lernens“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente			
	1	2	3	4
Im RU lernen wir Dinge, die für unser Leben wichtig sind.	,680	,238	-,042	,145
Ich denke im RU über ernste Fragen nach.	,612	,290	-,087	,338
Im RU lerne ich viel über andere Religionen.	,425	,037	,387	,008
Unser RU hat meine Allgemeinbildung erweitert.	,730	,117	,243	,015
Ich kann in meinem Leben brauchen, was ich im RU lerne.	,754	,211	,148	,209
Im RU habe ich gelernt, selbständig über meinen Glauben nachzudenken.	,526	,405	,257	,041
Unser RU gibt mir Antworten auf wichtige Frage.	,670	,291	,182	,193
Unser RU bewirkt, daß wir in der Klasse freundlicher miteinander umgehen.	,388	,207	,337	,009
In meinem Leben ist mir der RU schon eine Hilfe gewesen.	,495	,301	,329	,201
Ohne RU würde mir das Wissen von Gott fehlen.	,112	,180	,736	,162
RU hat mir Jesus näher gebracht.	,169	,165	,806	,247
Unser RU hat mir die Kirche näher gebracht.	,109	,158	,790	,204
Durch den RU bekomme ich Anstöße, über mein Leben nachzudenken.	,114	,623	,178	,108
Durch den RU bekomme ich Anstöße, über meinen alltäglichen Umgang mit anderen Menschen nachzudenken.	,349	,760	,189	,144
Durch den RU bekomme ich Anstöße, wie ich mich in die Gesellschaft einbringen kann.	,278	,825	,110	,121
Durch den RU bekomme ich Anstöße, mich für ausgegrenzte Menschen einzusetzen.	,322	,731	,151	,150
Ich wünsche mir im RU, daß ich dort religiöse Erfahrungen mache.	,144	,237	,279	,758
Mir ist es wichtig, daß im RU Fragen zu Glauben, Religion und zum Leben besprochen werden, auch wenn es keine Antwort gibt.	,263	,227	,140	,730
Ich wünsche mir, religiöse Erfahrungen zu machen.	,084	,001	,177	,819

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tabella 23: „Arten und Inhalte religiösen Lernens“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

Anhang 1.7.1: Lebensrelevanz

Die Skala „Lebensrelevanz“ setzt sich aus den Items 38, 39, 41, 42, 44–46, 65, 71 und 76 zusammen. Sie weist eine interne Konsistenz von $\alpha=0,88$ bei einem Stichprobenumfang von $n=323$ auf. Ihre interne Konsistenz bleibt konstant hoch über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie folgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=125	$\alpha=0,90$
HbS	n=86	$\alpha=0,88$
KbS	n=112	$\alpha=0,86$
BVJ/BFS	n=87	$\alpha=0,89$
Duale Berufsschule	n=124	$\alpha=0,87$
Berufl. Gymnasium	n=112	$\alpha=0,90$
Männlich	n=181	$\alpha=0,88$
Weiblich	n=140	$\alpha=0,88$

Tabelle 24: Vorläufige Skala „Lebensrelevanz“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Skala setzt sich aus folgenden sieben Items zusammen, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

- | |
|---|
| 38 Im RU lernen wir Dinge, die für unser Leben wichtig sind. |
| 39 Ich denke im RU über ernste Fragen nach. |
| 41 Unser RU hat meine Allgemeinbildung erweitert. |
| 42 Ich kann in meinem Leben brauchen, was ich im RU lerne. |
| 44 Unser RU gibt mir Antworten auf wichtige Fragen. |
| 45 Unser RU bewirkt, daß wir in der Klasse freundlicher miteinander umgehen. |
| 46 In meinem Leben ist mir der RU schon eine Hilfe gewesen. |
| 65 Fragen zu meinem Leben verbinde ich auch mit dem RU. |
| 71 In der Auseinandersetzung mit persönlichen Problemen denke ich auch an den RU. |
| 76 Der RU bringt mir persönlich etwas. |

Reliabilität: Lebensrelevanz (Item 38,39,41,42,44-46,65,71,76): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR038.00	3,1207	1,0159	323,0
2.	FR041.00	3,0464	,9942	323,0
3.	FR042.00	2,8111	1,0023	323,0
4.	FR044.00	2,6842	1,0181	323,0
5.	FR045.00	2,3344	1,0424	323,0
6.	FR046.00	2,2601	1,0634	323,0
7.	FR039.00	3,1827	1,0635	323,0
8.	FR065.00	2,1517	1,0684	323,0
9.	FR071.00	2,0681	1,1482	323,0
10.	FR076.00	2,7245	1,1291	323,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR038.00	23,2632	44,7846	,5878	,8710
FR041.00	23,3375	45,5659	,5404	,8742
FR042.00	23,5728	43,4318	,7094	,8623
FR044.00	23,6997	43,2729	,7092	,8622
FR045.00	24,0495	47,1280	,3909	,8849
FR046.00	24,1238	43,3821	,6636	,8653
FR039.00	23,2012	43,9625	,6179	,8687
FR065.00	24,2322	43,6571	,6382	,8672
FR071.00	24,3158	43,6577	,5821	,8718
FR076.00	23,6594	42,7719	,6610	,8654

Reliability Coefficients

N of Cases = 323,0

N of Items = 10

Alpha = ,8810

Anhang 1.7.2: Diakonisch-mystagogisches Lernen

Die Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ besteht vorläufig aus den Items 43, 50–53. Sie zeigt eine interne Konsistenz von $\alpha=0,82$ bei einem Stichprobenumfang von $n=332$. Ihre interne Konsistenz bleibt konstant relativ hoch über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen belegt. Bei den Untergruppen „Kaufmännische Schule“, „Duale Berufsschule“ führt die hohe Standardabweichung von Item 50 zu beträchtlichen Einbußen der internen Konsistenz:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=125	$\alpha=0,89$
HbS	n=88	$\alpha=0,87$
KbS	n=119	$\alpha=0,66$
BVJ/BFS	n=91	$\alpha=0,87$
Duale Berufsschule	n=126	$\alpha=0,73$
Berufl. Gymnasium	n=115	$\alpha=0,87$

Männlich	n=186	$\alpha=0,88$
Weiblich	n=144	$\alpha=0,74$

Tabelle 25: Vorläufige Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ (mit Item 50): Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Damit erweist sich Item 50 aufgrund seiner gruppenspezifisch hohen Varianz und gruppenspezifisch sehr heterogenen Trennschärfe als problematisch. Es wird deshalb aus der Skala entfernt, aber aufgrund seiner inhaltlichen Relevanz im Fragebogen als Einzelitem beibehalten.

Die Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ setzt sich somit aus den Items 43, 51–53 zusammen. Sie weist eine interne Konsistenz von $\alpha=0,84$ bei einem Stichprobenumfang von $n=332$ auf. Die interne Konsistenz liegt konstant relativ hoch über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie folgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen nachweist:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=125	$\alpha=0,87$
HbS	n=88	$\alpha=0,84$
KbS	n=119	$\alpha=0,80$
BVJ/BFS	n=91	$\alpha=0,83$
Duale Berufsschule	n=126	$\alpha=0,85$
Beruf. Gymnasium	n=115	$\alpha=0,85$
Männlich	n=186	$\alpha=0,86$
Weiblich	n=144	$\alpha=0,83$

Tabelle 26: Skala „Diakonisch-mystagogisches Lernen“ (ohne Item 50): Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Skala setzt sich aus folgenden vier Items zusammen, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

43	Im RU habe ich gelernt, selbständig über meinen Glauben nachzudenken. Durch den RU bekomme ich Anstöße,
51	... über meinen alltäglichen Umgang mit anderen Menschen nachzudenken.
52	... wie ich mich in die Gesellschaft einbringen kann.
53	... mich für ausgegrenzte Menschen einzusetzen.

Reliabilität: Diakonisch-mystagogisches Lernen (Item 43,50–53): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR043.00	2,8133	1,2197	332,0
2.	FR050.00	2,8494	1,5017	332,0
3.	FR051.00	2,9337	1,0666	332,0
4.	FR052.00	2,6958	1,0316	332,0
5.	FR053.00	2,7349	1,0582	332,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR043.00	11,2139	14,0297	,5319	,8033
FR050.00	11,1777	13,0529	,4671	,8421
FR051.00	11,0934	13,5411	,7259	,7497
FR052.00	11,3313	13,6905	,7364	,7490
FR053.00	11,2922	13,8811	,6818	,7623

Reliability Coefficients

N of Cases = 332,0

N of Items = 5

Alpha = ,8166

Anhang 1.7.3: Kirchlich-religiöses Lernen

Die Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“ setzt sich aus den Items 47–49 zusammen. Sie weist eine interne Konsistenz von $\alpha=0,82$ bei einem Stichprobenumfang von $n=333$ auf. Ihre interne Konsistenz bleibt konstant relativ hoch über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie folgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=126	$\alpha=0,83$
HbS	n=91	$\alpha=0,81$
KbS	n=116	$\alpha=0,82$
BVJ/BFS	n=92	$\alpha=0,80$
Duale Berufsschule	n=125	$\alpha=0,83$
Berufl. Gymnasium	n=116	$\alpha=0,81$
Männlich	n=188	$\alpha=0,82$
Weiblich	n=143	$\alpha=0,82$

Tabelle 27: Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Skala besteht aus folgenden drei Items, die Likert-skaliert („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“) sind:

47 Ohne RU würde mir das Wissen von Gott fehlen.

48 Unser RU hat mir Jesus näher gebracht.
 49 Unser RU hat mir die Kirche näher gebracht.

Reliabilität: Kirchlich-religiöses Lernen (Item 47–49)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR047.00	2,2162	1,2448	333,0
2.	FR048.00	2,1471	1,0724	333,0
3.	FR049.00	1,8408	,9918	333,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR047.00	3,9880	3,6565	,6110	,8330
FR048.00	4,0571	3,7708	,7669	,6565
FR049.00	4,3634	4,3706	,6657	,7647

Reliability Coefficients

N of Cases = 333,0 N of Items = 3
 Alpha = ,8192

Anhang 1.7.4: „quest“-Dimension

Die Subskala „quest'-Dimension“ umfasst die Items 55, 85–87. Sie besitzt eine interne Konsistenz von $\alpha=0,84$ bei einem Stichprobenumfang von $n=334$ auf. Ihre interne Konsistenz bleibt konstant relativ hoch über die einzelnen Untergruppen hinweg (vgl. nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen).

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=126	$\alpha=0,81$
HbS	n=91	$\alpha=0,85$
KbS	n=117	$\alpha=0,84$
BVJ/BFS	n=93	$\alpha=0,83$
Duale Berufsschule	n=124	$\alpha=0,86$
Berufl. Gymnasium	n=117	$\alpha=0,80$
Männlich	n=186	$\alpha=0,82$
Weiblich	n=146	$\alpha=0,86$

Tabelle 28: Subskala „quest'-Dimension“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Subskala besteht aus folgenden vier Items, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

- 55 Mir ist es wichtig, daß im RU Fragen zu Glauben, Religion und zum Leben besprochen werden, auch wenn es keine Antwort gibt.
- 85 Ich wünsche mir vom RU-Lehrer, daß er mir von seinem Glauben und seinen Zweifeln erzählt.
- 86 Ich wünsche mir, daß andere Mitschüler im RU auch von ihrem Leben, Fragen und Zweifeln erzählen.
- 87 Ich möchte mit andern Mitschülern und dem Lehrer über meinen Glauben und meine religiösen Überzeugungen, Erfahrungen, Fragen und Zweifel sprechen.

Reliabilität: „quest“-Dimension (Item 55,85–87): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR055.00	2,8743	1,3160	334,0
2.	FR085.00	2,7605	1,3047	334,0
3.	FR086.00	2,8653	1,3163	334,0
4.	FR087.00	2,6078	1,3552	334,0

Item-total Statistics				
	Scale	Scale	Corrected	Alpha
	Mean	Variance	Item-	if Item
	if Item	if Item	Total	Deleted
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
FR055.00	8,2335	12,0534	,5441	,8440
FR085.00	8,3473	11,2664	,6609	,7942
FR086.00	8,2425	10,7188	,7316	,7624
FR087.00	8,5000	10,4790	,7341	,7604

Reliability Coefficients		
N of Cases =	334,0	N of Items = 4
Alpha =	,8355	

Anhang 1.7.5: Religiöse Selbsteinschätzung

Die Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“ setzt sich aus den Items 54, 56, 181, 182, 185, 186 zusammen. Sie weist eine hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,89$ bei einem Stichprobenumfang von $n=326$ auf. Die interne Konsistenz schwankt verhältnismäßig hoch über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen zeigt. Dies betrifft die Untergruppen „Gewerbliche Schule“, „Berufliches Gymnasium“ und „männlich“ und beruht vornehmlich auf Item 56, das dort jeweils eine hohe Standardabweichung hat.

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=121	$\alpha=0,83$
HbS	n=90	$\alpha=0,90$
KbS	n=115	$\alpha=0,92$
BVJ/BFS	n=91	$\alpha=0,92$
Duale Berufsschule	n=120	$\alpha=0,92$
Beruf. Gymnasium	n=115	$\alpha=0,83$
Männlich	n=179	$\alpha=0,85$
Weiblich	n=145	$\alpha=0,93$

Tabelle 29: Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Skala umfasst folgende vier Items (mit alter Itemnummerierung), die Likert-skaliert („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“) sind:

	Durch den RU bekomme ich Anstöße,
54	Ich wünsche mir im RU, daß ich dort religiöse Erfahrungen mache.
56	Ich wünsche mir, religiöse Erfahrungen zu machen.
181	Ich halte mich für einen gläubigen Menschen.
182	Ich halte mich für einen religiösen Menschen.
185	Die Frage nach Gott ist mir in meinem Leben wichtig.
186	Ich bin auf der Suche nach Gott.

Reliabilität: Religiöse Selbsteinschätzung (Item 54,56,181,182,185,186): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR181.00	2,8650	1,3879	326,0
2.	FR182.00	2,5368	1,2879	326,0
3.	FR185.00	2,8804	1,3860	326,0
4.	FR186.00	2,3067	1,2641	326,0
5.	FR054.00	2,2393	1,1547	326,0
6.	FR056.00	2,4387	1,6251	326,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR181.00	12,4018	29,0411	,7593	,8561
FR182.00	12,7301	30,1608	,7427	,8596
FR185.00	12,3865	28,4040	,8123	,8470
FR186.00	12,9601	30,6599	,7192	,8635
FR054.00	13,0276	32,4085	,6529	,8741
FR056.00	12,8282	29,7058	,5633	,8950

Reliability Coefficients
N of Cases = 326,0
Alpha = ,8859

N of Items = 6

Anhang 1.7.6: Einzelne Items

Item 50

Als weiteres Item, das aufgrund seiner inhaltlichen Bedeutung separat untersucht wird, wird Item 50, ebenfalls Likert-skaliert, beibehalten:

Durch den RU bekomme ich Anstöße, 50 ... über mein Leben nachzudenken.

Item 183 und 184

Die beiden Items 183 und 184 werden ebenso aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung beibehalten. Sie sind auch Likert-skaliert:

183 Ich halte mich für einen guten Menschen.
184 Ich bin auf der Suche nach dem Sinn meines Lebens.

Anhang 1.8: Religionsunterricht und Berufsbildung

Für die Frage nach dem Zusammenhang von Berufsbildung und Religionsunterricht wurde eine eigene Skala entworfen (vgl. Kapitel 5.2.9.). Sie setzt sich aus den Items 65–79 zusammen. Als exploratives Verfahren wird eine Faktorenanalyse der Skala „Religionsunterricht und Berufsbildung“ durchgeführt. Eine Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation führt zu drei Faktoren, die das Kaiser-Guttman-Kriterium erfüllen. Zusammen erklären sie 64,0% der Varianz. Allerdings ist eine semantisch klare Interpretation der einzelnen Faktoren schwer möglich. Eine Betrachtung des Screeplots lässt erkennen, dass nur ein Faktor einen sehr hohen Eigenwert aufweist, während die anderen Faktoren dagegen erheblich abfallen.

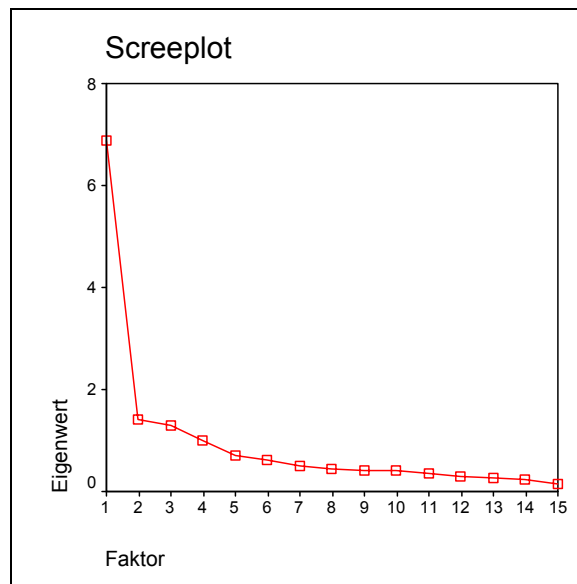


Abbildung 107: „Religionsunterricht und Berufsbildung“ (Screeplot der Faktorenanalyse)

Aufgrund der Dominanz des ersten Faktors wird auf eine weitere Exploration verzichtet, da der Scree-Test nur diesen vor dem Knick des Graphen lokalisiert. Eine Aufteilung in verschiedene Subskalen, wie die Konstruktion der Skala in Kapitel 5.2.9. nahe legen könnte, ist nach diesem Vorgehen nicht angezeigt.

Um eine möglichst reliable Skala „Berufsbezug“ zu entwickeln, werden heuristisch vor dem Hintergrund der dreifaktoriellen Datenreduktion diejenigen Items ausgewählt, die relativ hoch auf den ersten Faktor laden. Es ergibt sich nach verschiedenen Reliabilitätsberechnungen der internen Konsistenz nach Cronbach-alpha eine neun Items umfassende Skala mit $\alpha=0,90$ bei $n=323$. Die hohe interne Konsistenz bestätigt sich weitestgehend über die verschiedenen Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen, wie folgende Tabelle zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=122	$\alpha=0,91$
HbS	n=88	$\alpha=0,89$
KbS	n=113	$\alpha=0,90$
BVJ/BFS	n=91	$\alpha=0,91$
Duale Berufsschule	n=123	$\alpha=0,91$
Berufl. Gymnasium	n=109	$\alpha=0,86$
Männlich	n=181	$\alpha=0,90$
Weiblich	n=140	$\alpha=0,90$

Tabelle 30: Skala „Religionsunterricht und Berufsbildung“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Skala setzt sich aus folgenden neun Items zusammen, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

- | | |
|----|--|
| 66 | Fachfragen zu meinem Beruf verbinde ich auch mit dem RU. |
| 67 | Fragen zum Umgang mit meinen Kollegen verbinde ich auch mit dem RU. |
| 68 | Wenn es um das Thema „faire und gerechte Arbeit“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn. |
| 69 | Wenn es um das Thema „Arbeitslosigkeit“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn. |
| 70 | Wenn es um das Thema „Ausbeutung am Arbeitsplatz“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn. |
| 74 | Der RU bereitet mich auf meinen Berufszweig vor. |
| 77 | Wenn es um das Thema „Mobbing an der Schule“ geht, kommt mir der RU in den Sinn. |
| 78 | Wenn es um das Thema „Mobbing am Arbeitsplatz“ geht, kommt mir der RU in den Sinn. |
| 79 | Wenn es um das Thema „Vorurteile im Betriebs- und Arbeitsfeld“ geht, kommt mir der RU in den Sinn. |

Darüber hinaus werden die Items 72, 73 und 75 aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutsamkeit beibehalten:

- | | |
|----|---|
| 72 | Ich bin froh, dass es im RU nicht nur um Beruf und Arbeit geht. |
| 73 | Der RU soll mich auf meinen Berufszweig vorbereiten. |
| 75 | Ich würde gerne viel mehr Themen zu Beruf und Arbeit im RU behandeln. |

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente		
	1	2	3
Wenn es um das Thema "Mobbing am Arbeitsplatz" geht, kommt mir der RU in den Sinn.	,886		
Wenn es um das Thema "Mobbing an der Schule" geht, kommt mir der RU in den Sinn.	,849		
Wenn es um das Thema "Vorurteile im Betriebs- und Arbeitsfeld" geht, kommt mir der RU in den Sinn.	,800		
Wenn es um das Thema "Ausbeutung am Arbeitsplatz" geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	,635	,446	
Wenn es um das Thema "Arbeitslosigkeit" geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	,585	,451	
Fragen zu meinem Leben verbinde ich auch mit dem RU.		,764	
Ich bin froh, daß es im RU nicht nur um Beruf und Arbeit.		,646	
Der RU bringt mir persönlich etwas.		,638	
Fragen zum Umgang mit meinen Kollegen verbinde ich auch mit dem RU.		,607	,444
In der Auseinandersetzung mit persönlichen Problemen denke ich auch an den RU.	,539	,539	
Wenn es um das Thema "faire und gerechte Arbeit" geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	,475	,530	
Ich würde gerne viel mehr Themen zu Beruf und Arbeit im RU behandeln.			,726
Der RU soll mich auf meinen Berufszweig vorbereiten.			,694
Der RU bereitet mich auf meinem Berufszweig vor.	,343	,318	,680
Fachfragen zu meinem Beruf verbinde ich auch mit dem RU.		,486	,667

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Tabelle 31: „Religionsunterricht und Berufsbildung“ (Faktorenanalyse)

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,794	25,295	25,295
2	3,287	21,916	47,211
3	2,514	16,758	63,969

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 32: „Religionsunterricht und Berufsbildung“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

Reliabilität: Religionsunterricht und Berufsbildung (Item 66–70,74,77–79): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR074.00	1,6842	,8299	323,0
2.	FR066.00	1,6347	,9206	323,0
3.	FR067.00	1,8421	,9763	323,0
4.	FR068.00	2,0712	1,1109	323,0
5.	FR069.00	1,7771	,9968	323,0
6.	FR070.00	1,8142	1,0409	323,0
7.	FR077.00	2,3344	1,2608	323,0
8.	FR078.00	2,0743	1,1877	323,0
9.	FR079.00	1,9474	1,0808	323,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR074.00	15,4954	42,7663	,6103	,8949
FR066.00	15,5449	42,9693	,5189	,9003
FR067.00	15,3375	40,9696	,6526	,8914
FR068.00	15,1084	39,3267	,6832	,8890
FR069.00	15,4025	40,1108	,7108	,8871
FR070.00	15,3653	39,2947	,7434	,8844
FR077.00	14,8452	38,1685	,6625	,8920
FR078.00	15,1053	37,8647	,7392	,8845
FR079.00	15,2322	39,0546	,7297	,8853

Reliability Coefficients

N of Cases = 323,0

N of Items = 9

Alpha = ,9011

Anhang 1.9: Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich

Die Skala „Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich“ stellt eine Sammlung eigens konstruierter Items dar (vgl. Kapitel 5.2.10.). Da sie mehrere inhaltliche Aspekte umfasst, wird zuerst eine Faktorenanalyse vorgeschaltet, um eventuell entsprechende Subskalen zu eruieren.

Nach einer Hauptkomponentenanalyse, Varimax rotiert, ergeben sich nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium fünf Faktoren, die 67,3% der Gesamtvarianz abdecken. Um jedoch zu einem besser interpretierbaren Ergebnis zu kommen, wird nach dem Scree-Test eine dreifaktorielle Lösung gewählt, die 54,6% der Gesamtvarianz erklärt. Die drei Faktoren lassen sich im Einzelnen folgendermaßen bestimmen:

Faktor 1 „Gemeinsame religiöses Suchbewegung“: Item 85–87, 93, 94, 96, 97

Faktor 2 „RU-Lehrer als Ansprechpartner“: Item 80–84, 92, 95

Faktor 3 „Lehrer-Akzeptanz“: Item 88–91, 93

Der erste Faktor wird aufgrund seiner inhaltlichen Nähe zur „quest'-Dimension“-Subskala nicht eigens behandelt. Damit stehen Faktor 2 und 3 zur Überprüfung an: Beide Faktoren erfüllen die wesentlichen Bedingungen nach Guadagnoli und Velicer, die eine generalisierende Interpretation dieser Faktoren erlauben. Ebenso weisen sie alle nach Formel 3 (Stabilität einer Faktorenstruktur) eine sehr hohe Stabilität FS auf, was ebenfalls eine generalisierende Interpretation stützt:

Faktor 2 „Ansprechpartner“ $n = 333$ $x_2 = 0,358$ FS = 0,917

Faktor 3 „Akzeptanz“ $n = 333$ $x_2 = 0,526$ FS = 0,937

Damit erweisen sich sowohl statistisch als auch inhaltlich beide Faktoren als hinreichend relevant für eine generalisierende Interpretation. Die zwei Faktoren bilden somit die Ausgangsbasis für die Subskalenentwicklung.

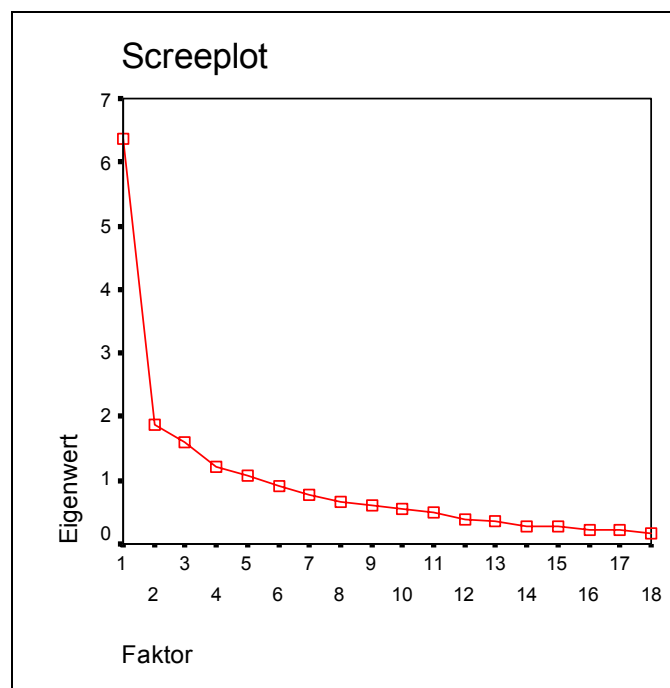


Abbildung 108: „Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich“ (Screeplot der Faktorenanalyse)

Rotierte Komponentenmatrix ^a

	Komponente		
	1	2	3
Ich möchte mit andern Mitschülern und dem Lehrer über meinen Glauben und meine religiösen Überzeugungen, Erfahrungen, Fragen und Zweifel sprechen.	,736	,318	
Ich wünsche mir, daß andere Mitschüler im RU auch von ihrem Leben, Fragen und Zweifeln erzählen.	,733	,348	
Ich wünsche mir vom RU-Lehrer, daß er mir von seinem Glauben und seinen Zweifeln erzählt.	,701	,311	
Interessieren Sie die persönlichen Meinungen/ Überzeugungen/ Positionen Ihres RU-Lehrers zu Lebensfragen?	-,618		
Interessiert Sie die Konfession/ Religionszugehörigkeit (kath., evang. etc.) Ihres RU-Lehrers?	-,546		
Meine Mitschüler sind mir egal.	-,520		
Ich möchte den RU-Lehrer im Unterricht nicht nur in der Rolle als Lehrer, sondern auch als Mensch kennenlernen.	,465	,358	,323
Ich wünsche mir, daß der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei persönlichen Fragen und Problemen ist.		,808	
Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei persönlichen Fragen und Problemen.		,780	
Ich sehe meinen RU-Lehrer als Seelsorger an.		,637	
Unser RU-Lehrer ist für mich ein Vorbild.		,543	,423
Ich wünsche mir, daß der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei religiösen Fragen und Problemen ist.	,423	,542	
Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei religiösen Fragen und Problemen.		,536	,339
Unseren RU-Lehrer nehme ich als religiösen Menschen wahr.			,795
Unseren RU-Lehrer nehme ich als gläubigen Christen wahr.			,732
Ich nehme meinen RU-Lehrer als Lehrer ernst.	,383		,725
Ich nehme meinem RU-Lehrer als Person ernst.	,340		,704
Unser RU-Lehrer ist mir egal.	-,477		-,526

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Tabelle 33: „Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich“ (Faktorenanalyse)

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,213	17,850	17,850
2	2,670	14,836	32,687
3	2,563	14,239	46,926
4	2,048	11,376	58,302
5	1,615	8,970	67,271

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 34: „Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

Anhang 1.9.1: Lehrerakzeptanz

Die Subskala „Lehrer-Akzeptanz“ setzt sich aus den Items 88–91 und dem invertierten Item 93 zusammen. Sie zeigt eine recht hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,81$ bei einem Stichprobenumfang von $n=333$. Ihre interne Konsistenz bleibt weitestgehend stabil über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen belegt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=125	$\alpha=0,82$
HbS	n=91	$\alpha=0,80$
KbS	n=117	$\alpha=0,82$
BVJ/BFS	n=90	$\alpha=0,81$
Duale Berufsschule	n=126	$\alpha=0,84$
Berufl. Gymnasium	n=117	$\alpha=0,78$
Männlich	n=185	$\alpha=0,81$
Weiblich	n=146	$\alpha=0,81$

Tabelle 35: Subskala „Lehrer-Akzeptanz“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Subskala besteht damit aus folgenden fünf Items, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

88 Ich nehme meinen RU-Lehrer als Person ernst.
89 Ich nehme meinen RU-Lehrer als Lehrer ernst.
90 Unseren RU-Lehrer nehme ich als religiösen Menschen wahr.
91 Unseren RU-Lehrer nehme ich als gläubigen Christen wahr.
93 Unser RU-Lehrer ist mir egal.

Reliabilität: Lehrer-Akzeptanz (Item 88–91,u93): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR093.00	3,8078	1,1945	333,0
2.	FR088.00	4,1081	,9602	333,0
3.	FR089.00	4,0480	,9867	333,0
4.	FR090.00	3,7748	1,0558	333,0
5.	FR091.00	3,6907	1,0826	333,0

Item-total Statistics				
	Scale	Scale	Corrected	Alpha
	Mean	Variance	Item-	if Item
	if Item	if Item	Total	Deleted
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
FR093.00	15,6216	10,7178	,4774	,8130
FR088.00	15,3213	10,7669	,6648	,7529
FR089.00	15,3814	10,4174	,7045	,7400
FR090.00	15,6547	10,4858	,6256	,7618
FR091.00	15,7387	10,8562	,5396	,7884

Reliability Coefficients		
N of Cases =	333,0	N of Items = 5
Alpha =	,8084	

Anhang 1.9.2: Der Religionslehrer als Ansprechpartner

Die Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“ besteht aus den Items 80–84, 92 und 95. Sie weist eine recht hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,83$ bei einem Stichprobenumfang von $n=321$ auf. Ihre interne Konsistenz bleibt weitestgehend stabil über die einzelnen Untergruppen hinweg mit Ausnahme der Untergruppe „Hauswirtschaftliche Schule“, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen nachweist:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=120	$\alpha=0,86$
HbS	n=87	$\alpha=0,77$
KbS	n=114	$\alpha=0,84$
BVJ/BFS	n=90	$\alpha=0,84$
Duale Berufsschule	n=115	$\alpha=0,85$
Berufl. Gymnasium	n=116	$\alpha=0,82$
Männlich	n=177	$\alpha=0,86$
Weiblich	n=142	$\alpha=0,80$

Tabelle 36: Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Subskala setzt sich damit aus folgenden sieben Items zusammen, die Likert-skaliert sind („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“):

- 80 Ich möchte den RU-Lehrer im Unterricht nicht nur in der Rolle als Lehrer, sondern auch als Mensch kennenlernen.
- 81 Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei *persönlichen* Fragen und Problemen.
- 82 Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei *religiösen* Fragen und Problemen.
- 83 Ich wünsche mir, daß der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei *persönlichen* Fragen und Problemen ist.
- 84 Ich wünsche mir, daß der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei *religiösen* Fragen und Problemen ist.
- 92 Unser RU-Lehrer ist für mich ein Vorbild.
- 95 Ich sehe meinen RU-Lehrer auch als Seelsorger an.

Reliabilität: RU-Lehrer als Ansprechpartner (Item 80–84,92,95): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR080.00	3,1931	1,1753	321,0
2.	FR081.00	2,1776	1,2284	321,0
3.	FR082.00	2,9969	1,3122	321,0
4.	FR083.00	2,2991	1,2909	321,0
5.	FR084.00	2,9065	1,4000	321,0
6.	FR092.00	2,1776	1,1165	321,0
7.	FR095.00	2,1371	1,0897	321,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR080.00	14,6947	29,6128	,5032	,8235
FR081.00	15,7103	27,4439	,6587	,7993
FR082.00	14,8910	27,3037	,6130	,8066
FR083.00	15,5888	26,3554	,7099	,7899
FR084.00	14,9813	26,7184	,6048	,8087
FR092.00	15,7103	29,4564	,5552	,8160
FR095.00	15,7508	30,9377	,4377	,8321

Reliability Coefficients

N of Cases = 321,0

N of Items = 7

Alpha = ,8340

Anhang 1.9.3: Weitere Einzelitems

Die Items 85–87 sind bereits in die Subskala „quest'-Dimension“ aufgenommen. Die Items 93 und 94 werden infolge dessen eliminiert, weil sie auf den ersten Faktor der dreifaktoriellen Lösung laden. Eine Selektion beider Items führt damit gleichzeitig zu einer Verkürzung des Fragebogens. Die Items 96 und 97 werden dagegen als skalenfreie Testitems übernommen:

- | | |
|----|--|
| 96 | Interessieren Sie die persönlichen Meinungen/Überzeugungen/Positionen Ihres RU-Lehrers zu Lebensfragen?

Ja <input type="checkbox"/> – Nein <input type="checkbox"/> |
| 97 | Interessiert Sie die Konfession/Religionszugehörigkeit (katholisch, evangelisch etc.) Ihres RU-Lehrers?

Ja <input type="checkbox"/> – Nein <input type="checkbox"/> |

Anhang 1.10: Wichtigkeit der Themen

Die Skala „Wichtigkeit der Themen“ (98–121) stellt eine Kombination von empirisch bewährten und eigens konstruierten Items dar (vgl. Kapitel 5.2.11.). Da sie mehrere inhaltliche Aspekte umfasst, wird zuerst eine Faktorenanalyse berechnet, um eventuell entsprechende Subskalen zu ermitteln und bereits vorliegende faktorenanalytische Ergebnisse von Bucher (2000a) und Ziebertz et al. (2003) für das Berufsschulzentrum Waiblingen zu überprüfen.

Nach einer Hauptkomponentenanalyse, Varimax rotiert, ergeben sich mit dem Kaiser-Guttman-Kriterium fünf Faktoren, die 67,3% der Gesamtvarianz abdecken; allerdings lassen sich diese Faktoren inhaltlich nur schwer interpretieren. Daher wird gemäß dem Scree-Test eine zweifaktorielle Lösung gewählt, die 50,3% der Gesamtvarianz erklärt. Die beiden Faktoren lassen sich im Einzelnen folgendermaßen inhaltlich fassen:

Faktor 1 „Religionskundlich-ethisch“: Item 98–108, 115–117

Faktor 2 „Lebenskundlich“: Item 109–114, 118–121

Beide Faktoren erfüllen die wesentlichen Bedingungen nach Guadagnoli und Velicer, die eine generalisierende Interpretation dieser Faktoren vorzunehmen erlauben. Ebenso weisen sie alle nach Formel 3 (Stabilität einer Faktorenstruktur) eine sehr hohe Stabilität FS auf, was ebenfalls eine generalisierende Interpretation stützt:

Faktor 1 „Religionskundlich-eth.“ $n = 319$ $\alpha_2 = 0,421$ $FS = 0,923$

Faktor 3 „Lebenskundlich“ $n = 319$ $\alpha_2 = 0,365$ $FS = 0,916$

Sowohl statistisch als auch inhaltlich sind die beiden Faktoren hinreichend relevant für eine generalisierende Interpretation. Sie stehen in inhaltlicher Nähe zu den von Bucher und Ziebertz gefundenen Faktoren: Der erste Faktor umfasst Items, die religionskundliche und explizit (allgemein)ethische Themen umfassen, der zweite beinhaltet Themen aus dem Lebensalltag und sozial-existentielle Probleme. Die zwei Faktoren bilden somit die Ausgangsbasis für die Subskalenentwicklung.

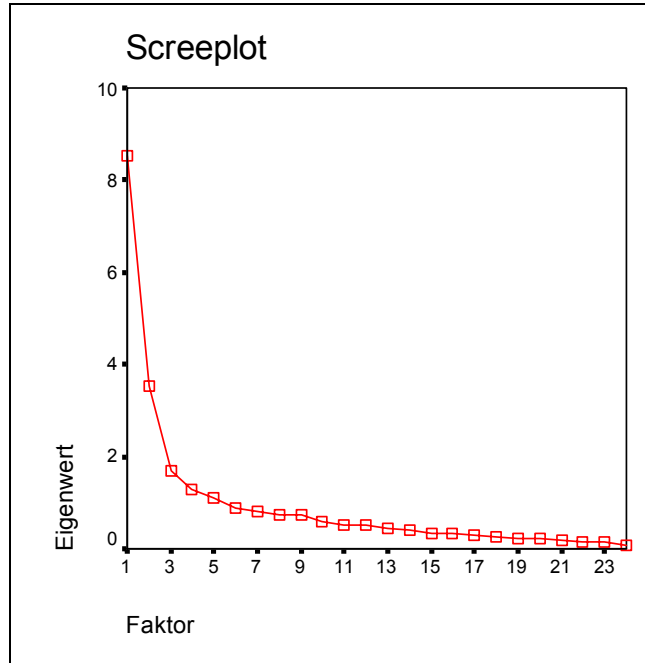


Abbildung 109: „Wichtigkeit der Themen“ (Screeplot der Faktorenanalyse)

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente				
	1	2	3	4	5
Jesus	,879				
Gott	,873				
Christliche Religion verstehen	,865				
Bibel	,845				
Christliche Religion kennenlernen	,836				
Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen	,723			,331	
Sich zu seiner Religion bekennen	,702				
Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen	,391		,357	,303	,304
Arbeitslosigkeit		,790			
Arbeit/Beruf		,774		,304	
Mobbing		,687			,393
Probleme in der Schule		,672	,355		
Liebe/Freundschaft		,666	,318		
Gemeinschaft der Klasse		,631			,319
Sexualität		,621			
Probleme in der Familie		,618	,472		
Leben nach dem Tod	,352		,701	,306	
Tod			,700		
Drogen		,366	,678		
Werte und Normen kennenlernen	,320			,762	
Werte und Normen in der Schule einüben	,357			,753	
Kenntnisse verschiedener Religionen	,459				,614
Sekten/Okkultismus			,535		,579
Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten	,336	,326			,486

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 a. Die Rotation ist in 9 Iterationen konvergiert.

Tabelle 37: „Wichtigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse, 5 Komponenten)

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Gott	,887	
Jesus	,860	
Christliche Religion verstehen	,853	
Bibel	,836	
Christliche Religion kennenlernen	,829	
Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen	,770	
Sich zu seiner Religion bekennen	,690	
Kenntnisse verschiedener Religionen	,616	
Werte und Normen kennenlernen	,611	
Werte und Normen in der Schule einüben	,602	
Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen	,572	
Leben nach dem Tod	,532	,317
Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten	,496	,357
Tod	,421	,371
Probleme in der Schule		,758
Mobbing		,741
Arbeitslosigkeit		,726
Probleme in der Familie		,717
Liebe/Freundschaft		,691
Arbeit/Beruf		,654
Drogen		,622
Sexualität		,615
Gemeinschaft der Klasse		,596
Sekten/Okkultismus		,365

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 38: „Wichtigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse, 2 Komponenten)

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	7,154	29,807	29,807
2	4,908	20,450	50,257

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 39: „Wichtigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse, 2 Komponenten, erklärte Gesamtvarianz)

Anhang 1.10.1: Religionskundlich-ethische Themen

Die Subskala „Religionskundlich-ethische Themen“ setzt sich aus den Items 98–108 und 115–117 zusammen. Sie weist eine sehr hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,92$ bei einem Stichprobenumfang von $n=319$ auf. Ihre interne Konsistenz bleibt stabil über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=119	$\alpha=0,93$
HbS	n=86	$\alpha=0,92$
KbS	n=114	$\alpha=0,92$
BVJ/BFS	n=87	$\alpha=0,94$
Duale Berufsschule	n=120	$\alpha=0,94$
Beruf. Gymnasium	n=112	$\alpha=0,89$
Männlich	n=177	$\alpha=0,92$
Weiblich	n=140	$\alpha=0,93$

Tabelle 40: Subskala „Lebenskundlich-ethische Themen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Subskala besteht damit aus folgenden 14 Items, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

98	Kenntnisse verschiedener Religionen
99	Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen
100	Christliche Religion verstehen
101	Christliche Religion kennenlernen
102	Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten
103	Sich zu seiner Religion bekennen
104	Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen
105	Werte und Normen kennenlernen
106	Werte und Normen in der Schule einüben
107	Tod
108	Leben nach dem Tod
115	Gott
116	Jesus
117	Bibel

Reliabilität: Religionskundliche Themen (Item 98–108,115–117): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR100.00	3,2257	1,2257	319,0
2.	FR101.00	3,1724	1,2305	319,0
3.	FR102.00	3,7022	1,0532	319,0
4.	FR103.00	3,0940	1,3999	319,0
5.	FR104.00	2,9781	1,2600	319,0
6.	FR105.00	3,3197	1,0865	319,0
7.	FR106.00	2,9530	1,0907	319,0
8.	FR107.00	3,7524	1,1675	319,0
9.	FR108.00	3,6176	1,3071	319,0
10.	FR098.00	3,6113	1,1653	319,0
11.	FR099.00	3,6803	1,1620	319,0
12.	FR115.00	3,3793	1,3588	319,0
13.	FR116.00	3,2821	1,3582	319,0
14.	FR117.00	2,9122	1,3289	319,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR100.00	43,4545	126,8651	,7889	,9145
FR101.00	43,5078	127,4080	,7641	,9153
FR102.00	42,9781	136,6190	,5045	,9234
FR103.00	43,5862	128,0987	,6340	,9199
FR104.00	43,7022	127,8135	,7283	,9164
FR105.00	43,3605	134,2564	,5843	,9212
FR106.00	43,7273	134,1927	,5844	,9211
FR107.00	42,9279	136,0734	,4667	,9248
FR108.00	43,0627	131,6250	,5606	,9223
FR098.00	43,0690	134,0393	,5467	,9223
FR099.00	43,0000	133,3082	,5773	,9214
FR115.00	43,3009	123,1670	,8334	,9124
FR116.00	43,3981	124,1020	,7998	,9137
FR117.00	43,7680	125,4995	,7686	,9149

Reliability Coefficients

N of Cases = 319,0

N of Items = 14

Alpha = ,9243

Anhang 1.10.2: Lebenskundliche Themen

Die Subskala „Lebenskundliche Themen“ besteht aus den Items 109–114 und 118–121. Sie hat eine recht hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,86$ bei einem Stichprobenumfang von $n=329$. Ihre interne Konsistenz erweist sich als weitestgehend stabil über die einzelnen Untergruppen hinweg, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen belegt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=125	$\alpha=0,86$
HbS	n=87	$\alpha=0,82$
KbS	n=117	$\alpha=0,87$
BVJ/BFS	n=88	$\alpha=0,82$
Duale Berufsschule	n=126	$\alpha=0,88$
Beruf. Gymnasium	n=115	$\alpha=0,87$
Männlich	n=186	$\alpha=0,86$
Weiblich	n=141	$\alpha=0,85$

Tabelle 41: Subskala „Lebenskundliche Themen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Subskala setzt sich damit aus folgenden zehn Items zusammen, die Likert-skaliert sind („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“):

109	Drogen
110	Probleme in der Schule
111	Probleme in der Familie
112	Liebe / Freundschaft
113	Sexualität
114	Sekten / Okkultismus
118	Gemeinschaft in der Klasse
119	Arbeit / Beruf
120	Arbeitslosigkeit
121	Mobbing

Reliabilität: Lebenskundliche Themen (Item 109–114,118–121): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)				
		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR109.00	3,5046	1,3573	329,0
2.	FR110.00	3,3830	1,2119	329,0
3.	FR111.00	3,2401	1,3275	329,0
4.	FR112.00	3,6869	1,1749	329,0
5.	FR113.00	3,3860	1,3434	329,0
6.	FR114.00	3,6444	1,3176	329,0
7.	FR118.00	3,4438	1,0724	329,0
8.	FR119.00	3,1945	1,1888	329,0
9.	FR120.00	3,0030	1,2530	329,0
10.	FR121.00	3,2766	1,2565	329,0

Item-total Statistics				
	Scale	Scale	Corrected	Alpha
	Mean	Variance	Item-	if Item
	if Item	if Item	Total	if Item
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted
FR109.00	30,2584	56,7532	,5329	,8502
FR110.00	30,3799	54,7668	,7391	,8325
FR111.00	30,5228	54,7380	,6614	,8384
FR112.00	30,0760	57,3936	,6021	,8442
FR113.00	30,3769	57,6929	,4897	,8539
FR114.00	30,1185	61,0499	,3257	,8676
FR118.00	30,3191	59,6570	,5243	,8505
FR119.00	30,5684	58,5022	,5266	,8501
FR120.00	30,7599	55,8903	,6422	,8405
FR121.00	30,4863	55,2018	,6808	,8371

Reliability Coefficients

N of Cases = 329,0

N of Items = 10

Alpha = ,8600

Anhang 1.11: Häufigkeit der Themen

Die Subskala „Häufigkeit der Themen“ (123–146) stellt ebenfalls eine Komposition empirisch bewährter und eigens konstruierter Items dar (vgl. Kapitel 5.2.11.). Da diese Subskala die Items der Subskala „Wichtigkeit der Themen“ übernimmt, wird sie hier mit einer zweifaktoriellen Faktorenanalyse überprüft. Nach einer Hauptkomponentenanalyse, Varimax rotiert, legt sich ein solches Vorgehen nach dem Scree-Test nahe. Diese erklärt 48,2% der Gesamtvarianz. Die beiden Faktoren lassen sich im Einzelnen folgendermaßen inhaltlich bestimmen:

Faktor 1 „Religionskundlich-ethisch“: Item 123–131, 140–142

Faktor 2 „Lebenskundlich-existentiell“: Item 132–139, 143–146

Dabei fällt auf, dass die Items 132 „Tod“ und 133 „Leben nach dem Tod“ bei der Häufigkeitsanalyse zum zweiten Faktor zugeordnet sind, der damit als „lebenskundlich-existentiell“ bestimmt wird.

Beide Faktoren erfüllen die wesentlichen Bedingungen nach Guadagnoli und Velicer, die eine generalisierende Interpretation dieser Faktoren erlauben. Ebenso weisen sie alle nach Formel 3 (Stabilität einer Faktorenstruktur) eine sehr hohe Stabilität FS auf, was ebenfalls für eine generalisierende Interpretation spricht:

Faktor 1 „Religionskundlich-eth.“ $n = 320$ $x_2 = 0,416$ $FS = 0,922$

Faktor 2 „Lebenskundlich-exist.“ $n = 320$ $x_2 = 0,468$ $FS = 0,929$

Damit sind sowohl statistisch als auch inhaltlich die beiden Faktoren als hinreichend relevant für eine generalisierende Interpretation zu beurteilen. Die zwei Faktoren bilden somit die Ausgangsbasis für eine Subskalenentwicklung.

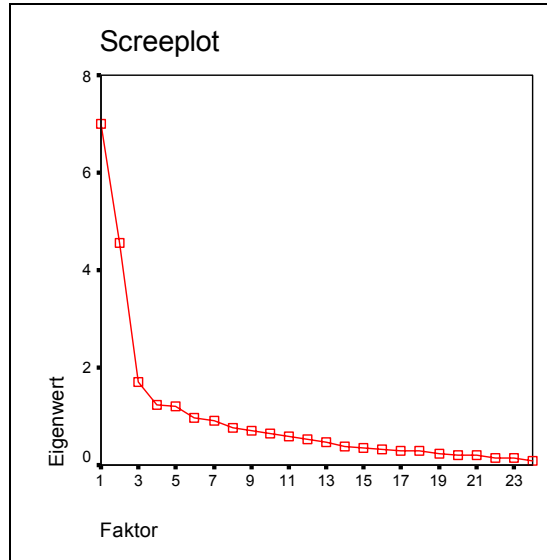


Abbildung 110: „Häufigkeit der Themen“ (Screeplot der Faktorenanalyse)

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Probleme in der Schule	,853	
Probleme in der Familie	,842	
Mobbing	,795	
Drogen	,752	
Liebe/Freundschaft	,747	
Arbeitslosigkeit	,737	
Arbeit/Beruf	,699	
Sexualität	,692	
Gemeinschaft der Klasse	,550	
Tod	,548	
Sekten/Okkultismus	,533	
Leben nach dem Tod	,468	,389
Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten	,445	,427
Christliche Religion kennenlernen		,800
Jesus		,770
Gott		,765
Bibel		,758
Christliche Religion verstehen		,748
Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen		,658
Sich zu seiner Religion bekennen		,651
Kenntnisse verschiedener Religionen		,561
Werte und Normen kennenlernen		,462
Werte und Normen in der Schule einüben	,303	,428
Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen	,349	,416

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Tabelle 42: „Häufigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse)

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,362	26,510	26,510
2	5,197	21,655	48,165

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Table 43: „Häufigkeit der Themen“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

Anhang 1.11.1: Religionskundlich-ethische Themen

Die Subskala „Religionskundlich-ethische Themen“ setzt sich aus den Items 123–131 und 140–142 zusammen. Sie weist eine recht hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,83$ bei einem Stichprobenumfang von $n=323$ auf. Ihre interne Konsistenz bleibt verhältnismäßig stabil über die einzelnen Untergruppen hinweg mit Ausnahme der Untergruppen „Hauswirtschaftliche Schule“ und „berufliche Gymnasien“, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen belegt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=118	$\alpha=0,88$
HbS	n=91	$\alpha=0,74$
KbS	n=114	$\alpha=0,88$
BVJ/BFS	n=89	$\alpha=0,89$
Duale Berufsschule	n=122	$\alpha=0,91$
Berufl. Gymnasium	n=112	$\alpha=0,61$
Männlich	n=176	$\alpha=0,87$
Weiblich	n=145	$\alpha=0,80$

Table 44: Subskala „Lebenskundlich-ethische Themen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Subskala besteht aus folgenden 14 Items, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ aufweisen:

123	Kenntnisse verschiedener Religionen
124	Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen
125	Christliche Religion verstehen
126	Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten
127	Christliche Religion kennenlernen
128	Sich zu seiner Religion bekennen
129	Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen

130	Werte und Normen kennenlernen
131	Werte und Normen in der Schule einüben
140	Gott
141	Jesus
142	Bibel

Reliabilität: Religionskundlich-ethische Themen (Item 123–131,140–142): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR123.00	3,0991	,9372	323,0
2.	FR124.00	3,1672	1,0617	323,0
3.	FR125.00	3,1362	,9875	323,0
4.	FR126.00	3,0372	2,1290	323,0
5.	FR127.00	3,1796	1,0269	323,0
6.	FR128.00	2,6285	1,0740	323,0
7.	FR129.00	2,4613	1,0723	323,0
8.	FR130.00	3,1084	1,0650	323,0
9.	FR131.00	2,4520	1,0863	323,0
10.	FR140.00	3,5418	1,1558	323,0
11.	FR141.00	3,4551	1,2312	323,0
12.	FR142.00	3,0402	1,3051	323,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR123.00	33,2074	67,1773	,4716	,8239
FR124.00	33,1393	67,5675	,3784	,8295
FR125.00	33,1703	64,2659	,6353	,8130
FR126.00	33,2693	61,7316	,2701	,8646
FR127.00	33,1269	63,0925	,6836	,8091
FR128.00	33,6780	63,7718	,6048	,8139
FR129.00	33,8452	63,9822	,5927	,8148
FR130.00	33,1981	67,3706	,3887	,8289
FR131.00	33,8545	66,6962	,4184	,8269
FR140.00	32,7647	62,5035	,6271	,8113
FR141.00	32,8514	61,6300	,6288	,8104
FR142.00	33,2663	60,9537	,6204	,8106

Reliability Coefficients

N of Cases = 323,0

N of Items = 12

Alpha = ,8339

Anhang 1.11.2: Lebenskundlich-existentielle Themen

Die Subskala „Lebenskundlich-existentielle Themen“ setzt sich aus den Items 132–139 und 143–146 zusammen. Sie weist eine hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,90$ bei einem Stichprobenumfang von $n=320$ auf. Ihre interne Konsistenz erweist sich als weitestgehend

stabil über die einzelnen Untergruppen hinweg mit Ausnahme der Untergruppe „berufliches Gymnasium“, wie nachfolgende Tabelle der Untergruppen-Reliabilitätschätzungen zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=118	$\alpha=0,90$
HbS	n=88	$\alpha=0,87$
KbS	n=114	$\alpha=0,92$
BVJ/BFS	n=88	$\alpha=0,88$
Duale Berufsschule	n=120	$\alpha=0,88$
Berufl. Gymnasium	n=112	$\alpha=0,82$
Männlich	n=180	$\alpha=0,90$
Weiblich	n=128	$\alpha=0,91$

Tabelle 45: Subskala „Lebenskundlich-existentielle Themen“: Untergruppen-Reliabilitätschätzungen

Die Subskala enthält folgende zwölf Items, die der Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ folgen:

132	Tod
133	Leben nach dem Tod
134	Drogen
135	Probleme in der Schule
136	Probleme in der Familie
137	Liebe / Freundschaft
138	Sexualität
139	Sekten / Okkultismus
143	Gemeinschaft in der Klasse
144	Arbeit / Beruf
145	Arbeitslosigkeit
146	Mobbing

Reliabilität: Lebenskundlich-existentiell (Item 132–139, 143–146): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR132.00	3,0000	1,1226	320,0
2.	FR133.00	2,8031	1,1645	320,0
3.	FR134.00	2,5906	1,3407	320,0
4.	FR135.00	2,6281	1,2302	320,0

5.	FR136.00	2,4969	1,2241	320,0
6.	FR137.00	2,7813	1,1939	320,0
7.	FR138.00	2,2750	1,2341	320,0
8.	FR139.00	2,5906	1,2182	320,0
9.	FR143.00	2,8969	1,0647	320,0
10.	FR144.00	2,4844	1,2137	320,0
11.	FR145.00	2,1844	1,1200	320,0
12.	FR146.00	2,3906	1,1984	320,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR132.00	28,1219	87,6810	,5216	,9006
FR133.00	28,3188	88,9200	,4385	,9046
FR134.00	28,5313	81,5163	,6854	,8928
FR135.00	28,4938	80,5642	,8074	,8864
FR136.00	28,6250	80,8370	,7983	,8870
FR137.00	28,3406	83,5983	,6817	,8930
FR138.00	28,8469	84,6128	,6066	,8968
FR139.00	28,5313	87,3595	,4858	,9027
FR143.00	28,2250	88,6953	,5025	,9013
FR144.00	28,6375	85,1158	,5947	,8973
FR145.00	28,9375	84,7923	,6720	,8937
FR146.00	28,7313	82,5294	,7321	,8905

Reliability Coefficients

N of Cases = 320,0

N of Items = 12

Alpha = ,9036

Anhang 1.12: Hindernisse im Religionsunterricht

Eine Faktorenanalyse der Itemserie „Hindernisse im Religionsunterricht“, also der Items 147–168, die gemäß der Hauptkomponentenanalyse Varimax rotiert sind, wird als exploratives Verfahren bei n=330 Fällen eingesetzt. Zur Datenreduktion gibt es verschiedene Kriterien für die Anzahl der Faktoren.

Nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium „entspricht die Anzahl q der bedeutsamen Faktoren der Anzahl der Faktoren mit Eigenwerten über 1“ (Bortz, 1993, S. 503). Es ergeben sich nach der Faktorenanalyse fünf Faktoren, die – wie häufig üblich – nicht „durchgängig sinnvoll interpretierbar sind“ (Bortz, 1993, S. 503).

Daher wird der Scree-Test nach Cattell durchgeführt. Mithilfe dieses graphischen Verfahrens werden anhand eines Eigenwertdiagrammes der Faktoren diejenigen Faktoren als bedeutsam ausgewählt, „deren Eigenwerte vor dem Knick liegen“ (Bortz, 1993, S. 504). Der Screeplot lässt mehrere Möglichkeiten eines Knicks zu. Ein offensichtlicher Knick liegt beim 3. Faktor, ein leichterer beim 5. Faktor. Dieses Ergebnis bestätigt den Ausschluss einer fünffaktoriellen Lösung, die 61,2% der Varianz erklärt. Eine zweifaktorielle Lösung mit

44,5% Varianzerklärung ist aber auch inhaltlich schwer zu interpretieren, weil die beiden Faktoren inhaltlich zu heterogen besetzt sind. Eine vierfaktorielle Lösung (56,6% Varianzerklärung) ergibt folgende inhaltlichen Komponenten: „Lehrer“ (Item 148, 149, 152, 154, 157, 159, 168), „Schüler“ (Item 147, 150, 151, 160, 161, 167), „Unterrichtsgeschehen“ (Item 156, 158, 162–164, 166) und „Verschiedenes“ (Item 153–155, 158, 165). Dabei zeigt sich, dass es mehrere Items gibt, die nicht nur faktorenanalytisch, sondern auch inhaltslogisch begründet auf mehrere Faktoren laden: Item 154, 158, 160, 162–165.

Eine Sichtung der Faktorladung in Verbindung inhaltslogischer Überlegungen führt zu folgenden Subskalen, die auch auf ihre interne Konsistenz hin überprüft werden müssen:

- Subskala 1 „Hindernisfaktor Lehrer“ mit den Items 148, 149, 152, 154, 157, 159 und 168,
- Subskala 2 „Hindernisfaktor Schüler“ mit den Items 147, 150, 151, 160, 161 und 167,
- Subskala 3 „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“ mit den Items 162, 163, 164 und 166. (Das Item 156 ist aus der Subskala herauszulösen, weil sich die Reliabilität der Messung dadurch verbessert. Auch auf der inhaltlichen Ebene ist diese Trennung berechtigt, weil das Item stärker auf die Schülerkonstitution im Unterrichtsgeschehen abhebt.)

Wie nachfolgende Reliabilitätsanalysen zeigen (vgl. Anhang 1.12.1–1.12.3), werden die Items 155 und 165 aufgrund ihrer jeweiligen Ladungsverteilung und semantischer Ungenauigkeit aussortiert. Die Items 153, 156 und 158 werden aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutsamkeit beibehalten.

Außerdem erfüllen die Faktorenstrukturen wesentliche Bedingungen, die Guadagnoli und Velicer (1988) aufgestellt haben, um eine generalisierende Interpretation einer solchen Struktur vornehmen zu können:

- „Wenn auf jedem bedeutsamen Faktor [...] mindestens 4 Variablen Ladungen über 0,60 aufweisen, kann die Faktorenstruktur ungeachtet der Stichprobengröße generalisierend interpretiert werden.“ (Bortz, 1993, S. 484)

Diese Bedingung ist für den Faktor „Lehrer“ und den Faktor „Schüler“ erfüllt, wird aber mit Ladungen von 0,589 und 0,588 beim Faktor „Unterrichtsgeschehen“ knapp verfehlt. In Konvergenz mit der weiteren Bedingung:

- „Faktorstrukturen mit Faktoren, auf denen nur wenige Variablen geringfügig laden, sollten nur interpretiert werden, wenn $n \geq 300$ ist“ (Bortz, 1993, S. 484),

die mit der zugrunde liegenden Stichprobe erfüllt ist, sind dennoch die wesentlichen Voraussetzungen für eine generalisierende Interpretation der Faktorenstruktur erfüllt.

Darüber hinaus haben Guadagnoli und Velicer eine Gleichung entwickelt, die zur Schätzung der *Stabilität (FS) einer Faktorenstruktur* herangezogen werden kann. Geringfügig verändert lautet die Gleichung nach Bortz (1993, S. 484):

$$FS = 1 - (1,10 \cdot x_1 - 0,12 \cdot x_2 + 0,066)$$

wobei gilt: $x_1 = \frac{1}{\sqrt{n}}$

x_2 = minimaler Ladungswert, der bei der Interpretation der Faktoren berücksichtigt wird

Formel 3: Stabilität einer Faktorenstruktur

Wenn $FS \geq 0,9$ ist, liegt eine „gute Übereinstimmung zwischen „wahrer und stichprobenbedingter Faktorenstruktur“ (Bortz, 1993, S. 484) vor. Das ist für alle drei Faktoren der Fall:

Faktor 1 „Lehrer“	n = 336	$x_2 = 0,551$	FS = 0,940
Faktor 2 „Schüler“	n = 336	$x_2 = 0,607$	FS = 0,947
Faktor 3 „Unterrichtsgeschehen	n = 335	$x_2 = 0,588$	FS = 0,950

Damit sind sowohl statistisch als auch inhaltslogisch alle drei Faktoren und damit die drei Subskalen hinreichend für eine generalisierende Interpretation ausgewiesen.

Damit ergibt sich folgender nach Subskalen geordneter neuer Itemsatz zum Thema „Hindernisse im Religionsunterricht“. Die Skalenüberprüfung hat ergeben, dass die über Gruppen verteilten Reliabilitätskennwerte kaum variieren. Die Subskalenreliabilität erweist sich über verschiedene Subgruppen als relativ stabil, worauf die Kennwerte der internen Konsistenz nach Cronbach-alpha hinweisen.

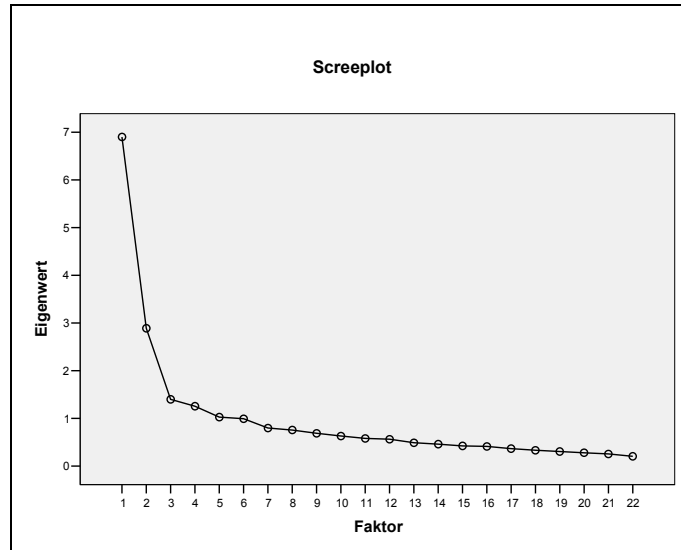


Abbildung 111: „Hindernisse im Religionsunterricht“ (Screeplot der Faktorenanalyse)

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,900	31,366	31,366	6,900	31,366	31,366	4,326	19,664	19,664
2	2,890	13,135	44,500	2,890	13,135	44,500	3,238	14,720	34,384
3	1,399	6,359	50,859	1,399	6,359	50,859	2,967	13,484	47,868
4	1,254	5,702	56,561	1,254	5,702	56,561	1,912	8,692	56,561
5	1,027	4,668	61,229						
6	,992	4,508	65,737						
7	,798	3,629	69,366						
8	,755	3,432	72,797						
9	,687	3,124	75,922						
10	,630	2,864	78,786						
11	,579	2,632	81,418						
12	,563	2,558	83,976						
13	,490	2,226	86,202						
14	,459	2,088	88,290						
15	,423	1,923	90,213						
16	,412	1,873	92,086						
17	,366	1,665	93,751						
18	,332	1,509	95,260						
19	,306	1,390	96,650						
20	,279	1,266	97,916						
21	,254	1,153	99,069						
22	,205	,931	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tabelle 46: „Hindernisse im Religionsunterricht“ (Faktorenanalyse, erklärte Gesamtvarianz)

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente			
	1	2	3	4
Kein religiöses Interesse der Schüler		,734		,130
Kein religiöses Interesse des Lehrers	,796			,134
Person des Lehrers	,709			,156
Person des Schülers	,227	,664		
Kein Interesse der Schüler am RU	,122	,807	,122	,106
Kein Interesse des Lehrers am RU	,859			,134
Unsicherheit der Schüler, über persönliche Themen zu sprechen		,183		,802
Unsicherheit des Lehrers, über persönliche Themen zu sprechen	,551		,133	,513
Kein Zugang zu den Themen	,258	,176	,354	,497
Überlastung der Schüler und daher keine Konzentration für RU			,579	,405
Überlastung des Lehrers und daher keine Konzentration für RU	,553		,333	,220
Lehrplan	,109		,455	,456
Der Lehrer hat vom Fach keine Ahnung.	,751		,362	
Die Schüler haben vom Fach keine Ahnung.		,607	,490	
Mangelnde Disziplin/Sozialverhalten der Klasse/Schüler		,630	,387	
Der Lehrer unterrichtet langweilig.	,436	,157	,629	,123
Der Lehrer unterrichtet unverständlich.	,485	,152	,588	
Mangelnde Konsequenz des Lehrers, bei Störungen im Unterricht einzugreifen	,189	,348	,589	
Hemmungen, über religiöse Themem zu sprechen	,326	,273	,188	,424
Der Lehrer ist nicht flexibel im Unterricht.	,372		,641	,136
Zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler	-,115	,703	,124	,138
Zu wenig religiöse Erfahrung des Lehrers	,638	,103	,265	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tabelle 47: „Hindernisse im Religionsunterricht“ (Faktorenanalyse, 4 Komponenten)

Anhang 1.12.1: Hindernisfaktor „Lehrer“

Die Subskala „Hindernisfaktor Lehrer“ besteht aus den Items 148, 149, 152, 154, 157, 159 und 168. Sie hat bei n=318 eine hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,86$:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=118	$\alpha=0,84$
HbS	n=86	$\alpha=0,86$
KbS	n=114	$\alpha=0,87$
BVJ/BFS	n=85	$\alpha=0,84$
Duale Berufsschule	n=121	$\alpha=0,87$
Berufl. Gymnasium	n=112	$\alpha=0,87$
Männlich	n=176	$\alpha=0,86$
Weiblich	n=140	$\alpha=0,86$

Tabella 48: Subskala „Hindernisfaktor Lehrer“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Hindernis-Subskala besteht aus sieben Items, die Likert-skaliert sind („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“):

148	Kein religiöses Interesse des Lehrers
152	Kein Interesse des Lehrers am RU
154	Unsicherheit des Lehrers, über persönliche Themen zu sprechen
149	Person des Lehrers
159	Der Lehrer hat vom Fach keine Ahnung.
168	Zu wenig religiöse Erfahrung des Lehrers
157	Überlastung des Lehrers und daher keine Konzentration für RU

Reliabilität: Hindernisfaktor „Lehrer“ (Item 148,149,152,154,157,159, 168): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR148.00	1,8302	1,0154	318,0
2.	FR149.00	2,2453	1,1385	318,0
3.	FR152.00	1,9214	1,0848	318,0
4.	FR154.00	2,2767	1,0711	318,0
5.	FR157.00	2,0409	1,0664	318,0
6.	FR159.00	1,7201	1,0921	318,0
7.	FR168.00	1,8491	,9901	318,0

Item-total Statistics
Scale

Scale

Corrected

	Mean if Item Deleted	Variance if Item Deleted	Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR148.00	12,0535	22,9025	,6796	,8369
FR149.00	11,6384	22,9193	,5801	,8510
FR152.00	11,9623	21,6074	,7689	,8232
FR154.00	11,6069	23,7409	,5414	,8556
FR157.00	11,8428	23,1487	,6093	,8462
FR159.00	12,1635	22,2003	,6943	,8341
FR168.00	12,0346	24,1344	,5575	,8529

Reliability Coefficients
N of Cases = 318,0
Alpha = ,8625

N of Items = 7

Anhang 1.12.2: Hindernisfaktor „Schüler“

Die Subskala „Hindernisfaktor Schüler“ (Item 147, 150, 151, 160, 161 und 167) weist für n=321 eine relativ hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,81$ auf:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=117	$\alpha=0,81$
HbS	n=89	$\alpha=0,79$
KbS	n=115	$\alpha=0,78$
BVJ/BFS	n=89	$\alpha=0,80$
Duale Berufsschule	n=117	$\alpha=0,83$
Berufl. Gymnasium	n=115	$\alpha=0,79$
Männlich	n=178	$\alpha=0,83$
Weiblich	n=141	$\alpha=0,79$

Tabelle 49: Subskala „Hindernisfaktor Schüler“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Hindernis-Subskala setzt sich aus sechs Items mit Likert-Skalierung („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“) zusammen:

147	Kein religiöses Interesse der Schüler
149	Person der Schüler
151	Kein Interesse der Schüler am RU
153	Unsicherheit der Schüler, über persönliche Themen zu sprechen
160	Die Schüler haben vom Fach keine Ahnung.
161	Mangelnde Disziplin/Sozialverhalten der Klasse/Schüler

Reliabilität: Hindernisfaktor „Schüler“ (Item 147,150,151,160,161,167): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR147.00	3,5140	1,0727	321,0
2.	FR150.00	3,0374	1,1423	321,0
3.	FR151.00	3,5452	1,0747	321,0
4.	FR161.00	3,0530	1,1939	321,0
5.	FR160.00	2,9128	1,2088	321,0
6.	FR167.00	3,2305	1,1193	321,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR147.00	15,7788	17,9353	,5410	,7901
FR150.00	16,2555	18,0408	,4798	,8034
FR151.00	15,7477	16,6205	,7105	,7540
FR161.00	16,2399	16,9079	,5773	,7824
FR160.00	16,3801	16,5801	,6055	,7759
FR167.00	16,0623	17,6711	,5395	,7904

Reliability Coefficients

N of Cases = 321,0 N of Items = 6
Alpha = ,8125

Anhang 1.12.3: Hindernisfaktor „Unterrichtsgeschehen“

Die Subskala „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“ besteht aus vier Items (Item 162–164 und 166). Sie hat für n=323 eine ordentliche interne Konsistenz von $\alpha=0,78$. Allein bei der Schulform „berufliches Gymnasium“ lässt sich ein Abfall der internen Konsistenz um beinahe $\delta=0,1$ beobachten:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=117	$\alpha=0,76$
HbS	n=91	$\alpha=0,76$
KbS	n=115	$\alpha=0,81$
BVJ/BFS	n=90	$\alpha=0,78$
Duale Berufsschule	n=118	$\alpha=0,82$
Beruf. Gymnasium	n=115	$\alpha=0,71$
Männlich	n=178	$\alpha=0,77$
Weiblich	n=143	$\alpha=0,80$

Tabelle 50: Subskala „Hindernisfaktor Unterrichtsgeschehen“: Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Hindernis-Subskala besteht aus vier Items (162–164 und 166), die Likert-skaliert sind („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“):

162	Der Lehrer unterrichtet langweilig.
163	Der Lehrer unterrichtet unverständlich.

164	Mangelnde Konsequenz des Lehrers, bei Störungen im Unterricht einzugreifen
166	Der Lehrer ist nicht flexibel im Unterricht.

Reliabilität: Hindernisfaktor „Unterrichtsgeschehen“ (Item 162–164,166; noch mit Item 156): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR166.00	2,1362	1,0977	323,0
2.	FR164.00	2,6068	1,1624	323,0
3.	FR162.00	2,6285	1,2202	323,0
4.	FR163.00	2,1950	1,1349	323,0
5.	FR156.00	2,9257	1,3048	323,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR166.00	10,3560	12,7269	,6172	,7225
FR164.00	9,8854	12,9837	,5290	,7496
FR162.00	9,8638	11,5777	,6864	,6946
FR163.00	10,2972	12,2157	,6634	,7060
FR156.00	9,5666	13,8302	,3332	,8192

Reliability Coefficients

N of Cases = 323,0 N of Items = 5
Alpha = ,7814

Anhang 1.12.4: Weitere Einzelitems

Die Items 156, 158 und 167 werden aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutsamkeit als Likert-skalierte („trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“) Einzelitems beibehalten:

Weitere inhaltlich relevante Items

167	Zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler
158	Lehrplan
156	Überlastung der Schüler und daher keine Konzentration für RU

Anhang 1.13: Religionsunterricht an beruflichen Schulen

Die Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“ besteht aus bereits empirisch bewährten und eigens konstruierten Items; sie enthält die Items 169–173. Hierfür wurden teilweise Items von Bucher in modifizierter Weise übernommen (vgl. Kapitel 5.2.13.). Die Skala weist eine recht hohe interne Konsistenz von $\alpha=0,82$ bei einem Stichprobenumfang von $n=327$ auf. Damit kann die interne Konsistenz der Skala im Vergleich zur Bucher Studie (vgl. Kapitel 5.2.5.) leicht verbessert werden. Die recht starke interne Konsistenz der mit fünf Items besetzten Skala bestätigt sich auch weitestgehend über die verschiedenen Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen, wie folgende Tabelle zeigt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=121	$\alpha=0,83$
HbS	n=90	$\alpha=0,78$
KbS	n=116	$\alpha=0,83$
BVJ/BFS	n=89	$\alpha=0,78$
Duale Berufsschule	n=121	$\alpha=0,83$
Berufl. Gymnasium	n=117	$\alpha=0,84$
Männlich	n=182	$\alpha=0,82$
Weiblich	n=143	$\alpha=0,83$

Tabelle 51: Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“, Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die entwickelte Skala besteht damit aus folgenden fünf Items, die die Likert-Skalierung „trifft gar nicht zu“ – „trifft eher nicht zu“ – „teils teils“ – „trifft eher zu“ – „trifft voll zu“ haben:

169	Mit dem RU soll es so bleiben, wie es ist.
170	Ohne RU würde mir gar nichts fehlen.
171	Ich habe schon ernsthaft überlegt, mich vom RU abzumelden.
172	Ich bin für die Abschaffung des RU.
173	Ich bin froh, dass RU an meiner berufsbildenden Schule erteilt wird.

Reliabilität: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (Item 169–173): allgemein

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR169.00	3,2355	1,1550	327,0
2.	FR170.00	3,0000	1,3012	327,0
3.	FR171.00	3,6636	1,3464	327,0
4.	FR172.00	3,8654	1,2800	327,0
5.	FR173.00	3,1713	1,2562	327,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR169.00	13,7003	18,4927	,3867	,8486
FR170.00	13,9358	15,2995	,6557	,7788
FR171.00	13,2722	15,0883	,6469	,7816
FR172.00	13,0703	14,8141	,7323	,7557
FR173.00	13,7645	15,3646	,6829	,7711

Reliability Coefficients

N of Cases = 327,0 N of Items = 5

Alpha = ,8245

Anhang 1.14: Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts

Bei der Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ wurde auf bereits empirisch bewährte Items zurückgegriffen. Sie besteht aus den Items 174–180. Hierfür wurden teilweise Items von Bucher modifiziert übernommen (vgl. Kapitel 5.2.14.). Eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation ergibt, dass nur eine Hauptkomponente mit $\lambda > 1$ extrahiert werden kann. Daher wird die Skala auf ihre interne Konsistenz hin getestet: Sie weist eine sehr hohe interne Konsistenz von $\alpha = 0,90$ bei einem Stichprobenumfang von $n = 295$ auf. Die recht hohe interne Konsistenz der mit sieben Items besetzten Skala bestätigt sich auch über die verschiedenen Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen, wie folgende Tabelle belegt:

Untergruppen	Anzahl	Cronbachs Alpha
GbS	n=113	$\alpha = 0,90$
HbS	n=80	$\alpha = 0,87$
KbS	n=102	$\alpha = 0,91$
BVJ/BFS	n=79	$\alpha = 0,91$
Duale Berufsschule	n=102	$\alpha = 0,91$
Beruf. Gymnasium	n=114	$\alpha = 0,89$

Männlich	n=166	$\alpha=0,91$
Weiblich	n=127	$\alpha=0,88$

Tabelle 52: Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“, Untergruppen-Reliabilitätsschätzungen

Die Skala des semantischen Differentials setzt sich damit aus folgenden sieben Items (mit alter Itemnummerierung) zusammen:

		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
174	Schlecht								gut
175	Verhaßt								beliebt
176	Unwichtig								wichtig
177	Eintönig								abwechslungsreich
178	Lebensfern								lebensnah
179	Langweilig								interessant
180	Veraltet								modern

Reliabilität: Allgemeine Beurteilung des RU (Item 174–180): allgemein

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	FR174.00	4,9559	1,4550	295,0
2.	FR175.00	4,5763	1,4167	295,0
3.	FR176.00	4,3288	1,7272	295,0
4.	FR177.00	4,4915	1,6900	295,0
5.	FR178.00	4,5661	1,5806	295,0
6.	FR179.00	4,1932	1,8350	295,0
7.	FR180.00	4,3356	1,8514	295,0

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
FR174.00	26,4915	65,3256	,7556	,8852
FR175.00	26,8712	68,4119	,6313	,8974
FR176.00	27,1186	63,5335	,6790	,8926
FR177.00	26,9559	62,2395	,7545	,8838
FR178.00	26,8814	65,3974	,6775	,8925
FR179.00	27,2542	58,5644	,8290	,8744
FR180.00	27,1119	61,8548	,6844	,8929

Reliability Coefficients

N of Cases = 295,0

N of Items = 7

Alpha = ,9030

Anhang 2: Optimierte Fassung des Schülerfragebogens

Die Überprüfung des Forschungsinstrumentariums ermöglicht es, eine optimierte Fassung des Schülerfragebogens zu erstellen. Die Rahmendaten werden nicht nochmals aufgeführt. Item 188 des Waiblinger Fragebogens wird ebenfalls eliminiert, weil mehrfach die Frage geäußert wurde, was denn ein Stoßgebet sei. Diese Verständnisschwierigkeit seitens der Schüler genügt als Grund, zumal es sich zeigte, dass dieses Item inhaltlich zu der Frage nach der Schüler-Religiosität wenig beiträgt. Damit lautet die optimierte Version des Fragebogens folgendermaßen:

2 Zum Religionsunterricht							
2.1 Personen und Inhalte im Religionsunterricht			trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
1	Mir ist wichtig, dass ich mit meinem RU-Lehrer gut auskomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Mir ist wichtig, dass ich mit meinen RU-Mitschülern gut auskomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Mir ist wichtig, dass im RU interessante Themen behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinem RU-Lehrer gut auszukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinen RU-Mitschülern gut auszukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Engagement des Lehrers im Religionsunterricht			trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
6	Im RU ist der Lehrer guter Laune.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Der Lehrer gestaltet unseren RU abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Unser Lehrer fordert uns im RU mit guten Fragen heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Im RU erzählt der Lehrer aus seinem Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Im RU werden uns spannende Geschichten erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Zum Verhalten im Religionsunterricht

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
11 Im RU passen alle auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Im RU ist die Klasse lauter als in anderen Unterrichtsstunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Unser RU fängt pünktlich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Im RU stören wir den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Im RU erhole ich mich von den anderen Stunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Im RU denke ich an meine Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Im RU macht jeder, was er will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Im RU mache ich die Hausaufgaben für andere Fächer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Im RU esse und trinke ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 Aktivität und lebensnahe Themen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
21 Im RU diskutieren wir anregend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Ich melde mich im RU gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Im RU ist mir langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Im RU fühle ich mich wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Im RU denke ich über wichtige Fragen nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Im RU behandeln wir spannende Themen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Im RU sprechen wir über unsere Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 Religiöse Tätigkeiten und Inhalte

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
28 Im RU sprechen wir von Gott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
29	Im RU arbeiten wir mit der Bibel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Im RU beten wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Im RU machen wir Stilleübungen/ Meditationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Im RU singen wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Arten und Inhalte religiösen Lernens						
		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
33	Im RU lernen wir Dinge, die für unser Leben wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Ich denke im RU über ernste Fragen nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Unser RU hat meine Allgemeinbildung erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Ich kann in meinem Leben brauchen, was ich im RU lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Im RU habe ich gelernt, selbständig über meinen Glauben nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Unser RU gibt mir Antworten auf wichtige Fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Unser RU bewirkt, dass wir in der Klasse freundlicher miteinander umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	In meinem Leben ist mir der RU schon eine Hilfe gewesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Ohne RU würde mir das Wissen von Gott fehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Unser RU hat mir Jesus näher gebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Unser RU hat mir die Kirche näher gebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Durch den RU bekomme ich Anstöße,					
44	... über mein Leben nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	... über meinen alltäglichen Umgang mit anderen Menschen nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	... wie ich mich in die Gesellschaft einbringen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	... mich für ausgegrenzte Menschen einzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Ich wünsche mir im RU, dass ich dort religiöse Erfahrungen mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
49	Mir ist es wichtig, dass im RU Fragen zu Glauben, Religion und zum Leben besprochen werden, auch wenn es keine Antwort gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Ich wünsche mir, religiöse Erfahrungen zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Lernformen

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
51	Im RU machen wir auch Gruppenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Im RU machen wir Spiele (zum Beispiel Quiz).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Im RU machen wir auch Rollenspiele und Theater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Im RU malen und zeichnen wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Im RU schreiben wir ins Heft/auf Arbeitsblätter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Im RU werden wir abgefragt und geprüft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Im RU schreiben wir Klassenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Im RU führen wir mit dem Lehrer Unterrichtsgespräche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8 Religionsunterricht und Berufsbildung

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
59	Fragen zu meinem Leben verbinde ich auch mit dem RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Fachfragen zu meinem Beruf verbinde ich auch mit dem RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Fragen zum Umgang mit meinen Kollegen verbinde ich auch mit dem RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Wenn es um das Thema „faire und gerechte Arbeit“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Wenn es um das Thema „Arbeitslosigkeit“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	Wenn es um das Thema „Ausbeutung am Arbeitsplatz“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
65	In der Auseinandersetzung mit persönlichen Problemen denke ich auch an den RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Ich bin froh, dass es im RU nicht nur um Beruf und Arbeit geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Der RU soll mich auf meinen Berufszweig vorbereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Der RU bereitet mich auf meinen Berufszweig vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	Ich würde gerne viel mehr Themen zu Beruf und Arbeit im RU behandeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Der RU bringt mir persönlich etwas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71	Wenn es um das Thema „Mobbing an der Schule“ geht, kommt mir der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72	Wenn es um das Thema „Mobbing am Arbeitsplatz“ geht, kommt mir der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73	Wenn es um das Thema „Vorurteile im Betriebs- und Arbeitsfeld“ geht, kommt mir der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.9 Der Religionslehrer, meine Mitschüler und ich

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
74	Ich möchte den RU-Lehrer im Unterricht nicht nur in der Rolle als Lehrer, sondern auch als Mensch kennen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75	Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei <i>persönlichen</i> Fragen und Problemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76	Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei <i>religiösen</i> Fragen und Problemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77	Ich wünsche mir, dass der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei <i>persönlichen</i> Fragen und Problemen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78	Ich wünsche mir, dass der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei <i>religiösen</i> Fragen und Problemen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79	Ich wünsche mir vom RU-Lehrer, dass er mir von seinem Glauben und seinen Zweifeln erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80	Ich wünsche mir, dass andere Mitschüler im RU auch von ihrem Leben, Fragen und Zweifeln erzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
81	Ich möchte mit andern Mitschülern und dem Lehrer über meinen Glauben und meine religiösen Überzeugungen, Erfahrungen, Fragen und Zweifel sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82	Ich nehme meinen RU-Lehrer als Person ernst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83	Ich nehme meinen RU-Lehrer als Lehrer ernst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84	Unseren RU-Lehrer nehme ich als religiösen Menschen wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85	Unseren RU-Lehrer nehme ich als gläubigen Christen wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86	Unser RU-Lehrer ist für mich ein Vorbild.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87	Unser RU-Lehrer ist mir egal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88	Ich sehe meinen RU-Lehrer auch als Seelsorger an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89	Interessieren Sie die persönlichen Meinungen/Überzeugungen/Positionen Ihres RU-Lehrers zu Lebensfragen? Ja <input type="checkbox"/> – Nein <input type="checkbox"/>					
90	Interessiert Sie die Konfession/Religionszugehörigkeit (katholisch, evangelisch etc.) Ihres RU-Lehrers? Ja <input type="checkbox"/> – Nein <input type="checkbox"/>					

2.10 Inhalte des Religionsunterrichts

Wie **wichtig** sind Ihnen folgende Inhalte des RU?

		völlig unwichtig	eher un- wichtig	teils teils	wichtig	sehr wichtig
91	Kenntnisse verschiedener Religionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92	Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93	Christliche Religion verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94	Christliche Religion kennen lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95	Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96	Sich zu seiner Religion bekennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97	Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98	Werte und Normen kennen lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	völlig unwichtig	eher un- wichtig	teils teils	wichtig	sehr wichtig
99 Werte und Normen in der Schule einüben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100 Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101 Leben nach dem Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102 Drogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103 Probleme in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104 Probleme in der Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105 Liebe / Freundschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106 Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107 Sekten / Okkultismus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108 Gott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109 Jesus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110 Bibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111 Gemeinschaft in der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112 Arbeit / Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113 Arbeitslosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114 Mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115 Was ist für Sie am wichtigsten für einen guten RU? <i>(Bitte nur eine Möglichkeit ankreuzen!)</i>					
Beziehung zu meinen Mitschülern und Lehrer	<input type="checkbox"/>				
Inhalte	<input type="checkbox"/>				
Beides gleich wichtig	<input type="checkbox"/>				
Keine Meinung	<input type="checkbox"/>				
Wie häufig kommen folgende Inhalte im RU vor?					
	nie	selten	manch- mal	oft	sehr oft
116 Kenntnisse verschiedener Religionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117 Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118 Christliche Religion verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119 Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120 Christliche Religion kennen lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		nie	selten	manch- mal	oft	sehr oft
121	Sich zu seiner Religion bekennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122	Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123	Werte und Normen kennen lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124	Werte und Normen in der Schule einüben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125	Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126	Leben nach dem Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127	Drogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128	Probleme in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129	Probleme in der Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130	Liebe / Freundschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131	Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132	Sekten / Okkultismus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133	Gott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134	Jesus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135	Bibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136	Gemeinschaft in der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137	Arbeit / Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138	Arbeitslosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139	Mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.11 Hindernisse im Religionsunterricht

Gründe, die tatsächlich verhindern, dass im RU die Lernziele erreicht werden

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
140	Kein religiöses Interesse der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141	Kein religiöses Interesse des Lehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
142	Person des Lehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143	Person der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144	Kein Interesse der Schüler am RU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145	Kein Interesse des Lehrers am RU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146	Unsicherheit der Schüler, über persönliche Themen zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147	Unsicherheit des Lehrers, über persönliche Themen zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148	Überlastung der Schüler und daher keine Konzentration für RU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149	Überlastung des Lehrers und daher keine Konzentration für RU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150	Der Lehrer hat vom Fach keine Ahnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151	Die Schüler haben vom Fach keine Ahnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152	Mangelnde Disziplin der Klasse der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153	Der Lehrer unterrichtet langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154	Der Lehrer unterrichtet unverständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155	Mangelnde Konsequenz des Lehrers, bei Störungen im Unterricht einzugreifen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156	Der Lehrer ist nicht flexibel im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157	Zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158	Zu wenig religiöse Erfahrung des Lehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12 Religionsunterricht an beruflichen Schulen						
		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
159	Mit dem RU soll es so bleiben, wie es ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160	Ohne RU würde mir gar nichts fehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161	Ich habe schon ernsthaft überlegt, mich vom RU abzumelden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
162	Ich bin für die Abschaffung des RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163	Ich bin froh, dass RU an meiner beruflichen Schule erteilt wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
164	Inhalte und Beziehungen lassen sich im Religionsunterricht nicht trennen.					

2.13 Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts

		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
165	schlecht								gut
166	verhasst								beliebt
167	unwichtig								wichtig
168	eintönig								abwechslungsreich
169	lebensfern								lebensnah
170	langweilig								interessant
171	veraltet								modern

3 Religiöse Selbsteinschätzung

		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
172	Ich halte mich für einen gläubigen Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173	Ich halte mich für einen religiösen Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
174	Ich halte mich für einen guten Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175	Ich bin auf der Suche nach dem Sinn meines Lebens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
176	Die Frage nach Gott ist mir in meinem Leben wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
177	Ich bin auf der Suche nach Gott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
178	Welche der folgenden Aussagen bringt Ihren Glauben an Gott am ehesten zum Ausdruck? <i>(Bitte nur eine Möglichkeit ankreuzen!)</i>					
	a) Ich bin fest davon überzeugt, dass es Gott wirklich gibt.			<input type="checkbox"/>		
	b) Ich bin mir unsicher, ob es Gott gibt.			<input type="checkbox"/>		
	c) Ich glaube zwar nicht, dass es Gott gibt; ich glaube aber, dass es eine andere höhere geistige Macht gibt.			<input type="checkbox"/>		
	d) Ich glaube weder an Gott noch an eine andere höhere geistige Macht.			<input type="checkbox"/>		

179 Ist Ihr Glaube für Sie in Ihrem Leben ...*(bitte ankreuzen, mehrere Angaben sind möglich)*

- | | | | |
|---------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| lebenswichtig | <input type="checkbox"/> | maßgebend | <input type="checkbox"/> |
| notwendig | <input type="checkbox"/> | die Regel | <input type="checkbox"/> |
| unentbehrlich | <input type="checkbox"/> | die Ausnahme | <input type="checkbox"/> |
| unumgänglich | <input type="checkbox"/> | Gewohnheit | <input type="checkbox"/> |
| bedeutsam | <input type="checkbox"/> | alltäglich | <input type="checkbox"/> |
| wertvoll | <input type="checkbox"/> | herkömmlich | <input type="checkbox"/> |
| bewegend | <input type="checkbox"/> | unwirksam | <input type="checkbox"/> |
| unsinnig | <input type="checkbox"/> | motivierend (verhaltensändernd) | <input type="checkbox"/> |

Abschließende Bemerkung *(Gibt es etwas, was Sie noch sagen möchten?)*

Anhang 3: Statistischer Anhang

Anhang 3.1: Rahmendaten

Korrelationen

			Berufsschulart	Geschlecht
Spearman-Rho	Berufsschulart	Korrelationskoeffizient	1,000	,463**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	339	337
	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	,463**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	337	337

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 53: Rangkorrelation Berufsschulart – Geschlecht

Gruppierte Jahrgänge

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Jahrgang =< 1980	15	4,4	4,4	4,4
	Jahrgang 1981/1982	20	5,9	5,9	10,4
	Jahrgang 1983/1984	85	25,1	25,1	35,5
	Jahrgang 1985/1986	169	49,9	50,0	85,5
	Jahrgang 1987/1988	49	14,5	14,5	100,0
	Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
Gesamt		339	100,0		

Tabelle 54: Geburtsjahrgang der Probanden (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)

Familienstand

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ledig	325	95,9	96,4	96,4
	verheiratet	9	2,7	2,7	99,1
	geschieden	3	,9	,9	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
Gesamt		339	100,0		

Tabelle 55: Familienstand der Probanden (Häufigkeiten und Prozentwerte)

Herkunft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	auf dem Lande, auf dem Dorf	99	29,2	29,9	29,9
	in einer Kleinstadt (etwa bis 10000 Einw.)	104	30,7	31,4	61,3
	in einer mittleren Stadt (10000-40000 Einw.)	89	26,3	26,9	88,2
	in einer Großstadt	39	11,5	11,8	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0	
Fehlend	9	8	2,4		
Gesamt		339	100,0		

Tabella 56: Regionale Herkunft der Schüler (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)

Schultyp

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Berufsvorbereitungsjahr	8	2,4	2,4	2,4
	Berufsfachschule, 2-jährig	64	18,9	18,9	21,2
	Berufsfachschule, 3-jährig	21	6,2	6,2	27,4
	Berufsschule (Duales System)	128	37,8	37,8	65,2
	Berufliches Gymnasium	118	34,8	34,8	100,0
	Gesamt	339	100,0	100,0	

Tabella 57: Schultyp (Häufigkeiten und Prozentwerte)

Beruf/Ausbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sozial-pflegerisch	17	5,0	8,2	8,2
	hauswirtschaftlich	25	7,4	12,0	20,2
	kaufmännisch	87	25,7	41,8	62,0
	gewerblich	78	23,0	37,5	99,5
	9	1	,3	,5	100,0
	Gesamt	208	61,4	100,0	
Fehlend	0	131	38,6		
Gesamt		339	100,0		

Tabella 58: Ausbildungsgang/ Berufszweig (Häufigkeiten und Prozentwerte)

Schulabschluss

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Hauptschulabschluss	115	39,4	39,9	39,9
	Realschulabschluss/ Mittlere Reife	165	56,5	57,3	97,2
	Fachabitur	1	,3	,3	97,6
	Abitur	2	,7	,7	98,3
	Keinen	4	1,4	1,4	99,7
	Sonstiges	1	,3	,3	100,0
	Gesamt	288	98,6	100,0	
Fehlend	9	4	1,4		
Gesamt		292	100,0		

Tabelle 59: Schulabschluss (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)

Konfession/Religion

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	katholisch	187	55,2	57,2	57,2
	evangelisch	103	30,4	31,5	88,7
	orthodox	9	2,7	2,8	91,4
	andere christliche Glaubensgemeinschaft	2	,6	,6	92,0
	islamisch	9	2,7	2,8	94,8
	sonstiges	4	1,2	1,2	96,0
	keiner	13	3,8	4,0	100,0
	Gesamt	327	96,5	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	11	3,2		
	Gesamt	12	3,5		
Gesamt		339	100,0		

Tabelle 60: Religion/Konfession der Schüler (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)

Teilnahme an rel.-gem. Veranstaltungen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mehrmals pro Woche	17	5,0	5,1	5,1
	einmal pro Woche	36	10,6	10,7	15,8
	etwa einmal im Monat	13	3,8	3,9	19,6
	ein paar Mal im Jahr	124	36,6	36,9	56,5
	nie	146	43,1	43,5	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	2	,6		
	Gesamt	3	,9		
Gesamt		339	100,0		

Tabelle 61: Teilnahme der Schüler an Veranstaltungen ihrer Religionsgemeinschaft (Häufigkeiten und Prozentwerte, gruppierte Daten)

Anhang 3.2: Inhaltliche Auswertung

In den Übersichtstabellen der deskriptiven Statistik sind die Kodierungen „0“ und „9“ eigens zu erläutern: „0“ steht dafür, dass überhaupt keine Angabe gemacht wurde. Und „9“ bedeutet, dass eine ungültige Antwort für das Item gegeben wurde, z. B. zwei Nennungen, obwohl nur eine erwünscht war.

Anhang 3.2.1: Häufigkeitstabellen der Items

Mir ist wichtig, daß ich mit meinem RU-Lehrer gut auskomme.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	5	1,5	1,5	1,5
trifft eher nicht zu	8	2,4	2,4	3,9
teils-teils	62	18,3	18,5	22,3
trifft eher zu	129	38,1	38,4	60,7
trifft voll zu	132	38,9	39,3	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend 0	2	,6		
9	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Mir ist wichtig, daß ich mit meinen RU-Mitschülern gut auskomme.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	7	2,1	2,1	2,1
trifft eher nicht zu	24	7,1	7,1	9,2
teils-teils	91	26,8	26,9	36,1
trifft eher zu	97	28,6	28,7	64,8
trifft voll zu	119	35,1	35,2	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend System	1	,3		
Gesamt	339	100,0		

Mir ist wichtig, daß im RU interessante Themen behandelt werden.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	2	,6	,6	,6
trifft eher nicht zu	7	2,1	2,1	2,7
teils-teils	30	8,8	8,8	11,5
trifft eher zu	96	28,3	28,3	39,8
trifft voll zu	204	60,2	60,2	100,0
Gesamt	339	100,0	100,0	

Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinem RU-Lehrer gut auszukommen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	2	,6	,6	,6
trifft eher nicht zu	5	1,5	1,5	2,1
teils-teils	69	20,4	20,5	22,6
trifft eher zu	124	36,6	36,8	59,3
trifft voll zu	137	40,4	40,7	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
9	1	,3		
Gesamt	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

ür einen guten RU ist mir wichtig, mit meinen RU-Mitschülern gut auszukommen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	8	2,4	2,4	2,4
trifft eher nicht zu	24	7,1	7,1	9,5
teils-teils	81	23,9	24,0	33,5
trifft eher zu	118	34,8	35,0	68,5
trifft voll zu	106	31,3	31,5	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
9	1	,3		
Gesamt	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Wenn ich persönliche Probleme mit meinem Lehrer habe, dann bringt mir auch der RU nichts.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	22	6,5	6,5	6,5
trifft eher nicht zu	73	21,5	21,7	28,3
teils-teils	108	31,9	32,1	60,4
trifft eher zu	61	18,0	18,2	78,6
trifft voll zu	72	21,2	21,4	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
9	2	,6		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Wenn ich fachliche Probleme mit meinem Lehrer habe, dann bringt mir auch der RU nichts.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	32	9,4	9,5	9,5
trifft eher nicht zu	74	21,8	21,9	31,4
teils-teils	102	30,1	30,2	61,5
trifft eher zu	61	18,0	18,0	79,6
trifft voll zu	69	20,4	20,4	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU ist der Lehrer guter Laune.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	1	,3	,3	,3
trifft eher nicht zu	5	1,5	1,5	1,8
teils-teils	54	15,9	16,1	17,9
trifft eher zu	150	44,2	44,6	62,5
trifft voll zu	126	37,2	37,5	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend 0	2	,6		
9	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Der Lehrer gestaltet unseren RU abwechslungsreich.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	7	2,1	2,1	2,1
trifft eher nicht zu	29	8,6	8,7	10,7
teils-teils	102	30,1	30,4	41,2
trifft eher zu	105	31,0	31,3	72,5
trifft voll zu	92	27,1	27,5	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend 0	2	,6		
9	2	,6		
Gesamt	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

Im Ru sagt der Lehrer, was er persönlich denkt.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenzte	Kumulierte Prozenzte
Gültig trifft gar nicht zu	6	1,8	1,8	1,8
trifft eher nicht zu	27	8,0	8,0	9,8
teils-teils	93	27,4	27,7	37,5
trifft eher zu	108	31,9	32,1	69,6
trifft voll zu	101	29,8	30,1	99,7
36	1	,3	,3	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend 0	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Unser Lehrer fordert uns im RU mit guten Fragen heraus.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	9	2,7	2,7	2,7
	trifft eher nicht zu	26	7,7	7,8	10,4
	teils-teils	116	34,2	34,6	45,1
	trifft eher zu	111	32,7	33,1	78,2
	trifft voll zu	73	21,5	21,8	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	9	1	,3		
	Gesamt	4	1,2		
	Gesamt	339	100,0		

Unser RU fängt pünktlich an.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	84	24,8	25,0	25,0
	trifft eher nicht zu	124	36,6	36,9	61,9
	teils-teils	78	23,0	23,2	85,1
	trifft eher zu	34	10,0	10,1	95,2
	trifft voll zu	16	4,7	4,8	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	1	,3		
	Gesamt	3	,9		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU erzählt der Lehrer aus seinem Leben.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	19	5,6	5,7	5,7
	trifft eher nicht zu	74	21,8	22,1	27,8
	teils-teils	118	34,8	35,2	63,0
	trifft eher zu	76	22,4	22,7	85,7
	trifft voll zu	48	14,2	14,3	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	9	1	,3		
	Gesamt	4	1,2		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU schreit der Lehrer "Ruhe".

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	20	5,9	6,0	6,0
	trifft eher nicht zu	32	9,4	9,6	15,5
	teils-teils	65	19,2	19,4	34,9
	trifft eher zu	107	31,6	31,9	66,9
	trifft voll zu	111	32,7	33,1	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	9	1	,3		
	Gesamt	4	1,2		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU werden spannende Geschichten erzählt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	37	10,9	11,0	11,0
	trifft eher nicht zu	108	31,9	32,0	43,0
	teils-teils	117	34,5	34,7	77,7
	trifft eher zu	52	15,3	15,4	93,2
	trifft voll zu	23	6,8	6,8	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU stören wir den Unterricht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	57	16,8	17,1	17,1
	trifft eher nicht zu	102	30,1	30,5	47,6
	teils-teils	127	37,5	38,0	85,6
	trifft eher zu	24	7,1	7,2	92,8
	trifft voll zu	24	7,1	7,2	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU passen alle auf.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	,9	,9	,9
	trifft eher nicht zu	42	12,4	12,5	13,4
	teils-teils	141	41,6	41,8	55,2
	trifft eher zu	109	32,2	32,3	87,5
	trifft voll zu	42	12,4	12,5	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU erhole ich mich von den anderen Stunden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	27	8,0	8,1	8,1
	trifft eher nicht zu	58	17,1	17,3	25,4
	teils-teils	88	26,0	26,3	51,6
	trifft eher zu	81	23,9	24,2	75,8
	trifft voll zu	81	23,9	24,2	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	4	1,2		
	9	3	,9		
	Gesamt	7	2,1		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU ist die Klasse lauter als in anderen Unterrichtsstunden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	38	11,2	11,4	11,4
	trifft eher nicht zu	104	30,7	31,2	42,6
	teils-teils	98	28,9	29,4	72,1
	trifft eher zu	61	18,0	18,3	90,4
	trifft voll zu	32	9,4	9,6	100,0
	Gesamt	333	98,2	100,0	
Fehlend	0	5	1,5		
	9	1	,3		
	Gesamt	6	1,8		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU denke ich an meine Freizeit.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	39	11,5	11,6	11,6
	trifft eher nicht zu	74	21,8	22,0	33,5
	teils-teils	115	33,9	34,1	67,7
	trifft eher zu	62	18,3	18,4	86,1
	trifft voll zu	47	13,9	13,9	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
	Gesamt	339	100,0		

Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	46	13,6	13,7	13,7
	trifft eher nicht zu	151	44,5	44,9	58,6
	teils-teils	106	31,3	31,5	90,2
	trifft eher zu	25	7,4	7,4	97,6
	trifft voll zu	8	2,4	2,4	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	1	,3		
	Gesamt	3	,9		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU macht jeder, was er will.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	72	21,2	21,6	21,6
	trifft eher nicht zu	111	32,7	33,2	54,8
	teils-teils	110	32,4	32,9	87,7
	trifft eher zu	23	6,8	6,9	94,6
	trifft voll zu	18	5,3	5,4	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU mache ich die Hausaufgaben für andere Fächer.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	155	45,7	46,0	46,0
	trifft eher nicht zu	90	26,5	26,7	72,7
	teils-teils	47	13,9	13,9	86,6
	trifft eher zu	20	5,9	5,9	92,6
	trifft voll zu	25	7,4	7,4	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU esse und trinke ich.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	87	25,7	25,8	25,8
trifft eher nicht zu	66	19,5	19,6	45,4
teils-teils	95	28,0	28,2	73,6
trifft eher zu	43	12,7	12,8	86,4
trifft voll zu	46	13,6	13,6	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	,6		
Gesamt	339	100,0		

Im RU behandeln wir spannende Themen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	11	3,2	3,3	3,3
trifft eher nicht zu	68	20,1	20,1	23,4
teils-teils	151	44,5	44,7	68,0
trifft eher zu	72	21,2	21,3	89,3
trifft voll zu	36	10,6	10,7	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	9	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU diskutieren wir anregend.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	3	,9	,9	,9
trifft eher nicht zu	25	7,4	7,4	8,3
teils-teils	95	28,0	28,1	36,4
trifft eher zu	125	36,9	37,0	73,4
trifft voll zu	90	26,5	26,6	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	0	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU sprechen wir über unsere Probleme.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	47	13,9	13,9	13,9
trifft eher nicht zu	93	27,4	27,5	41,4
teils-teils	112	33,0	33,1	74,6
trifft eher zu	65	19,2	19,2	93,8
trifft voll zu	21	6,2	6,2	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	9	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU zwingt uns der Lehrer seine Meinung auf.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	8	2,4	2,4	2,4
trifft eher nicht zu	15	4,4	4,4	6,8
teils-teils	44	13,0	13,0	19,8
trifft eher zu	86	25,4	25,4	45,3
trifft voll zu	185	54,6	54,7	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	9	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU sprechen wir von Gott.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	17	5,0	5,0	5,0
trifft eher nicht zu	53	15,6	15,7	20,7
teils-teils	126	37,2	37,3	58,0
trifft eher zu	86	25,4	25,4	83,4
trifft voll zu	56	16,5	16,6	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	9	,3		
Gesamt	339	100,0		

Ich melde mich im RU gerne.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	22	6,5	6,5	6,5
trifft eher nicht zu	53	15,6	15,7	22,3
teils-teils	130	38,3	38,6	60,8
trifft eher zu	69	20,4	20,5	81,3
trifft voll zu	63	18,6	18,7	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	9	,6		
Gesamt	339	100,0		

Im RU arbeiten wir mit der Bibel.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	137	40,4	40,5	40,5
trifft eher nicht zu	90	26,5	26,6	67,2
teils-teils	63	18,6	18,6	85,8
trifft eher zu	30	8,8	8,9	94,7
trifft voll zu	18	5,3	5,3	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	0	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU ist mir langweilig.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	19	5,6	5,6	5,6
trifft eher nicht zu	37	10,9	11,0	16,6
teils-teils	132	38,9	39,2	55,8
trifft eher zu	102	30,1	30,3	86,1
trifft voll zu	47	13,9	13,9	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	9	,6		
Gesamt	339	100,0		

Im RU beten wir.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	307	90,6	90,8	90,8
trifft eher nicht zu	29	8,6	8,6	99,4
teils-teils	1	,3	,3	99,7
trifft eher zu	1	,3	,3	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	0	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU fühle ich mich wohl.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	12	3,5	3,6	3,6
trifft eher nicht zu	34	10,0	10,1	13,7
teils-teils	121	35,7	36,1	49,9
trifft eher zu	124	36,6	37,0	86,9
trifft voll zu	44	13,0	13,1	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	,6		
9	2	,6		
Gesamt	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

Im RU machen wir Stilleübungen/Meditationen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	223	65,8	66,2	66,2
trifft eher nicht zu	57	16,8	16,9	83,1
teils-teils	39	11,5	11,6	94,7
trifft eher zu	15	4,4	4,5	99,1
trifft voll zu	3	,9	,9	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	,6		
Gesamt	339	100,0		

Im RU singen wir.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	312	92,0	92,3	92,3
trifft eher nicht zu	22	6,5	6,5	98,8
teils-teils	4	1,2	1,2	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	0	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU denke ich über wichtige Fragen nach.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	15	4,4	4,4	4,4
trifft eher nicht zu	56	16,5	16,6	21,0
teils-teils	138	40,7	40,8	61,8
trifft eher zu	90	26,5	26,6	88,5
trifft voll zu	39	11,5	11,5	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	9	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU lernen wir Dinge, die für unser Leben wichtig sind.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	19	5,6	5,6	5,6
	trifft eher nicht zu	68	20,1	20,2	25,8
	teils-teils	136	40,1	40,4	66,2
	trifft eher zu	80	23,6	23,7	89,9
	trifft voll zu	34	10,0	10,1	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	1	,3		
	Gesamt	2	,6		
Gesamt		339	100,0		

Ich denke im RU über ernste Fragen nach.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	22	6,5	6,5	6,5
	trifft eher nicht zu	61	18,0	18,0	24,6
	teils-teils	128	37,8	37,9	62,4
	trifft eher zu	84	24,8	24,9	87,3
	trifft voll zu	43	12,7	12,7	100,0
	Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	Gesamt	339	100,0		

Im RU lerne ich viel über andere Religionen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	21	6,2	6,2	6,2
	trifft eher nicht zu	64	18,9	19,0	25,2
	teils-teils	121	35,7	35,9	61,1
	trifft eher zu	99	29,2	29,4	90,5
	trifft voll zu	32	9,4	9,5	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	1	,3		
	Gesamt	2	,6		
Gesamt		339	100,0		

Unser RU hat meine Allgemeinbildung erweitert.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	21	6,2	6,3	6,3
	trifft eher nicht zu	73	21,5	21,7	28,0
	teils-teils	135	39,8	40,2	68,2
	trifft eher zu	84	24,8	25,0	93,2
	trifft voll zu	23	6,8	6,8	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	2	,6		
	Gesamt	3	,9		
Gesamt		339	100,0		

Ich kann in meinem Leben brauchen, was ich im RU lerne.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	37	10,9	11,0	11,0
	trifft eher nicht zu	82	24,2	24,5	35,5
	teils-teils	141	41,6	42,1	77,6
	trifft eher zu	60	17,7	17,9	95,5
	trifft voll zu	15	4,4	4,5	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	2	,6		
	Gesamt	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

Im RU habe ich gelernt, selbständig über meinen Glauben nachzudenken.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	57	16,8	17,0	17,0
	trifft eher nicht zu	89	26,3	26,5	43,5
	teils-teils	82	24,2	24,4	67,9
	trifft eher zu	79	23,3	23,5	91,4
	trifft voll zu	29	8,6	8,6	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	2	,6		
	Gesamt	3	,9		
Gesamt		339	100,0		

Unser RU gibt mir Antworten auf wichtige Frage.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	46	13,6	13,6	13,6
	trifft eher nicht zu	102	30,1	30,2	43,8
	teils-teils	122	36,0	36,1	79,9
	trifft eher zu	52	15,3	15,4	95,3
	trifft voll zu	16	4,7	4,7	100,0
	Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	Gesamt	339	100,0		

Unser RU bewirkt, daß wir in der Klasse freundlicher miteinander umgehen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	81	23,9	24,2	24,2
	trifft eher nicht zu	121	35,7	36,1	60,3
	teils-teils	80	23,6	23,9	84,2
	trifft eher zu	47	13,9	14,0	98,2
	trifft voll zu	6	1,8	1,8	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	1	,3		
	System	2	,6		
	Gesamt	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

In meinem Leben ist mir der RU schon eine Hilfe gewesen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	92	27,1	27,3	27,3
	trifft eher nicht zu	118	34,8	35,0	62,3
	teils-teils	84	24,8	24,9	87,2
	trifft eher zu	31	9,1	9,2	96,4
	trifft voll zu	12	3,5	3,6	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	1	,3		
	Gesamt	2	,6		
Gesamt		339	100,0		

Ohne RU würde mir das Wissen von Gott fehlen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	131	38,6	38,9	38,9
	trifft eher nicht zu	81	23,9	24,0	62,9
	teils-teils	67	19,8	19,9	82,8
	trifft eher zu	39	11,5	11,6	94,4
	trifft voll zu	19	5,6	5,6	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	1	,3		
	Gesamt	2	,6		
Gesamt		339	100,0		

RU hat mir Jesus näher gebracht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	115	33,9	34,0	34,0
	trifft eher nicht zu	105	31,0	31,1	65,1
	teils-teils	81	23,9	24,0	89,1
	trifft eher zu	29	8,6	8,6	97,6
	trifft voll zu	8	2,4	2,4	100,0
	Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	Gesamt	339	100,0		

Unser RU hat mir die Kirche näher gebracht.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	155	45,7	46,4	46,4
	trifft eher nicht zu	110	32,4	32,9	79,3
	teils-teils	44	13,0	13,2	92,5
	trifft eher zu	19	5,6	5,7	98,2
	trifft voll zu	6	1,8	1,8	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend	0	4	1,2		
	9	1	,3		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

Durch den RU bekomme ich Anstöße, über mein Leben nachzudenken.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	47	13,9	14,0	14,0
trifft eher nicht zu	78	23,0	23,2	37,2
teils-teils	127	37,5	37,8	75,0
trifft eher zu	68	20,1	20,2	95,2
trifft voll zu	16	4,7	4,8	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend 0	2	,6		
System	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Durch den RU bekomme ich Anstöße, über meinen alltäglichen Umgang mit anderen Menschen nachzudenken.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	39	11,5	11,6	
trifft eher nicht zu	68	20,1	20,2	31,8
teils-teils	122	36,0	36,2	68,0
trifft eher zu	91	26,8	27,0	95,0
trifft voll zu	17	5,0	5,0	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
9	1	,3		
Gesamt	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Durch den RU bekomme ich Anstöße, wie ich mich in die Gesellschaft einbringen kann.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	47	13,9	13,9	13,9
trifft eher nicht zu	95	28,0	28,2	42,1
teils-teils	116	34,2	34,4	76,6
trifft eher zu	69	20,4	20,5	97,0
trifft voll zu	10	2,9	3,0	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
9	1	,3		
Gesamt	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Durch den RU bekomme ich Anstöße, mich für ausgegrenzte Menschen einzusetzen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	46	13,6	13,6	13,6
trifft eher nicht zu	94	27,7	27,9	41,5
teils-teils	115	33,9	34,1	75,7
trifft eher zu	66	19,5	19,6	95,3
trifft voll zu	16	4,7	4,7	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend 0	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Ich wünsche mir im RU, daß ich dort religiöse Erfahrungen mache.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	105	31,0	31,2	31,2
trifft eher nicht zu	111	32,7	32,9	64,1
teils-teils	71	20,9	21,1	85,2
trifft eher zu	33	9,7	9,8	95,0
trifft voll zu	17	5,0	5,0	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend 0	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Mir ist es wichtig, daß im RU Fragen zu Glauben, Religion und zum Leben besprochen werden, auch wenn es keine Antwort gibt.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	66	19,5	19,6	19,6
trifft eher nicht zu	68	20,1	20,2	39,9
teils-teils	89	26,3	26,5	66,4
trifft eher zu	67	19,8	19,9	86,3
trifft voll zu	46	13,6	13,7	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend 0	2	,6		
9	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Ich wünsche mir, religiöse Erfahrungen zu machen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	104	30,7	30,8	30,8
trifft eher nicht zu	95	28,0	28,1	58,9
teils-teils	77	22,7	22,8	81,7
trifft eher zu	33	9,7	9,8	91,4
trifft voll zu	29	8,6	8,6	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU machen wir auch Gruppenarbeiten.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	43	12,7	12,8	12,8
trifft eher nicht zu	43	12,7	12,8	25,6
teils-teils	90	26,5	26,8	52,4
trifft eher zu	101	29,8	30,1	82,4
trifft voll zu	59	17,4	17,6	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
9	2	,6		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Im RU machen wir Spiele (zum Beispiel Quiz).

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	107	31,6	31,7	31,7
trifft eher nicht zu	107	31,6	31,7	63,3
teils-teils	70	20,6	20,7	84,0
trifft eher zu	40	11,8	11,8	95,9
trifft voll zu	14	4,1	4,1	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU machen wir auch Rollenspiel und Theater.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	188	55,5	55,8	55,8
trifft eher nicht zu	101	29,8	30,0	85,8
teils-teils	35	10,3	10,4	96,1
trifft eher zu	8	2,4	2,4	98,5
trifft voll zu	5	1,5	1,5	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend 0	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Im RU malen und zeichnen wir.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	181	53,4	53,6	53,6
trifft eher nicht zu	83	24,5	24,6	78,1
teils-teils	43	12,7	12,7	90,8
trifft eher zu	24	7,1	7,1	97,9
trifft voll zu	7	2,1	2,1	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
Gesamt	339	100,0		

Im RU schreiben wir ins Heft / auf Arbeitsblätter.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	22	6,5	6,5	6,5
trifft eher nicht zu	23	6,8	6,8	13,4
teils-teils	100	29,5	29,7	43,0
trifft eher zu	85	25,1	25,2	68,2
trifft voll zu	107	31,6	31,8	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
9	1	,3		
Gesamt	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Im RU werden wir abgefragt und geprüft.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig trifft gar nicht zu	127	37,5	37,8	37,8
trifft eher nicht zu	92	27,1	27,4	65,2
teils-teils	67	19,8	19,9	85,1
trifft eher zu	39	11,5	11,6	96,7
trifft voll zu	11	3,2	3,3	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend 0	1	,3		
9	2	,6		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Im RU schreiben wir Klassenarbeiten.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	74	21,8	22,0
	trifft eher nicht zu	18	5,3	27,3
	teils-teils	21	6,2	33,5
	trifft eher zu	27	8,0	41,5
	trifft voll zu	197	58,1	100,0
	Gesamt	337	99,4	58,5
Fehlend	0	2	,6	
Gesamt		339	100,0	

Im RU arbeiten wir mit dem Religionsbuch.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	290	85,5	86,6
	trifft eher nicht zu	34	10,0	96,7
	teils-teils	7	2,1	98,8
	trifft eher zu	3	,9	99,7
	trifft voll zu	1	,3	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	2	,6	
	9	2	,6	
	Gesamt	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

Fragen zu meinem Leben verbinde ich auch mit dem RU.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	117	34,5	34,9
	trifft eher nicht zu	99	29,2	64,5
	teils-teils	81	23,9	88,7
	trifft eher zu	30	8,8	97,6
	trifft voll zu	8	2,4	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

Fachfragen zu meinem Beruf verbinde ich auch mit dem RU.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	191	56,3	57,9
	trifft eher nicht zu	90	26,5	85,2
	teils-teils	32	9,4	94,8
	trifft eher zu	9	2,7	97,6
	trifft voll zu	8	2,4	100,0
	Gesamt	330	97,3	100,0
Fehlend	0	8	2,4	
	9	1	,3	
	Gesamt	9	2,7	
Gesamt		339	100,0	

Fragen zum Umgang mit meinen Kollegen verbinde ich auch mit dem RU.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	158	46,6	47,9
	trifft eher nicht zu	92	27,1	75,8
	teils-teils	54	15,9	92,1
	trifft eher zu	23	6,8	99,1
	trifft voll zu	3	,9	100,0
	Gesamt	330	97,3	100,0
Fehlend	0	7	2,1	
	9	2	,6	
	Gesamt	9	2,7	
Gesamt		339	100,0	

Wenn es um das Thema "faire und gerechte Arbeit" geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	134	39,5	40,1
	trifft eher nicht zu	86	25,4	65,9
	teils-teils	79	23,3	89,5
	trifft eher zu	24	7,1	96,7
	trifft voll zu	11	3,2	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Wenn es um das Thema "Arbeitslosigkeit" geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	175	51,6	52,6
	trifft eher nicht zu	86	25,4	78,4
	teils-teils	50	14,7	93,4
	trifft eher zu	14	4,1	97,6
	trifft voll zu	8	2,4	100,0
	Gesamt	333	98,2	100,0
Fehlend	0	5	1,5	
	9	1	,3	
	Gesamt	6	1,8	
Gesamt		339	100,0	

Wenn es um das Thema "Ausbeutung am Arbeitsplatz" geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	171	50,4	51,5
	trifft eher nicht zu	87	25,7	77,7
	teils-teils	43	12,7	90,7
	trifft eher zu	24	7,1	97,9
	trifft voll zu	7	2,1	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0
Fehlend	0	5	1,5	
	9	2	,6	
	Gesamt	7	2,1	
Gesamt		339	100,0	

In der Auseinandersetzung mit persönlichen Problemen denke ich auch an den RU.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	142	41,9	42,8
	trifft eher nicht zu	84	24,8	68,1
	teils-teils	66	19,5	88,0
	trifft eher zu	27	8,0	96,1
	trifft voll zu	13	3,8	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0
Fehlend	0	6	1,8	
	9	1	,3	
	Gesamt	7	2,1	
Gesamt		339	100,0	

Ich bin froh, daß es im RU nicht nur um Beruf und Arbeit.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	60	17,7	18,1
	trifft eher nicht zu	29	8,6	26,9
	teils-teils	83	24,5	52,0
	trifft eher zu	85	25,1	77,6
	trifft voll zu	74	21,8	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0
Fehlend	0	8	2,4	
Gesamt		339	100,0	

Der RU soll mich auf meinen Berufszweig vorbereiten.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	6	1,8	1,8
	trifft eher nicht zu	20	5,9	7,9
	teils-teils	40	11,8	19,9
	trifft eher zu	121	35,7	56,5
	trifft voll zu	144	42,5	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0
Fehlend	0	7	2,1	
	9	1	,3	
	Gesamt	8	2,4	
Gesamt		339	100,0	

Der RU bereitet mich auf meinem Berufszweig vor.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	166	49,0	50,2
	trifft eher nicht zu	114	33,6	84,6
	teils-teils	39	11,5	96,4
	trifft eher zu	11	3,2	99,7
	trifft voll zu	1	,3	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0
Fehlend	0	7	2,1	
	9	1	,3	
	Gesamt	8	2,4	
Gesamt		339	100,0	

Ich würde gerne viel mehr Themen zu Beruf und Arbeit im RU behandeln.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	119	35,1	36,1	36,1
trifft eher nicht zu	90	26,5	27,3	63,3
teils-teils	70	20,6	21,2	84,5
trifft eher zu	38	11,2	11,5	96,1
trifft voll zu	13	3,8	3,9	100,0
Gesamt	330	97,3	100,0	
Fehlend				
0	8	2,4		
9	1	,3		
Gesamt	9	2,7		
Gesamt	339	100,0		

Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei persönlichen Fragen und Problemen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	129	38,1	38,4	38,4
trifft eher nicht zu	89	26,3	26,5	64,9
teils-teils	65	19,2	19,3	84,2
trifft eher zu	32	9,4	9,5	93,8
trifft voll zu	21	6,2	6,3	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend				
0	2	,6		
9	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Der RU bringt mir persönlich etwas.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	65	19,2	19,7	19,7
trifft eher nicht zu	59	17,4	17,9	37,6
teils-teils	130	38,3	39,4	77,0
trifft eher zu	57	16,8	17,3	94,2
trifft voll zu	19	5,6	5,8	100,0
Gesamt	330	97,3	100,0	
Fehlend				
0	7	2,1		
9	1	,3		
System	1	,3		
Gesamt	9	2,7		
Gesamt	339	100,0		

Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei religiösen Fragen und Problemen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	62	18,3	18,5	18,5
trifft eher nicht zu	59	17,4	17,6	36,1
teils-teils	82	24,2	24,5	60,6
trifft eher zu	88	26,0	26,3	86,9
trifft voll zu	44	13,0	13,1	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	2	,6		
9	2	,6		
Gesamt	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

Nenn es um das Thema "Mobbing an der Schule" geht, kommt mir der RU in den Sinn.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	116	34,2	34,8	34,8
trifft eher nicht zu	80	23,6	24,0	58,9
teils-teils	67	19,8	20,1	79,0
trifft eher zu	51	15,0	15,3	94,3
trifft voll zu	19	5,6	5,7	100,0
Gesamt	333	98,2	100,0	
Fehlend				
0	6	1,8		
Gesamt	339	100,0		

Ich wünsche mir, daß der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei persönlichen Fragen und Problemen ist.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	121	35,7	36,0	36,0
trifft eher nicht zu	81	23,9	24,1	60,1
teils-teils	67	19,8	19,9	80,1
trifft eher zu	42	12,4	12,5	92,6
trifft voll zu	25	7,4	7,4	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend				
0	2	,6		
9	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Wenn es um das Thema "Mobbing am Arbeitsplatz" geht, kommt mir der RU in den Sinn.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	143	42,2	43,3	43,3
trifft eher nicht zu	83	24,5	25,2	68,5
teils-teils	55	16,2	16,7	85,2
trifft eher zu	36	10,6	10,9	96,1
trifft voll zu	13	3,8	3,9	100,0
Gesamt	330	97,3	100,0	
Fehlend				
0	8	2,4		
9	1	,3		
Gesamt	9	2,7		
Gesamt	339	100,0		

Ich wünsche mir, daß der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei religiösen Fragen und Problemen ist.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	80	23,6	23,8	23,8
trifft eher nicht zu	57	16,8	17,0	40,8
teils-teils	75	22,1	22,3	63,1
trifft eher zu	70	20,6	20,8	83,9
trifft voll zu	54	15,9	16,1	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend				
0	2	,6		
9	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Wenn es um das Thema "Vorurteile im Betriebs- und Arbeitsfeld" geht, kommt mir der RU in den Sinn.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	145	42,8	43,7	43,7
trifft eher nicht zu	98	28,9	29,5	73,2
teils-teils	57	16,8	17,2	90,4
trifft eher zu	21	6,2	6,3	96,7
trifft voll zu	11	3,2	3,3	100,0
Gesamt	332	97,9	100,0	
Fehlend				
0	7	2,1		
Gesamt	339	100,0		

Ich wünsche mir vom RU-Lehrer, daß er mir von seinem Glauben und seinen Zweifeln erzählt.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	77	22,7	22,8	22,8
trifft eher nicht zu	69	20,4	20,5	43,3
teils-teils	88	26,0	26,1	69,4
trifft eher zu	66	19,5	19,6	89,0
trifft voll zu	37	10,9	11,0	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend				
0	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Ich möchte den RU-Lehrer im Unterricht nicht nur in der Rolle als Lehrer, sondern auch als Mensch kennenlernen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	33	9,7	9,9	9,9
trifft eher nicht zu	62	18,3	18,5	28,4
teils-teils	98	28,9	29,3	57,6
trifft eher zu	94	27,7	28,1	85,7
trifft voll zu	48	14,2	14,3	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	3	,9		
9	1	,3		
Gesamt	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

Ich wünsche mir, daß andere Mitschüler im RU auch von ihrem Leben, Fragen und Zweifeln erzählen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	68	20,1	20,2	20,2
trifft eher nicht zu	64	18,9	19,0	39,3
teils-teils	94	27,7	28,0	67,3
trifft eher zu	63	18,6	18,8	86,0
trifft voll zu	47	13,9	14,0	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend				
0	2	,6		
9	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Ich möchte mit andern Mitschülern und dem Lehrer über meinen Glauben und meine religiösen Überzeugungen, Erfahrungen, Fragen und Zweifel sprechen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	102	30,1	30,4	30,4
trifft eher nicht zu	53	15,6	15,8	46,1
teils-teils	92	27,1	27,4	73,5
trifft eher zu	50	14,7	14,9	88,4
trifft voll zu	39	11,5	11,6	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend				
0	2	,6		
9	1	,3		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Ich nehme meinem RU-Lehrer als Person ernst.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	4	1,2	1,2	1,2
trifft eher nicht zu	23	6,8	6,8	8,0
teils-teils	48	14,2	14,2	22,3
trifft eher zu	121	35,7	35,9	58,2
trifft voll zu	141	41,6	41,8	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend				
0	1	,3		
9	1	,3		
Gesamt	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Ich nehme meinen RU-Lehrer als Lehrer ernst.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	9	2,7	2,7	2,7
trifft eher nicht zu	15	4,4	4,5	7,1
teils-teils	59	17,4	17,5	24,6
trifft eher zu	124	36,6	36,8	61,4
trifft voll zu	130	38,3	38,6	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend				
0	1	,3		
9	1	,3		
Gesamt	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Unseren RU-Lehrer nehme ich als religiösen Menschen wahr.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	14	4,1	4,2	4,2
trifft eher nicht zu	22	6,5	6,5	10,7
teils-teils	87	25,7	25,9	36,6
trifft eher zu	118	34,8	35,1	71,7
trifft voll zu	95	28,0	28,3	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend				
0	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Unseren RU-Lehrer nehme ich als gläubigen Christen wahr.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	16	4,7	4,7	4,7
trifft eher nicht zu	27	8,0	8,0	12,8
teils-teils	95	28,0	28,2	40,9
trifft eher zu	110	32,4	32,6	73,6
trifft voll zu	89	26,3	26,4	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend				
0	1	,3		
9	1	,3		
Gesamt	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Unser RU-Lehrer ist für mich ein Vorbild.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	116	34,2	34,8	34,8
trifft eher nicht zu	92	27,1	27,6	62,5
teils-teils	88	26,0	26,4	88,9
trifft eher zu	23	6,8	6,9	95,8
trifft voll zu	14	4,1	4,2	100,0
Gesamt	333	98,2	100,0	
Fehlend				
0	5	1,5		
9	1	,3		
Gesamt	6	1,8		
Gesamt	339	100,0		

Unser RU-Lehrer ist mir egal.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	22	6,5	6,5	6,5
trifft eher nicht zu	27	8,0	8,0	14,5
teils-teils	67	19,8	19,9	34,4
trifft eher zu	101	29,8	30,0	64,4
trifft voll zu	120	35,4	35,6	100,0
Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend				
0	2	,6		
Gesamt	339	100,0		

Meine Mitschüler sind mir egal.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	10	2,9	3,0	3,0
trifft eher nicht zu	26	7,7	7,8	10,7
teils-teils	93	27,4	27,8	38,5
trifft eher zu	80	23,6	23,9	62,4
trifft voll zu	126	37,2	37,6	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	3	,9		
9	1	,3		
Gesamt	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

Ich sehe meinen RU-Lehrer als Seelsorger an.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
trifft gar nicht zu	117	34,5	35,1	35,1
trifft eher nicht zu	97	28,6	29,1	64,3
teils-teils	83	24,5	24,9	89,2
trifft eher zu	25	7,4	7,5	96,7
trifft voll zu	11	3,2	3,3	100,0
Gesamt	333	98,2	100,0	
Fehlend				
0	5	1,5		
9	1	,3		
Gesamt	6	1,8		
Gesamt	339	100,0		

Interessieren Sie die persönlichen Meinungen/Überzeugungen/Positionen Ihres RU-Lehrers zu Lebensfragen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
Ja	233	68,7	70,8	70,8
Nein	96	28,3	29,2	100,0
Gesamt	329	97,1	100,0	
Fehlend				
0	7	2,1		
9	3	,9		
Gesamt	10	2,9		
Gesamt	339	100,0		

Interessiert Sie die Konfession/Religionszugehörigkeit (kath., evang. etc.) Ihres RU-Lehrers?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
Ja	137	40,4	41,8	41,8
Nein	191	56,3	58,2	100,0
Gesamt	328	96,8	100,0	
Fehlend				
0	7	2,1		
9	4	1,2		
Gesamt	11	3,2		
Gesamt	339	100,0		

Kenntnisse verschiedener Religionen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
völlig unwichtig	26	7,7	7,7	7,7
eher unwichtig	26	7,7	7,7	15,5
teils-teils	91	26,8	27,1	42,6
wichtig	105	31,0	31,3	73,8
sehr wichtig	88	26,0	26,2	100,0
Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend				
0	1	,3		
9	2	,6		
Gesamt	3	,9		
Gesamt	339	100,0		

Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig				
völlig unwichtig	27	8,0	8,0	8,0
eher unwichtig	24	7,1	7,1	15,1
teils-teils	82	24,2	24,3	39,3
wichtig	110	32,4	32,5	71,9
sehr wichtig	95	28,0	28,1	100,0
Gesamt	338	99,7	100,0	
Fehlend				
0	1	,3		
Gesamt	339	100,0		

Christliche Religion verstehen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	41	12,1	12,3	12,3
	eher unwichtig	47	13,9	14,1	26,3
	teils-teils	100	29,5	29,9	56,3
	wichtig	92	27,1	27,5	83,8
	sehr wichtig	54	15,9	16,2	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

Christliche Religion kennenlernen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	45	13,3	13,4	13,4
	eher unwichtig	47	13,9	14,0	27,4
	teils-teils	101	29,8	30,1	57,4
	wichtig	92	27,1	27,4	84,8
	sehr wichtig	51	15,0	15,2	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	1	,3		
	Gesamt	3	,9		
Gesamt		339	100,0		

Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	15	4,4	4,5	4,5
	eher unwichtig	28	8,3	8,3	12,8
	teils-teils	89	26,3	26,4	39,2
	wichtig	123	36,3	36,5	75,7
	sehr wichtig	82	24,2	24,3	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	1	,3		
	Gesamt	2	,6		
Gesamt		339	100,0		

Sich zu seiner Religion bekennen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	54	15,9	16,0	16,0
	eher unwichtig	56	16,5	16,6	32,6
	teils-teils	98	28,9	29,1	61,7
	wichtig	70	20,6	20,8	82,5
	sehr wichtig	59	17,4	17,5	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	1	,3		
	9	1	,3		
	Gesamt	2	,6		
Gesamt		339	100,0		

Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	60	17,7	17,9	17,9
	eher unwichtig	49	14,5	14,6	32,4
	teils-teils	112	33,0	33,3	65,8
	wichtig	70	20,6	20,8	86,6
	sehr wichtig	45	13,3	13,4	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	Gesamt	339	100,0		

Werte und Normen kennenlernen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	27	8,0	8,1	8,1
	eher unwichtig	37	10,9	11,0	19,1
	teils-teils	123	36,3	36,7	55,8
	wichtig	100	29,5	29,9	85,7
	sehr wichtig	48	14,2	14,3	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	System	1	,3		
	Gesamt	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

Werte und Normen in der Schule einüben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	40	11,8	11,9	11,9
	eher unwichtig	64	18,9	19,0	31,0
	teils-teils	128	37,8	38,1	69,0
	wichtig	79	23,3	23,5	92,6
	sehr wichtig	25	7,4	7,4	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	Gesamt	339	100,0		

Tod

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	24	7,1	7,1	7,1
	eher unwichtig	25	7,4	7,4	14,6
	teils-teils	69	20,4	20,5	35,1
	wichtig	118	34,8	35,1	70,2
	sehr wichtig	100	29,5	29,8	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	1	,3		
	Gesamt	3	,9		
Gesamt		339	100,0		

Leben nach dem Tod

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	40	11,8	12,0	12,0
	eher unwichtig	24	7,1	7,2	19,2
	teils-teils	60	17,7	18,0	37,1
	wichtig	112	33,0	33,5	70,7
	sehr wichtig	98	28,9	29,3	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

Drogen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	44	13,0	13,1	13,1
	eher unwichtig	38	11,2	11,3	24,3
	teils-teils	57	16,8	16,9	41,2
	wichtig	101	29,8	30,0	71,2
	sehr wichtig	97	28,6	28,8	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	Gesamt	339	100,0		

Probleme in der Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	34	10,0	10,1	10,1
	eher unwichtig	38	11,2	11,3	21,4
	teils-teils	95	28,0	28,2	49,6
	wichtig	104	30,7	30,9	80,4
	sehr wichtig	66	19,5	19,6	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	Gesamt	339	100,0		

Probleme in der Familie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	50	14,7	14,9	14,9
	eher unwichtig	43	12,7	12,8	27,8
	teils-teils	91	26,8	27,2	54,9
	wichtig	80	23,6	23,9	78,8
	sehr wichtig	71	20,9	21,2	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	2	,6		
	Gesamt	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

Liebe/Freundschaft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig	völlig unwichtig	18	5,3	5,3	5,3
	eher unwichtig	40	11,8	11,9	17,2
	teils-teils	77	22,7	22,8	40,1
	wichtig	99	29,2	29,4	69,4
	sehr wichtig	103	30,4	30,6	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	Gesamt	339	100,0		

Sexualität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	42	12,4	12,5	12,5
	eher unwichtig	47	13,9	14,0	26,5
	teils-teils	77	22,7	22,9	49,4
	wichtig	81	23,9	24,1	73,5
	sehr wichtig	89	26,3	26,5	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	1	,3		
	Gesamt	3	,9		
Gesamt		339	100,0		

Sekten/Okkultismus

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	42	12,4	12,5	12,5
	eher unwichtig	22	6,5	6,6	19,1
	teils-teils	52	15,3	15,5	34,6
	wichtig	113	33,3	33,7	68,4
	sehr wichtig	106	31,3	31,6	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	2	,6		
	Gesamt	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

Gott

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	51	15,0	15,2	15,2
	eher unwichtig	29	8,6	8,6	23,8
	teils-teils	77	22,7	22,9	46,7
	wichtig	97	28,6	28,9	75,6
	sehr wichtig	82	24,2	24,4	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	Gesamt	339	100,0		

Jesus

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	52	15,3	15,5	15,5
	eher unwichtig	36	10,6	10,7	26,3
	teils-teils	86	25,4	25,7	51,9
	wichtig	84	24,8	25,1	77,0
	sehr wichtig	77	22,7	23,0	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	2	,6		
	Gesamt	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

Bibel

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	69	20,4	20,7	20,7
	eher unwichtig	55	16,2	16,5	37,1
	teils-teils	93	27,4	27,8	65,0
	wichtig	69	20,4	20,7	85,6
	sehr wichtig	48	14,2	14,4	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	9	2	,6		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

Gemeinschaft der Klasse

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	21	6,2	6,3	6,3
	eher unwichtig	34	10,0	10,1	16,4
	teils-teils	114	33,6	33,9	50,3
	wichtig	112	33,0	33,3	83,6
	sehr wichtig	55	16,2	16,4	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	9	1	,3		
	Gesamt	3	,9		
Gesamt		339	100,0		

Arbeit/Beruf

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	39	11,5	11,6	11,6
	eher unwichtig	48	14,2	14,2	25,8
	teils-teils	109	32,2	32,3	58,2
	wichtig	95	28,0	28,2	86,4
	sehr wichtig	46	13,6	13,6	100,0
	Gesamt	337	99,4	100,0	
Fehlend	0	2	,6		
	Gesamt	339	100,0		

Arbeitslosigkeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	51	15,0	15,2	15,2
	eher unwichtig	67	19,8	19,9	35,1
	teils-teils	96	28,3	28,6	63,7
	wichtig	78	23,0	23,2	86,9
	sehr wichtig	44	13,0	13,1	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	Gesamt	339	100,0		

Mobbing

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	völlig unwichtig	45	13,3	13,4	13,4
	eher unwichtig	32	9,4	9,5	22,9
	teils-teils	107	31,6	31,8	54,8
	wichtig	89	26,3	26,5	81,3
	sehr wichtig	63	18,6	18,8	100,0
	Gesamt	336	99,1	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	Gesamt	339	100,0		

Was ist für Sie am wichtigsten für einen guten RU?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Beziehung zu meinen Mitschülern und Lehrer	52	15,3	16,0	16,0
	Inhalte	84	24,8	25,9	42,0
	Beides gleich wichtig	138	40,7	42,6	84,6
	Keine Meinung	50	14,7	15,4	100,0
	Gesamt	324	95,6	100,0	
Fehlend	0	5	1,5		
	9	10	2,9		
	Gesamt	15	4,4		
Gesamt		339	100,0		

Kenntnisse verschiedener Religionen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	15	4,4	4,5	4,5
	selten	66	19,5	19,7	24,2
	manchmal	141	41,6	42,1	66,3
	oft	95	28,0	28,4	94,6
	sehr oft	18	5,3	5,4	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	9	1	,3		
	Gesamt	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	27	8,0	8,1	8,1
	selten	60	17,7	18,0	26,0
	manchmal	113	33,3	33,8	59,9
	oft	105	31,0	31,4	91,3
	sehr oft	29	8,6	8,7	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend	0	3	,9		
	9	1	,3		
	System	1	,3		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

Christliche Religion verstehen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	22	6,5	6,6
	selten	60	17,7	18,0
	manchmal	121	35,7	36,2
	oft	114	33,6	34,1
	sehr oft	17	5,0	5,1
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	1	,3	
	System	1	,3	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Werte und Normen in der Schule einüben

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	75	22,1	22,5
	selten	96	28,3	28,8
	manchmal	108	31,9	32,4
	oft	40	11,8	12,0
	sehr oft	14	4,1	4,2
	Gesamt	333	98,2	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	1	,3	
	System	1	,3	
	Gesamt	6	1,8	
Gesamt		339	100,0	

Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	38	11,2	11,3
	selten	67	19,8	20,0
	manchmal	126	37,2	37,6
	oft	83	24,5	24,8
	sehr oft	20	5,9	6,0
	36	1	,3	,3
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

Tod

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	38	11,2	11,4
	selten	67	19,8	20,1
	manchmal	113	33,3	33,9
	oft	87	25,7	26,1
	sehr oft	28	8,3	8,4
	Gesamt	333	98,2	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	2	,6	
	Gesamt	6	1,8	
Gesamt		339	100,0	

Christliche Religion kennenlernen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	30	8,8	9,0
	selten	42	12,4	12,7
	manchmal	122	36,0	36,7
	oft	117	34,5	35,2
	sehr oft	21	6,2	6,3
	Gesamt	332	97,9	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	4	1,2	
	Gesamt	7	2,1	
Gesamt		339	100,0	

Leben nach dem Tod

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	48	14,2	14,4
	selten	92	27,1	27,5
	manchmal	101	29,8	30,2
	oft	65	19,2	19,5
	sehr oft	28	8,3	8,4
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	1	,3	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Sich zu seiner Religion bekennen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	60	17,7	18,0
	selten	87	25,7	26,0
	manchmal	116	34,2	34,7
	oft	58	17,1	17,4
	sehr oft	13	3,8	3,9
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	1	,3	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Drogen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	92	27,1	27,5
	selten	79	23,3	23,7
	manchmal	70	20,6	21,0
	oft	59	17,4	17,7
	sehr oft	34	10,0	10,2
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	2	,6	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	75	22,1	22,5
	selten	94	27,7	28,2
	manchmal	104	30,7	31,2
	oft	51	15,0	15,3
	sehr oft	9	2,7	2,7
	Gesamt	333	98,2	100,0
Fehlend	0	5	1,5	
	9	1	,3	
	Gesamt	6	1,8	
Gesamt		339	100,0	

Probleme in der Schule

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	75	22,1	22,5
	selten	83	24,5	24,9
	manchmal	86	25,4	25,7
	oft	67	19,8	20,1
	sehr oft	23	6,8	6,9
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	2	,6	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Werte und Normen kennenlernen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	27	8,0	8,0
	selten	63	18,6	18,8
	manchmal	118	34,8	35,1
	oft	98	28,9	29,2
	sehr oft	30	8,8	8,9
	Gesamt	336	99,1	100,0
Fehlend	0	3	,9	
Gesamt		339	100,0	

Probleme in der Familie

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	88	26,0	26,4
	selten	84	24,8	25,2
	manchmal	82	24,2	24,6
	oft	60	17,7	18,0
	sehr oft	19	5,6	5,7
	Gesamt	333	98,2	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	3	,9	
	Gesamt	6	1,8	
Gesamt		339	100,0	

Liebe/Freundschaft

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	58	17,1	17,4
	selten	75	22,1	22,5
	manchmal	101	29,8	30,2
	oft	76	22,4	22,8
	sehr oft	24	7,1	7,2
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	1	,3	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Gemeinschaft der Klasse

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	36	10,6	10,8
	selten	76	22,4	22,9
	manchmal	123	36,3	37,0
	oft	77	22,7	23,2
	sehr oft	20	5,9	6,0
	Gesamt	332	97,9	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	3	,9	
	Gesamt	7	2,1	
Gesamt		339	100,0	

Sexualität

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	122	36,0	36,5
	selten	72	21,2	21,6
	manchmal	77	22,7	23,1
	oft	46	13,6	13,8
	sehr oft	17	5,0	5,1
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	2	,6	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Arbeit/Beruf

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	86	25,4	25,6
	selten	90	26,5	26,8
	manchmal	85	25,1	25,3
	oft	55	16,2	16,4
	sehr oft	20	5,9	6,0
	Gesamt	336	99,1	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	Gesamt	339	100,0	

Sekten/Okkultismus

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	85	25,1	25,4
	selten	72	21,2	21,5
	manchmal	99	29,2	29,6
	oft	59	17,4	17,6
	sehr oft	20	5,9	6,0
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	System	1	,3	
	Gesamt	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

Arbeitslosigkeit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	117	34,5	35,0
	selten	89	26,3	26,6
	manchmal	84	24,8	25,1
	oft	34	10,0	10,2
	sehr oft	10	2,9	3,0
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	1	,3	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Gott

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	23	6,8	6,8
	selten	37	10,9	11,0
	manchmal	84	24,8	25,0
	oft	115	33,9	34,2
	sehr oft	77	22,7	22,9
	Gesamt	336	99,1	100,0
Fehlend	0	3	,9	
Gesamt		339	100,0	

Mobbing

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	104	30,7	31,0
	selten	74	21,8	22,1
	manchmal	90	26,5	26,9
	oft	54	15,9	16,1
	sehr oft	13	3,8	3,9
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	1	,3	
	Gesamt	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

Jesus

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	35	10,3	10,4
	selten	34	10,0	10,1
	manchmal	85	25,1	25,3
	oft	106	31,3	31,5
	sehr oft	76	22,4	22,6
	Gesamt	336	99,1	100,0
Fehlend	0	3	,9	
Gesamt		339	100,0	

Kein religiöses Interesse der Schüler

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	14	4,1	4,2
	trifft eher nicht zu	42	12,4	12,6
	teils-teils	115	33,9	34,4
	trifft eher zu	94	27,7	28,1
	trifft voll zu	69	20,4	20,7
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	1	,3	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Bibel

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nie	57	16,8	17,0
	selten	57	16,8	17,0
	manchmal	83	24,5	24,8
	oft	87	25,7	26,0
	sehr oft	51	15,0	15,2
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	1	,3	
	Gesamt	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

Kein religiöses Interesse des Lehrers

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	153	45,1	45,9
	trifft eher nicht zu	121	35,7	36,3
	teils-teils	32	9,4	9,6
	trifft eher zu	16	4,7	4,8
	trifft voll zu	11	3,2	3,3
	Gesamt	333	98,2	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	1	,3	
	System	1	,3	
	Gesamt	6	1,8	
Gesamt		339	100,0	

Person des Lehrers

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	108	31,9	32,7	32,7
	trifft eher nicht zu	92	27,1	27,9	60,6
	teils-teils	83	24,5	25,2	85,8
	trifft eher zu	33	9,7	10,0	95,8
	trifft voll zu	14	4,1	4,2	100,0
	Gesamt	330	97,3	100,0	
Fehlend	0	8	2,4		
	9	1	,3		
	Gesamt	9	2,7		
Gesamt		339	100,0		

Kein Zugang zu den Themen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	54	15,9	16,4	16,4
	trifft eher nicht zu	90	26,5	27,3	43,6
	teils-teils	114	33,6	34,5	78,2
	trifft eher zu	55	16,2	16,7	94,8
	trifft voll zu	17	5,0	5,2	100,0
	Gesamt	330	97,3	100,0	
Fehlend	0	8	2,4		
	9	1	,3		
	Gesamt	9	2,7		
Gesamt		339	100,0		

Person des Schülers

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	42	12,4	12,7	12,7
	trifft eher nicht zu	58	17,1	17,5	30,1
	teils-teils	110	32,4	33,1	63,3
	trifft eher zu	93	27,4	28,0	91,3
	trifft voll zu	29	8,6	8,7	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0	
Fehlend	0	7	2,1		
	9	1	,3		
	Gesamt	8	2,4		
Gesamt		339	100,0		

Überlastung der Schüler und daher keine Konzentration für RU

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	59	17,4	17,8	17,8
	trifft eher nicht zu	73	21,5	22,0	39,8
	teils-teils	81	23,9	24,4	64,2
	trifft eher zu	73	21,5	22,0	86,1
	trifft voll zu	46	13,6	13,9	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0	
Fehlend	0	5	1,5		
	9	2	,6		
	Gesamt	7	2,1		
Gesamt		339	100,0		

Kein Interesse der Schüler am RU

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	20	5,9	6,0	6,0
	trifft eher nicht zu	24	7,1	7,2	13,2
	teils-teils	121	35,7	36,3	49,5
	trifft eher zu	97	28,6	29,1	78,7
	trifft voll zu	71	20,9	21,3	100,0
	Gesamt	333	98,2	100,0	
Fehlend	0	5	1,5		
	9	1	,3		
	Gesamt	6	1,8		
Gesamt		339	100,0		

Überlastung des Lehrers und daher keine Konzentration für RU

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	119	35,1	35,5	35,5
	trifft eher nicht zu	129	38,1	38,5	74,0
	teils-teils	53	15,6	15,8	89,9
	trifft eher zu	21	6,2	6,3	96,1
	trifft voll zu	13	3,8	3,9	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	4	1,2		
	9	1	,3		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

Kein Interesse des Lehrers am RU

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	144	42,5	43,5	43,5
	trifft eher nicht zu	116	34,2	35,0	78,5
	teils-teils	38	11,2	11,5	90,0
	trifft eher zu	18	5,3	5,4	95,5
	trifft voll zu	15	4,4	4,5	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0	
Fehlend	0	6	1,8		
	9	2	,6		
	Gesamt	8	2,4		
Gesamt		339	100,0		

Lehrplan

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	42	12,4	12,7	12,7
	trifft eher nicht zu	70	20,6	21,1	33,8
	teils-teils	126	37,2	38,1	71,9
	trifft eher zu	53	15,6	16,0	87,9
	trifft voll zu	40	11,8	12,1	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0	
Fehlend	0	8	2,4		
	9	1	,3		
	Gesamt	9	2,7		
Gesamt		339	100,0		

Der Lehrer hat vom Fach keine Ahnung.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	191	56,3	57,5	57,5
	trifft eher nicht zu	81	23,9	24,4	81,9
	teils-teils	23	6,8	6,9	88,9
	trifft eher zu	22	6,5	6,6	95,5
	trifft voll zu	15	4,4	4,5	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0	
Fehlend	0	6	1,8		
	9	1	,3		
	Gesamt	7	2,1		
Gesamt		339	100,0		

Unsicherheit der Schüler, über persönliche Themen zu sprechen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	21	6,2	6,3	6,3
	trifft eher nicht zu	55	16,2	16,5	22,8
	teils-teils	116	34,2	34,7	57,5
	trifft eher zu	94	27,7	28,1	85,6
	trifft voll zu	48	14,2	14,4	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend	0	4	1,2		
	9	1	,3		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

Die Schüler haben vom Fach keine Ahnung.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	46	13,6	13,9	13,9
	trifft eher nicht zu	74	21,8	22,4	36,3
	teils-teils	108	31,9	32,6	68,9
	trifft eher zu	63	18,6	19,0	87,9
	trifft voll zu	40	11,8	12,1	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0	
Fehlend	0	5	1,5		
	9	3	,9		
	Gesamt	8	2,4		
Gesamt		339	100,0		

Unsicherheit des Lehrers, über persönliche Themen zu sprechen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	83	24,5	25,1	25,1
	trifft eher nicht zu	126	37,2	38,1	63,1
	teils-teils	79	23,3	23,9	87,0
	trifft eher zu	30	8,8	9,1	96,1
	trifft voll zu	13	3,8	3,9	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0	
Fehlend	0	4	1,2		
	9	4	1,2		
	Gesamt	8	2,4		
Gesamt		339	100,0		

Mangelnde Disziplin/Sozialverhalten der Klasse/Schüler

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	41	12,1	12,3
	trifft eher nicht zu	57	16,8	29,5
	teils-teils	118	34,8	65,1
	trifft eher zu	71	20,9	86,4
	trifft voll zu	45	13,3	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0
Fehlend	0	6	1,8	
	9	1	,3	
	Gesamt	7	2,1	
Gesamt		339	100,0	

Der Lehrer unterrichtet langweilig.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	74	21,8	22,3
	trifft eher nicht zu	81	23,9	46,7
	teils-teils	105	31,0	78,3
	trifft eher zu	42	12,4	91,0
	trifft voll zu	30	8,8	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	3	,9	
	Gesamt	7	2,1	
Gesamt		339	100,0	

Der Lehrer unterrichtet unverständlich.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	111	32,7	33,6
	trifft eher nicht zu	104	30,7	65,2
	teils-teils	76	22,4	88,2
	trifft eher zu	21	6,2	94,5
	trifft voll zu	18	5,3	100,0
	Gesamt	330	97,3	100,0
Fehlend	0	8	2,4	
	9	1	,3	
	Gesamt	9	2,7	
Gesamt		339	100,0	

Mangelnde Konsequenz des Lehrers, bei Störungen im Unterricht einzugreifen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	69	20,4	20,8
	trifft eher nicht zu	90	26,5	47,9
	teils-teils	101	29,8	78,3
	trifft eher zu	51	15,0	93,7
	trifft voll zu	21	6,2	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0
Fehlend	0	6	1,8	
	9	1	,3	
	Gesamt	7	2,1	
Gesamt		339	100,0	

Hemmungen, über religiöse Themen zu sprechen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	88	26,0	26,5
	trifft eher nicht zu	93	27,4	54,5
	teils-teils	90	26,5	81,6
	trifft eher zu	42	12,4	94,3
	trifft voll zu	19	5,6	100,0
	Gesamt	332	97,9	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	3	,9	
	Gesamt	7	2,1	
Gesamt		339	100,0	

Der Lehrer ist nicht flexibel im Unterricht.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	120	35,4	35,8
	trifft eher nicht zu	101	29,8	66,0
	teils-teils	79	23,3	89,6
	trifft eher zu	22	6,5	96,1
	trifft voll zu	13	3,8	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

Zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	27	8,0	8,1
	trifft eher nicht zu	54	15,9	24,3
	teils-teils	118	34,8	59,6
	trifft eher zu	87	25,7	85,6
	trifft voll zu	48	14,2	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
	9	1	,3	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Zu wenig religiöse Erfahrung des Lehrers

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	154	45,4	46,1
	trifft eher nicht zu	109	32,2	78,7
	teils-teils	43	12,7	91,6
	trifft eher zu	22	6,5	98,2
	trifft voll zu	6	1,8	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Mit dem RU soll es so bleiben, wie es ist.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	23	6,8	6,9
	trifft eher nicht zu	71	20,9	28,1
	teils-teils	100	29,5	57,9
	trifft eher zu	87	25,7	83,9
	trifft voll zu	54	15,9	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

Ohne RU würde mir gar nichts fehlen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	61	18,0	18,3
	trifft eher nicht zu	54	15,9	34,4
	teils-teils	96	28,3	63,2
	trifft eher zu	76	22,4	85,9
	trifft voll zu	47	13,9	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Ich habe schon überlegt, mich vom RU abzumelden.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	29	8,6	8,7
	trifft eher nicht zu	46	13,6	22,5
	teils-teils	60	17,7	40,5
	trifft eher zu	71	20,9	61,9
	trifft voll zu	127	37,5	100,0
	Gesamt	333	98,2	100,0
Fehlend	0	5	1,5	
	9	1	,3	
	Gesamt	6	1,8	
Gesamt		339	100,0	

Ich bin für die Abschaffung des RU.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	27	8,0	8,1
	trifft eher nicht zu	24	7,1	15,3
	teils-teils	70	20,6	36,2
	trifft eher zu	64	18,9	55,4
	trifft voll zu	149	44,0	100,0
	Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	2	,6	
	Gesamt	5	1,5	
Gesamt		339	100,0	

Ich bin froh, daß RU an meiner berufsbildenden Schule erteilt wird.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	44	13,0	13,1
	trifft eher nicht zu	48	14,2	27,5
	teils-teils	113	33,3	61,2
	trifft eher zu	70	20,6	82,1
	trifft voll zu	60	17,7	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	3	,9	
	9	1	,3	
	Gesamt	4	1,2	
Gesamt		339	100,0	

schlecht-gut

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	schlecht(-3)	10	2,9	3,2	3,2
	schlecht(-2)	12	3,5	3,8	7,0
	schlecht(-1)	24	7,1	7,7	14,7
	weder-noch(0)	52	15,3	16,6	31,3
	gut(1)	83	24,5	26,5	57,8
	gut(2)	97	28,6	31,0	88,8
	gut(3)	35	10,3	11,2	100,0
	Gesamt	313	92,3	100,0	
Fehlend	0	18	5,3		
	9	8	2,4		
	Gesamt	26	7,7		
Gesamt		339	100,0		

langweilig-interessant

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	schlecht(-3)	30	8,8	9,6	9,6
	schlecht(-2)	40	11,8	12,8	22,4
	schlecht(-1)	32	9,4	10,3	32,7
	weder-noch(0)	60	17,7	19,2	51,9
	gut(1)	64	18,9	20,5	72,4
	gut(2)	46	13,6	14,7	87,2
	gut(3)	40	11,8	12,8	100,0
	Gesamt	312	92,0	100,0	
Fehlend	0	16	4,7		
	9	11	3,2		
	Gesamt	27	8,0		
Gesamt		339	100,0		

verhaßt-beliebt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	schlecht(-3)	9	2,7	2,9	2,9
	schlecht(-2)	15	4,4	4,8	7,7
	schlecht(-1)	34	10,0	10,9	18,6
	weder-noch(0)	93	27,4	29,9	48,6
	gut(1)	69	20,4	22,2	70,7
	gut(2)	67	19,8	21,5	92,3
	gut(3)	24	7,1	7,7	100,0
	Gesamt	311	91,7	100,0	
Fehlend	0	18	5,3		
	9	10	2,9		
	Gesamt	28	8,3		
Gesamt		339	100,0		

veraltet-modern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	schlecht(-3)	40	11,8	12,8	12,8
	schlecht(-2)	17	5,0	5,4	18,3
	schlecht(-1)	30	8,8	9,6	27,9
	weder-noch(0)	80	23,6	25,6	53,5
	gut(1)	49	14,5	15,7	69,2
	gut(2)	51	15,0	16,3	85,6
	gut(3)	45	13,3	14,4	100,0
	Gesamt	312	92,0	100,0	
Fehlend	0	17	5,0		
	9	10	2,9		
	Gesamt	27	8,0		
Gesamt		339	100,0		

unwichtig-wichtig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	schlecht(-3)	25	7,4	8,0	8,0
	schlecht(-2)	25	7,4	8,0	16,0
	schlecht(-1)	37	10,9	11,8	27,8
	weder-noch(0)	76	22,4	24,3	52,1
	gut(1)	62	18,3	19,8	71,9
	gut(2)	51	15,0	16,3	88,2
	gut(3)	37	10,9	11,8	100,0
	Gesamt	313	92,3	100,0	
Fehlend	0	18	5,3		
	9	8	2,4		
	Gesamt	26	7,7		
Gesamt		339	100,0		

Ich halte mich für einen gläubigen Menschen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	78	23,0	23,3	23,3
	trifft eher nicht zu	61	18,0	18,2	41,5
	teils-teils	75	22,1	22,4	63,9
	trifft eher zu	71	20,9	21,2	85,1
	trifft voll zu	50	14,7	14,9	100,0
		Gesamt	335	98,8	100,0
Fehlend	0	2	,6		
	9	2	,6		
	Gesamt	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

Ich halte mich für einen religiösen Menschen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	93	27,4	27,8	27,8
	trifft eher nicht zu	75	22,1	22,5	50,3
	teils-teils	91	26,8	27,2	77,5
	trifft eher zu	43	12,7	12,9	90,4
	trifft voll zu	32	9,4	9,6	100,0
		Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	2	,6		
	9	3	,9		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

eintönig-abwechslungsreich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	schlecht(-3)	21	6,2	6,7	6,7
	schlecht(-2)	17	5,0	5,4	12,2
	schlecht(-1)	44	13,0	14,1	26,3
	weder-noch(0)	64	18,9	20,5	46,8
	gut(1)	60	17,7	19,2	66,0
	gut(2)	69	20,4	22,1	88,1
	gut(3)	37	10,9	11,9	100,0
	Gesamt	312	92,0	100,0	
Fehlend	0	18	5,3		
	9	9	2,7		
	Gesamt	27	8,0		
Gesamt		339	100,0		

Ich halte mich für einen guten Menschen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	8	2,4	2,4	2,4
	trifft eher nicht zu	15	4,4	4,5	6,9
	teils-teils	98	28,9	29,3	36,2
	trifft eher zu	138	40,7	41,3	77,5
	trifft voll zu	75	22,1	22,5	100,0
		Gesamt	334	98,5	100,0
Fehlend	0	4	1,2		
	9	1	,3		
	Gesamt	5	1,5		
Gesamt		339	100,0		

lebensfern-lebensnah

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	schlecht(-3)	16	4,7	5,2	5,2
	schlecht(-2)	20	5,9	6,5	11,6
	schlecht(-1)	32	9,4	10,3	21,9
	weder-noch(0)	69	20,4	22,3	44,2
	gut(1)	85	25,1	27,4	71,6
	gut(2)	57	16,8	18,4	90,0
	gut(3)	31	9,1	10,0	100,0
	Gesamt	310	91,4	100,0	
Fehlend	0	21	6,2		
	9	8	2,4		
	Gesamt	29	8,6		
Gesamt		339	100,0		

Ich bin auf der Suche nach dem Sinn meines Lebens

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	45	13,3	13,4	13,4
	trifft eher nicht zu	71	20,9	21,1	34,4
	teils-teils	85	25,1	25,2	59,6
	trifft eher zu	62	18,3	18,4	78,0
	trifft voll zu	74	21,8	22,0	100,0
		Gesamt	337	99,4	100,0
Fehlend	0	2	,6		
	Gesamt	339	100,0		

Die Frage nach Gott ist mir in meinem Leben wichtig.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
trifft gar nicht zu	68	20,1	20,4	20,4
trifft eher nicht zu	71	20,9	21,3	41,7
teils-teils	86	25,4	25,8	67,6
trifft eher zu	47	13,9	14,1	81,7
trifft voll zu	61	18,0	18,3	100,0
Gesamt	333	98,2	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
9	2	,6		
Gesamt	6	1,8		
Gesamt	339	100,0		

Ich bin auf der Suche nach Gott.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
trifft gar nicht zu	112	33,0	33,5	33,5
trifft eher nicht zu	100	29,5	29,9	63,5
teils-teils	64	18,9	19,2	82,6
trifft eher zu	28	8,3	8,4	91,0
trifft voll zu	30	8,8	9,0	100,0
Gesamt	334	98,5	100,0	
Fehlend				
0	5	1,5		
Gesamt	339	100,0		

Welche der folgenden Aussagen bringt Ihren Glauben an Gott am ehesten zum Ausdruck?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ich bin fest davon überzeugt, daß es Gott wirklich gibt.	116	34,2	35,9	35,9
Ich bin mir unsicher, ob es Gott gibt.	85	25,1	26,3	62,2
Es gibt nicht Gott, aber eine andere höhere geistige Macht.	80	23,6	24,8	87,0
Ich glaube weder an Gott, noch an höhere geistige Macht.	42	12,4	13,0	100,0
Gesamt	323	95,3	100,0	
Fehlend				
0	6	1,8		
9	10	2,9		
Gesamt	16	4,7		
Gesamt	339	100,0		

Hat Ihnen schon einmal ein Stoßgebet geholfen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	147	43,4	47,0	47,0
Nein	166	49,0	53,0	100,0
Gesamt	313	92,3	100,0	
Fehlend				
0	22	6,5		
9	4	1,2		
Gesamt	26	7,7		
Gesamt	339	100,0		

lebenswichtig

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	64	18,9	19,1	19,1
Nein	271	79,9	80,9	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

maßgebend

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	33	9,7	9,9	9,9
Nein	302	89,1	90,1	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

notwendig

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	81	23,9	24,2	24,2
Nein	254	74,9	75,8	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

die Regel

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	26	7,7	7,8	7,8
Nein	309	91,2	92,2	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

unentbehrlich

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	35	10,3	10,4	10,4
Nein	300	88,5	89,6	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

die Ausnahme

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	35	10,3	10,4	10,4
Nein	300	88,5	89,6	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

unumgänglich

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	38	11,2	11,3	11,3
Nein	297	87,6	88,7	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

Gewohnheit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	45	13,3	13,4	13,4
Nein	290	85,5	86,6	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

bedeutsam

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	126	37,2	37,6	37,6
Nein	209	61,7	62,4	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

alltäglich

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	51	15,0	15,2	15,2
Nein	284	83,8	84,8	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

wertvoll

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	109	32,2	32,5	32,5
Nein	226	66,7	67,5	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

herkömmlich

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	20	5,9	6,0	6,0
Nein	315	92,9	94,0	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	3	,9		
System	1	,3		
Gesamt	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

bewegend

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	81	18,0	18,2	18,2
Nein	274	80,8	81,8	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

unwirksam

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
Gültig				
Ja	63	18,6	18,8	18,8
Nein	272	80,2	81,2	100,0
Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend				
0	4	1,2		
Gesamt	339	100,0		

unsinnig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	62	18,3	18,5	18,5
	Nein	273	80,5	81,5	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

motivierend (verhaltensändernd)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	87	25,7	26,0	26,0
	Nein	248	73,2	74,0	100,0
	Gesamt	335	98,8	100,0	
Fehlend	0	4	1,2		
Gesamt		339	100,0		

Anhang 3.2.2: Deskriptiv- und inferenzstatistische Daten

Korrelationen

			Jahrgang	Subskala "Religiöse Selbsteins- chätzung"	Skala "Religionsu- nterricht an beruflichen Schulen"	Subskala "RU- Lehrer als Ansprech- partner"	Subskala "Lehrerak- zeptanz"	Subskala "quest- Dimension"
Spearman-Rho	Jahrgang	Korrelationskoeffizient	1,000	-,095	-,098	-,139*	-,102	-,103
		Sig. (2-seitig)	.	,082	,073	,010	,062	,059
		N	338	338	335	337	337	337
	Subskala "Religiöse Selbsteinschätzung"	Korrelationskoeffizient	-,095	1,000	,488**	,370**	,345**	,611**
		Sig. (2-seitig)	,082	.	,000	,000	,000	,000
		N	338	339	336	338	338	338
	Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen"	Korrelationskoeffizient	-,098	,488**	1,000	,425**	,363**	,493**
Sig. (2-seitig)		,073	,000	.	,000	,000	,000	
N		335	336	336	336	336	336	
Subskala "RU-Lehrer als Ansprechpartner"	Korrelationskoeffizient	-,139*	,370**	,425**	1,000	,519**	,559**	
	Sig. (2-seitig)	,010	,000	,000	.	,000	,000	
	N	337	338	336	338	338	338	
Subskala "Lehrerakzeptanz"	Korrelationskoeffizient	-,102	,345**	,363**	,519**	1,000	,370**	
	Sig. (2-seitig)	,062	,000	,000	,000	.	,000	
	N	337	338	336	338	338	338	
Subskala "quest-Dimension"	Korrelationskoeffizient	-,103	,611**	,493**	,559**	,370**	1,000	
	Sig. (2-seitig)	,059	,000	,000	,000	,000	.	
	N	337	338	336	338	338	338	

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

**.. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 62: Korrelationsberechnungen mit der Variablen „Jahrgang“

Korrelationen

			Schulform	Jahrgang
Spearman-Rho	Schulform	Korrelationskoeffizient	1,000	-,114*
		Sig. (2-seitig)	.	,036
		N	339	338
	Jahrgang	Korrelationskoeffizient	-,114*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,036	.
		N	338	338

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 63: Rangkorrelation: Jahrgang und Schulform

Korrelationen

			Jahrgang	Subskala "RU- Lehrer als Ansprech- partner"	
Kontrollvariablen	Schulform	Jahrgang	Korrelation	1,000	
			Signifikanz (zweiseitig)	.	
			Freiheitsgrade	0	
	Subskala "RU-Lehrer als Ansprechpartner"	Jahrgang	Korrelation	-,138	1,000
			Signifikanz (zweiseitig)	,011	.
			Freiheitsgrade	334	0

Tabelle 64: Partielle Korrelation: RU-Lehrer als Ansprechpartner, Jahrgang, Schulform

Korrelationen

			Herkunft	Subskala "Religiöse Selbsteins- chätzung"	Subskala "quest- Dimension"
Spearman-Rho	Herkunft	Korrelationskoeffizient	1,000	-,041	,015
		Sig. (2-seitig)	.	,456	,782
		N	331	331	330
	Subskala "Religiöse Selbsteinschätzung"	Korrelationskoeffizient	-,041	1,000	,611**
		Sig. (2-seitig)	,456	.	,000
		N	331	339	338
	Subskala "quest-Dimension"	Korrelationskoeffizient	,015	,611**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,782	,000	.
		N	330	338	338

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 65: Rangkorrelation: Herkunft, religiöse Selbsteinschätzung, „quest“-Dimension

Korrelationen

			Geschlecht	Subskala "Religiöse Selbsteins- chätzung"	Subskala "quest- Dimension"
Spearman-Rho	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	1,000	,055	,061
		Sig. (2-seitig)	.	,316	,264
		N	337	337	336
	Subskala "Religiöse Selbsteinschätzung"	Korrelationskoeffizient	,055	1,000	,611**
		Sig. (2-seitig)	,316	.	,000
		N	337	339	338
	Subskala "quest-Dimension"	Korrelationskoeffizient	,061	,611**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,264	,000	.
		N	336	338	338

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 66: Rankkorrelation: Geschlecht und Religiosität der Schüler

Statistiken

		Ich halte mich für einen gläubigen Menschen.	Ich halte mich für einen religiösen Menschen.	Ich halte mich für einen guten Menschen.	Ich bin auf der Suche nach dem Sinn meines Lebens	Die Frage nach Gott ist mir in meinem Leben wichtig.	Ich bin auf der Suche nach Gott.
N	Gültig	335	334	334	337	333	334
	Fehlend	4	5	5	2	6	5
	Mittelwert	2,86	2,54	3,77	3,15	2,89	2,29
	Median	3,00	2,00	4,00	3,00	3,00	2,00

Tabelle 67: Religiöse Selbsteinschätzung (zentrale Tendenz)

Welche der folgenden Aussagen bringt Ihren Glauben an Gott am ehesten zum Ausdruck?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ich bin fest davon überzeugt, daß es Gott wirklich gibt.	116	34,2	35,9	35,9
	Ich bin mir unsicher, ob es Gott gibt.	85	25,1	26,3	62,2
	Es gibt nicht Gott, aber eine andere höhere geistige Macht.	80	23,6	24,8	87,0
	Ich glaube weder an Gott, noch an höhere geistige Macht.	42	12,4	13,0	100,0
	Gesamt	323	95,3	100,0	
Fehlend	0	6	1,8		
	9	10	2,9		
	Gesamt	16	4,7		
Gesamt		339	100,0		

Tabelle 68: Item 187 (Häufigkeitsauswertung)

Hat Ihnen schon einmal ein Stoßgebet geholfen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	147	43,4	47,0	47,0
	Nein	166	49,0	53,0	100,0
	Gesamt	313	92,3	100,0	
Fehlend	0	22	6,5		
	9	4	1,2		
	Gesamt	26	7,7		
Gesamt		339	100,0		

Tabelle 69: Item 188 (Häufigkeitsauswertung)

Korrelationen

			Skala "Sich erholen und Relaxen"	Skala "Disziplin im Religionsunterricht"	Im RU fühle ich mich wohl.
Spearman-Rho	Skala "Sich erholen und Relaxen"	Korrelationskoeffizient	1,000	,565**	-,269**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000
		N	337	337	333
	Skala "Disziplin im Religionsunterricht"	Korrelationskoeffizient	,565**	1,000	-,329**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000
		N	337	337	333
	Im RU fühle ich mich wohl.	Korrelationskoeffizient	-,269**	-,329**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.
		N	333	333	335

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 70: Rangkorrelation: Verhalten im RU und Item 29 „Im RU fühle ich mich wohl“

Korrelationen

			Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen"	Skala "Sich erholen und Relaxen"	Skala "Disziplin im Religionsunterricht"
Spearman-Rho	Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 .336	-,370** ,000 334	-,386** ,000 334
	Skala "Sich erholen und Relaxen"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,370** ,000 334	1,000 .337	,565** ,000 337
	Skala "Disziplin im Religionsunterricht"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,386** ,000 334	,565** ,000 337	1,000 .337

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 71: Rangkorrelation: Akzeptanz des RU, Verhalten im RU

Korrelationen

			Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen"	Im RU fühle ich mich wohl.
Spearman-Rho	Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 .336	,535** ,000 332
	Im RU fühle ich mich wohl.	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,535** ,000 332	1,000 .335

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 72: Rangkorrelation: Akzeptanz des RU, Schülerbefinden im RU

Korrelationen

			Subskala "Lehrerakzeptanz"	Skala "Sich erholen und Relaxen"	Skala "Disziplin im Religionsunterricht"	Mangelnde Konsequenz des Lehrers, bei Störungen im Unterricht einzugreifen
Spearman-Rho	Subskala "Lehrerakzeptanz"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 .338	-,416** ,000 336	-,384** ,000 336	-,167** ,002 332
	Skala "Sich erholen und Relaxen"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,416** ,000 336	1,000 .337	,565** ,000 337	,150** ,006 330
	Skala "Disziplin im Religionsunterricht"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,384** ,000 336	,565** ,000 337	1,000 .337	,404** ,000 330
	Mangelnde Konsequenz des Lehrers, bei Störungen im Unterricht einzugreifen	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,167** ,002 332	,150** ,006 330	,404** ,000 330	1,000 .332

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 73: Rangkorrelation: Schüler-Verhalten im RU, Lehrerakzeptanz, Disziplinierung

Korrelationen

			Subskala "Lehrerakzeptanz"	Skala "Engagement des Religionslehrers"
Spearman-Rho	Subskala "Lehrerakzeptanz"	Korrelationskoeffizient	1,000	,483**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	338	336
	Skala "Engagement des Religionslehrers"	Korrelationskoeffizient	,483**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	336	337

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 74: Rangkorrelation: Engagement und Akzeptanz des Religionslehrers

Korrelationen

			Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen"	Subskala "Religiöse Selbsteinschätzung"	Skala "Allgemeine Beurteilung des RU"	Subskala "quest- Dimension"
Spearman-Rho	Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen"	Korrelationskoeffizient	1,000	,488**	,571**	,493**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,000
		N	336	336	321	336
	Subskala "Religiöse Selbsteinschätzung"	Korrelationskoeffizient	,488**	1,000	,250**	,611**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000	,000
		N	336	339	323	338
	Skala "Allgemeine Beurteilung des RU"	Korrelationskoeffizient	,571**	,250**	1,000	,312**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,000
		N	321	323	323	322
	Subskala "quest-Dimension"	Korrelationskoeffizient	,493**	,611**	,312**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	.
		N	336	338	322	338

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 75: Rangkorrelation: Religiosität der Schüler, Einschätzung des Religionsunterrichts

Korrelationen

			Subskala "Religiöse Selbsteinschätzung"	Subskala "quest- Dimension"	Subskala "Lehrerakzeptanz"	Subskala "RU- Lehrer als Ansprechpartner"
Spearman-Rho	Subskala "Religiöse Selbsteinschätzung"	Korrelationskoeffizient	1,000	,611**	,345**	,370**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,000
		N	339	338	338	338
	Subskala "quest-Dimension"	Korrelationskoeffizient	,611**	1,000	,370**	,559**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000	,000
		N	338	338	338	338
	Subskala "Lehrerakzeptanz"	Korrelationskoeffizient	,345**	,370**	1,000	,519**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,000
		N	338	338	338	338
	Subskala "RU-Lehrer als Ansprechpartner"	Korrelationskoeffizient	,370**	,559**	,519**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	.
		N	338	338	338	338

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 76: Rangkorrelation: Religiosität der Schüler, Einschätzung des Religionslehrers

Korrelationen

			Skala "Engagement des Religionslehr- ers"	Subskala "Lehrerak- zeptanz"	Skala "Religionsu- nterricht an beruflichen Schulen"	Hindernis- Subskala "Lehrer"
Spearman-Rho	Skala "Engagement des Religionslehrers"	Korrelationskoeffizient	1,000	,483**	,339**	-,238**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,000
	N	337	336	334	334	
	Subskala "Lehrerakzeptanz"	Korrelationskoeffizient	,483**	1,000	,363**	-,342**
Sig. (2-seitig)		,000	.	,000	,000	
N	336	338	336	336		
Skala "Religionsunterricht an beruflichen Schulen"	Korrelationskoeffizient	,339**	,363**	1,000	-,197**	
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,000	
N	334	336	336	336		
Hindernis-Subskala "Lehrer"	Korrelationskoeffizient	-,238**	-,342**	-,197**	1,000	
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	.	
N	334	336	336	336		

** : Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 77: Rangkorrelation: Akzeptanz des Lehrers und Akzeptanz des Fachs Religion

Korrelationen

			Skala "Engagement des Religionslehr- ers"	Subskala "Lehrerak- zeptanz"	Hindernis- Subskala "Lehrer"	Skala "Allgemeine Beurteilung des RU"
Spearman-Rho	Skala "Engagement des Religionslehrers"	Korrelationskoeffizient	1,000	,483**	-,238**	,400**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,000
	N	337	336	334	321	
	Subskala "Lehrerakzeptanz"	Korrelationskoeffizient	,483**	1,000	-,342**	,396**
Sig. (2-seitig)		,000	.	,000	,000	
N	336	338	336	322		
Hindernis-Subskala "Lehrer"	Korrelationskoeffizient	-,238**	-,342**	1,000	-,171**	
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,002	
N	334	336	336	321		
Skala "Allgemeine Beurteilung des RU"	Korrelationskoeffizient	,400**	,396**	-,171**	1,000	
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,002	.	
N	321	322	321	323		

** : Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 78: Rangkorrelation: Einschätzung des RU-Lehrers, Beurteilung des konkreten Religionsunterrichts

Korrelationen

			Schulform	Berufsschulart	Skala "Lebensre- levanz"	Skala "Berufsbezug"
Spearman-Rho	Schulform	Korrelationskoeffizient	1,000	,039	,035	-,007
		Sig. (2-seitig)	.	,471	,520	,905
	N	339	339	338	334	
	Berufsschulart	Korrelationskoeffizient	,039	1,000	,083	,039
Sig. (2-seitig)		,471	.	,128	,477	
N	339	339	338	334		
Skala "Lebensrelevanz"	Korrelationskoeffizient	,035	,083	1,000	,662**	
	Sig. (2-seitig)	,520	,128	.	,000	
N	338	338	338	334		
Skala "Berufsbezug"	Korrelationskoeffizient	-,007	,039	,662**	1,000	
	Sig. (2-seitig)	,905	,477	,000	.	
N	334	334	334	334		

** : Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 79: Rangkorrelation: Schulform, Schulart, „Berufsbezug“ und „Lebensrelevanz“

Korrelationen

			Skala "Sich erholen und Relaxen"	Skala "Disziplin im Religionsunterricht"	Hindernis-Subskala "Schüler"	Berufsschulart	Schulform
Spearman-Rho	Skala "Sich erholen und Relaxen"	Korrelationskoeffizient	1,000	,565**	,266**	-,102	-,013
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,060	,815
	N		337	337	334	337	337
	Skala "Disziplin im Religionsunterricht"	Korrelationskoeffizient	,565**	1,000	,420**	-,087	-,050
Sig. (2-seitig)		,000	.	,000	,112	,357	
N		337	337	334	337	337	
Hindernis-Subskala "Schüler"	Korrelationskoeffizient	,266**	,420**	1,000	-,154**	-,025	
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,005	,645	
N		334	334	336	336	336	
Berufsschulart	Korrelationskoeffizient	-,102	-,087	-,154**	1,000	,039	
	Sig. (2-seitig)	,060	,112	,005	.	,471	
N		337	337	336	339	339	
Schulform	Korrelationskoeffizient	-,013	-,050	-,025	,039	1,000	
	Sig. (2-seitig)	,815	,357	,645	,471	.	
N		337	337	336	339	339	

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 80: Rangkorrelation: Verhalten der Schüler im RU, Schulform und Schulart

Korrelationen

			Skala "Diakonisch-mystagogisches Lernen"	Skala "Kirchlich-religiöses Lernen"	Skala "Lebensrelevanz"	Skala "Berufsbezug"
Spearman-Rho	Skala "Diakonisch-mystagogisches Lernen"	Korrelationskoeffizient	1,000	,442**	,720**	,559**
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,000
	N		338	338	338	334
	Skala "Kirchlich-religiöses Lernen"	Korrelationskoeffizient	,442**	1,000	,453**	,376**
Sig. (2-seitig)		,000	.	,000	,000	
N		338	338	338	334	
Skala "Lebensrelevanz"	Korrelationskoeffizient	,720**	,453**	1,000	,662**	
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,000	
N		338	338	338	334	
Skala "Berufsbezug"	Korrelationskoeffizient	,559**	,376**	,662**	1,000	
	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	.	
N		334	334	334	334	

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 81: Rangkorrelation: Lebensrelevanz, Berufsbezug und Dimensionen religiöses Lernen

Statistiken

		schlecht-gut	verhaßt-beliebt	unwichtig-wichtig	eintönig-abwechslungsreich	lebensfern-liebenswert	langweilig-interessant	veraltet-modern
N	Gültig	313	311	313	312	310	312	312
	Fehlend	26	28	26	27	29	27	27
Mittelwert		4,97	4,59	4,36	4,54	4,55	4,24	4,33
Median		5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00
Perzentile	25	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00
	50	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00
	75	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00

Tabelle 82: Statistische Kennwerte der Items der Skala „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,312
GbS – KbS	p=0,028*
KbS – HbS	p=0,256

Tabelle 83: Subskala „Religiöse Selbsteinschätzung“: U-Test, Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,084
GbS – KbS	p<0,001***
KbS – HbS	p=0,082

Tabelle 84: Skala „quest'-Dimension“: U-Test, Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,018*
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,009**
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,626

Tabelle 85: Skala „quest'-Dimension“: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p<0,001***
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p<0,001***
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,001***

Tabelle 86: Subskala „Häufigkeit lebenskundlich-existentieller Themen“: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,009**
GbS – KbS	p=0,155
KbS – HbS	p=0,196

Tabelle 87: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,003**
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p<0,001***
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,411

Tabelle 88: Subskala „Häufigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: U-Test (zweiseitig), Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,096
GbS – KbS	p=0,001***
KbS – HbS	p=0,053

Tabelle 89: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,014*
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,528
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,077

Tabelle 90: Subskala „Wichtigkeit lebenskundlicher Themen“: U-Test (zweiseitig), Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,086
GbS – KbS	p=0,002**
KbS – HbS	p=0,221

Tabelle 91: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,013*
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,320
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,259

Tabelle 92: Subskala „Wichtigkeit religionskundlich-ethischer Themen“: U-Test (zweiseitig), Schulform

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,020*
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,026*
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,870

Tabelle 93: Skala „Kirchlich-religiöses Lernen“: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p<0,001***
GbS – KbS	p<0,001***
KbS – HbS	p=0,398

Tabelle 94: Subskala „Kreativ-expressive Lernformen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,027*
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,871
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,102

Tabelle 95: Skala „Kreativ-expressive Lernformen“: U-Test (zweiseitig), Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p<0,001***
GbS – KbS	p=0,922
KbS – HbS	p<0,001***

Tabelle 96: Subskala „Traditionelle Lernformen“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p<0,001***
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,086
„dual“ – „BVJ/BFS“	p<0,001***

Tabelle 97: Skala „Traditionelle Lernformen“: U-Test (zweiseitig), Schulform

Statistiken

BEBEZUG

N	Gültig	334
	Fehlend	5
Mittelwert		1,9156
Median		1,7778
Standardabweichung		,78037
Perzentile	25	1,2222
	50	1,7778
	75	2,4444

Tabelle 98: Skala „Berufsbezug“: deskriptive Statistik

Statistiken

Ich bin froh, daß es im RU nicht nur um Beruf und Arbeit.

N	Gültig	331
	Fehlend	8
Mittelwert		3,25
Median		3,42 ^a
Standardabweichung		1,380
Perzentile	25	2,15 ^b
	50	3,42
	75	4,42

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Tabelle 99: Item 72: deskriptive Statistik

Ich bin froh, daß es im RU nicht nur um Beruf und Arbeit.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	60	17,7	18,1	18,1
	trifft eher nicht zu	29	8,6	8,8	26,9
	teils-teils	83	24,5	25,1	52,0
	trifft eher zu	85	25,1	25,7	77,6
	trifft voll zu	74	21,8	22,4	100,0
	Gesamt	331	97,6	100,0	
Fehlend	0	8	2,4		
Gesamt		339	100,0		

Tabelle 100: Item 72: Häufigkeitsstatistik

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,959
GbS – KbS	p=0,002**
KbS – HbS	p=0,002**

Tabelle 101: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p<0,001***
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,091
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,004**

Tabelle 102: Skala „Aktivität und lebensnahe Themen“: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,116
GbS – KbS	p=0,065
KbS – HbS	p=0,850

Tabelle 103: Skala „Sich erholen und entspannen“: U-Test, Berufsschulart

Statistiken

RUBEZIEH

N	Gültig	339
	Fehlend	0
Mittelwert		4,0029
Median		4,0127 ^a
Standardabweichung		,74239
Perzentile	25	3,5052 ^b
	50	4,0127
	75	4,6307

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Tabelle 104: Skala „Beziehungsdimension“: deskriptive Statistik

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,045*
GbS – KbS	p=0,006**
KbS – HbS	p=0,489

Tabelle 105: Skala „Beziehungsdimension“: U-Test, Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,014*
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,648
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,005**

Tabelle 106: Skala „Beziehungsdimension“ U-Test, Schulform

Untergruppen	Anzahl	Arithmet. Mittel
„BVJ/BFS“	n=93	m=4,40
Duale Berufsschule	n=129	m=4,45
Berufl. Gymnasium	n=117	m=4,50

Tabelle 107: Item 3: arithmetisches Mittel, Schulform

Untergruppen	Anzahl	Arithmet. Mittel
weiblich	n=190	m=4,37
männlich	n=147	m=4,56

Tabelle 108: Item 3 – arithmetisches Mittel, Geschlecht

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,002**
GbS – KbS	p<0,001***
KbS – HbS	p=0,667

Tabelle 109: Item 3 – arithmetisches Mittel, Berufsschulart

Parameterschätzer								
	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[FR003.00 = 1]	-5,640	,746	57,149	1	,000	-7,102	-4,178
	[FR003.00 = 2]	-4,115	,408	101,628	1	,000	-4,915	-3,315
	[FR003.00 = 3]	-2,527	,281	80,787	1	,000	-3,078	-1,976
	[FR003.00 = 4]	-,835	,240	12,098	1	,001	-1,306	-,365
Lage	[SCHULART=1]	-1,002	,307	10,652	1	,001	-1,603	-,400
	[SCHULART=2]	-,101	,308	,108	1	,743	-,704	,502
	[SCHULART=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[SEX=1]	-,003	,311	,000	1	,992	-,613	,607
	[SEX=2]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

^a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 110: Ordinale Regression (PLUM): Item 3 (aV), Geschlecht, Berufsschulart (uV)

Parameterschätzer

	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[FR003.00 = 1]	-5,642	,733	59,227	1	,000	-7,079	-4,205
	[FR003.00 = 2]	-4,117	,384	114,885	1	,000	-4,870	-3,364
	[FR003.00 = 3]	-2,531	,245	106,608	1	,000	-3,011	-2,050
	[FR003.00 = 4]	-,833	,197	17,920	1	,000	-1,219	-,448
Lage	[SCHULART=1]	-,989	,259	14,572	1	,000	-1,497	-,481
	[SCHULART=2]	-,129	,293	,194	1	,660	-,704	,446
	[SCHULART=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 111: Ordinale Regression (PLUM): Item 3 (aV), Berufsschulart (uV)

Parameterschätzer

	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[KATBEZ = 1]	-5,777	1,023	31,904	1	,000	-7,782	-3,772
	[KATBEZ = 2]	-3,669	,411	79,606	1	,000	-4,476	-2,863
	[KATBEZ = 3]	-1,355	,247	30,236	1	,000	-1,839	-,872
	[KATBEZ = 4]	,716	,237	9,112	1	,003	,251	1,180
Lage	[SCHULART=1]	-,589	,245	5,795	1	,016	-1,069	-,109
	[SCHULART=2]	,029	,326	,008	1	,929	-,609	,667
	[SCHULART=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[BBSFORM=1]	,350	,292	1,442	1	,230	-,221	,922
	[BBSFORM=2]	,644	,251	6,582	1	,010	,152	1,136
	[BBSFORM=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 112: Ordinale Regression (PLUM): Skala „Beziehungsdimension“ (aV), Berufsschulart, Schulform (aV)

Was ist für Sie am wichtigsten für einen guten RU?

	Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
Beziehung zu meinen Mitschüler und Lehrer	52	81,0	-29,0
Inhalte	84	81,0	3,0
Beides gleich wichtig	138	81,0	57,0
Keine Meinung	50	81,0	-31,0
Gesamt	324		

Tabelle 113: Item 122: Chi-Quadrat-Test

Untergruppen	Anzahl	p-Wert bei H-Test
GbS	n=120	p=0,260
HbS	n=89	
KbS	n=117	
BVJ/BFS	n=86	p=0,671
Duale Berufsschule	n=121	
Beruf. Gymnasium	n=117	
Männlich	n=182	p=0,937
Weiblich	n=140	

Tabelle 114: Item 122: H-Test für Berufsschulart, Geschlecht, Schulform

Korrelationen

		Was ist für Sie am wichtigsten für einen guten RU?	Mir ist wichtig, daß im RU interessante Themen behandelt werden.	RUBEZIEH	
Spearman-Rho	Was ist für Sie am wichtigsten für einen guten RU?	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 . 324	-,074 ,185 324	-,059 ,293 324
	Mir ist wichtig, daß im RU interessante Themen behandelt werden.	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,074 ,185 324	1,000 . 339	,385** ,000 339
	RUBEZIEH	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,059 ,293 324	,385** ,000 339	1,000 . 339

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 115: Korrelationen zur Bedeutung der Inhalts- und Beziehungsdimension für den Religionsunterricht

Parameterschätzer

		Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%	
							Untergrenze	Obergrenze
Schwelle	[KATBEZ = 1]	-2,415	1,170	4,261	1	,039	-4,707	-,122
	[KATBEZ = 2]	-,212	,709	,090	1	,764	-1,601	1,176
	[KATBEZ = 3]	2,331	,682	11,680	1	,001	,994	3,667
	[KATBEZ = 4]	4,780	,725	43,423	1	,000	3,359	6,202
Lage	BBSFORM	-,274	,140	3,803	1	,051	-,549	,001
	FR003.00	,912	,146	39,210	1	,000	,627	1,198
	[FR122.00=1]	1,348	,397	11,537	1	,001	,570	2,127
	[FR122.00=2]	-,413	,347	1,414	1	,234	-1,094	,268
	[FR122.00=3]	,990	,328	9,107	1	,003	,347	1,633
	[FR122.00=4]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 116: Ordinale Regression (PLUM): kategorisierte Skala „Beziehungsdimension“ (aV), Item 122, Schulform (aV) und Item 3 (Kovariate)

Statistiken

		LEHRER	SCHÜLER	UGESCH
N	Gültig	336	336	335
	Fehlend	3	3	4
Mittelwert		1,9932	3,2093	2,3769
Median		1,8571	3,1667	2,5000
Standardabweichung		,79018	,81394	,92706
Perzentile	25	1,4286	2,6667	1,7500
	50	1,8571	3,1667	2,5000
	75	2,4286	3,7292	3,0000

Tabelle 117: „Hindernisse“-Subskalen: deskriptive Statistik

Statistik für Test(a)

N	335
Chi-Quadrat	308,579
Df	2
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Friedman-Test

Tabelle 118: „Hindernis“-Subskalen: Friedman-Test

Statistik für Test^b

	SCHÜLER - LEHRER
Z	-14,793 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Basiert auf negativen Rängen.
b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^b

	UGESCH - LEHRER
Z	-8,423 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Basiert auf negativen Rängen.
b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^b

	UGESCH - SCHÜLER
Z	-12,766 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Basiert auf positiven Rängen.
b. Wilcoxon-Test

Tabelle 119: „Hindernis“-Subskalen: Wilcoxon-Test

Statistiken

Berufsschulart			LEHRER	SCHÜLER	UGESCH
gewerblich	N	Gültig	125	125	124
		Fehlend	2	2	3
	Mittelwert		1,9086	3,3369	2,4442
	Median		1,7143	3,3333	2,5000
hauswirtschaftlich	N	Gültig	92	92	92
		Fehlend	0	0	0
	Mittelwert		2,0740	3,2301	2,5625
	Median		2,0000	3,1667	2,5000
kaufmännisch	N	Gültig	119	119	119
		Fehlend	1	1	1
	Mittelwert		2,0197	3,0591	2,1632
	Median		1,8571	3,0000	2,2500

Tabelle 120: „Hindernis“-Subskalen: deskriptive Statistik

Ränge			
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang
SCHÜLER	gewerblich	125	184,77
	hauswirtschaftlich	92	170,71
	kaufmännisch	119	149,70
	Gesamt	336	

Statistik für Test ^{a,b}	
	SCHÜLER
Chi-Quadrat	8,045
df	2
Asymptotische Signifikanz	,018

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Berufsschulart

Tabelle 121: Hindernis-Subskala „Schüler“: H-Test nach Kruskal und Wallis

Ränge				
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
SCHÜLER	gewerblich	125	113,14	14142,50
	hauswirtschaftlich	92	103,38	9510,50
	Gesamt	217		

Statistik für Test ^a	
	SCHÜLER
Mann-Whitney-U	5232,500
Wilcoxon-W	9510,500
Z	-1,135
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,256

a. Gruppenvariable: Berufsschulart

Tabelle 122: Hindernis-Subskala „Schüler“: U-Test, GbS - HbS

Ränge				
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
SCHÜLER	gewerblich	125	134,63	16829,00
	kaufmännisch	119	109,76	13061,00
	Gesamt	244		

Statistik für Test ^a	
	SCHÜLER
Mann-Whitney-U	5921,000
Wilcoxon-W	13061,000
Z	-2,757
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,006

a. Gruppenvariable: Berufsschulart

Tabelle 123: Hindernis-Subskala „Schüler“: U-Test, GbS - KbS

Ränge				
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
SCHÜLER	hauswirtschaftlich	92	113,84	10473,00
	kaufmännisch	119	99,94	11893,00
	Gesamt	211		

Statistik für Test ^a	
	SCHÜLER
Mann-Whitney-U	4753,000
Wilcoxon-W	11893,000
Z	-1,643
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,100

a. Gruppenvariable: Berufsschulart

Tabelle 124: Hindernis-Subskala „Schüler“: U-Test, HbS - KbS

Ränge			
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang
LEHRER	gewerblich	125	157,03
	hauswirtschaftlich	92	178,39
	kaufmännisch	119	172,90
	Gesamt	336	

Statistik für Test ^{a,b}	
	LEHRER
Chi-Quadrat	2,952
df	2
Asymptotische Signifikanz	,229

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Berufsschulart

Tabelle 125: Hindernis-Subskala „Lehrer“: H-Test nach Kruskal und Wallis

Ränge			
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang
UGESCH	gewerblich	124	175,06
	hauswirtschaftlich	92	190,67
	kaufmännisch	119	143,12
	Gesamt	335	

Statistik für Test ^{a,b}	
	UGESCH
Chi-Quadrat	13,670
df	2
Asymptotische Signifikanz	,001

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Berufsschulart

Tabelle 126: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: H-Test nach Kruskal und Wallis

Ränge				
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
UGESCH	hauswirtschaftlich	92	123,02	11318,00
	kaufmännisch	119	92,84	11048,00
	Gesamt	211		

Statistik für Test ^a	
	UGESCH
Mann-Whitney-U	3908,000
Wilcoxon-W	11048,000
Z	-3,578
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Gruppenvariable: Berufsschulart

Tabelle 127: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: U-Test, HbS - KbS

Ränge				
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
UGESCH	gewerblich	124	133,25	16523,00
	kaufmännisch	119	110,28	13123,00
	Gesamt	243		

Statistik für Test ^a	
	UGESCH
Mann-Whitney-U	5983,000
Wilcoxon-W	13123,000
Z	-2,560
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,010

a. Gruppenvariable: Berufsschulart

Tabelle 128: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: U-Test, GbS - KbS

		Ränge		
	Berufsschulart	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
UGESCH	gewerblich	124	104,31	12934,50
	hauswirtschaftlich	92	114,15	10501,50
	Gesamt	216		

Statistik für Test ^a	
	UGESCH
Mann-Whitney-U	5184,500
Wilcoxon-W	12934,500
Z	-1,148
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,251

a. Gruppensvariable: Berufsschulart

Tabelle 129: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: U-Test, GbS - HbS

Statistiken					
			Hindernis-Subskala "Lehrer"	Hindernis-Subskala "Schüler"	Hindernis-Subskala "Unterrichtsgeschehen"
Geschlecht	N	Gültig	2	2	2
		Fehlend	0	0	0
		Mittelwert	2,2857	2,3333	2,6250
männlich	N	Gültig	187	187	186
		Fehlend	3	3	4
		Mittelwert	1,9064	3,2625	2,3862
weiblich	N	Gültig	147	147	147
		Fehlend	0	0	0
		Mittelwert	2,0998	3,1535	2,3617

Tabelle 130: Mittelwerte (Hindernis-Subskalen; Geschlecht)

Statistiken					
			Hindernis-Subskala "Lehrer"	Hindernis-Subskala "Schüler"	Hindernis-Subskala "Unterrichtsgeschehen"
Schulform	N	Gültig	93	93	93
		Fehlend	0	0	0
		Mittelwert	2,0683	3,2642	2,4005
duale Berufsschule	N	Gültig	126	126	125
		Fehlend	3	3	4
		Mittelwert	2,0176	3,1832	2,1953
berufliches Gymnasium	N	Gültig	117	117	117
		Fehlend	0	0	0
		Mittelwert	1,9074	3,1937	2,5520

Tabelle 131: Mittelwerte (Hindernis-Subskalen; Schulform)

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,001***
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,246
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,078

Tabelle 132: Hindernis-Subskala „Unterrichtsgeschehen“: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,004**
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,076
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,301

Tabelle 133: Item 156: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,056
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,806
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,045*

Tabelle 134: Subskala „RU-Lehrer als Ansprechpartner“: U-Test, Schulform

Korrelationen

			Ich halte mich für einen gläubigen Menschen.	Zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler
Spearman-Rho	Ich halte mich für einen gläubigen Menschen.	Korrelationskoeffizient	1,000	-,022
		Sig. (2-seitig)	.	,686
		N	335	332
	Zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler	Korrelationskoeffizient	-,022	1,000
		Sig. (2-seitig)	,686	.
		N	332	334

Tabelle 135: Rangkorrelation: Item 167 und Item 181

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,227
GbS – KbS	p=0,273
KbS – HbS	p=0,012*

Tabelle 136: Skala „Lehrerakzeptanz“: U-Test, Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,153
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,227
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,031*

Tabelle 137: Skala „Lehrerakzeptanz“: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,010**
GbS – KbS	p=0,306
KbS – HbS	p<0,001***

Tabelle 138: Skala „Lehrerakzeptanz“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p<0,001***
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,353
„dual“ – „BVJ/BFS“	p<0,001***

Tabelle 139: Skala „Engagement des RU-Lehrers“: U-Test (zweiseitig), Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,058
GbS – KbS	p<0,001***
KbS – HbS	p=0,059

Tabelle 140: Skala „Religionsunterricht an beruflichen Schulen“: U-Test, Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,121
GbS – KbS	p<0,001***
KbS – HbS	p=0,005**

Tabelle 141: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: U-Test (zweiseitig), Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,012*
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,432
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,120

Tabelle 142: Skala „Allgemeine Beurteilung des RU“: U-Test (zweiseitig), Schulform

Korrelationen

			Kategorie "Kreativ- xpressive Lernform"	Kategorie "Traditionelle Lernform"
Kendall-Tau-b	Kategorie "Kreativ-expressive Lernform"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 . 338	,105* ,024 338
	Kategorie "Traditionelle Lernform"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,105* ,024 338	1,000 . 338

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 143: Korrelation der beiden Lernform-Subskalen: Kendall-Tau-b

Parameterschätzer

		Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%	
							Untergrenze	Obergrenze
Schwelle	[KATAKTIV = 2]	-2,923	,645	20,511	1	,000	-4,188	-1,658
	[KATAKTIV = 3]	,268	,620	,186	1	,666	-,948	1,483
	[KATAKTIV = 4]	3,056	,668	20,911	1	,000	1,746	4,366
Lage	BBSFORM	-,418	,163	6,557	1	,010	-,739	-,098
	SCHULART	,605	,215	7,929	1	,005	,184	1,026
	SEX	-,329	,276	1,417	1	,234	-,870	,213
	RELILEHR	,045	,405	,012	1	,912	-,750	,839
	[FR063.00=1]	1,624	,358	20,631	1	,000	,923	2,325
	[FR063.00=2]	,813	,541	2,259	1	,133	-,247	1,873
	[FR063.00=3]	,083	,499	,028	1	,868	-,895	1,060
	[FR063.00=4]	,089	,430	,042	1	,837	-,755	,932
	[FR063.00=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[FR061.00=1]	-1,939	,544	12,716	1	,000	-3,005	-,873
	[FR061.00=2]	-1,449	,505	8,241	1	,004	-2,439	-,460
	[FR061.00=3]	-1,087	,314	11,980	1	,001	-1,703	-,471
	[FR061.00=4]	-,957	,308	9,668	1	,002	-1,560	-,354
[FR061.00=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.	

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 144: Ordinale Regression (PLUM): Aktivitätsskala (aV), Item 61 und 53 (uV)

Parameterschätzer

		Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%	
							Untergrenze	Obergrenze
Schwelle	[KATAKTIV = 2]	-5,182	1,237	17,549	1	,000	-7,606	-2,757
	[KATAKTIV = 3]	-2,141	1,215	3,104	1	,078	-4,523	,241
	[KATAKTIV = 4]	,562	1,209	,216	1	,642	-1,806	2,931
Lage	BBSFORM	-,309	,166	3,481	1	,062	-,634	,016
	SCHULART	,684	,223	9,417	1	,002	,247	1,121
	SEX	-,497	,260	3,647	1	,056	-1,007	,013
	RELILEHR	-,638	,400	2,550	1	,110	-1,422	,145
	[FR057.00=1]	-,164	,475	,119	1	,730	-1,094	,766
	[FR057.00=2]	,022	,438	,002	1	,960	-,836	,880
	[FR057.00=3]	-,641	,354	3,273	1	,070	-1,336	,053
	[FR057.00=4]	-,303	,336	,814	1	,367	-,961	,355
	[FR057.00=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[FR059.00=1]	-1,867	1,070	3,042	1	,081	-3,964	,231
	[FR059.00=2]	-1,777	1,056	2,828	1	,093	-3,847	,294
	[FR059.00=3]	-1,182	1,075	1,209	1	,272	-3,289	,925
	[FR059.00=4]	-2,035	1,249	2,653	1	,103	-4,483	,414
[FR059.00=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.	

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 145: Ordinale Regression (PLUM): Aktivitätsskala (aV), Item 57 und 59 (uV)

Parameterschätzer

	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[KATBERU = 1]	-4,784	,461	107,674	1	,000	-5,688	-3,881
	[KATBERU = 2]	-3,238	,289	125,575	1	,000	-3,805	-2,672
	[KATBERU = 3]	-2,260	,246	84,517	1	,000	-2,742	-1,778
	[KATBERU = 4]	-,813	,216	14,141	1	,000	-1,237	-,389
	[KATBERU = 5]	,344	,212	2,630	1	,105	-,072	,759
	[KATBERU = 6]	1,745	,256	46,503	1	,000	1,243	2,246
Lage	[SEX=1]	-,472	,267	3,111	1	,078	-,996	,052
	[SEX=2]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[SCHULART=1]	-,708	,274	6,675	1	,010	-1,246	-,171
	[SCHULART=2]	-,767	,265	8,353	1	,004	-1,287	-,247
	[SCHULART=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 146: Ordinale Regression (PLUM): „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (aV), Berufsschulart und Geschlecht (uV)

Parameterschätzer

	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[KATBERU = 1]	-4,303	,432	99,250	1	,000	-5,149	-3,456
	[KATBERU = 2]	-2,762	,241	130,924	1	,000	-3,235	-2,289
	[KATBERU = 3]	-1,790	,190	88,737	1	,000	-2,162	-1,418
	[KATBERU = 4]	-,373	,160	5,433	1	,020	-,687	-,059
	[KATBERU = 5]	,745	,165	20,427	1	,000	,422	1,067
	[KATBERU = 6]	2,116	,224	89,005	1	,000	1,676	2,555
Lage	[SEX=1]	-,553	,202	7,488	1	,006	-,949	-,157
	[SEX=2]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 147: Ordinale Regression (PLUM): „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (aV), Geschlecht (uV)

Parameterschätzer

	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[KATBERU = 1]	-4,580	,442	107,379	1	,000	-5,446	-3,713
	[KATBERU = 2]	-3,038	,259	138,056	1	,000	-3,544	-2,531
	[KATBERU = 3]	-2,044	,209	95,163	1	,000	-2,454	-1,633
	[KATBERU = 4]	-,618	,178	12,014	1	,001	-,967	-,269
	[KATBERU = 5]	,542	,177	9,346	1	,002	,195	,890
	[KATBERU = 6]	1,940	,231	70,347	1	,000	1,487	2,394
Lage	[SCHULART=1]	-,978	,238	16,864	1	,000	-1,445	-,511
	[SCHULART=2]	-,634	,253	6,255	1	,012	-1,130	-,137
	[SCHULART=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 148: Ordinale Regression (PLUM): „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (aV), Berufsschulart (uV)

Parameterschätzer

	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[KATRUBBS = 1]	-5,557	,639	75,632	1	,000	-6,810	-4,305
	[KATRUBBS = 2]	-3,860	,593	42,414	1	,000	-5,021	-2,698
	[KATRUBBS = 3]	-1,782	,566	9,924	1	,002	-2,891	-,673
	[KATRUBBS = 4]	,332	,553	,361	1	,548	-,752	1,416
Lage	[KATRELSU=1]	-1,896	,588	10,411	1	,001	-3,047	-,744
	[KATRELSU=2]	-,711	,543	1,714	1	,190	-1,776	,353
	[KATRELSU=3]	-,466	,533	,766	1	,382	-1,511	,578
	[KATRELSU=4]	,056	,534	,011	1	,917	-,991	1,102
	[KATRELSU=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATQUEST=1]	-2,457	,569	18,639	1	,000	-3,573	-1,342
	[KATQUEST=2]	-1,425	,497	8,236	1	,004	-2,399	-,452
	[KATQUEST=3]	-1,060	,467	5,144	1	,023	-1,976	-,144
	[KATQUEST=4]	-,367	,448	,670	1	,413	-1,245	,512
	[KATQUEST=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[SCHULART=1]	-,438	,245	3,195	1	,074	-,917	,042
	[SCHULART=2]	-,196	,260	,567	1	,452	-,707	,314
	[SCHULART=3]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 149: Ordinale Regression (PLUM): „RU an beruflichen Schulen“ (aV) „Berufsschulart“, „quest“-Dimension“ und „Religiöse Selbsteinschätzung“ (uV)

Korrelationen

			Berufsschulart	Kategorie "quest-Dimension"	Kategorie "Religiöse Suchbewegung"
Kendall-Tau-b	Berufsschulart	Korrelationskoeffizient	1,000	,178**	,102*
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,029
		N	339	338	339
	Kategorie "quest-Dimension"	Korrelationskoeffizient	,178**	1,000	,514**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000
		N	338	338	338
Kategorie "Religiöse Suchbewegung"	Korrelationskoeffizient	,102*	,514**	1,000	
	Sig. (2-seitig)	,029	,000	.	
	N	339	338	339	
Spearman-Rho	Berufsschulart	Korrelationskoeffizient	1,000	,210**	,117*
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,031
		N	339	338	339
	Kategorie "quest-Dimension"	Korrelationskoeffizient	,210**	1,000	,592**
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000
		N	338	338	338
Kategorie "Religiöse Suchbewegung"	Korrelationskoeffizient	,117*	,592**	1,000	
	Sig. (2-seitig)	,031	,000	.	
	N	339	338	339	

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 150: Korrelation (Spearman-Rho, Kendall-Tau-b): „Berufsschulart“, „quest“-Dimension“ und „Religiöse Selbsteinschätzung“

Koeffizienten^a

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	1,026	,353		2,906	,004
	Kategorie "Aktivität und lebensnahe Themen"	,298	,080	,202	3,740	,000
	Kategorie "Lebensrelevanz"	,331	,070	,255	4,738	,000
	Kategorie "Engagement des RU-Lehrers"	,131	,062	,104	2,133	,034
	Kategorie "Religiöse Selbsteinschätzung"	,211	,043	,227	4,935	,000
	Kategorie "Disziplin"	-,203	,061	-,151	-3,314	,001

a. Abhängige Variable: Kategorie "RU an bBS"

Tabelle 151: Lineare Regression: „RU an beruflichen Schulen“ (aV) „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Religiöse Selbsteinschätzung“, „Engagement des RU-Lehrers“, „Lebensrelevanz“ und „Disziplin“ (uV)

Parameterschätzer

	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[KATRUBBS = 1]	-10,781	,961	125,821	1	,000	-12,664	-8,897
	[KATRUBBS = 2]	-9,665	,959	101,630	1	,000	-11,544	-7,786
	[KATRUBBS = 3]	-8,298	,955	75,492	1	,000	-10,170	-6,427
	[KATRUBBS = 4]	-6,790	,945	51,602	1	,000	-8,643	-4,938
Lage	[KATAKTIV=2]	-1,601	,471	11,558	1	,001	-2,524	-,678
	[KATAKTIV=3]	-1,377	,412	11,180	1	,001	-2,185	-,570
	[KATAKTIV=4]	-,755	,394	3,670	1	,055	-1,528	,017
	[KATAKTIV=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATLEBR=1]	-2,120	,727	8,501	1	,004	-3,545	-,695
	[KATLEBR=2]	-1,226	,620	3,903	1	,048	-2,442	-,010
	[KATLEBR=3]	-,753	,607	1,539	1	,215	-1,942	,437
	[KATLEBR=4]	-,376	,614	,376	1	,540	-1,579	,827
	[KATLEBR=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATENGRU=2]	-7,485	,364	421,942	1	,000	-8,199	-6,771
	[KATENGRU=3]	-6,858	,229	894,318	1	,000	-7,307	-6,408
	[KATENGRU=4]	-6,942	,209	1106,360	1	,000	-7,351	-6,533
	[KATENGRU=5]	-6,634	,000	.	1	.	-6,634	-6,634
	[KATENGRU=9]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATDISZI=1]	2,502	,709	12,465	1	,000	1,113	3,892
	[KATDISZI=2]	1,499	,594	6,371	1	,012	,335	2,664
	[KATDISZI=3]	1,234	,587	4,416	1	,036	,083	2,385
	[KATDISZI=4]	1,283	,604	4,509	1	,034	,099	2,468
	[KATDISZI=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATRELSU=1]	-1,386	,333	17,300	1	,000	-2,039	-,733
	[KATRELSU=2]	-,805	,314	6,589	1	,010	-1,420	-,190
	[KATRELSU=3]	-,657	,314	4,369	1	,037	-1,273	-,041
	[KATRELSU=4]	-,437	,333	1,724	1	,189	-1,090	,215
	[KATRELSU=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Probit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 152: Ordinale Regression (PLUM): „RU an beruflichen Schulen“ (aV) „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Religiöse Selbsteinschätzung“, „Engagement des RU-Lehrers“, „Lebensrelevanz“ und „Disziplin“ (uV)

Korrelationen

			Kategorie "Engagement des RU-Lehrers"	Kategorie "Aktivität und lebensnahe Themen"	Kategorie "Religiöse Selbsteins- chätzung"	Kategorie "Lebensr- elevanz"	Kategorie "Disziplin"
Spearman-Rho	Kategorie "Engagement des RU-Lehrers"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 .000 337	,552** .000 337	,218** .000 337	,397** .000 336	-,310** .000 337
	Kategorie "Aktivität und lebensnahe Themen"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,552** .000 337	1,000 .000 339	,295** .000 339	,513** .000 338	-,382** .000 337
	Kategorie "Religiöse Selbsteinschätzung"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,218** .000 337	,295** .000 339	1,000 .000 339	,461** .000 338	-,210** .000 337
	Kategorie "Lebensrelevanz"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	,397** .000 336	,513** .000 338	,461** .000 338	1,000 .000 338	-,357** .000 336
	Kategorie "Disziplin"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,310** .000 337	-,382** .000 337	-,210** .000 337	-,357** .000 336	1,000 .000 337

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 153: Korrelation (Spearman-Rho): „Lebensrelevanz“, „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Engagement des Religionslehrers“ und „Religiöse Selbsteinschätzung“

Korrelationen

			Kategorie "Sich erholen und relaxen"	Kategorie "Berufsbezug"	Kategorie "Aktivität und lebensnahe Themen"	Kategorie "Lebensr- elevanz"
Spearman-Rho	Kategorie "Sich erholen und relaxen"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 .000 337	-,195** .000 332	-,313** .000 337	-,315** .000 336
	Kategorie "Berufsbezug"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,195** .000 332	1,000 .000 334	,267** .000 334	,569** .000 334
	Kategorie "Aktivität und lebensnahe Themen"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,313** .000 337	,267** .000 334	1,000 .000 339	,513** .000 338
	Kategorie "Lebensrelevanz"	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,315** .000 336	,569** .000 334	,513** .000 338	1,000 .000 338

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 154: Korrelation (Spearman-Rho): „Lebensrelevanz“, „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Berufsbezug“ und „Sich erholen und entspannen“

Parameterschätzer

	Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%		
						Untergrenze	Obergrenze	
Schwelle	[KATBERU = 1]	-,081	1,461	,003	1	,956	-2,945	2,784
	[KATBERU = 2]	1,722	1,445	1,420	1	,233	-1,110	4,554
	[KATBERU = 3]	2,995	1,462	4,199	1	,040	,130	5,860
	[KATBERU = 4]	4,946	1,480	11,164	1	,001	2,045	7,848
	[KATBERU = 5]	6,553	1,490	19,339	1	,000	3,632	9,474
Lage	[KATBERU = 6]	8,435	1,506	31,372	1	,000	5,484	11,387
	[KATAKTIV=2]	-3,138	,730	18,462	1	,000	-4,569	-1,706
	[KATAKTIV=3]	-1,992	,629	10,018	1	,002	-3,226	-,758
	[KATAKTIV=4]	-,742	,591	1,576	1	,209	-1,902	,417
	[KATAKTIV=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATLEBR=1]	-3,849	1,462	6,927	1	,008	-6,714	-,983
	[KATLEBR=2]	-3,665	1,345	7,423	1	,006	-6,301	-1,028
	[KATLEBR=3]	-2,840	1,324	4,601	1	,032	-5,435	-,245
	[KATLEBR=4]	-1,810	1,324	1,869	1	,172	-4,405	,785
	[KATLEBR=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATRELAX=1]	2,291	,666	11,822	1	,001	,985	3,596
	[KATRELAX=2]	1,707	,573	8,880	1	,003	,584	2,830
	[KATRELAX=3]	1,406	,563	6,227	1	,013	,302	2,510
	[KATRELAX=4]	,790	,576	1,878	1	,171	-,340	1,919
	[KATRELAX=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATBERUF=1]	8,177	1,904	18,449	1	,000	4,446	11,908
	[KATBERUF=2]	8,361	1,896	19,454	1	,000	4,646	12,076
	[KATBERUF=3]	8,531	1,908	19,999	1	,000	4,792	12,270
	[KATBERUF=4]	8,164	1,893	18,611	1	,000	4,455	11,874
	[KATBERUF=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 155: Ordinale Regression (PLUM): „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“ (aV) „Aktivität und lebensnahe Themen“, „Berufsbezug“, „Lebensrelevanz“ und „Sich erholen und entspannen“ (uV)

Korrelationen

			Schulform	Kategorie "RU-Lehrer als Ansprechpartner"	Kategorie "Lehrerakzeptanz"	Kategorie "quest-Dimension"
Spearman-Rho	Schulform	Korrelationskoeffizient	1,000	-,004	,036	,152**
		Sig. (2-seitig)	.	,940	,509	,005
		N	339	338	338	338
	Kategorie "RU-Lehrer als Ansprechpartner"	Korrelationskoeffizient	-,004	1,000	,508**	,517**
		Sig. (2-seitig)	,940	.	,000	,000
		N	338	338	338	338
	Kategorie "Lehrerakzeptanz"	Korrelationskoeffizient	,036	,508**	1,000	,347**
		Sig. (2-seitig)	,509	,000	.	,000
		N	338	338	338	338
	Kategorie "quest-Dimension"	Korrelationskoeffizient	,152**	,517**	,347**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,005	,000	,000	.
		N	338	338	338	338

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 156: Korrelation (Spearman-Rho): „quest'-Dimension“, „Lehrerakzeptanz“, „Schulform“ und „RU-Lehrer als Ansprechpartner“

Parameterschätzer

		Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%	
							Untergrenze	Obergrenze
Schwelle	[KATLEANS = 1]	-6,462	,564	131,247	1	,000	-7,568	-5,357
	[KATLEANS = 2]	-3,770	,508	54,999	1	,000	-4,767	-2,774
	[KATLEANS = 3]	-1,365	,459	8,834	1	,003	-2,265	-,465
	[KATLEANS = 4]	1,723	,551	9,777	1	,002	,643	2,803
Lage	[KATLEHAK=1]	-4,485	1,265	12,566	1	,000	-6,965	-2,005
	[KATLEHAK=2]	-3,908	,560	48,614	1	,000	-5,006	-2,809
	[KATLEHAK=3]	-2,760	,388	50,524	1	,000	-3,520	-1,999
	[KATLEHAK=4]	-1,927	,366	27,732	1	,000	-2,644	-1,210
	[KATLEHAK=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATQUEST=1]	-3,479	,556	39,098	1	,000	-4,569	-2,388
	[KATQUEST=2]	-2,223	,480	21,423	1	,000	-3,165	-1,282
	[KATQUEST=3]	-1,219	,454	7,212	1	,007	-2,109	-,329
	[KATQUEST=4]	-,580	,458	1,607	1	,205	-1,478	,317
	[KATQUEST=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 157: Ordinale Regression (PLUM): „RU-Lehrer als Ansprechpartner“ (aV) „Lehrerakzeptanz“ und „quest-Dimension“ (uV)

Parameterschätzer

		Schätzer	Standardfehler	Wald	Freiheitsgrade	Sig.	Konfidenzintervall 95%	
							Untergrenze	Obergrenze
Schwelle	[KATDISZI = 1]	-2,346	,714	10,790	1	,001	-3,745	-,946
	[KATDISZI = 2]	1,046	,707	2,185	1	,139	-,341	2,432
	[KATDISZI = 3]	4,040	,731	30,503	1	,000	2,606	5,474
	[KATDISZI = 4]	6,687	,878	58,029	1	,000	4,967	8,408
Lage	[KATBERU=1]	1,999	,953	4,397	1	,036	,131	3,868
	[KATBERU=2]	2,046	,675	9,182	1	,002	,722	3,369
	[KATBERU=3]	1,485	,585	6,443	1	,011	,338	2,631
	[KATBERU=4]	1,311	,518	6,405	1	,011	,296	2,327
	[KATBERU=5]	,759	,505	2,264	1	,132	-,230	1,748
	[KATBERU=6]	,545	,506	1,160	1	,281	-,447	1,536
	[KATBERU=7]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATHISCH=1]	-2,189	,829	6,971	1	,008	-3,813	-,564
	[KATHISCH=2]	-2,045	,540	14,348	1	,000	-3,103	-,987
	[KATHISCH=3]	-1,103	,438	6,354	1	,012	-1,961	-,245
	[KATHISCH=4]	-,360	,438	,673	1	,412	-1,219	,500
	[KATHISCH=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.
	[KATAKTIV=2]	2,653	,713	13,845	1	,000	1,256	4,051
	[KATAKTIV=3]	1,704	,614	7,708	1	,005	,501	2,907
	[KATAKTIV=4]	,946	,603	2,462	1	,117	-,236	2,127
[KATAKTIV=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.	

Verknüpfungsfunktion: Logit.

a. Dieser Parameter wird auf Null gesetzt, weil er redundant ist.

Tabelle 158: Ordinale Regression (PLUM): „Disziplin“ (aV) „Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts“, „Aktivität und lebensnahe Themen“ und Hindernis-Subskala „Schüler“ (uV)

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p=0,018*
GbS – KbS	p=0,061
KbS – HbS	p=0,402

Tabelle 159: Item 33: U-Test, Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p<0,001***
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,004**
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,568

Tabelle 160: Item 33: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
GbS – HbS	p<0,001***
GbS – KbS	p<0,001***
KbS – HbS	p=0,106

Tabelle 161: Item 36: U-Test, Berufsschulart

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p=0,011*
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p=0,017*
„dual“ – „BVJ/BFS“	p<0,001***

Tabelle 162: Item 36: U-Test, Schulform

Untergruppen	p-Wert
„berufl. G.“ – „dual“	p<0,001***
„berufl. G.“ – „BVJ/BFS“	p<0,001***
„dual“ – „BVJ/BFS“	p=0,521

Tabelle 163: Item 34: U-Test, Schulform

Anhang 4: Schülerfragebogen für das Waiblinger Berufsschulsample



„Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“

Fragebogen 08.02.2004

Liebe Schülerin,
lieber Schüler,

mit dem vorliegenden Fragebogen untersuchen wir Chancen und Hindernisse religiösen Lehrens und Lernens an berufsbildenden Schulen. Die Untersuchung findet im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen statt.

Mit dem vorliegenden Fragebogen möchten wir Ihre Bedürfnisse und Wünsche, die den Religionsunterricht betreffen, erheben. Dazu ist uns Ihre Einschätzung sehr wichtig. Unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse werden wir Verbesserungsvorschläge zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen erarbeiten. Ohne Ihre Mithilfe ist uns das nicht möglich.

Die Fragen beziehen sich auf folgende Bereiche:

- Ihre Wünsche zum Religionsunterricht
- Ihre Einschätzung des Religionsunterrichts
- Ihre Einschätzung zu religiösen Themen
- persönliche Daten

Sie benötigen ca. 40 Minuten zur Beantwortung dieses Fragebogens. Bei den meisten Fragen haben Sie fünf Kästchen zur Auswahl. Bitte kreuzen Sie zu jeder Frage nur ein Kästchen an – möglichst spontan dasjenige, das am ehesten auf Sie zutrifft. Wenn Sie mehrere Antworten geben dürfen, wird dies ausdrücklich vermerkt.

Bitte beantworten Sie die Fragen, so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen die Frage merkwürdig vorkommt.

Alle Fragebögen werden vertraulich behandelt. Ihre Person kann nicht mit dem Fragebogen in Verbindung gebracht werden.

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mitarbeit!

(Dr. Dr. Klaus Kießling)

(Dipl. theol. Jochen Sautermeister)

1 Allgemeines zu Ihrer Person

1.1 Geben Sie bitte Ihren Geburtsjahrgang und Ihr Geschlecht an.

Geburtsjahr: 19__ Geschlecht: männlich weiblich

1.2 Geben Sie bitte Ihren Familienstand an.

ledig verheiratet geschieden verwitwet

1.3 Wo sind Sie hauptsächlich aufgewachsen?

auf dem Lande, auf dem Dorf
in einer Kleinstadt (etwa bis 10000 Einwohner)
in einer mittleren Stadt (10000-40000 Einw.)
in einer Großstadt

1.4 Was für einen Schultyp besuchen Sie?

Berufsvorbereitungsjahr
Berufsgrundbildungsjahr
Berufsfachschule einjährig zweijährig dreijährig
Fachschule einjährig zweijährig
Berufsschule (Duales System)
Berufsaufbauschule
Fachoberschule
Berufsoberschule
Berufskolleg einjährig zweijährig dreijährig
Berufliches Gymnasium

1.5 Falls Sie bereits in einer bestimmten Ausbildung oder in einem Beruf stehen: In welchem Zweig befinden Sie sich gerade?

sozial-pflegerisch
hauswirtschaftlich
kaufmännisch
gewerblich
landwirtschaftlich

1.6 In welchem Bundesland besuchen Sie den Religionsunterricht (RU)?

Baden-Württemberg	<input type="checkbox"/>	Bayern	<input type="checkbox"/>
Berlin	<input type="checkbox"/>	Brandenburg	<input type="checkbox"/>
Bremen	<input type="checkbox"/>	Hamburg	<input type="checkbox"/>
Hessen	<input type="checkbox"/>	Mecklenburg-Vorpommern	<input type="checkbox"/>
Niedersachsen	<input type="checkbox"/>	Nordrhein-Westfalen	<input type="checkbox"/>
Rheinland-Pfalz	<input type="checkbox"/>	Saarland	<input type="checkbox"/>
Sachsen	<input type="checkbox"/>	Sachsen-Anhalt	<input type="checkbox"/>
Schleswig-Holstein	<input type="checkbox"/>	Thüringen	<input type="checkbox"/>

1.7 Welchen Schulabschluß besitzen Sie?

Hauptschulabschluß
Realschulabschluß / Mittlere Reife
Fachabitur
Abitur
Keinen
Sonstiges

1.8 Welcher Konfession, Glaubensgemeinschaft oder Religion gehören Sie an?

- katholisch evangelisch orthodox
 andere christliche Glaubensgemeinschaft
 islamisch jüdisch sonstiges
 keiner

1.9 Wie oft nehmen Sie an Veranstaltungen teil, die von Ihrer Religionsgemeinschaft organisiert sind?

- mehrmals pro Woche
 einmal pro Woche
 etwa einmal im Monat
 ein paar Mal im Jahr
 nie

1.10 Unterrichtet Sie im RU ein Mann oder eine Frau?⁷ Lehrer Lehrerin

2 Zum Religionsunterricht (RU)

2.1 Personen und Inhalte im Religionsunterricht

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
1 Mir ist wichtig, daß ich mit meinem RU-Lehrer gut auskomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Mir ist wichtig, daß ich mit meinen RU-Mitschülern gut auskomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Mir ist wichtig, daß im RU interessante Themen behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinem RU-Lehrer gut auszukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Für einen guten RU ist mir wichtig, mit meinen RU-Mitschülern gut auszukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Wenn ich persönliche Probleme mit meinem Lehrer habe, dann bringt mir auch der RU nichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Wenn ich fachliche Probleme mit meinem Lehrer habe, dann bringt mir auch der RU nichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁷ Zur Vereinfachung werden im folgenden nur die männlichen Formen (Lehrer / Schüler) verwendet. Selbstverständlich sind auch Lehrerinnen und Schülerinnen gemeint.

2.2 Engagement des Lehrers im Religionsunterricht

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
8 Im RU ist der Lehrer guter Laune.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Der Lehrer gestaltet unseren RU abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Im RU sagt der Lehrer, was er persönlich denkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Unser Lehrer fordert uns im RU mit guten Fragen heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Im RU erzählt der Lehrer aus seinem Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Im RU werden uns spannende Geschichten erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3 Zum Verhalten im Religionsunterricht

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
14 Im RU passen alle auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Im RU ist die Klasse lauter als in anderen Unterrichtsstunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Unser Lehrer hat die Klasse im Griff.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Unser RU fängt pünktlich an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Im RU schreit der Lehrer „Ruhe“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Im RU stören wir den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Im RU erhole ich mich von den anderen Stunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Im RU denke ich an meine Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Im RU macht jeder, was er will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Im RU mache ich die Hausaufgaben für andere Fächer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Im RU esse und trinke ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4 Aktivität und lebensnahe Themen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
25 Im RU diskutieren wir anregend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Im RU zwingt uns der Lehrer seine Meinung auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 Ich melde mich im RU gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Im RU ist mir langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 Im RU fühle ich mich wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Im RU denke ich über wichtige Fragen nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Im RU behandeln wir spannende Themen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 Im RU sprechen wir über unsere Probleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5 Religiöse Tätigkeiten und Inhalte

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
33 Im RU sprechen wir von Gott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Im RU arbeiten wir mit der Bibel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 Im RU beten wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Im RU machen wir Stilleübungen/ Meditationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Im RU singen wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.6 Arten und Inhalte religiösen Lernens

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
38 Im RU lernen wir Dinge, die für unser Leben wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Ich denke im RU über ernste Fragen nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
40 Im RU lerne ich viel über andere Religionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Unser RU hat meine Allgemeinbildung erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 Ich kann in meinem Leben brauchen, was ich im RU lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 Im RU habe ich gelernt, selbständig über meinen Glauben nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 Unser RU gibt mir Antworten auf wichtige Fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 Unser RU bewirkt, daß wir in der Klasse freundlicher miteinander umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 In meinem Leben ist mir der RU schon eine Hilfe gewesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 Ohne RU würde mir das Wissen von Gott fehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 Unser RU hat mir Jesus näher gebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 Unser RU hat mir die Kirche näher gebracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch den RU bekomme ich Anstöße,					
50 ... über mein Leben nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 ... über meinen alltäglichen Umgang mit anderen Menschen nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 ... wie ich mich in die Gesellschaft einbringen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 ... mich für ausgegrenzte Menschen einzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 Ich wünsche mir im RU, daß ich dort religiöse Erfahrungen mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 Mir ist es wichtig, daß im RU Fragen zu Glauben, Religion und zum Leben besprochen werden, auch wenn es keine Antwort gibt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 Ich wünsche mir, religiöse Erfahrungen zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.7 Lernformen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
57 Im RU machen wir auch Gruppenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58 Im RU machen wir Spiele (zum Beispiel Quiz).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59 Im RU machen wir auch Rollenspiele und Theater.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60 Im RU malen und zeichnen wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61 Im RU schreiben wir ins Heft/auf Arbeitsblätter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62 Im RU werden wir abgefragt und geprüft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63 Im RU schreiben wir Klassenarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64 Im RU arbeiten wir mit dem Religionsbuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.8 Religionsunterricht und Berufsbildung

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
65 Fragen zu meinem Leben verbinde ich auch mit dem RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66 Fachfragen zu meinem Beruf verbinde ich auch mit dem RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67 Fragen zum Umgang mit meinen Kollegen verbinde ich auch mit dem RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68 Wenn es um das Thema „faire und gerechte Arbeit“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69 Wenn es um das Thema „Arbeitslosigkeit“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70 Wenn es um das Thema „Ausbeutung am Arbeitsplatz“ geht, kommt mir auch der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71 In der Auseinandersetzung mit persönlichen Problemen denke ich auch an den RU.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72 Ich bin froh, daß es im RU nicht nur um Beruf und Arbeit geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
73 Der RU soll mich auf meinen Berufszweig vorbereiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74 Der RU bereitet mich auf meinen Berufszweig vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75 Ich würde gerne viel mehr Themen zu Beruf und Arbeit im RU behandeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76 Der RU bringt mir persönlich etwas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77 Wenn es um das Thema „Mobbing an der Schule“ geht, kommt mir der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78 Wenn es um das Thema „Mobbing am Arbeitsplatz“ geht, kommt mir der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79 Wenn es um das Thema „Vorurteile im Betriebs- und Arbeitsfeld“ geht, kommt mir der RU in den Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.9 Der Religionslehrer, meine Mitschüler und Ich

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
80 Ich möchte den RU-Lehrer im Unterricht nicht nur in der Rolle als Lehrer, sondern auch als Mensch kennenlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81 Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei <i>persönlichen</i> Fragen und Problemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82 Der RU-Lehrer ist für mich Ansprechpartner bei <i>religiösen</i> Fragen und Problemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83 Ich wünsche mir, daß der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei <i>persönlichen</i> Fragen und Problemen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84 Ich wünsche mir, daß der RU-Lehrer für mich Ansprechpartner bei <i>religiösen</i> Fragen und Problemen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85 Ich wünsche mir vom RU-Lehrer, daß er mir von seinem Glauben und seinen Zweifeln erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86 Ich wünsche mir, daß andere Mitschüler im RU auch von ihrem Leben, Fragen und Zweifeln erzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87 Ich möchte mit andern Mitschülern und dem Lehrer über meinen Glauben und meine religiösen Überzeugungen, Erfahrungen, Fragen und Zweifel sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
88 Ich nehme meinen RU-Lehrer als Person ernst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89 Ich nehme meinen RU-Lehrer als Lehrer ernst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90 Unseren RU-Lehrer nehme ich als religiösen Menschen wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91 Unseren RU-Lehrer nehme ich als gläubigen Christen wahr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92 Unser RU-Lehrer ist für mich ein Vorbild.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93 Unser RU-Lehrer ist mir egal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94 Meine Mitschüler sind mir egal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95 Ich sehe meinen RU-Lehrer auch als Seelsorger an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

96 Interessieren Sie die persönlichen Meinungen/Überzeugungen/Positionen Ihres RU-Lehrers zu Lebensfragen?

Ja – Nein

97 Interessiert Sie die Konfession/Religionszugehörigkeit (katholisch, evangelisch etc.) Ihres RU-Lehrers?

Ja – Nein

2.10 Inhalte des Religionsunterrichts

Wie wichtig sind Ihnen folgende Inhalte des RU?

	völlig unwichtig	eher un- wichtig	teils teils	wichtig	sehr wichtig
98 Kenntnisse verschiedener Religionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99 Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100 Christliche Religion verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101 Christliche Religion kennenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102 Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103 Sich zu seiner Religion bekennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		völlig unwichtig	eher un- wichtig	teils teils	wichtig	sehr wichtig
104	Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105	Werte und Normen kennenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106	Werte und Normen in der Schule einüben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107	Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108	Leben nach dem Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109	Drogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110	Probleme in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111	Probleme in der Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112	Liebe / Freundschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113	Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114	Sekten / Okkultismus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115	Gott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116	Jesus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117	Bibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118	Gemeinschaft in der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119	Arbeit / Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120	Arbeitslosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121	Mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122	Was ist für Sie am wichtigsten für einen guten RU? <i>(Bitte nur eine Möglichkeit ankreuzen!)</i>					
	Beziehung zu meinen Mitschülern und Lehrer	<input type="checkbox"/>				
	Inhalte		<input type="checkbox"/>			
	Beides gleich wichtig			<input type="checkbox"/>		
	Keine Meinung				<input type="checkbox"/>	

Wie häufig kommen folgende Inhalte im RU vor?

	nie	selten	manch- mal	oft	sehr oft
123 Kenntnisse verschiedener Religionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124 Frage nach dem Sinn des Lebens nachgehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125 Christliche Religion verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126 Gegen Ungerechtigkeit in der Welt eintreten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127 Christliche Religion kennenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128 Sich zu seiner Religion bekennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129 Sich zu seinen religiösen Überzeugungen bekennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130 Werte und Normen kennenlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131 Werte und Normen in der Schule einüben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132 Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
133 Leben nach dem Tod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134 Drogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135 Probleme in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136 Probleme in der Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137 Liebe / Freundschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138 Sexualität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139 Sekten / Okkultismus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
140 Gott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141 Jesus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142 Bibel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143 Gemeinschaft in der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144 Arbeit / Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145 Arbeitslosigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146 Mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.11 Hindernisse im Religionsunterricht

Gründe, die tatsächlich verhindern, daß im RU die Ziele erreicht werden

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
147 Kein religiöses Interesse der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
148 Kein religiöses Interesse des Lehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149 Person des Lehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150 Person der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151 Kein Interesse der Schüler am RU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152 Kein Interesse des Lehrers am RU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153 Unsicherheit der Schüler, über persönliche Themen zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154 Unsicherheit des Lehrers, über persönliche Themen zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155 Kein Zugang zu den Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156 Überlastung der Schüler und daher keine Konzentration für RU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157 Überlastung des Lehrers und daher keine Konzentration für RU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158 Lehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159 Der Lehrer hat vom Fach keine Ahnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160 Die Schüler haben vom Fach keine Ahnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161 Mangelnde Disziplin/Sozialverhalten der Klasse/Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162 Der Lehrer unterrichtet langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
163 Der Lehrer unterrichtet unverständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
164 Mangelnde Konsequenz des Lehrers, bei Störungen im Unterricht einzugreifen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
165 Hemmungen, über religiöse Themen zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166 Der Lehrer ist nicht flexibel im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 167 Zu wenig religiöse Erfahrung der Schüler
- 168 Zu wenig religiöse Erfahrung des Lehrers

2.12 Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

- | | | trifft gar
nicht zu | trifft
eher
nicht zu | teils
teils | trifft
eher zu | trifft voll
zu |
|-----|--|--------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 169 | Mit dem RU soll es so bleiben, wie es ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 170 | Ohne RU würde mir gar nichts fehlen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 171 | Ich habe schon ernsthaft überlegt, mich vom RU abzumelden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 172 | Ich bin für die Abschaffung des RU. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 173 | Ich bin froh, dass RU an meiner berufsbildenden Schule erteilt wird. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.13 Allgemeine Beurteilung des Religionsunterrichts

		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
174	schlecht								gut
175	verhaßt								beliebt
176	unwichtig								wichtig
177	eintönig								abwechslungsreich
178	lebensfern								lebensnah
179	langweilig								interessant
180	veraltet								modern

3. Religiöse Selbsteinschätzung

3.1 Allgemein

- | | | trifft gar
nicht zu | trifft eher
nicht zu | teils
teils | trifft
eher zu | trifft
voll zu |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 181 | Ich halte mich für einen gläubigen Menschen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 182 | Ich halte mich für einen religiösen Menschen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 183 | Ich halte mich für einen guten Menschen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 184 | Ich bin auf der Suche nach dem Sinn meines Lebens. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils teils	trifft eher zu	trifft voll zu
185 Die Frage nach Gott ist mir in meinem Leben wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
186 Ich bin auf der Suche nach Gott.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Glaube an Gott

187 Welche der folgenden Aussagen bringt Ihren Glauben an Gott am ehesten zum Ausdruck? *(Bitte nur eine Möglichkeit ankreuzen!)*

- a) Ich bin fest davon überzeugt, daß es Gott wirklich gibt.
- b) Ich bin mir unsicher, ob es Gott gibt.
- c) Ich glaube zwar nicht, dass es Gott gibt; ich glaube aber, daß es eine andere höhere geistige Macht gibt.
- d) Ich glaube weder an Gott noch an eine andere höhere geistige Macht.

188 Hat Ihnen schon einmal ein Stoßgebet geholfen?

Ja – Nein

3.3 Werte des eigenen Glaubens

189 Ist Ihr Glaube für Sie in Ihrem Leben ...*(bitte ankreuzen, mehrere Angaben sind möglich)*

- | | | | |
|---------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| lebenswichtig | <input type="checkbox"/> | maßgebend | <input type="checkbox"/> |
| notwendig | <input type="checkbox"/> | die Regel | <input type="checkbox"/> |
| unentbehrlich | <input type="checkbox"/> | die Ausnahme | <input type="checkbox"/> |
| unumgänglich | <input type="checkbox"/> | Gewohnheit | <input type="checkbox"/> |
| bedeutsam | <input type="checkbox"/> | alltäglich | <input type="checkbox"/> |
| wertvoll | <input type="checkbox"/> | herkömmlich | <input type="checkbox"/> |
| bewegend | <input type="checkbox"/> | unwirksam | <input type="checkbox"/> |
| unsinnig | <input type="checkbox"/> | motivierend (verhaltensändernd) | <input type="checkbox"/> |

4 Abschließende Bemerkung *(Gibt es etwas, was Sie noch sagen möchten?)*

- Herzlichen Dank für Ihre Ausdauer und Mithilfe -