

FACHDIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN PROTESTANTISCHER LEHRAMTSSTUDIEN- DER AUF DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Ulrich Riegel und Hans Mendl

Sowohl der sog. »Bologna-Prozess« als auch die Diskussion im Gefolge der PISA-Studien werfen die Frage nach Sinn und Ziel des Lehramtsstudiums Evangelischer Theologie auf. Während Politik und Kirchen relativ zügig inhaltliche und formale Profile eines solchen Studiums erstellten, kommen in jüngerer Zeit immer stärker die Studierenden als Subjekte dieses Studiums in den Blick.¹ Dieser Ansatz wird auch im vorliegenden Beitrag verfolgt. Er präsentiert und diskutiert Daten protestantischer Studierender einer deutschlandweiten Umfrage zu den fachdidaktischen Perspektiven von Erstsemestern im Studiengang Lehramt Religionslehre. Als fachdidaktische Perspektive wird zum einen das inhaltliche Profil eines idealen Religionsunterrichts betrachtet, zum anderen das didaktische Profil eines solchen Unterrichts. Beide Profile werden vorgestellt und die Bezüge zwischen beiden Profilen geklärt. Auf der Grundlage dieser Befunde wird abschließend diskutiert, welche Konsequenzen sich für die Lehrerbildung in der Evangelischen Theologie abzeichnen.

¹ Vgl. zum Beispiel COLIN CRAMER, *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*, Bad Heilbrunn 2012 oder THOMAS HELLER, *Studienerfolg im Theologiestudium. Exemplarische Befunde einer deutschlandweiten Panelstudie zur Identifizierung und Quantifizierung persönlicher Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs bis zum fünften Semester bei Studierenden der Evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge)*, Jena 2011.

I PROBLEMKONTEXT UND FRAGESTELLUNG

Gegenwärtig steht der konfessionelle Religionsunterricht vor einer besonderen Herausforderung, denn er ist gleichzeitig konfessionell gebunden, den pädagogischen Standards der Schule verpflichtet und arbeitet mit Schülern, deren Alltag religiös plural ist. Angesichts dieser Trias lassen sich schnell Divergenzen konstruieren. Entspricht etwa der vor allem kognitiv-reflexive Charakter schulischer Bildung einem christlichen Zeugnis, das sich in erster Linie aus gelebtem Glauben ergründet?² Ebenso scheint der konfessionelle Bezugspunkt des vorfindlichen Religionsunterrichts kaum zur offenen Haltung der Schüler gegenüber anderen Religionen zu passen.³ Diese Divergenzen werfen die Frage nach dem inhaltlichen und dem didaktischen Profil des Religionsunterrichts auf, d. h. die Frage nach der grundsätzlichen Perspektive, aus der heraus Religion unterrichtet und wie dieses Lernen arrangiert werden soll.

Zum inhaltlichen Profil des Religionsunterrichts lassen sich in aktuellen religionspädagogischen Texten⁴ in der Regel eine konfessionelle, eine pädä-

² Vgl. BERNHARD DRESSLER, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (2002), H. 1, 11–19, 13 sowie BÄRBEL HUSMANN/THOMAS KLIE, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005, 13.

³ Vgl. HANS-GEORG ZIEBERTZ/ULRICH RIEGEL, Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh/Freiburg 2008, 131–166.

⁴ Vgl. zum Beispiel Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974; Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994; CARSTEN GENNERICH, Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion. Bedingungsstrukturen in Schule und Gemeinde, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H. 2, 85–99; NORBERT METTE, Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen, in: Religionspädagogische Beiträge 30 (2007), H. 58, 5–26; BURKARD PORZELT, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: Religionspädagogische Beiträge 28 (2005), H. 54, 17–29; MARKUS TOMBERG, Religiös bilden? Glauben lernen? Was Religionsunterricht und Katechese einander sagen könnten, wenn sie (mehr) miteinander reden würden, in: Religionspädagogische Beiträge 33 (2010), H. 65, 57–68 oder HOLGER ZEIGAN, Der Religionsunterricht und die Allgemeinbildung. »Rede an die Bildungstheoretiker unter seinen Verächtern«, in: Religionspädagogische Beiträge 31 (2008), H. 61, 73–85.

gogische und eine phänomenologische Dimension unterscheiden.⁵ In seiner konfessionellen Dimension ist der Religionsunterricht an eine konkrete religiöse Tradition verwiesen, mit deren Glaubensüberzeugungen und -praxen er vertraut macht. Die Integrität der Lehren und Vollzüge einer religiösen Tradition sollen im Religionsunterricht gewahrt bleiben. Dabei ist die Vorstellung leitend, dass der Religionsunterricht wesentlich zur konfessionellen Identität der Schüler beitragen soll. Die Annahme des christlichen Glaubens durch die Kinder oder Jugendlichen ist gemäß der konfessionellen Dimension zwar ein wünschenswertes Ziel, nicht jedoch konstitutiv für diese Dimension. Ihr geht es primär um eine kritische Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer eigenen Konfession. Die pädagogische Dimension begreift den Religionsunterricht als Lebenshilfe aus dem Glauben heraus. Erfahrungen, Herausforderungen und Probleme der Kinder und Jugendlichen bilden den didaktischen Ausgangspunkt dieser Dimension und ihr Ziel ist, die Schüler in ihrer Identitätsbildung zu unterstützen. »Through encouraging pupils to interact with certain carefully selected religious items they will receive ›gifts‹ from their encounter which may contribute to their personal development, and in the case of ›believing children‹, may affirm them in their own faith and enrich their understanding of their own religious and cultural tradition.«⁶ Die phänomenologische Dimension schließlich fasst den Religionsunterricht als objektive Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen Traditionen, welche den Alltag der Schüler prägen, auf. Die Schüler sollen das Selbstverständnis dieser religiösen Traditionen in einer Weise kennenlernen, die nicht wertet und in der eigene Vorurteile und Wertsetzungen ausgeklammert sind. Ziel dieser Dimension ist es, dass die Lernenden die religiösen Überzeugungen, Vollzüge und Gefühle ihrer Mitmenschen so weit kennen, dass sie ihnen im Alltag respektvoll und kompetent begegnen können. Alle drei Dimensionen sind in den oben genannten Texten aufeinander bezogen. Offen ist jedoch, inwieweit Studierende auf Lehramt Religion dieses komplexe Gefüge des Religionsunterrichts zwischen konfessionellen, pädagogischen und religiös pluralen Ansprüchen teilen. Vorliegende Studien, die durchweg bereits unterrichtende Lehrpersonen befragen, kommen hier zu unterschiedlichen Befunden. Verweisen einige Studien darauf, dass Lehrpersonen eine

⁵ Vgl. MONIKA JAKOBS u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz, Zürich 2009, 41–46.

⁶ MICHAEL GRIMMITT, What can I do in RE? A Consideration of the Place of Religion in the Twentieth-Century Curriculum with Suggestions for Practical Work in Schools, Great Wakering 1973, 37.

einzelne Dimension des Religionsunterrichts gegenüber anderen bevorzugen,⁷ erbringen andere Studien, dass Lehrpersonen die verschiedenen Perspektiven als gleich wichtig aufeinander beziehen.⁸ Bedenkt man, dass Studierende auf Lehramt Religion noch wenig praktische Erfahrung mit der Komplexität von Religionsunterricht haben, könnte man vermuten, dass sie eher einzelne Perspektiven bevorzugen statt diese aufeinander zu beziehen.

Beim didaktischen Profil herrscht in der religionsdidaktischen Diskussion Konsens, dass gelingender Religionsunterricht zu wesentlichen Teilen auf einer guten Planung⁹ und der Fähigkeit der Lehrperson, in Unterrichtssituationen angemessen zu agieren,¹⁰ beruht. Immer wieder wird aber auch betont, dass der Religionsunterricht kein Fach wie jedes andere sei und aufgrund des diskursiven Charakters seines Unterrichtsgegenstandes in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden müsse.¹¹ Nur wenn die Schüler der Lehrperson vertrauen und sich gegenseitig öffnen, sei es möglich, mehr als Sachwissen über Religion zu vermitteln. Zusätzlich wird aus der Perspektive einer konstruktivistischen Religionspädagogik betont, dass jegliches Lernen stets individuell sei, so dass der Religionsunterricht den Schülern einen jeweils eigenen Zugang zu den verhandelten Thematiken eröffnen solle.¹² Schließlich fordern Vertreter

⁷ Vgl. zum Beispiel ANDREAS FEIGE u. a., »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000 oder ANDREAS FEIGE/WERNER TZSCHEETZSCH, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern/Stuttgart 2005.

⁸ Vgl. zum Beispiel CHRISTHARD LÜCK, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003 oder ULRICH RIEGEL/HANS-GEORG ZIEBERTZ, Germany: Mediating the Disparity, in: ULRICH RIEGEL/HANS-GEORG ZIEBERTZ (Eds.), How Teachers in Europe Teach Religion. An International Study in 16 Countries, Münster 2009, 61–71.

⁹ Vgl. zum Beispiel MATTHIAS BAHR, Religionsunterricht planen und gestalten, in: GEORG HILGER u. a. (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 489–524 oder ULRICH RIEGEL, Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010.

¹⁰ Vgl. zum Beispiel STEFAN HEIL, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch fundierte Berufstheorie, Münster 2006.

¹¹ Vgl. zum Beispiel HANS SCHMID, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997.

¹² Vgl. zum Beispiel Hans MENDEL (Hrsg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.

eines performativen Religionsunterrichts, dass Schüler die Lerngegenstände nicht nur kognitiv, sondern auch in ihrem realen Gebrauchszusammenhang erleben sollen.¹³ Nur wer Religion in ihrem alltäglichen Gebrauch erlebt, kann ihren tieferen Sinn erfassen. Angesichts dieses Konglomerats unterschiedlicher Ansprüche an das didaktische Profil des Religionsunterrichts stellt sich die Frage, wie Studierende auf Lehramt Religion dieses Profil selbst bestimmen. Das umso mehr, als sie am Beginn ihres Studiums zwar auf den eigenen Religionsunterricht zurückblicken können, in der Regel jedoch keine Erfahrungen eigenen Unterrichtens mitbringen, in welchen die verschiedenen Aspekte aufeinander bezogen sein könnten.

2 KONZEPTE, METHODE UND SAMPLE

Wir beantworten unsere Forschungsfrage anhand von Daten einer deutschlandweiten Umfrage unter Erstsemestern auf Lehramt Theologie, die in den Jahren 2009 bis 2012 stattgefunden hat. Im Folgenden beschreiben wir zuerst die Konzepte und Instrumente, mit denen das inhaltliche und das didaktische Profil eines idealen Religionsunterrichts erhoben wurden. Daran anschließend geben wir Auskunft über die Methoden, mit Hilfe derer die Daten analysiert wurden. Die verwendete Teilstichprobe wird im Anschluss vorgestellt.

Konzepte

Im Sinn der obigen Diskussion unterscheiden wir beim inhaltlichen Profil des Religionsunterrichts in Anlehnung an MICHAEL GRIMMITT¹⁴ zwischen drei charakteristischen Perspektiven. Die erste Perspektive, von uns »konfessionell-theologische Grundbildung« genannt, zielt auf einen Religionsunterricht, der die Schüler in die eigene (christliche) Glaubensstradition einführen und mit der Kirche vertraut machen will. Sie steht für einen eher theologischen Zugang zum Religionsunterricht, der davon überzeugt ist, dass es eine objektiv geoffenbarte Wahrheit gibt. Religionsunterricht findet demnach auf einer klar benennbaren konfessionellen Grundlage statt. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, Kinder und Jugendliche mit dieser konfessionellen Tra-

¹³ Vgl. zum Beispiel SILKE LEONHARD, *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Praktische Theologie heute 79, Stuttgart 2006 oder HANS MENDL, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, München 2008.

¹⁴ Vgl. GRIMMITT, *What can I do in RE*.

dition, welche als die den Lernenden eigene Tradition aufgefasst wird, bekannt zu machen. Die Schüler sollen befähigt werden, eigenverantwortlich eine eigene Position gegenüber dieser religiösen Tradition zu entwickeln. Die zweite Perspektive, »religionskundliche Information« genannt, betont die objektive Information über die verschiedenen (Welt)Religionen, ohne eine dieser Religionen anderen gegenüber vorzuziehen. Sie repräsentiert einen eher religionswissenschaftlichen Zugang zum Religionsunterricht, welcher einem pluralistischen Wahrheitsverständnis verpflichtet ist. Religionsunterricht steht den verschiedenen religiösen Traditionen demnach neutral gegenüber und will die Schüler mit allen in ihrer Umwelt vertretenen religiösen Traditionen bekannt machen. Die dritte Perspektive schließlich, »diakonisch-identitätsstiftende Begleitung«, nutzt religiöse Erzählungen, Symbole und Motive, um den Schülern zu helfen, ihr eigenes Leben zu meistern. Religion stellt in diesem Ansatz eine Ressource für die individuelle Identitätsarbeit dar, steht somit für einen eher pädagogischen Zugang zum Religionsunterricht. Prinzipiell könnte sich ein derartiger Religionsunterricht verschiedener religiöser Traditionen bedienen, faktisch wird er im latent christlich geprägten Deutschland vor allem christliche Traditionsbestände heranziehen. Entscheidend ist, dass er sich an den Sinn- und Lebensfragen der Kinder und Jugendlichen ausrichtet. Er will sie dazu befähigen, ihren eigenen Lebensentwurf in der Auseinandersetzung mit religiösen Sinnbezügen zu reflektieren und zu entwickeln. Wir verstehen diese drei Perspektiven als idealtypische Zugänge zum Religionsunterricht im weberschen Sinn. Auch wenn sie in religionspädagogischen Texten und in der unterrichtlichen Praxis aufeinander bezogen diskutiert werden, spannen sie doch die wesentlichen Dimensionen dieser Diskussion auf und sind somit geeignet, den individuellen Zugang der Befragten zum inhaltlichen Profil des Religionsunterrichts zu erfassen.

Zur Konzeptualisierung des didaktischen Profils des Religionsunterrichts werden sechs didaktische Orientierungen unterschieden. Das Konzept »Planung« sieht eine Stunde dann als gelungen an, wenn sie so verlaufen ist, wie es die Unterrichtsvorbereitung vorgesehen hat. Es geht darum, dass die geplanten Ziele erreicht werden und die Methoden plangemäß verlaufen. Das Konzept »situativ-angemessenes Agieren« betont die Fähigkeit, sich in jeder Situation so zu verhalten, wie es die Situation erfordert. Eine gute Religionslehrperson weiß die Antwort auf alle Fragen und kann das eigene Können stets angemessen zur Anwendung bringen. Das Konzept »Atmosphäre« verortet eine gelingende Stunde dagegen in der Stimmung, die während der Stunde in der Klasse geherrscht hat. Die Schüler sollen sich wohlfühlen und

die Lehrkraft mögen. Dem gegenüber sieht das Konzept »Disziplin« eine Stunde dann als gelungen an, wenn die Schüler nicht gestört haben. Sie sollen nicht miteinander schwätzen und engagiert und gut mitarbeiten. Das Konzept »Konstruktivismus« betont die Eigenaktivität der Schüler und setzt darauf, dass alle Lernenden einen individuellen Zugang zur Thematik finden können. Das Konzept »religiöse Erfahrung« schließlich sieht eine Religionsstunde dann als gelungen an, wenn die Schüler in ihrem eigenen Glauben weiter wachsen können und im Religionsunterricht religiöse Erfahrungen möglich sind. Wiederum müssen sich diese Konzepte im realen Religionsunterricht nicht gegenseitig ausschließen, werden in unserer Studie aber als idealtypische Konzepte verwendet, um das Spektrum des didaktischen Profils im Religionsunterricht abzustecken.

Instrumente

Im Fragebogen wird das inhaltliche Profil des Religionsunterrichts mit einem Instrument gemessen, das sich bereits in vielen Untersuchungen des Würzburger Lehrstuhls für Religionspädagogik bewährt hat.¹⁵ Die dritte Dimension wurde um Items aus der Befragung ANDREAS FEIGES von württembergischen Theologie-Studierenden ergänzt.¹⁶ Alle drei Konzepte bestehen aus fünf Items, von denen im Folgenden jeweils zwei Beispiele genannt werden:

- Konzept »konfessionell-theologische Grundbildung«
 - die Schüler in die Wahrheit der eigenen religiösen Tradition einzuführen
 - die Schüler näher an die Kirche heranzuführen
- Konzept »religionskundliche Information«
 - den Schülern ein objektives Bild über die Weltreligionen zu vermitteln
 - den Schülern zu helfen zu verstehen, was die Religionen wirklich wollen
- Konzept »diakonisch-identitätsstiftende Begleitung«
 - den Schülern eine persönliche Orientierung für ihre Identitätsbildung mitzugeben
 - den Schülern zu helfen, ihre eigenen »Lebensfragen« zu erkennen

¹⁵ Vgl. zum Beispiel ZIEBERTZ/RIEGEL, Sicherheiten. Vgl. auch RIEGEL/ZIEBERTZ, Germany, 61–71.

¹⁶ Vgl. ANDREAS FEIGE u. a., Forschungsbericht: Studienmotivationen und Vorstellungen über ihre künftige Berufspraxis von Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik. Ergebnisse einer empirisch-standardisierten Umfrage an Baden-Württembergs Hochschulen (Datenband), Braunschweig (o. J.).

Das Instrument zum didaktischen Profil des Religionsunterrichts wurde neu konstruiert. Im Fragebogen wird jedes Konzept durch drei Items repräsentiert. Im Folgenden listen wir jeweils ein Beispiel-Item auf.

- Konzept »Planung«
 - der Unterricht exakt so verläuft, wie ich es vorher geplant habe
- Konzept »Atmosphäre«
 - stets eine gute Stimmung unter den Schülerinnen und Schülern herrscht
- Konzept »situativ-angemessenes Agieren«
 - ich in jeder Situation so reagiere, wie es die Situation verlangt
- Konzept »religiöse Erfahrung«
 - die Schülerinnen und Schüler eine religiöse Erfahrung machen können
- Konzept »Disziplin«
 - niemand aus der Klasse den Unterricht stört
- Konzept »Konstruktivismus«
 - jede Schülerin und jeder Schüler einen eigenen Zugang zum Thema findet

In einem Tryout unter Siegener und Passauer Lehramts-Studierenden (N = 169) kamen alle Sub-Skalen des Instruments auf zufriedenstellende Reliabilitäts-Werte (Cronbachs $\alpha \geq .60$).

Neben den beiden abhängigen Variablen wurden die folgenden Hintergrundvariablen erhoben: Geschlecht (weiblich - männlich), Studienziel (Grundschule - Haupt-/Realschule - Gymnasium), Herkunft (Land - Stadt - Großstadt) und Universitätsstandort (umcodiert in: Ost - West).

Methode

Die Daten der Studie wurden online erhoben. Jeweils zu Beginn der Wintersemester 2009/10, 2010/11 und 2011/12 bewarben die kooperierenden Fachdidaktiker die Studie in ihren Einführungsseminaren und teilten ihren Erstsemestern den aktuellen Zugangsschlüssel mit. Die Fragebögen waren jeweils im Oktober und November dieser Semester zugänglich, spätere Antwortversuche wurden von uns nicht mehr erfasst. Beide Instrumente wurden auf einer 6-Punkt LIKERT-Skala erhoben.

Die Daten werden zuerst auf Item-Ebene ausgewertet und dann zu empirischen Faktoren verdichtet.

Für die Interpretation der Mittelwerte gelten die folgenden Abstufungen: $M > 5.0$: starke Zustimmung; $5.0 \geq M > 4.4$: Zustimmung; $4.4 \geq M > 3.8$: schwache Zustimmung; $3.8 \geq M \geq 3.2$: ambivalenter Bereich; $3.2 > M \geq 2.6$:

schwache Ablehnung; $2.6 > M \geq 2.0$: Ablehnung; $2.0 > M \geq 1.0$: starke Ablehnung. Mittelwertdifferenzen bzgl. der Hintergrundvariablen werden mit dem t-Test für unabhängige Stichproben (Geschlecht, Universitätsstandort) und der einfaktoriellen ANOVA (Studienziel, Herkunft) berechnet. Der Zusammenhang zwischen den beiden Profilen des Religionsunterrichts wird mittels Korrelationen (PEARSON) bestimmt. Die Daten werden ausgewertet mit dem Softwarepaket SPSS20.

Sample

An der FaPS-Studie haben sich in den Jahren 2009 bis 2011 513 protestantische Studierende beteiligt. 429 (84%) von ihnen sind weiblich, 84 (16%) männlich. Diese Verteilung enthält einen etwas größeren Anteil von Frauen als die Verteilung weiblicher und männlicher Lehrpersonen in Deutschland.¹⁷ Etwa jeweils ein Drittel der Studierenden ist für ein Lehramt Primarstufe (33%), Sekundarstufe I (31%) und Sekundarstufe II (35%) eingeschrieben. 215 (42%) Studierende kommen aus einem ländlichen Raum, 213 (42%) aus einer (Klein-)Stadt und 84 (16%) aus der Großstadt. Der Studienort der meisten Antwortenden liegt im Westen (68%). 162 (32%) Studierende besuchen eine Universität im Osten, und zwar mehrheitlich in Erfurt oder Jena.

3 EMPIRISCHE BEFUNDE

Das inhaltliche Profil des Religionsunterrichts

Beim inhaltlichen Profil des Religionsunterrichts findet unter den protestantischen Erstsemestern ein Religionsunterricht, der die Schüler zum Dialog über Werte und Normen befähigt, die aus verschiedenen religiösen Traditionen und Weltanschauungen stammen ($M = 5,25$), die stärkste Zustimmung (vgl. Tabelle 1). Ebenfalls wird einem Religionsunterricht, der den Schülern ein objektives Bild über die Weltreligionen vermitteln will ($M = 5,14$) und der die Schüler befähigt, die Perspektiven Andersgläubiger wahrzunehmen ($M = 5,12$), stark zugestimmt. Am Ende der Rangliste finden sich drei Items, denen die Studierenden schwach zustimmen oder sich nicht sicher sind, ob sie ihnen zustimmen sollen oder nicht. Es handelt sich dabei um die Vorstel-

¹⁷ Vgl. http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab24sch.asp.

lung eines Religionsunterrichts, der den Schülern hilft, in Übereinstimmung mit der eigenen religiösen Tradition aufzuwachsen ($M = 4,09$), der die Schüler in die Wahrheit der eigenen religiösen Tradition einführt ($M = 3,93$) und der die Schüler näher an die Kircher heranführen will ($M = 3,71$). Zwischen beiden Enden der Skala finden sich die restlichen Items. Konzentriert man sich auf die Rangfolge der Items, fällt auf, dass sich an der Spitze der Tabelle durchweg Items aus dem theoretischen Konstrukt der religionskundlichen Information finden, während das Ende der Tabelle durch Items des Konstrukts einer konfessionell-theologischen Grundbildung gebildet wird.

Um die Passung der Antworten der Erstsemester mit den theoretischen Konstrukten zu bestimmen, wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse gerechnet ($\chi^2 = 1170,544/df = 87/p < .001$; vgl. Tabelle 2). Der RMSEA-Wert liegt mit .083 gerade noch im Bereich einer adäquaten Passung.¹⁸ Die inkrementellen Gütemaße ($CFI = .87$ und $TLI = .85$) liegen leicht unter dem geforderten Grenzwert von .90.¹⁹ Es kann innerhalb der Daten also wahrscheinlich ein Modell gefunden werden, welches die Antwortstruktur der Befragten noch besser wiedergibt. Allerdings ist die Passung des vorgegebenen drei-faktoriellen Modells ebenfalls noch adäquat, so dass im Folgenden mit ihm weitergerechnet wird.

Die deskriptive Statistik zu den drei empirischen Faktoren des inhaltlichen Profils eines idealen Religionsunterrichts verstärkt den Eindruck, welchen die Analyse der Zustimmung auf Item-Ebene ergeben hat (vgl. Tabelle 3). Die befragten Erstsemester stimmen dem Konstrukt einer religionskundlichen Information im Durchschnitt stark zu ($M = 5,05$). Auf Zustimmung stößt das Konzept eines diakonisch-identitätsstiftenden Angebots, welches die Schüler in der Bewältigung ihrer Lebensaufgaben begleiten will. Schwach stimmen die Studierenden einem Religionsunterricht als konfessionell-theologischer Grundbildung zu ($M = 4,27$).

Weibliche Studierende unterscheiden sich in ihrem inhaltlichen Ideal eines Religionsunterrichts von männlichen Studierenden auf allen drei Faktoren (vgl. Tabelle 4). Sie stimmen dem religionskundlichen Ideal ebenso stärker zu ($M = 5,08$ zu $M = 4,89$) wie dem diakonisch-identitätsstiftenden Ideal

¹⁸ Vgl. MICHAEL BROWN/ROERT CUDECK, Alternative ways of assessing model fit, in: KENNETH A. BOLLEN/J. SCOTT LONG (Hrsg.), Testing structural equation models, Newbury Park 1993, 136–162 sowie JOSEPH HAIR u. a., Multivariate data analysis, Englewood Cliffs 1995.

¹⁹ Vgl. LEDYARD TUCKER/CHARLES LEWIS, A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis, in: Psychometrica 38 (1973), H. 1, 1–10.

($M = 4,90$ zu $M = 4,56$), wie auch dem konfessionell-theologischen ($M = 4,31$ zu $M = 4,07$). Darüber hinaus stimmen die Studierenden, welche eine Universität in den sog. »neuen« Bundesländern besuchen, einem Religionsunterricht als konfessionell-theologischer Grundbildung stärker zu ($M = 4,41$) als ihre Kommilitonen aus Universitäten im Westen ($M = 4,21$; vgl. Tabelle 5). Dieser Unterschied ist auch graduell bedeutsam, denn gemessen an den oben definierten Grenzwerten stimmen die Studierenden im Osten einem konfessionell-theologischen Religionsunterricht zu, während die Befragten, welche im Westen studieren, ihm schwach zustimmen. Die weiteren Hintergrundvariablen (Herkunft und angestrebtes Lehramt) haben keinen Einfluss auf die Zustimmung zu den drei Faktoren.

Das didaktische Profil des Religionsunterrichts

Beim didaktischen Profil des Religionsunterrichts finden sich sämtliche Items des konstruktiven Konzepts an der Spitze der Tabelle (vgl. Tabelle 6). Die Studierenden schätzen einen Religionsunterricht, in dem Schüler etwas für sich aus dem Unterricht mitnehmen können ($M = 5,62$), jede Schülerin und jeder Schüler einen eigenen Zugang zu den Themen findet ($M = 5,36$) und in dem sich die Schüler mit eigenen Ideen beteiligen können ($M = 5,18$). Eine vergleichbare Zustimmung finden nur noch die beiden Items, gemäß denen im idealen Religionsunterricht eine gute Atmosphäre herrscht ($M = 5,18$) und in dem die Klasse engagiert mitarbeitet ($M = 5,15$). Das untere Ende der Tabelle markiert ein Unterricht, der exakt nach Plan verläuft ($M = 2,63$). Dieses Item wird von den Studierenden ebenso schwach abgelehnt. Ambivalent sehen die Studierenden einen Unterricht, in dem die Schüler nicht schwätzen ($M = 3,24$) und in dem die Lehrperson auf alle Fragen die richtige Antwort weiß ($M = 3,58$). Die restlichen Items aus den theoretischen Konstrukten »Planung« und »Disziplin« finden sich im schwach positiven Bereich der Skala. Dort werden auch alle drei Items des Konstrukts »religiöse Erfahrung« gelistet.

Da es sich bei dem verwendeten Instrument um eine Eigenkonstruktion handelt, deren theoretische Konstrukte bereits im Pre-Test auf wenige Faktoren geladen haben, wurden die empirischen Faktoren, die die Antwortmuster der befragten Erstsemester wiederspiegeln, durch eine explorative Faktorenanalyse berechnet (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation mit KAISER-Normalisierung, Eigenwert > 1). Die Analyse ergibt vier Faktoren, welche mit einem KMO-Koeffizienten von .83 eine noch gute Passung zum Antwortverhalten der Befragten aufweisen.²⁰ Der erste Faktor enthält sämt-

liche Items, welche die Konstrukte »Atmosphäre« und »Konstruktivismus« repräsentieren (vgl. Tabelle 7). Dazu kommt das Item, dass die Klasse gut und engagiert mitmacht. Auch dieses lässt sich im Sinn einer guten Atmosphäre im Klassenraum interpretieren. In der Summe steht der erste Faktor somit für einen atmosphärisch guten Religionsunterricht, in dem die Schüler individuelle Zugänge zur behandelten Thematik entfalten können. Er wird deshalb »Atmosphäre & Konstruktivismus« genannt. Der zweite Faktor umfasst die drei Items des Planungs-Konstrukts, zwei Items des Disziplin-Konstrukts, sowie das Item, dass man auf alle Fragen die richtige Antwort weiß. Insofern stimmig aufeinander aufbauende Lernschritte und ein angemessenes Unterrichtstempo in der Literatur als Grundlage für eine disziplinierte Lerngruppe genannt werden²¹ und sich beides durch eine realistische Planung erreichen lässt, wird der zweite Faktor »präzis-realistische Planung« genannt. Der dritte Faktor bildet das theoretische Konstrukt der religiösen Erfahrung ab und wird deshalb ebenso benannt. Im vierten Faktor finden sich die beiden restlichen Items eines situativ-angemessenen Agierens wieder, so dass auch dieses Label für den Faktor beibehalten wird. Gegenüber dem theoretischen Konzept verschmelzen die befragten Erstsemester somit die beiden Konstrukte »Atmosphäre« und »Konstruktivismus« ebenso zu einem empirischen Faktor wie die beiden Konstrukte »Planung« und »Disziplin«. Aus sechs theoretischen Konstrukten werden somit vier empirische Faktoren, die das Antwortverhalten der Studierenden kennzeichnen.

Unter diesen vier Faktoren bekommt der Faktor »Atmosphäre & Konstruktivismus« die größte Zustimmung durch die protestantischen Erstsemester ($M = 5,20$; vgl. Tabelle 8). Auch dem situativ-angemessenen Agieren im Religionsunterricht wird zugestimmt ($M = 4,92$). Im Bereich schwacher Zustimmung liegt der Faktor »religiöse Erfahrung« ($M = 4,39$). Ambivalent gesehen wird dagegen eine präzis-realistische Planung ($M = 3,47$).

Weibliche Befragte stimmen der Möglichkeit, im Religionsunterricht religiöse Erfahrungen machen zu können, gerade noch zu ($M = 4,43$), während männliche Befragte dieser Möglichkeit schwach zustimmen ($M = 4,17$; vgl. Tabelle 9). Des Weiteren ist die Möglichkeit einer religiösen Erfahrung im Religionsunterricht Studierenden auf Lehramt Grundschule signifikant wichtiger als Studierenden auf Lehramt Gymnasium ($M = 4,63$ zu $M = 4,19$; vgl.

²⁰ Vgl. MARKUS BÜHNER, Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, München ³2011, 347.

²¹ Vgl. HILBERT MEYER, Was ist guter Unterricht?, Berlin ⁵2008, 25–38 sowie 55–67.

Tabelle 11). Schließlich stufen Befragte aus Universitäten im Westen ein situativ-angemessenes Agieren etwas höher ein als Studierende aus Ost-Universitäten ($M = 4,97$ zu $M = 4,80$; vgl. Tabelle 10). Alle anderen Hintergrundvariablen sind für die Zustimmung zu den empirischen Faktoren ohne Bedeutung.

Der Zusammenhang zwischen inhaltlichem und didaktischem Profil des Religionsunterrichts

Zwischen den beiden untersuchten Perspektiven auf das Profil des Religionsunterrichts bei protestantischen Erstsemestern der Jahrgänge 2009 bis 2011 gibt es nur wenige Zusammenhänge, die jedoch ein in sich schlüssiges Bild zeichnen (vgl. Tabelle 12). So bedingen sich die Zustimmung zu einem Religionsunterricht im Sinn einer konfessionell-theologischen Grundbildung und die Zustimmung zu einem Religionsunterricht, der die Möglichkeit religiöser Erfahrungen einräumt, gegenseitig stark ($r = .61$). Wer also einem Religionsunterricht mit dezidiert konfessionellem Profil zustimmt, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Möglichkeiten schätzen, in denen die Schüler im Unterricht religiöse Erfahrungen machen können. Umgekehrt lehnen Befragte, welche einen Religionsunterricht im Sinn einer religionskundlichen Information befürworten, die Möglichkeit zu religiöser Erfahrung im Religionsunterricht tendenziell ab ($r = -.24$). Wichtiger ist für diese Befragten, dass der Religionsunterricht in guter Atmosphäre verläuft und individuelle Zugänge zur Thematik anbietet ($r = .43$). Einem Religionsunterricht, der die Schüler für die Bewältigung ihres Lebens rüsten will, widerspricht die Möglichkeit zu religiöser Erfahrung zwar nicht, mit einer positiven Korrelation von $r = .26$ ist sie jedoch auch nicht entscheidend. Gleiches gilt für eine gute Atmosphäre im Unterricht und ein konstruktivistisches Lernsetting ($r = .26$). Die restlichen Faktoren des didaktischen Profils zeigen keinerlei signifikante Zusammenhänge zu den Faktoren des inhaltlichen Profils.

4 DISKUSSION

Die Befunde zeigen eine eindeutige Präferenz der Erstsemester für einen religionskundlich orientierten Religionsunterricht, der in einer guten Atmosphäre verläuft und den Schülern einen individuellen Zugang zu den verhandelten Themen ermöglicht. Mit diesem Verständnis entsprechen sie dem aktuellen Zeitgeist, der – zumindest im westlichen Europa – die verschiede-

nen Religionen als unterschiedliche, aber prinzipiell gleichwürdige Wege zu einer transzendenten Wirklichkeit und Religiosität als Sache des Individuums auffasst. Dieser Mehrheit steht eine relativ kleine Gruppe von Studierenden gegenüber – in unserer Stichprobe sind das ca. 20 % –, die einen konfessionell-theologischen Religionsunterricht gegenüber den anderen beiden Modellen bevorzugen und diese Präferenz mit einer starken Zustimmung zur Option, dass der Religionsunterricht den Schülern die Möglichkeit zu religiösen Erfahrungen einräumen solle, verbinden. Bei beiden Gruppen handelt es sich um zwei signifikant unterschiedliche Typen von Studierenden. Ist die erste Gruppe relativ lose an institutionalisiertes Christentum gebunden und nimmt nur noch selten am religiösen Leben teil, besucht die zweite Gruppe häufiger einen Gottesdienst, betet öfters, und zwar persönliche Gebete wie solche bei Tisch, liest vermehrt in der Bibel, nimmt immer wieder an Veranstaltungen der eigenen Gemeinde teil, ist häufiger Mitglied in kirchlichen Gruppen und steht hier auch häufiger in Leitungsverantwortung.

Offensichtlich entspricht die zweite Gruppe eher dem Ideal von Lehrpersonen im konfessionellen Religionsunterricht. Dass es sich hierbei um eine Minderheit unter den Studierenden auf Lehramt Evangelische Religionslehre handelt, wirft bedeutsame Fragen auf. Worin etwa gründet die Konfessionalität eines Religionsunterrichts, dessen zukünftiges Lehrpersonal mehrheitlich ein religionskundliches Konzept bevorzugt und selbst nur lose Bezüge zum gelebten Glauben der Konfession, in die hinein es getauft wurde, unterhält? Lässt sich die Konfessionalität eines Faches ausschließlich durch sein Curriculum aufrechterhalten? Braucht es nicht auch zusätzlich das Zeugnis der Lehrperson, insbesondere im Fall des Religionsunterrichts, dessen Gegenstand sich nicht zuletzt durch die Glaubwürdigkeit seiner Erzählungen konstituiert?

Die Antworten auf diese Fragen haben weitreichende Konsequenzen für die universitäre Bildung zukünftiger Religionslehrpersonen. In den obigen Kategorien gesprochen dominiert an den Universitäten gegenwärtig das Modell einer konfessionell-theologischen Grundbildung, welche um fachdidaktische Sachverhalte und Theorien ergänzt wird. Gegenüber der ersten Gruppe an Studierenden kann dieses Curriculum inhaltlich als Korrektiv wirken, insofern es diese Gruppe mit den elementaren Kenntnissen zu den Überzeugungen und Vollzügen der Konfession, in die sie getauft wurde, vertraut macht. Allerdings kompensiert dieser Ansatz nicht die rudimentäre Beziehung zur eigenen Konfession, welche besagte Gruppe auszeichnet. Hält man am Ideal einer Religionslehrperson fest, welche im eigenen Glauben – durchaus im Sinn einer kritischen Loyalität – verwurzelt ist, bedarf es zusätzlicher

spiritueller Angebote, welche im gängigen Paradigma theologischer Bildung an der Universität jedoch keinen Platz haben. Zwei Szenarien sind hier denkbar: Entweder die Landeskirchen ergänzen die universitäre Religionslehrerbildung durch verpflichtende spirituelle Angebote (wie es in der Form von geistlichen Mentoraten derzeit in verschiedenen Landeskirchen auch ange-dacht und zum Beispiel von der Evangelischen Landeskirche in Baden seit einiger Zeit vollzogen wird)²² oder es entwickelt sich ein Diskurs um die Rolle performativer Aspekte im Theologiestudium, wie er gegenwärtig im Blick auf den Religionsunterricht geführt wird.

Für die zweite Gruppe, welche im protestantischen Leben verwurzelt ist, scheint das aktuelle Bildungsangebot an den Universitäten dagegen maßgeschneidert. Für sie kann das Konzept einer konfessionell-theologischen Grundbildung aufklärend für den individuellen Glauben wirken, denn die vorfindlichen religiösen Erfahrungen werden an der Universität mit akademischen Theorien und Argumentationsgängen konfrontiert. Sie stellt allerdings eine Minderheit unter den Studierenden dar.

²² Vgl. MANFRED PIRNER, Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz, in: RITA BURRICHTER u. a. (Hrsg.), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 107–125, 115.

ANHANG: TABELLEN

Tabelle 1: Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts (Deskriptive Statistik)

Konz	Item	N	M	SD
rkl	die Schüler zum Dialog über Werte und Normen befähigen, die aus verschiedenen religiösen Traditionen und Weltanschauungen stammen	513	5,25	,96
rkl	den Schülern ein objektives Bild über die Weltreligionen vermitteln	513	5,14	1,02
rkl	die Schüler befähigen, die Perspektiven Andersgläubiger wahrzunehmen	513	5,12	,99
rkl	über verschiedene religiöse Kulte und Gemeinschaften informieren	513	5,00	1,08
diB	den Schülern eine persönliche Orientierung für ihre Identitätsbildung mitgeben.	513	5,00	1,06
diB	die Schüler darin begleiten herauszufinden, was ihnen in ihrem Leben wichtig ist.	513	4,94	1,19
diB	die Schüler befähigen, ihre Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken.	513	4,85	1,19
ktG	den Schülern christliche Werte vermitteln.	513	4,83	1,22
diB	den Schülern helfen, ihre eigenen »Lebensfragen« zu erkennen.	513	4,83	1,11
ktG	die Schüler mit den Glaubenswahrheiten der eigenen Konfession vertraut machen	513	4,81	1,18
rkl	den Schülern helfen zu verstehen, was die Religionen wirklich wollen	513	4,72	1,11
diB	die Schüler anleiten, ihre persönlichen Probleme anzusprechen und zu bearbeiten.	513	4,62	1,24
ktG	den Schülern helfen, in Übereinstimmung mit ihrer eigenen religiösen Tradition aufzuwachsen	513	4,09	1,25
ktG	die Schüler in die Wahrheit der eigenen religiösen Tradition einführen	513	3,93	1,41
ktG	die Schüler näher an die Kirche heranzuführen	513	3,71	1,38

Legende: Konz = Konzept; N = Anzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; ktG = konfessionell-theologische Grundbildung; rkl = religionskundliche Information; diB = diakonisch-identitätsstiftende Begleitung; 1 = stimme gar nicht zu - 6 = stimme voll und ganz zu

Tabelle 2: Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts (Konfirmatorische Faktorenanalyse)

Absolute Gütemaße	
χ^2	1170.544
Df	87
P	<.001
RMSEA	.083
90 per cent C.I.	.078 .087
inkrementelle Gütemaße	
CFI	.874
TLI	.848

Legende: N = 513; RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation with 90 per cent confidence interval; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis coefficient

Tabelle 3: Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts (Deskriptive Statistik auf Faktorenebene)

	M	SD
konfessionell-theologische Grundbildung	4,27	0,90
diakonisch-identitätsstiftende Begleitung	4,85	0,90
religionskundliche Information	5,05	0,75

Legende: N = 513; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; 1 = stimme gar nicht zu - 6 = stimme voll und ganz zu

Tabelle 4: Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts nach Geschlecht (t-Test)

	M _{weibl}	M _{männl}	t
konfessionell-theologische Grundbildung	4,31	4,07	2,26*
diakonisch-identitätsstiftende Begleitung	4,90	4,56	3,18**
religionskundliche Information	5,08	4,89	2,10*

Legende: N_{weibl} = 429; N_{männl} = 84; M = Mittelwert; 1 = stimme gar nicht zu - 6 = stimme voll und ganz zu; *: p < .05; **: p < .01

Tabelle 5: Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts nach Region (t-Test)

	M _{Ost}	M _{West}	t
konfessionell-theologische Grundbildung	4,41	4,21	2,28*
diakonisch-identitätsstiftende Begleitung	4,81	4,87	n.s.
religionskundliche Information	5,02	5,06	n.s.

Legende: N_{Ost} = 162; N_{West} = 351; M = Mittelwert; 1 = stimme gar nicht zu - 6 = stimme voll und ganz zu; n.s.: nicht signifikant; *: p < .05

Tabelle 6: Das didaktische Profil des idealen Religionsunterrichts
(Deskriptive Statistik)

Konz	Item	N	M	SD
Kon	jede Schülerin und jeder Schüler etwas für sich aus der Stunde mitnehmen kann	513	5,62	,72
Kon	jede Schülerin und jeder Schüler einen eigenen Zugang zum Thema findet	513	5,36	,82
Kon	jede Schülerin und jeder Schüler sich mit eigenen Ideen am Unterricht beteiligt	513	5,18	,96
Atm	während der ganzen Stunde eine gute Atmosphäre in der Klasse herrscht	513	5,18	,92
Dis	die Klasse gut und engagiert mitmacht	513	5,15	,83
saA	ich in jeder Situation so reagiere, wie es die Situation verlangt	513	4,96	1,05
saA	ich mein Können in jeder Situation angemessen einsetze	513	4,88	,98
Atm	stets eine gute Stimmung unter den Schüler/innen herrscht	513	4,74	1,12
relE	ich der Klasse etwas vom christlichen Glauben vermitteln kann	513	4,62	1,23
relE	die Schüler/innen im Glauben weiter wachsen	513	4,38	1,29
relE	die Schüler/innen eine religiöse Erfahrung machen können	513	4,17	1,25
Atm	die Schüler/innen mich mögen	513	4,16	1,25
Dis	niemand aus der Klasse den Unterricht stört	513	3,95	1,27
Pla	meine Methoden genau so funktionieren, wie ich es mir gedacht habe	513	3,75	1,19
Pla	ich alle geplanten Ziele präzise und vollständig erreiche	513	3,69	1,22
saA	ich auf alle Fragen die richtige Antwort weiß	513	3,58	1,34
Dis	die Schüler/innen nicht schwätzen	513	3,24	1,32
Pla	der Unterricht exakt so verläuft, wie ich es vorher geplant habe	513	2,63	1,15

Legende: Konz = Konzept; N = Anzahl; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Pla = Planung; Atm = Atmosphäre; Dis = Disziplin; saA = situativ-angemessenes Agieren; Kon = Konstruktivismus; relE = religiöse Erfahrung; 1 = stimme gar nicht zu - 6 = stimme voll und ganz zu

Tabelle 7: Das didaktische Profil des idealen Religionsunterrichts
(Deskriptive Statistik)

Konz	Item	F1	F2	F3	F4
Atm	während der ganzen Stunde eine gute Atmosphäre in der Klasse herrscht	,787			
Atm	stets eine gute Stimmung unter den Schüler/innen herrscht	,713			
Dis	die Klasse gut und engagiert mitmacht	,668			,212
Kon	jede Schülerin und jeder Schüler etwas für sich aus der Stunde mitnehmen kann	,575	-,220	,327	,390
Kon	jede Schülerin und jeder Schüler einen eigenen Zugang zum Thema findet	,549			,411
Kon	jede Schülerin und jeder Schüler sich mit eigenen Ideen am Unterricht beteiligt	,536		,267	,352
Atm	die Schüler/innen mich mögen	,485	,314		
Pl	ich alle geplanten Ziele präzise und vollständig erreiche		,758		
Pl	meine Methoden genau so funktionieren, wie ich es mir gedacht habe		,746		
saA	ich auf alle Fragen die richtige Antwort weiß		,740		,281
Pl	der Unterricht exakt so verläuft, wie ich es vorher geplant habe		,706		
Dis	die Schüler/innen nicht schwätzen	,338	,574		-,345
Dis	niemand aus der Klasse den Unterricht stört	,476	,489		-,369
reLE	ich der Klasse etwas vom christlichen Glauben vermitteln kann			,837	
reLE	die Schüler/innen im Glauben weiter wachsen			,815	
reLE	die Schüler/innen eine religiöse Erfahrung machen können			,728	
saA	ich in jeder Situation so reagiere, wie es die Situation verlangt				,653
saA	ich mein Können in jeder Situation angemessen einsetze	,265	,262		,606
	Eigenwert	4,95	2,42	1,78	1,74

Legende: Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation; Extraktion: Eigenwert > 1; aufgeklärte Varianz: 57%; Konz = Konzept; Pla = Planung; Atm = Atmosphäre; Dis = Disziplin; saA = situativ-angemessenes Agieren; Kon = Konstruktivismus; reLE = religiöse Erfahrung; 1 = stimme gar nicht zu - 6 = stimme voll und ganz zu

Tabelle 8: Das didaktische Profil des idealen Religionsunterrichts (Deskriptive Statistik)

	M	SD
präzis-realistische Planung	3,47	0,89
Atmosphäre & Konstruktivismus	5,20	0,63
religiöse Erfahrung	4,39	1,04
situativ-angemessenes Agieren	4,92	0,85

Legende: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung;
1 = stimme gar nicht zu - 6 = stimme voll und ganz zu

Tabelle 9: Das didaktische Profil des idealen Religionsunterrichts nach Geschlecht (t-Test)

	M _{weibl}	M _{männl}	t
präzis-realistische Planung	3,49	3,35	n.s.
Atmosphäre & Konstruktivismus	5,22	5,10	n.s.
religiöse Erfahrung	4,43	4,17	2,17*
situativ-angemessenes Agieren	4,93	4,86	n.s.

Legende: N_{weibl} = 429; N_{männl} = 84; M = Mittelwert; 1 = stimme gar nicht zu - 6 = stimme voll und ganz zu; n.s.: nicht signifikant; *: p < .05

Tabelle 10: Das didaktische Profil des idealen Religionsunterrichts nach Region (t-Test)

	M _{Ost}	M _{West}	t
präzis-realistische Planung	3,44	3,48	n.s.
Atmosphäre & Konstruktivismus	5,16	5,22	n.s.
religiöse Erfahrung	4,50	4,34	n.s.
situativ-angemessenes Agieren	4,80	4,97	-2,15*

Legende: N_{Ost} = 162; N_{West} = 351; M = Mittelwert; 1 = stimme gar nicht zu - 4 = stimme zum Teil zu, zum Teil nicht - 7 = stimme voll und ganz zu; n.s.: nicht signifikant; *: p < .05

Tabelle 11: Das didaktische Profil des idealen Religionsunterrichts nach angestrebter Schulart (einfaktorielle ANOVA mit Games-Howell-Prozedur)

religiöse Erfahrung	M	M
Gymnasium	4,19	
Haupt-/Real-/Mittelschule	4,38	4,38
Grundschule		4,63

Legende: $F = 7,96/df = 2/p < .001$; M = Mittelwert;
 1 = stimme gar nicht zu – 6 = stimme voll und ganz zu.
 Bzgl. der anderen Perspektiven ergeben sich keine signifikanten Differenzen.

Tabelle 12: Zusammenhang zwischen dem inhaltlichen und dem didaktischen Profil eines idealen Religionsunterrichts (Korrelation)

	konfessionell- theologische Grundbildung	diakonisch- identitäts- stiftende Begleitung	religions- kundliche Information
präzis-realistische Planung			
Atmosphäre & Konstruktivismus		.26***	.43***
religiöse Erfahrung	.61***	.26***	-.24***
situativ-angemessenes Agieren			

Legende: ***: $p < .001$. Es werden nur Korrelationswerte aufgeführt, die mindestens 5% der Varianz erklären.