

Georg Ritzer

Kompetenzorientierte Ziele von katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen

Kompetenzziele und deren Repräsentanz im Lehrplan nach Daten einer österreichweiten Vollerhebung

Der Autor

Dr. theol. habil. Dr. phil. Georg Ritzer, Hochschulprofessor am Institut für Religionspädagogische Bildung an der kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein. Religionslehrer an der BAfEP Salzburg. Privatdozent an der Universität Salzburg am Fachbereich für Praktische Theologie.

Dr. theol. habil. Dr. phil. Georg Ritzer
Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein
Institut für Religionspädagogische Bildung/IRPB Salzburg
Gaisbergstraße 7/I
A-5020 Salzburg
e-mail: georg.ritzer@kph-es.at



Kompetenzorientierte Ziele von katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen

Kompetenzziele und deren Repräsentanz im Lehrplan nach Daten einer österreichweiten Vollerhebung

Abstract

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Zielen von LehrerInnen, die an Österreichs Volksschulen katholischen Religionsunterricht erteilen, wobei der Fokus auf kompetenzorientierten Zielen liegt. Die Ergebnisse stützen sich auf Daten einer repräsentativen Onlineuntersuchung. Es wird gezeigt, dass für die meisten Lehrpersonen unterschiedliche Ziele gleichzeitig von großer Bedeutung sind, dass sich LererInnen eher an Inhalten als an Kompetenzdimensionen orientieren, dass im Vergleich zu anderen Zielen das Wissen über interreligiöse Inhalte geringere Relevanz besitzt und dass Lehrpersonen Ziele, die für sie wichtig sind, auch im Lehrplan wiederfinden. Auf Basis der 11, faktoranalytisch gefundenen, Zieldimensionen wird versucht eine Typologie von LehrerInnen zu skizzieren.

Schlagworte

Religionsunterricht – Ziele – Typologie – ReligionslehrerInnen – Empirie

Competence-oriented goals pursued by teachers in Catholic religious education in elementary schools

A full survey to goals of Austrian teachers and the representation of goals in the curriculum

Abstract

This article deals with the competence-oriented goals of Austrian teachers of religion in elementary schools. The results are based on data from a representative online survey. Most of the teachers pursue various goals at the same time. The structure of goals is orientated more towards content than competence dimensions. Interreligious cognitive competences are less relevant than other goals. Teachers find the pursued goals also in the curriculum. A factor analyses showed 11 dimensions of goals. Based on these dimensions a typology of teachers was created.

Keywords

religious education – goals – typology – teachers – empirical research

1. Hinführung und Fragestellung

Sich mit Zielen zu beschäftigen, die ReligionslehrerInnen in deren Unterricht verfolgen, ist aus mehrererlei Perspektiven von Bedeutung. Es stellt sich die Frage, ob sich die subjektiven, oft verborgenen Ziele (hidden curricula)¹ der Lehrpersonen von Zieldimensionen unterscheiden, wie sie in Lehrplänen formuliert sind. Dass man als Lehrperson von der Bedeutung der präsentierten Inhalte und den im Unterricht verfolgten Zielen überzeugt ist, kann als Voraussetzung für guten Unterricht gesehen werden. Werden Lehrpersonen mit Inhalten konfrontiert bzw. müssen sie im Unterricht Ziele verfolgen, hinter welchen Sie nicht stehen, wird dies von SchülerInnen wahrgenommen und es ist „in den Gehirnen der Schüler die direkte Aufforderung zum Weghören.“² Zudem hängt die Zielorientierung von ReligionslehrerInnen mit deren Effizienzbeurteilung und Berufszufriedenheit zusammen³ und sie ist zentral für die religionspädagogische Identität von Lehrpersonen⁴. Aus diesen Gründen lohnt sich ein Blick auf Ziele, die ReligionslehrerInnen verfolgen. Wobei die Mehrheit der in Volksschulen tätigen Lehrpersonen sich durch curriculare Zieländerungen im eigenen Unterricht eher nicht beeinflussen lassen.⁵

Der vorliegende Beitrag geht in diesem Zusammenhang fünf Forschungsfragen nach:

- Welche domänenspezifischen, kompetenzorientierten Ziele verfolgen LehrerInnen, die an österreichischen Volksschulen Religionsunterricht erteilen?
- Bildet sich die Kompetenzstruktur des im Volksschullehrplan 2013⁶ verwendeten Kompetenzmodells in den Kompetenzziele der ReligionslehrerInnen ab?
- Werden Ziele, die sich im Lehrplan finden, von ReligionslehrerInnen verfolgt bzw. finden sich Ziele, die ReligionslehrerInnen verfolgen auch im Lehrplan?

1 Vgl. POLLAK, Guido / REINHOLD, Gerd / HEIM, Helmut: Pädagogik-Lexikon, Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2015, 346.

2 ROTH, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, in: Zeitschrift für Pädagogik 50/4 (2004), 496–506, 501.

3 Vgl. BUCHER, Anton A.: Religionsunterricht: besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck: Tyrolia 1996 (= Salzburger theologische Studien 3), 129.

4 Vgl. FEIGE, Andreas u.a.: ‚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 2000, 247.

5 Die weiter unten beschriebene Untersuchung hat gezeigt: Für 70 % der katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen hat sich ihr Unterricht nach der Einführung des neuen Lehrplans (eher) nicht geändert und 44 % behalten nach Einführung des neuen Lehrplans in den einzelnen Klassen die gleichen Inhalte bei wie vorher (n=769).

6 Vgl. LEHRPLAN: Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule 2013, in: http://www.schulamt.at/attachments/article/130/V_S_LP_2014.pdf [abgerufen am 21.11.2020].

- Lassen sich verschiedene Typen von ReligionslehrerInnen finden, die sich in Bezug auf deren kompetenzorientierte Ziele unterscheiden?
- Gibt es bundeslandspezifische Unterschiede im Hinblick auf Ziele, die ReligionslehrerInnen verfolgen?

Zielen von ReligionslehrerInnen⁷ und angehenden ReligionslehrerInnen⁸ wurde bereits in früheren Untersuchungen nachgegangen. In Abgrenzung zu bisherigen Forschungen werden in den vorliegenden Fragestellungen die Ziele im Sinne eines lehrplanvorgegebenen Kompetenzmodells⁹ formuliert und so in diesen theoretisch vorgegebenen Rahmen gesetzt. Dabei erfolgt eine Konzentrierung auf domänenspezifische Kompetenzen¹⁰, die mit der subjektiv wahrgenommenen Repräsentanz der Ziele im vorgegebenen Lehrplan in Zusammenhang gebracht werden.

2. Methodisches und Sample

Die zugrundeliegenden Daten wurden im Zuge eines vom Interdiözesanen Amt für Unterricht und Erziehung (IDA) subventionierten Forschungsprojekts¹¹ zur Implementierung des aktuell gültigen VS-Lehrplans für katholischen Religionsun

7 Vgl. BUCHER 1996 [Anm. 3], 129–132; BUCHER, Anton A. / MIKLAS, Helene: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien: Lit 2005 (= Empirische Theologie 14), 78–95. 174–191; RUDOLF, Englert / GÜTH, Ralph (Hg.): ‚Kinder zum Nachdenken bringen‘. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Die Essener Umfrage, Stuttgart: Kohlhammer 1999; Lück, Christhard: Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis - Kirchenbindung - Zielorientierung, Leipzig: Evang. Verl.-Anst 2003 (= Arbeiten zur Praktischen Theologie 25), 207–226; FEIGE, Andreas / TZSCHEETZSCH, Werner / DRESSLER, Bernhard: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern: Schwabenverlag 2005, 93–103; ZIEBERTZ, Hans-Georg / RIEGEL, Ulrich (Hg.): How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries, Berlin: Lit 2009 (= International practical theology 12); ROTHGANGEL, Martin / Lück, Christhard / KLUTZ, Philipp: Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 10), 36–48, 254; POPP, Daniela: Religion und Religionsunterricht in Europa. Eine quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und -lehrer, Berlin: Lit 2013 (= Empirische Theologie 26), 68–84.

8 Vgl. Lück, Christhard: Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin: Lit 2012 (= Forum Theologie und Pädagogik 22); FEIGE, Andreas / FRIEDRICH, Nils / KÖLLMANN, Michael: Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik; eine empirische Studie an Baden-Württembergs Hochschulen, Ostfildern: Schwabenverl. 2007.

9 Vgl. LEHRPLAN 2013 [Anm. 6].

10 Diesem Text liegt der Weinertsche Kompetenzbegriff zu Grunde, der Kompetenzen als erlernbares kognitives Vermögen definiert, die Personen befähigen, Herausforderungen zu bewältigen. Ebenso sind damit Motivation und Wollen verbunden, die Fähigkeiten auch einzusetzen. Vgl. WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS.: Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel: Beltz 2001, 17–31, 27. Ausführlicher zur Entwicklung und Verwendung des Kompetenzbegriffs vgl. RITZER, Georg: Ethisch-moralische Kompetenzen Messen. Validierung des Testinstrumentariums ETiK in Österreich anhand von Pretestungen., Salzburg 2020 (= unveröffentlichte Dissertation), 21–26.

11 Vgl. RITZER, Georg u.a.: Eule. Evaluierung der Einführung und Umsetzung des Lehrplans für katholische Religion in der Primarstufe. Erste Ergebnisse als Forschungsbericht 2020, in: file:///C:/Users/georg/Downloads/EULe%2%A0Forschungsbericht%2%A0final_25.3%20(8).pdf (Stand: 25.03.2020) [abgerufen am 12.12.2020].

terricht¹² erhoben. Dabei wurde ein additiv triangulativer Zugang¹³ gewählt. Die in einem qualitativen Verfahren erhobenen Daten¹⁴ wurden in einem zweiten Schritt quantifiziert. Im Zeitraum von November bis Anfang Dezember 2019 wurde dazu eine Online-Vollerhebung bei allen 2750 LehrerInnen durchgeführt, die an Österreichs Volksschulen katholischen Religionsunterricht erteilen. In die Auswertung wurden all jene ProbandInnen einbezogen, die zumindest zwei Drittel des Fragebogens ausgefüllt haben (n=769). Dies bedeutet eine Rücklaufquote von 28 %. Dabei variiert der Rücklauf zwischen den einzelnen Diözesen stark.

Diözese	Grundgesamtheit VS-LehrerInnen in den Diözesen (N)	Rücklauf (n)	Rücklaufquote in Diözesen (% Zeile)	Rücklauf Verteilung nach Diözesen (% Spalte)
Eisenstadt	92	61	66,30	7,9
Gurk-Klagenfurt	174	50	28,74	6,5
St. Pölten	242	25	10,33	3,3
Linz	518	147	28,38	19,1
Salzburg	359	65	18,11	8,5
Graz-Seckau	320	71	22,19	9,2
Innsbruck	264	36	13,64	4,7
Feldkirch	215	29	13,49	3,8
Wien	521	159	30,52	20,7
Keine Angabe		126		16,4
Gesamt	2750	769	27,96	100,0

Tab. 1: Rücklaufquote, diözesan

Beteiligen sich im Burgenland zwei von drei LehrerInnen an der Untersuchung, ist es in Niederösterreich nur jede zehnte Lehrperson, die den Onlinefragebogen ausfüllt. 126 Personen (16 %) machen keine Angaben zum Bundesland, in dem sie unterrichten.

Bezüglich der Geschlechterverteilung wird im Rücklauf die Grundgesamtheit gut abgebildet. Nach den von den Schulämtern zur Verfügung gestellten Daten, unterrichten an den Volksschulen 89 % Frauen katholischen Religionsunterricht. 91 % der Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, waren weiblich. Die meisten LehrerInnen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, sind zwischen 50 und 56 Jahre alt, wobei auffällt, dass in dieser Alterskohorte auch Personen zu finden sind, die sich im ersten bis fünften Dienstjahr befinden.

¹² Vgl. LEHRPLAN 2013 [Anm. 6].

¹³ Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Methodologische Multiperspektivität angesichts religiöser Umbrüche. Herausforderungen für die empirische Forschung in der Praktischen Theologie, in: PORZELT, Burkard / GÜTH, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – aktuelle Projekte, Münster: Lit 2000 (= Empirische Theologie 7), 29–44, 36.

¹⁴ Im qualitativen Teil der Untersuchung wurden im Zeitraum von Dezember 2018 bis März 2019 österreichweit 87 katholische ReligionslehrerInnen befragt. Die transkribierten Daten wurden in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. STRAUSS, Anselm / CORBIN, Juliet: Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz 2010) ausgewertet. (Ausführlicher dazu vgl. RITZER u.a. 2020 [Anm. 11], 11–12).

Zur Beantwortung der oben formulierten Fragestellungen zu Zielen von ReligionslehrerInnen und die Repräsentation von Zielen im Lehrplan wurden den ProbandInnen 71 Itemstämme mit jeweils zwei Antwortformaten mit vierstufigen Ratingskalen vorgegeben. Dabei konnte angegeben werden, ob die Lehrpersonen die, in den Itemstämmen formulierten Ziele, a.) in ihrem Unterricht persönlich verfolgen und b.) inwiefern sie die Realisierung der jeweiligen Ziele durch den VS-Lehrplan 2003 unterstützt sehen.

In einem ersten Schritt wurden die Daten zu den persönlichen Zielen einer explorativen Faktorenanalyse¹⁵ unterzogen, um zu prüfen, ob sich die theoretisch formulierten Kompetenzdimensionen im Lehrplan statistisch nachweisen lassen. Aus den Dimensionen, die sich aus der Faktorenanalyse herauschälten, wurden Indizes zu kompetenzorientierten Zielen generiert. Um auf Indexebene Vergleiche zwischen persönlichen Zieldimensionen und subjektiv wahrgenommener Repräsentation im Lehrplan anstellen zu können, wurden die Angaben zur Einschätzung des Lehrplans einer konfirmatorischen Faktorenanalyse¹⁶ unterzogen. Dadurch wird überprüft, ob die Strukturierung der Kompetenzindizes auch auf Ebene der subjektiv wahrgenommenen Lehrplanrepräsentanz gerechtfertigt ist. Bei der Beantwortung der Fragestellungen wird in der Folge jeweils in Fußnoten auf die zugrundeliegenden Rechenoperationen hingewiesen.

3. Kompetenzziele im Rahmen des Kompetenzmodells, das dem Volksschullehrplan 2013 für katholischen Religionsunterricht zugrunde liegt

In der Folge wird ausschließlich auf domänenspezifische religionspädagogische Ziele eingegangen, wie Sie den Dimensionen des noch darzulegenden Kompetenzmodells, das dem Lehrplan 2013¹⁷ zugrunde liegt, zugeordnet werden können.¹⁸ Der Lehrplan für katholischen Religionsunterricht an Volksschulen orientiert sich an der Matrix des Kompetenzmodells, das das Comenius-Institut Münster 2006¹⁹ vorgelegt hat. Dabei wird die Dimensionenbezeichnung auf formaler Ebene wörtlich übernommen. Es wird unterschieden zwischen Perzeption (wahr-

15 Vgl. BACKHAUS, Klaus u.a.: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin: Springer¹⁵2018, 365–433.

16 Vgl. BACKHAUS, Klaus / ERICHSON, Bernd / WEIBER, Rolf: Fortgeschrittene multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, Berlin / Heidelberg: Springer³2015, 121–174.

17 LEHRPLAN 2013 [Anm. 6].

18 Wie in früheren Untersuchungen auch (vgl. ROTHGANGEL / LÜCK / KLUTZ 2017 [Anm. 7], 41) ist den LehrerInnen darüber hinaus wichtig, dass Lehr-Lerninhalte mit dem Leben der SchülerInnen im Zusammenhang stehen. Weiters ist wichtig, dass der Unterricht abwechslungsreich ist, in einer wohlwollenden Atmosphäre von Statten geht und den SchülerInnen Freude bereitet. Für 99 % ist Wertevermittlung ein zentrales Ziel. Vgl. RITZER u.a. 2020 [Anm. 11], 154–195.

19 Vgl. FISCHER, Dietlind / ELSNBAST, Volker (Hg.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster: Comenius-Inst 2006, 19.

nehmen, beschreiben), Kognition (verstehen, deuten), Performanz (gestalten, handeln), Interaktion (kommunizieren, urteilen)²⁰ und Partizipation (teilhaben, entscheiden). Die nachstehende Tabelle enthält die Zuordnung der zehn formulierten Kompetenzen zu den vier Anforderungsbereichen von Religion (Lebensorientierung, Bezugsreligion, Gesellschaft und Kultur, Vielfalt).

		Kompetenzdimensionen				
		Perzeption	Kognition	Performanz	Interaktion	Partizipation
Anforderungsbereiche von Religion	Menschen und ihre Lebensorientierung	1 Das eigene Selbst- und Weltverständnis sowie den persönlichen Glauben wahrnehmen und im Gespräch zum Ausdruck bringen.				
		2 Widerfahrnisse des Lebens wahrnehmen und im Licht christlicher Hoffnung deuten.				
	Gelehrte und gelebte Bezugsreligion	3 Texte der Heiligen Schrift, Gebete und Glaubensinhalte der eigenen Konfession/Religion kennen und im Blick auf das eigene Leben deuten.				
		4 Die Bedeutung Jesu und Leit motive des Christentums entdecken und verstehen				
		5 Ethische Probleme beschreiben und christlich begründete Handlungsentwürfe kennen.				
		6 Kirchenräume erkunden sowie die wichtigsten christlichen Feste beschreiben und mitgestalten.				
	Religion in Gesellschaft und Kultur	7 Religiös begründete Werte kennen und ihre Bedeutung in Konfliktsituationen abschätzen.				
		8 Religiöse Motive aus Geschichte und Gegenwart in Medien, Kunst und Kultur entdecken, deuten und gestalten.				
	Religiöse und weltanschauliche Vielfalt	9 Andere Überzeugungen beschreiben und eine wertschätzende Gesprächskultur entwickeln.				
		10 Vielfalt in Europa als Bereicherung und Herausforderung entdecken.				

Tab. 2: Kompetenzmodell nach dem Lehrplan 2013²¹

Wie bereits beschrieben, wird in der Folge der Frage nachgegangen, inwiefern sich das Kompetenzmodell strukturell in den kompetenzorientierten Zielformulierungen der Lehrpersonen finden lässt. Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse²², der die formulierten Items unterzogen wurden, wurden mit Blick auf das dem Lehrplan zugrundeliegende Kompetenzmodell interpretiert.

Von den insgesamt 71 abgefragten Items konnten 48 eindeutig jeweils einem der 11 gebildeten Faktoren zugeordnet werden,²³ die bei einer Indexbildung eine ausreichende innere Konsistenz (gemessen am Cronbach Alpha)²⁴ aufweisen. Die nachstehende Abbildung zeigt die Struktur der Daten. Sie kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die Struktur auf der Materealen Ebene zumindest teilweise abbilden lässt. Die hier zusammengefassten Items entsprechen klassi-

²⁰ Im Lehrplan 2013 wird Interaktion als „Kommunizieren und (be)urteilen“ übersetzt. LEHRPLAN 2013 [Anm. 6], 11, 13, 14.

²¹ Aus: EBD., 14.

²² Es handelt sich um eine varimax-rotierte Analyse unter Anwendung des Kaiser- (Eigenwert-) Kriteriums; (KMO= ,884). Vgl. BACKHAUS u.a. 2018 [Anm. 15], 365–433.

²³ Als Kriterien wurden festgelegt: Die Faktorladungen der Items $\geq ,40$; die Differenz zwischen den Faktorladungen der Items $\geq ,15$. Die 11 Faktoren erklären gemeinsam 58 % der Gesamtvarianz. Zur Bildung der Indexwerte wurde der Summenwert durch die Anzahl der Items dividiert.

²⁴ Vgl. DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin / Heidelberg: Springer ⁵2016, 468.

schen inhaltlichen Themenfeldern von Religionsunterricht. Die Zuordnung der Indizes aus formaler Perspektive ist nicht immer eindeutig. Das heißt, die für kompetenzorientiertes konzipieren wesentliche Differenzierung formaler Kompetenzdimensionen, wird kaum vorgenommen. Unterzieht man die Daten einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung, wird deutlich, dass die 11 Kompetenzbereiche zu zwei Faktoren zusammengefasst werden. Es bleibt die Dimension der gelehrten und gelebten Bezugsreligion, alle anderen Kompetenzen laden auf einem Faktor, der als persönlichkeitsbildende, interreligiöse Dimension interpretiert werden kann.

Somit unterscheiden ReligionslehrerInnen strukturell zwischen Kompetenzen, die sich auf die gelehrte und gelebte Bezugsreligion beziehen und Kompetenzen, die sich auf Selbstkompetenz sowie das gesellschaftliche Leben in Pluralität beziehen.

Die nachstehende Tabelle gibt Auskunft über die gebildeten Indizes mit den theoretischen Zuordnungen an Kompetenzen (z.B. K 1 für Kompetenz eins). Zusätzlich werden die Formulierungen der subsummierten Items und die Kennwerte der Indizes (Indexmittelwerte, Standardabweichungen und Cronbach Alpha) angegeben. Außerdem wird die aus theoretischen Überlegungen gebildete Zuordnung der Indizes zu den jeweiligen Anforderungsbereichen durch Linien dargestellt. Die grau unterlegten Flächen stellen die Zusammengehörigkeit der Indizes nach der Faktorenanalyse zweiter Ordnung dar.

Auf Indexebene zeigt sich, dass die durchschnittliche Zustimmung in allen Bereichen über dem logischen Mittel von 2,5 liegt. Die geringen Standardabweichungen bei den Kompetenzzielen zur gelehrten und gelebten Bezugsreligion in Bezug auf Wissen über biblische Inhalte und dem Ziel, dass Kinder Gott als unterstützend erfahren, weisen darauf hin, dass sich die Lehrpersonen weitestgehend einig darüber sind, diese Ziele zu verfolgen. Aber auch die Ziele, dass SchülerInnen religiöses Grundwissen haben und religiöse Werte kennen, sowie, dass SchülerInnen Wissen über religiöses Brauchtum haben und dieses pflegen, sind ReligionslehrerInnen wichtig. Im Bereich der gelehrten und gelebten Bezugsreligion werden von den Lehrpersonen am wenigsten und am unterschiedlichsten Ziele verfolgt, die auch als katechetisch bezeichnet werden könnten (‘Bezugsrel. Katechese_Partizipation, Perzeption, Kognition’). So verfolgen z.B. 30 % nicht das partizipative Ziel, dass SchülerInnen Gemeindegottesdienste mitfeiern. Dieser Befund, dass kirchliche Ziele weniger Zustimmung finden, bestätigt Ergebnisse früherer Untersuchungen²⁵.

25 Vgl. z.B. RUDOLF / GÜTH 1999 [Anm. 7]; LÜCK 2003 [Anm. 7]; BUCHER / MIKLAS 2005 [Anm. 7]; ROTHGANGEL / LÜCK / KLUTZ 2017 [Anm. 7].

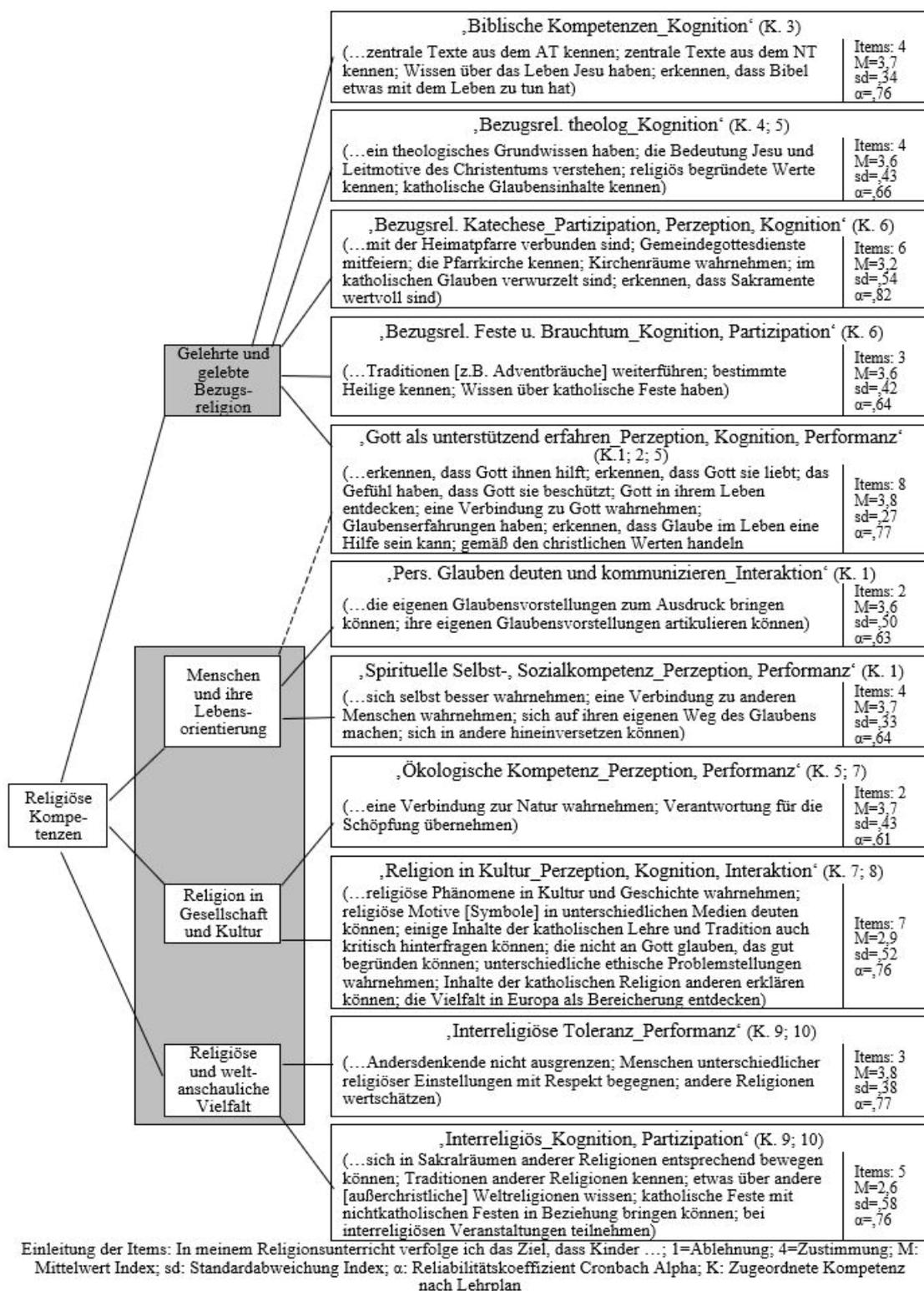


Abb 1: Faktorenanalytische Struktur der Kompetenzziele (n=769)

Die Indizes, die auf theoretischer Ebene der persönlichen Lebensorientierung zugeordnet waren und die Erlangung von Sozial- und Selbstkompetenz bzw. die Fähigkeit über den eigenen Glauben zu kommunizieren, zum Ausdruck bringen, erhalten nahezu dieselben hohen Zustimmungswerte (M= 3,7). Auch dass

SchülerInnen ökologische Kompetenzen erwerben, war bereits nach früheren Untersuchungen²⁶ das Ziel von ReligionslehrerInnen. Weniger Zustimmung erlangten Items, die das Erkennen der kulturellen Dimension von Religion und eine teilweise kritische Betrachtung von Religion beinhalten (,Religion in Kultur_Perzeption, Kognition, Interaktion'). So wird z.B. das Ziel, dass SchülerInnen, die nicht an Gott glauben, das gut begründen können sollen, von über der Hälfte der Lehrpersonen nicht verfolgt.

Die Items, die sich mit dem Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt beschäftigen, wurden zu zwei Indizes zusammengefügt, die sich in deren Zustimmung deutlich unterscheiden. Während die Items, die auf allgemeiner Ebene performative Toleranz zum Ausdruck bringen, hohe Zustimmung erfahren ($M=3,8$), fällt die Bedeutung kognitiver und partizipativer Ziele in Bezug auf andere Religionen deutlich geringer aus ($M=2,6$). Dieser Index enthält zwei Items mit Werten, die unter dem logischen Mittel liegen. So verfolgen ReligionslehrerInnen durchschnittlich eher nicht das partizipative Ziel, dass SchülerInnen bei interreligiösen Veranstaltungen teilnehmen ($M=2,29$; $sd=,98$) oder sich in Sakralräumen anderer Religionen entsprechend bewegen können ($M=2,36$; $sd=,86$).

Mit einer Ausnahme korrelieren die Indizes untereinander signifikant positiv. Lediglich die Indizes ,Interreligiöse Toleranz_Performanz,' und ,Bezugsrel. Feste u. Brauchtum_kognition, partizipation' sind voneinander unabhängig.

Im Zuge der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass sich die Diözesen hinsichtlich der Kompetenzziele, die ihre ReligionslehrerInnen verfolgen, nicht unterscheiden. Diese Hypothese ist zurückzuweisen, denn es lässt sich im Bereich der ,Bezugsrel. Katechese_Partizipation, Perzeption, Kognition' ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den Diözesen Wien ($M=3,1$; $sd=,45$) und Gurk-Klagenfurt ($M=3,5$; $sd=,56$) finden. Der Einfluss der Diözesanzugehörigkeit ist in diesem Fall bedeutend (der Mittelwertunterschied bewegt sich in der Größenordnung der Standardabweichung; Effektstärke Cohens $d=,8$). Die Ziele erweisen sich in Bezug auf andere soziostatistische Hintergrundvariable als sehr stabil.

Zu diesem Abschnitt lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die katholischen ReligionslehrerInnen Kompetenzziele, wie sie auch im Lehrplan inhaltlich vorgegeben sind, nach eigenen Angaben verfolgen. Auf Einzelitemebene zeigt sich der Wunsch, dass Kinder ein liebevolles, menschenfreundliches Gottesbild wahrnehmen können, aber auch, dass sich Kinder sozial verhalten. Am gerings-

26 Vgl. BUCHER / MIKLAS 2005 [Anm. 7], 83.

ten ist die Identifikation mit Zielen, die sich auf kognitive oder performative Kompetenzen beziehen, die in Zusammenhang mit anderen Religionen stehen. Es wird ein bereits bekannter Befund bestätigt: „Religionslehrkräften sind im Hinblick auf den von ihnen erteilten Religionsunterricht zahlreiche, zum Teil sehr unterschiedliche Zielvorstellungen wichtig.“²⁷ Strukturell findet sich das dem Lehrplan zugrundeliegende Kompetenzmodell in den Antworten der Lehrpersonen nur bedingt wieder. Auf materielle Ebene differenzieren die Lehrpersonen aus empirischer Perspektive zwischen Themen der Bezugsreligion und Themen die sich mit Persönlichkeitsbildung bzw. Interreligiöser Kompetenz beschäftigen. Die formale Differenzierung von Kompetenzbereichen geschieht nur in wenigen Fällen.

4. Verfolgte und subjektiv im Lehrplan wahrgenommene Kompetenzziele

Ein Indiz dafür, inwiefern sich Lehrpersonen mit einem Lehrplan identifizieren können, ist, wie deckungsgleich die persönlich verfolgten Ziele mit den Zielen sind, die sich im Lehrplan wiederfinden lassen.

In der nachstehenden Abbildung erfolgt eine Gegenüberstellung der Wichtigkeit der Kompetenzbereiche in den Augen der Lehrpersonen mit der subjektiv wahrgenommenen Unterstützung des jeweiligen Kompetenzbereiches durch den Lehrplan.²⁸

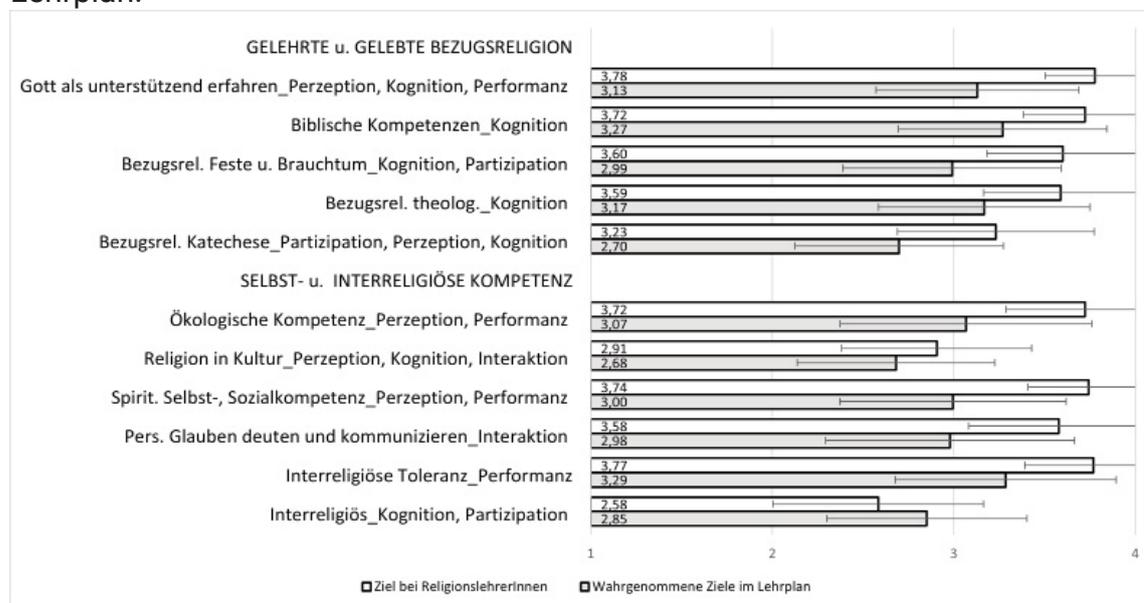


Abb 2: Kompetenzziele von ReligionslehrerInnen und wie die Ziele nach Meinung der ReligionslehrerInnen im Lehrplan repräsentiert sind. (Mittelwerte: 1=Ablehnung / Verneinung; 4=Zustimmung; n=769)

²⁷ ROTHGANGEL / LÜCK / KLUTZ 2017 [Anm. 7], 38.

²⁸ Die für die persönlichen Kompetenzziele gefundene Struktur der Daten kann nach der Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse auch für die subjektiv wahrgenommene Repräsentanz der Ziele im Lehrplan übernommen werden: CFI=0,9; RMSEA=0,05. Zu den Kennwerten vgl. BACKHAUS / ERICHSON / WEIBER 2015 [Anm. 16], 121–174.

Es wird deutlich, dass – mit einer Ausnahme – in allen Bereichen die persönliche Zielverfolgung höher ist als die wahrgenommene Unterstützung des Kompetenzbereiches durch den Lehrplan. Dies kann als Indiz für die hohe Motivation der Lehrpersonen interpretiert werden. Am größten ist der Unterschied im Bereich der spirituellen Selbst- und Sozialkompetenz, wobei die LehrerInnen diesen Bereich mehrheitlich auch durch den Lehrplan als unterstützt sehen ($M=3$). Am stärksten unterstützt durch den Lehrplan sehen die ProbandInnen die Aneignung interreligiös-toleranter Haltungen der SchülerInnen, gefolgt von biblischem Wissen und dem Wissen über theologische Inhalte. Dem Lehrplan wird weiters zugeschrieben, dass er ökologische Kompetenzen und das Ziel, dass Kinder Gott als unterstützend erfahren, verfolgt ($M>3$). Nur knapp unter dem Wert von 3 liegt die wahrgenommene Unterstützung der Kognitions- und Partizipationskompetenz hinsichtlich religiöser Feste der Bezugsreligion und der Interaktionskompetenz hinsichtlich des persönlichen Glaubens. Die Mittelwerte aller Indizes zur subjektiv wahrgenommenen Unterstützung durch den Lehrplan liegen über dem logischen Mittel von 2,5. Die Kompetenzbereiche werden somit durchschnittlich in den Augen der Lehrpersonen durch den Lehrplan zumindest eher unterstützt. So auch katechetische Zielsetzungen, die reflektierte Wahrnehmungs- und Begründungskompetenz von Religion in unserer Kultur sowie die interreligiöse Kognitions- und Partizipationskompetenz. Wie oben bereits angeführt, wird die letztgenannte Kompetenz von den Lehrpersonen am wenigsten verfolgt. Sie ist auch die einzige, deren Unterstützung durch den Lehrplan als intensiver wahrgenommen wird, als die persönliche Zielverfolgung.

Entgegen der ursprünglichen Vermutung korrelieren die subjektiven Zielsetzungen in allen Dimensionen mit den wahrgenommenen Unterstützungen durch den Lehrplan signifikant positiv. D.h. mit steigender subjektiver Wichtigkeit eines Kompetenzbereiches, steigt auch die Wahrnehmung der Unterstützung im Lehrplan. Wobei bei diesen Zusammenhängen der Einfluss konsistenztheoretischer Faktoren²⁹ mit zu bedenken ist.

Zusammenfassend: Kompetenzziele mit steigender Bedeutung für ReligionslehrerInnen werden in den Augen der Lehrpersonen im Lehrplan auch intensiver unterstützt. Der Umstand, dass (mit einer Ausnahme) die persönliche Zielverfolgung die subjektiv wahrgenommene Unterstützung durch den Lehrplan übersteigt, kann als Indiz für die Identifikation der Lehrpersonen mit den jeweiligen

29

Aus konsistenztheoretischen Überlegungen ist mit innerpsychischen Harmonisierungstendenzen zu rechnen. Eigene Zielwahrnehmungen werden mit Zielen, wie sie in Lehrplänen formuliert sind, abgeglichen, um Kongruenz zu erreichen. Zur Theorie der kognitiven Dissonanz vgl. BECKMANN, Jürgen: Kognitive Dissonanz. Eine handlungstheoretische Perspektive, Berlin u.a.: Springer 1984 (= Lehr- und Forschungstexte Psychologie).

Kompetenzziele gesehen werden. Im Umkehrschluss gilt dies auch für eine geringere Bedeutung von Wissen über und Partizipieren an anderen Religionen.

5. Typologisierung von ReligionslehrerInnen in Bezug auf Kompetenzziele

Lassen sich bei den ReligionslehrerInnen Gruppen finden, die sich in deren Kompetenzziele ähneln bzw. sich von anderen Gruppen unterscheiden? Zur Beantwortung dieser Frage wurden Clusteranalysen durchgeführt.³⁰ Um die Unterschiede grafisch deutlicher darstellen und leichter interpretieren zu können, wurden die Indexwerte für die folgende Grafik z-transformiert³¹. Vereinfacht gesagt, gibt die Länge der Balken Auskunft darüber, inwiefern sich die Werte der einzelnen LehrerInnentypen von den Durchschnittswerten der Gesamtuntersuchung in Bezug auf die jeweiligen Kompetenzziele unterscheiden.

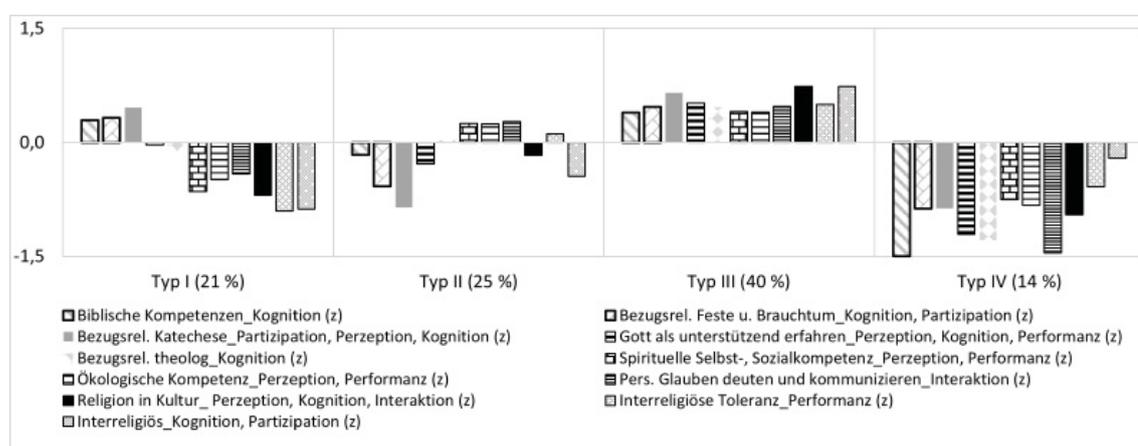


Abb. 3: z-Werte der Kompetenzzielindizes nach vier LehrerInnentypen (n=769)

Zwei Fünftel der Lehrpersonen gehört dem Typ III an. Diesen sind alle angeführten Kompetenzdimensionen nach eigenen Angaben überdurchschnittlich wichtig. Der Typ IV stellt eine Art Negativfolie zum Typ III dar. Die ProbandInnen dieses Typs (IV) erzielen für alle abgefragten Kompetenzziele unterdurchschnittliche Werte. Wobei die meisten Indexmittelwerte auch bei dieser Gruppe über dem logischen Mittel von 2,5 liegen. Ausnahmen stellen die Indizes ‚Interreligiös_Kognition, Partizipation‘ und ‚Religion in Kultur_Perzeption, Kognition, Inter-

30 Dabei wurde zur Ermittlung der Clusterzahlen eine hierarchische Analyse durchgeführt, der eine Clusterzentralanalyse mit vorgegebener Clusterzahl folgte. Vgl. BÜHL, Achim: SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25, Hallbergmoos: Pearson 162019, 635–663. Die Daten sprechen für die Annahme einer Vier-Cluster-Lösung.

31 Bei der z-Transformation wird vom Messwert einer Person der Mittelwert der Variable subtrahiert und durch die Standardabweichung dividiert. Vgl. BÜHNER, Markus / ZIEGLER, Matthias: Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler, München u.a.: Pearson 2009, 56–58.

aktion' dar. Diese werden von Angehörigen des Typs IV, dem 14 % der LehrerInnen zuzuordnen sind, durchschnittlich als indifferent beurteilt.

Die Typen I und II sind differenzierter zu betrachten. Ein Fünftel der ReligionslehrerInnen ist dem Typ I zuzurechnen. In der Zustimmung zu Zielen der Teilhabe an katholischen Glaubensvollzügen (‚Bezugsrel. Feste u. Brauchtum_Kognition, Partizipation' und ‚Bezugsrel. Katechese_Partizipation, Perzeption, Kognition') und biblischem Wissen unterscheiden sie sich kaum vom Typ III. Jedoch ähneln sie in der geringeren Zustimmung für Kompetenzziele, die nicht auf die Bezugsreligion bezogen sind, dem Typ IV. Die PädagogInnen des Typs II verfolgen wiederum Ziele zu Teilhabe an katholischen Glaubensvollzügen weniger, dafür sind ihnen Selbstkompetenz, ökologisches Handeln und die Fähigkeit von SchülerInnen den persönlichen Glauben deuten und kommunizieren zu können, überdurchschnittlich wichtig.

An den Daten ist auffällig, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit gibt.³² Am deutlichsten wird dieser Unterschied bei den Typen drei und vier. 42 % der Frauen gehören dem Typ III an und 12 % dem Typ IV. Bei den Männern sind es prozentual deutlich weniger Personen, die dem Typ III zuzurechnen sind (27 %) während beim Typ IV anteilmäßig mehr als doppelt so viele Männer zu finden sind wie Frauen (27 %).

Zusammenfassend: Die Lehrpersonen, die an Volksschulen katholischen Religionsunterricht erteilen, können bezüglich deren Kompetenzorientierter Ziele in vier Gruppen eingeteilt werden. Alle Typen identifizieren sich mit den meisten der erfragten Kompetenzziele. Sie unterscheiden sich jedoch in der Intensität der Ausprägung. Während eine Gruppe sowohl Ziele in Bezug auf die Teilhabe an der Bezugsreligion und in Bezug auf Ziele der persönlichen Glaubens-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie ökologischen Kompetenz mit überdurchschnittlicher Intensität verfolgt (Typ III), erlangt eine andere Gruppe (in der Männer überproportional repräsentiert sind) in allen abgefragten Kompetenzbereichen unterdurchschnittliche Werte (Typ IV). Eine weitere Gruppe verfolgt intensiver Kompetenzziele, die sich auf die Teilhabe an der katholischen Kirche beziehen aber weniger mit persönlichkeitsbildenden / interreligiösen Zielen (Typ I). Die letzte Gruppe (Typ II) sieht sich im Vergleich zu deren KollegInnen eher der Persönlichkeitsbildung von SchülerInnen verpflichtet als Zielsetzungen, die der Katechese zugeordnet werden können.

32 Cramers $V=,14$; $p=,026$.

6. Diskussion

Die Struktur des Kompetenzmodells, das dem aktuellen Lehrplan für katholischen Religionsunterricht an Volksschulen zugrunde liegt, kann in den Antworten der Lehrpersonen nur sehr bedingt wiedergefunden werden. Die formalen Kategorien finden sich nicht. Die Daten weisen darauf hin, dass Lehrpersonen im Kontext von Kompetenzzielen in inhaltlichen Kategorien denken. Die gefundenen Inhaltsbereiche lassen sich materalen Dimensionen zuweisen, jedoch ist aus statistischer Perspektive eine Aufgliederung in die vier vorgegebenen materiellen Dimensionen, wie sie sich im Lehrplan finden, nicht gegeben.

Den ReligionslehrerInnen ist es ein zentrales Anliegen, dass SchülerInnen liebevolle Vorstellungen von Gott haben. Die Lehrpersonen sehen, die von ihnen persönlich verfolgten Ziele, großteils durch den Lehrplan unterstützt. Bis auf eine inhaltliche Ebene (Wissen / Teilhabe andere Religionen) ist die persönliche Verfolgung der Kompetenzvermittlung im Vergleich zur wahrgenommenen Unterstützung im Lehrplan größer. Für einzelne Lehrpersonen können gleichzeitig unterschiedliche Kompetenzziele von großer Bedeutung sein, diözesan lassen sich kaum Unterschiede finden. Lediglich Kärntner VolksschullehrerInnen beabsichtigen signifikant intensiver, dass sich deren SchülerInnen an kirchlichen Vollzügen beteiligen als deren Wiener KollegInnen.

Die katholischen ReligionslehrerInnen an Volksschulen können bezüglich ihrer kompetenzorientierten Zielverfolgung in vier Gruppen eingeteilt werden. Jene, die alle abgefragten Ziele laut eigener Angaben mit überdurchschnittlicher Intensität verfolgen, jene, die alle abgefragten Bereiche unterdurchschnittlich verfolgen, jene, denen Partizipation an der katholischen Kirche überdurchschnittlich und Persönlichkeitsbildung unterdurchschnittlich wichtig ist und jene, die mehr Wert auf Persönlichkeitsbildung und weniger auf Katechese legen.

Beim Index, der als Indikator für interreligiöse Kognitions- und Partizipationskompetenz gesehen wird, erreicht ausschließlich jener LehrerInnentyp einen Mittelwert über dem logischen Mittel von 2,5, dem alle Zieldimensionen überdurchschnittlich wichtig sind. Demnach ist die durchschnittliche Verfolgung dieser Kompetenz bei den anderen Lehrpersonen indifferent bis eher nicht gegeben. Insgesamt ist die Zustimmung zu dieser Zielperspektive sehr gering. Vergleicht man diese Werte mit den Aussagen aus den Interviews, so fällt auf, dass interreligiöses Lernen hier grundsätzlicher verstanden wird und für ReligionslehrerInnen bei der Betonung der allgemeinen Menschenwürde und der prinzipiellen

Wertschätzung aller Menschen und Religionen beginnt.³³ Die Verfolgung allgemein formulierter Ziele im Hinblick auf Toleranz, Offenheit und interreligiöser Dialogfähigkeit im Unterschied zu konkreten Wissensinhalten zeigte sich bereits in früheren Untersuchungen.³⁴ Auch wenn sich in den quantitativen Daten keine Unterschiede in Bezug auf Diözesen finden lassen, finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass die Verfolgung interreligiöser Kompetenzen durch die Wohnumgebung von Lehrpersonen beeinflusst ist. An Standorten, an denen konfessionelle und interreligiöse Pluralität zum Alltag gehören, wird interreligiöses Lernen auch eher angestrebt.

Mit Blick auf den Umstand, dass Wissen über andere Religionen tolerante Haltungen positiv beeinflusst,³⁵ scheint eine Sensibilisierung für dieses Themenfeld in Aus-, Fort- und Weiterbildung angezeigt. Die Ergebnisse der Untersuchung spiegeln sich auch im eher geringen Interesse, das dem Thema interreligiösen Lernens von ReligionslehrerInnen bei Fortbildungsveranstaltungen entgegengebracht wird – dies gilt zumindest für Fortbildungsveranstaltungen der KPH Edith Stein in Salzburg³⁶.

Ein zweiter Aspekt, der aufgegriffen werden soll, bezieht sich auf das Kompetenzmodell, das dem Volksschullehrplan zugrunde gelegt ist. Bisher ist es noch in keiner Untersuchung gelungen, die empirische Gültigkeit der theoretischen Strukturierung des Modells zu untermauern. Daher sollte angedacht werden das Kompetenzmodell als heuristisches Konstrukt, auf das sich die Lehrpersonen in der Praxis inzwischen eingestellt haben, so weiterzuentwickeln,³⁷ dass trennscharfe Kategorien sowohl auf formaler als auch auf materialer Ebene formuliert werden können.

33 Vgl. RITZER u.a. 2020 [Anm. 11], 230–245.

34 Vgl. z.B. FEIGE / TZSCHEETZSCH / DRESSLER 2005 [Anm. 7], 24; ROTHGANGEL / LÜCK / KLUTZ 2017 [Anm. 7], 41; BUCHER / MIKLAS 2005 [Anm. 7], 83.

35 Vgl. RITZER, Georg: Interesse - Wissen - Toleranz - Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie, Wien: Lit 2010 (= Empirische Theologie 19), 353–368.

36 Hierzu wurden die Verantwortlichen für die Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen der KPH Edith Stein in Salzburg befragt.

37 Dabei könnten z.B. Anleihen an den Erkenntnissen der Konzeption des Berliner Modells zur Erfassung religiöser Kompetenzen gemacht werden. Vgl. BENNER, Dietrich u.a. (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn: Schöningh 2011.