

RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG

Dissertation im Fachbereich Soziologie

Christliche Religiosität und moralisches Handeln

—
Eine empirische Studie bei
Kindern im Alter von zehn
und elf Jahren.

Mariella Hepping

29.06.2018

Matrikelnummer: 2529640

Erstgutachter: Professor Dieter Hermann

Zweitgutachter: Professor Thomas Schwinn

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	4
Abbildungsverzeichnis.....	5
Zusammenfassung.....	6
Kapitel 1: Einleitung.....	8
1.1 Thema der Arbeit und Fragestellung.....	8
1.2 Relevanz des Themas.....	14
1.3 Überblick und Aufbau der Arbeit	16
Kapitel 2: Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung.....	19
2.1 Moral und Moralisches Handeln	19
2.1.1 Werte und Normen	20
2.1.2 Normakzeptanz: Normkonformes und normabweichendes Verhalten.....	21
2.1.3 Definition von moralischem Handeln nach Monika Keller.....	22
2.1.4 Definition von Moral.....	25
2.2 Theorien des moralischen Urteilens und moralischen Handelns.....	29
2.2.1 Der kognitive Ansatz nach Piaget und Kohlberg	29
2.2.2 Moralischer Urteilstest (MUT) nach Lind	37
2.2.3 Kritik an Kohlberg	39
2.2.4 Neuere Ansätze: Soziomoralische Entwicklung	44
2.3 Religion und Religiosität.....	49
2.3.1 Definition von Religiosität	50
2.3.2 Religiöse Sozialisation: religiöse Stufenentwicklung	51
2.3.3 Einfluss von Religiosität auf delinquentes Handeln	53
2.4 Makro-Mikro-Makro-Modell: Verknüpfung von Religion und Moral.....	57
2.4.1 Verknüpfung durch Gesellschaftsvergleich	59
2.4.2 Verknüpfung durch Sozialisation	60
2.4.3 Verknüpfung durch Gottesbeziehung bzw. Gottesbilder	66
2.5 Mögliche Einflussfaktoren auf die Religiosität des Kindes.....	68
2.5.1 Einfluss durch die Eltern.....	70
2.5.2 Einfluss durch Freunde	76
2.5.3 Einfluss durch das Geschlecht	79
Kapitel 3: Vorüberlegungen, Fragestellungen und Hypothesen	84
3.1 Vorüberlegungen.....	84

Inhaltsverzeichnis

3.2 Fragestellungen und Hypothesen	85
Kapitel 4: Daten und Methoden	89
4.1 Untersuchungsdesign.....	89
4.2 Pretest.....	91
4.2.1 Vorgehen und Durchführung	91
4.2.2 Deskription der Pretest-Stichprobe.....	92
4.2.3 Untersuchung der Messqualität und Überarbeitung der Moralfragen für die Hauptstudie	97
4.3 Stichprobenziehung.....	106
4.4 Deskription der Stichprobe (Hauptuntersuchung)	107
4.5 Methodenprobleme	111
4.5.1 Repräsentativität	111
4.5.2 Sozial erwünschtes Antwortverhalten und Fremdeinflüsse	115
4.6 Der Fragebogen	121
4.6.1 Fragen zur Messung des moralischen Handelns	122
4.6.2 Fragen zur Messung der Religiosität.....	122
4.6.3 Fragen zur Peergroup	126
4.6.4 Sozial erwünschtes Antwortverhalten und Fremdeinfluss	127
4.7 Operationalisierung und Untersuchung der Messqualität.....	128
4.7.1 Operationalisierung und Messqualität von Religiosität	129
4.7.2 Operationalisierung und Messqualität von moralischem Handeln	140
4.7.3 Messqualität von Wichtigkeit der Peergroup	145
Kapitel 5: Ergebnisse	147
5.1 Bereich A: Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln	148
5.2 Bereich B: Mögliche Einflussfaktoren auf die Religiosität.....	157
5.3 Hypothesenüberprüfung im Gesamtmodell.....	171
5.4 Kontrolle des sozial erwünschten Antwortverhaltens und des möglichen Fremdeinflusses.....	178
Kapitel 6: Fazit und Ausblick	187
Literaturverzeichnis	191
Anhang.....	202

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kohlbergs Stufenmodell des moralischen Urteilens.....	31
Tabelle 2: Messqualität der Frage 17a	99
Tabelle 3: Messqualität der Frage 17b	100
Tabelle 4: Messqualität der Frage 18a	101
Tabelle 5: Verteilung Bevölkerung nach Bundesländern vs. Stichprobe	113
Tabelle 6: Verteilung Bevölkerung nach Konfessionen vs. Stichprobe.....	114
Tabelle 7: Kontrollfragen zum sozial erwünschten Antwortverhalten (Kind).....	116
Tabelle 8: Sozial erwünschtes Antwortverhalten des Kindes	117
Tabelle 9: Kontrollfragen zum sozial erwünschten Antwortverhalten (Elternteil)	117
Tabelle 10: Sozial erwünschtes Antwortverhalten des Elternteils.....	118
Tabelle 11: Fremdeinfluss	119
Tabelle 12: Christlich-institutionelles Sozialkapital Kind	133
Tabelle 13: Bindung zum Christentum Kind	133
Tabelle 14: affektives Gottesbild Kind	134
Tabelle 15: religiöses Wissen Kind.....	134
Tabelle 16: kognitives Gottesbild Kind	135
Tabelle 17: religiöse Praxis Kind	135
Tabelle 18: christlich-religiöse Werte Kind	136
Tabelle 19: institutionelles Sozialkapital Elternteil	137
Tabelle 20: Bindung zum Christentum Elternteil.....	137
Tabelle 21: affektives Gottesbild Elternteil	137
Tabelle 22: kognitives Gottesbild Elternteil.....	138
Tabelle 23: religiöse Praxis Elternteil	138
Tabelle 24: christlich-religiöse Werte Elternteil.....	138
Tabelle 25: Messung von Religiosität der Kinder	139
Tabelle 26: Messung von Religiosität der Elternteile.....	139
Tabelle 27: Messung von moralischem Handeln.....	144
Tabelle 28: Messqualität der Variablen Peergroup-Kind	146

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bereich A.....	10
Abbildung 2: Bereich B.....	11
Abbildung 3: Konfessionsverteilung in Deutschland.....	15
Abbildung 4: Religiosität-Normakzeptanz-Moralisches Handeln	19
Abbildung 5: Längsschnittstudie von Kohlberg.....	36
Abbildung 6: Religion und Religiosität	50
Abbildung 7: Makro-Mikro-Makro Modell.....	58
Abbildung 8: Modell der produktiven Realitätsverarbeitung	62
Abbildung 9: Mögliche Einflussfaktoren auf Religiosität	68
Abbildung 10: Transmissionsprozesse.....	70
Abbildung 11: Teilnahme der Kinder nach Geburtsjahr (Pretest)	93
Abbildung 12: Verteilung nach Geschlecht (Pretest).....	93
Abbildung 13: Verteilung der Konfessionszugehörigkeit (Pretest).....	94
Abbildung 14: Verteilung nach Wohngebiet (Pretest).....	95
Abbildung 15: Schulabschluss des Elternteils (Pretest)	96
Abbildung 16: Verteilung nach Geschlecht.....	107
Abbildung 17: Anzahl der im Haushalt lebenden Personen	108
Abbildung 18: Konfessionszugehörigkeit der Kinder und Elternteile in %	109
Abbildung 19: höchsterreichter Schulabschluss der Eltern	110
Abbildung 20: Dimensionen von Religiosität	131
Abbildung 21: Operationalisierung von moralischem Handeln	142
Abbildung 22: Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln	150
Abbildung 23: Einfluss des Geschlechts auf moralisches Handeln	154
Abbildung 24: Einfluss des Geschlechts auf Religiosität Kind.....	158
Abbildung 25: Diagramm affektives Gottesbild (neurekodierte Variable)	161
Abbildung 26: Diagramm kognitives Gottesbild (neurekodierte Variable).....	161
Abbildung 27: Diagramm Bindung Christentum (neurekodierte Variable)	162
Abbildung 28: Diagramm Religiöse Werte (neurekodierte Variable)	163
Abbildung 29: Einfluss Religiosität Elternteil auf Religiosität Kind	164
Abbildung 30: Einfluss Peergroup auf Religiosität Kind.....	168
Abbildung 31: Gesamtmodell	171
Abbildung 32: Modell der Hypothesen H1, H2 und H3 mit Störvariablen	178
Abbildung 33: Modell der Hypothese H5 mit Störvariablen	181
Abbildung 34: Modell der Hypothese H4 mit Störvariablen	184

Zusammenfassung

In der Soziologie, speziell in der Religionssoziologie, nimmt christliche Religiosität eine wesentliche Rolle ein. Einige publizierte Arbeiten dieses Themengebiets haben die Wirkung von Religiosität auf verschiedene soziologische Bereiche wie psychische Gesundheit, soziale Integration, oder delinquentes Verhalten bei Jugendlichen behandelt. Wie sich christliche Religiosität auf moralisches Handeln bei Erwachsenen und Heranwachsenden auswirkt, wurde bislang wenig untersucht; bei Kindern bis zwölf Jahren fehlen Untersuchungen zu diesem Aspekt gänzlich. Umgekehrt werden als Faktoren, die Religiosität beeinflussen, soziostrukturelle Merkmale wie Geschlecht, Alter, Bildung und Einkommen oder die primäre und sekundäre Sozialisation diskutiert. Diese Faktoren wurden bezogen auf Deutschland bisher vor allem bei Erwachsenen und Jugendlichen untersucht, aber nur unzureichend bei Kindern unter 12 Jahren. In der vorliegenden Arbeit steht christliche Religiosität im Fokus und wird zum einen als unabhängige Variable für moralisches Verhalten untersucht: beeinflusst Religiosität moralisches Verhalten und falls ja, inwiefern? Zum anderen wird christliche Religiosität als abhängige Variable der Faktoren Geschlecht, Peergroup und Religiosität der Eltern analysiert: beeinflussen umgekehrt diese Faktoren die Religiosität? Das soziologische Makro-Mikro-Makro Erklärungsmodell dient einerseits als Abgrenzung zu Arbeiten von der Makroebene, andererseits wird ein Zusammenhang zwischen Moral und Religion bzw. zwischen moralischem Verhalten und Religiosität durch verschiedene Verknüpfungsaspekte (Gesellschaftsvergleich, Sozialisation und Gottesbeziehung (Gottesbilder)) hergestellt.

Bei den hier präsentierten Daten handelt es sich um einen repräsentativen Querschnitt. 1.035 Kinder und je ein (überwiegend für die religiöse Erziehung verantwortlicher) Elternteil wurden mithilfe eines Fragebogens zur Messung von Religiosität untersucht. Die Kinder wurden zusätzlich anhand zweier Fragemodule zu moralischem Handeln und zur Religiosität enger Freunde befragt. Die zusätzlichen Fragemodule wurden zuvor mittels Pretest optimiert. Die Datenanalyse ausschließlich valider und reliabler Werte erfolgte mit Strukturgleichungsmodellen, welche sich insbesondere zur gleichzeitigen Betrachtung mehrerer Faktoren eignen. Aus der Auswertung ergeben sich folgende Aussagen:

- Die Religiosität des Kindes wirkt sich positiv auf moralisches Handeln aus.
- Das Geschlecht hat geringen Einfluss auf die Religiosität der Probanden. Mädchen tendieren eher zu fürsorglichem und verantwortungsvollem als zu gerechtem Handeln. Dabei sind Mädchen ein wenig religiöser als Jungen und haben ebenfalls religiösere Freunde.

Zusammenfassung

- Hingegen ist die Religiosität des Elternteils enorm wichtig für die Religiosität des Kindes. Auch der Freundeskreis hat Einfluss auf die Religiosität, dieser wirkt jedoch geringer als der der Eltern.

Kapitel 1: Einleitung

1.1 Thema der Arbeit und Fragestellung

„Die Entwicklung und Förderung eines moralischen Selbst ist ein Ziel der moralischen Erziehung“ (Keller, 2001:121). Die Bildung des moralischen Selbst findet in der Sozialisation eines jeden Menschen statt. ‚Moralische Erziehung‘ ist jedoch nur ein Teil der Sozialisation. Sozialisation beschreibt nach Emile Durkheim (1858-1917) alle Einwirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen. Zum einen die Erziehung als eine absichtsvolle und planmäßige Methode, zum anderen eine unabsichtliche Einwirkung durch äußere Einflüsse unserer Umwelt (vgl. Durkheim, 1972: 30). Die Sozialisation hat die Aufgabe, dass in der Gesellschaft vorherrschende Werte und Normen internalisiert werden sollen und müssen (vgl. Hölscher, 2008b: 749 und Abels, 2015: 50ff). „Dies geschieht beim Kleinkind zunächst in der Familie, dann vermittelt im Kindergarten, in der Schule, in Peergroups, Vereinen usw., später noch im Erwachsenenalter im Berufsleben und Renten- bzw. Pensionsalter“ (Hölscher, 2008b: 749). Somit erfolgt die Sozialisation über drei Schritte ein Leben lang:

- Die primäre Sozialisation: beim Kleinkind durch die Eltern.
- Die sekundäre Sozialisation: bei Kindern und Jugendlichen in Schule, Ausbildung, (Sport-) Vereinen und durch Freunde etc.
- Die tertiäre Sozialisation: im Berufsleben, Renten- und Pensionsalter (vgl. Hölscher, 2008b: 749).

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Klaus Hurrelmann (2012) vereint viele der bisher in der Sozialisationsforschung dargestellten Aspekte (vgl. Abels, 2015: 55ff) und stellt den Menschen als zentralen Akteur in den Mittelpunkt. Hurrelmanns Modell zeigt den Menschen als Subjekt, welches sich mit seiner inneren Realität, also seinen Anlagen (genetische Anlagen, Körper, Intelligenz, Grundstrukturen der Persönlichkeit) und der äußeren Realität, also der Gesellschaft (Familie, Freunde, Schule, Vereine etc.) in einem ständigen dynamischen, aktiven und wechselseitigen Prozess eine Persönlichkeit entwickelt (vgl. Hurrelmann 2012: 55ff). In diesem Modell können daher verschiedene Aspekte Berücksichtigung finden, wie beispielsweise auch die ‚religiöse Sozialisation‘, in der Kinder Glaubensinhalte, -einstellungen und -praxen vermittelt bekommen.

Bucher (2009) geht davon aus, dass Kinder in der Lage sind, spirituelle Erfahrungen zu machen (vgl. Bucher 2009: 36). Das Kind wird als ein aktives religiöses Subjekt verstanden, wie im Ansatz der Kindertheologie (vgl. Zimmermann, 2012). Während der religiösen Sozialisation fangen Menschen bereits im Kindesalter an, sich ein Gottesbild zu machen. Unter dem Gottesbild wird dabei nicht nur eine Vorstellung der äußeren Erscheinung und Handlungen von Gott verstanden, vielmehr geht es auch um die Beziehung zu den Menschen. Gottesvorstellung und Gottesbeziehung sind daher eng miteinander verbunden und lassen auf eine Wechselwirkung schließen: wird Gott so z.B. als ein liebevoller Vater angesehen, ist die Beziehung eher freundlich; die Beziehung zu Gott hingegen ist eher ängstlich, wird Gott als strenger Richter angesehen. Persönliche Beziehungen zu Gott und daraus resultierende Erfahrungen führen also zu einer permanenten Veränderung des eignen Gottesbildes (vgl. Kasper, 1995: 886f).

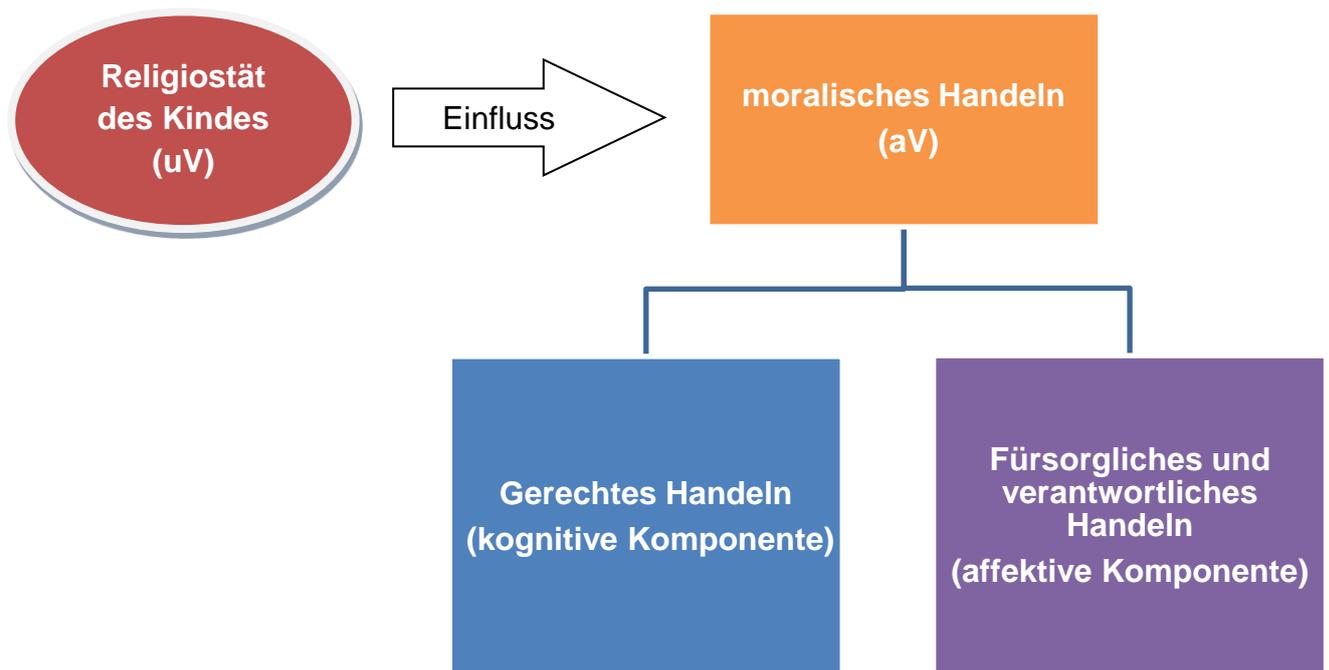
Im Fokus dieser Arbeit steht die christliche Religiosität. Das Thema lautet: „Christliche Religiosität und moralisches Handeln – Eine empirische Studie bei Kindern im Alter von zehn und elf Jahren“. Sie behandelt die beiden Konstrukte **Religiosität** und **moralisches Handeln**, welche in der allgemeinen und religiösen Sozialisation eingebettet sind, die oben beschrieben wurden. Schwerpunkt dieser Arbeit sind die Bedingungen von Religiosität (Bereich B) und die Wirkung von Religiosität auf das moralische Handeln (Bereich A).

In Kapitel 2 wird theoretisch und in den Kapiteln 4 und 5 empirisch auf diese Untergliederung eingegangen: Die Sozialisation eines Menschen ist ein dynamischer Prozess, in dem u.a. auch die moralische Entwicklung stattfindet. Im Kapitel 2, dem theoretischen Hintergrund, wird daher Moral und moralisches Handeln definiert, so wie es in dieser Arbeit Verwendung findet. Zusätzlich werden Ansätze der Moralentwicklungsforschung dargelegt. Bei der empirischen Untersuchung (Kapitel 4 und 5) handelt es sich um einen Querschnitt (d.h. ein Messzeitpunkt wurde untersucht), nicht um eine Panelstudie (für die mindestens zwei Messzeitpunkte notwendig wären). Aus diesem Grund ist das moralische Handeln zu diesem Messzeitpunkt Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Um Aussagen über eine moralische Entwicklung anstellen zu können, benötigte man mindestens zwei Messzeitpunkte, also eine Längsschnittanalyse statt eines Querschnitts.

Einleitung

Diese beiden Bereiche (A und B) werden im Folgenden detailliert untersucht: Der erste Bereich (A) illustriert die Fragestellung, ob bzw. inwieweit Religiosität Einfluss auf das moralische Handeln bei Kindern hat.

Abbildung 1: Bereich A



(eigene Abbildung)

Zunächst wird das **moralische Handeln von Kindern** als **abhängige Variable¹**, **die Religiosität der Kinder** als **unabhängige Variable²** betrachtet. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Religiosität des Kindes sein moralisches Handeln beeinflusst. Im Rahmen dieser Arbeit werden daher verschiedene Handlungskonzepte betrachtet. Einerseits eine affektive Komponente, welche das fürsorgliche und verantwortliche moralische Handeln darstellt, andererseits eine kognitive Komponente, welche das gerechte moralische Handeln darlegt. Für eine Definition von Moral bzw. moralischen Handeln werden Begriffe wie Werte, Normen und Normakzeptanz benötigt.

¹ Abhängige Variable = erklärte Variable (vgl. Häder, 2015: 33) im Folgenden mit aV abgekürzt.

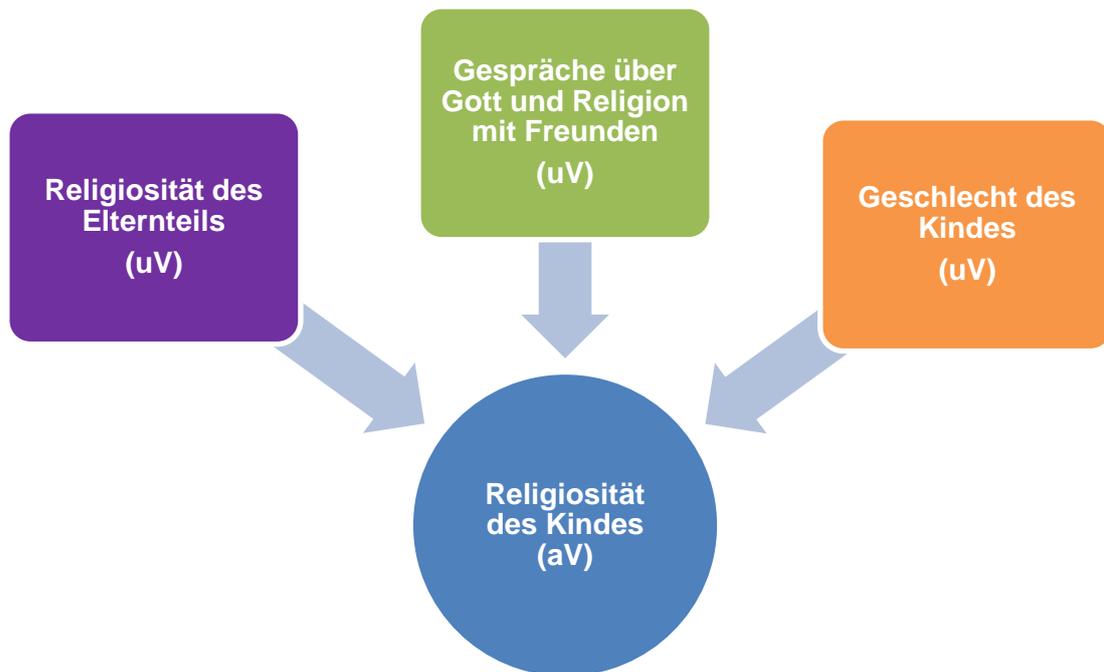
² Unabhängige Variable = erklärende Variable (vgl. Häder, 2015: 33) im Folgenden mit uV abgekürzt.

Einleitung

Die Normakzeptanz fungiert also als intervenierende Variable.³ Es wird in dieser Arbeit theoretisch auf diese Begrifflichkeiten eingegangen (siehe Kapitel 2.1). Empirisch wurden die Daten (z.B. zur Normakzeptanz) jedoch nicht verwendet.

Die Fragestellung, welche Faktoren Einfluss auf die Religiosität des Kindes haben, ist Gegenstand des zweiten Bereichs (B).

Abbildung 2: Bereich B



(eigene Abbildung)

Es gibt viele Faktoren, die sich auf die Religiosität eines Kindes auswirken können. Im zweiten Bereich (B) werden diejenigen Einflussfaktoren analysiert, die auch in dieser empirischen Studie untersucht werden konnten (**Religiosität des Elternteils, Gespräche über Gott und Religion mit der Peergroup und Geschlecht des Kindes** als **unabhängige Variablen**.) Die **Religiosität des Kindes** wird dabei als **abhängige Variable** betrachtet (Abbildung 2).

Im Bereich A dieser Arbeit handelt es sich um eine Wirkungsstudie (eine Analyse der Wirkung von christlicher Religiosität auf das moralische Handeln), ohne den Anspruch, damit ein neues Stufenmodell der moralischen Entwicklung darzustellen.

³ Daten und Ergebnisse zur Normakzeptanz finden sich in „Werte-Religion-Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunikationskatechese“ der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft.

Es geht vielmehr um das moralische Handeln und verschiedene Handlungskonzepte als um eine Entwicklung von Moral. Dennoch wird ein historischer Verlauf der Entwicklungspsychologie von Piaget über Kohlberg, Lind und Gilligan, sowie neuere Ansätze nach Keller und Malti als theoretischer Hintergrund vorgestellt. Diese historische Abfolge soll zum einen die Veränderungen in der Moralentwicklungsfor-schung aufzeigen, zum anderen verschiedene Handlungskonzepte vorstellen, welche in dieser Arbeit verwendet werden.

Zu den Themen moralisches Handeln bzw. moralische Entwicklung und Religiosität sind sowohl umfangreiche Literatur als auch empirische Arbeiten vorhanden. Hinsichtlich der moralischen Entwicklung bzw. des moralischen Handelns gab es gerade in den letzten Jahren viele Arbeiten, die sich aufgrund der kritischen Auseinander-setzung mit Kohlbergs kognitivem Ansatz des moralischen Urteilens eher mit affektiven Aspekten wie Emotionen, Empathie, Sympathie und pro-sozialem Ver-halten (Killen&Smetana, 2013) und mit elterlichen Erziehungs- und Bindungsstilen (Kochanska, Koenig, Barry, Sanghag&Yoon,2010) beschäftigten. Außerdem wur-den viele empirische Untersuchungen durchgeführt, die eher Kinder und Jugendli-che anstelle von Erwachsenen zum Gegenstand hatten (u.a. Keller 1992, 1996, 2001, 2005, Keller&Malti 2015, Horster 2007).

Über die Wirkung von Religiosität auf verschiedene Bereiche findet sich in der For-schung zahlreiche Literatur, wie beispielsweise die Wirkung von Religiosität auf Ge-sundheit bzw. Krankheit (Murken,1998 und Murken, Möschl, Müller&Appel, 2011), die Wirkung von Religiosität auf die seelische Gesundheit (Rieländer, 2005), die Wirkung von Religiosität auf Sozialintegration (Traunmüller, 1996) sowie die Wir-kung von Religiosität auf delinquentes Verhalten bei Jugendlichen (Hermann, 2000, 2003) u.v.m. Viele Arbeiten beschäftigten sich damit, Religiosität messbar zu ma-chen, wie beispielsweise „Messung und Korrelate von Religiosität“ (Maiello, 2007) und „Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religio-sität“ (Huber, 2003).

Allerdings wurde die **Wirkung von Religiosität auf moralisches Handeln - vor allem bei Kindern** - bislang wenig beachtet. Ein Gegenstand dieser Arbeit soll da-her von der Frage geleitet werden, ob das moralische Handeln von Kindern durch ihre Religiosität beeinflusst wird.

Auch wurden in Untersuchungen Faktoren betrachtet, die sich auf die Religiosität eines Menschen auswirken können, wie beispielsweise der Unterschied im Geschlecht, der Einfluss durch elterliche Erziehung, der Einfluss von Bildung und viele weitere. Diese Faktoren wurden in bisherigen Untersuchungen eher singulär betrachtet. Da sie aber auch gemeinsam die Religiosität insbesondere eines Kindes beeinflussen, sollen sie hier theoretisch wie auch empirisch in einem Zusammenhang als unabhängige Variablen beleuchtet werden (vgl. Abbildung 2).

Hieraus ergeben sich also folgende Fragen, welche u.a. Gegenstand dieser Arbeit sind: Hat das Geschlecht Einfluss auf die Religiosität von Kindern? Oder anders ausgedrückt: Sind Mädchen, wie in vielerlei Literatur dargestellt, tatsächlich religiöser als Jungen (z.B. Voas, McAndrew&Storm 2013)? Wenn ja, was kann hierfür als Erklärung dienen (Murken, 1998)? Wie wirkt sich die Religiosität der Eltern auf die Religiosität ihrer Kinder aus (u.a. Hoge, Petrillo&Smith, 1982)? Haben Freunde Einfluss auf die Religiosität der Kinder (z.B. Argyle, 2000)?

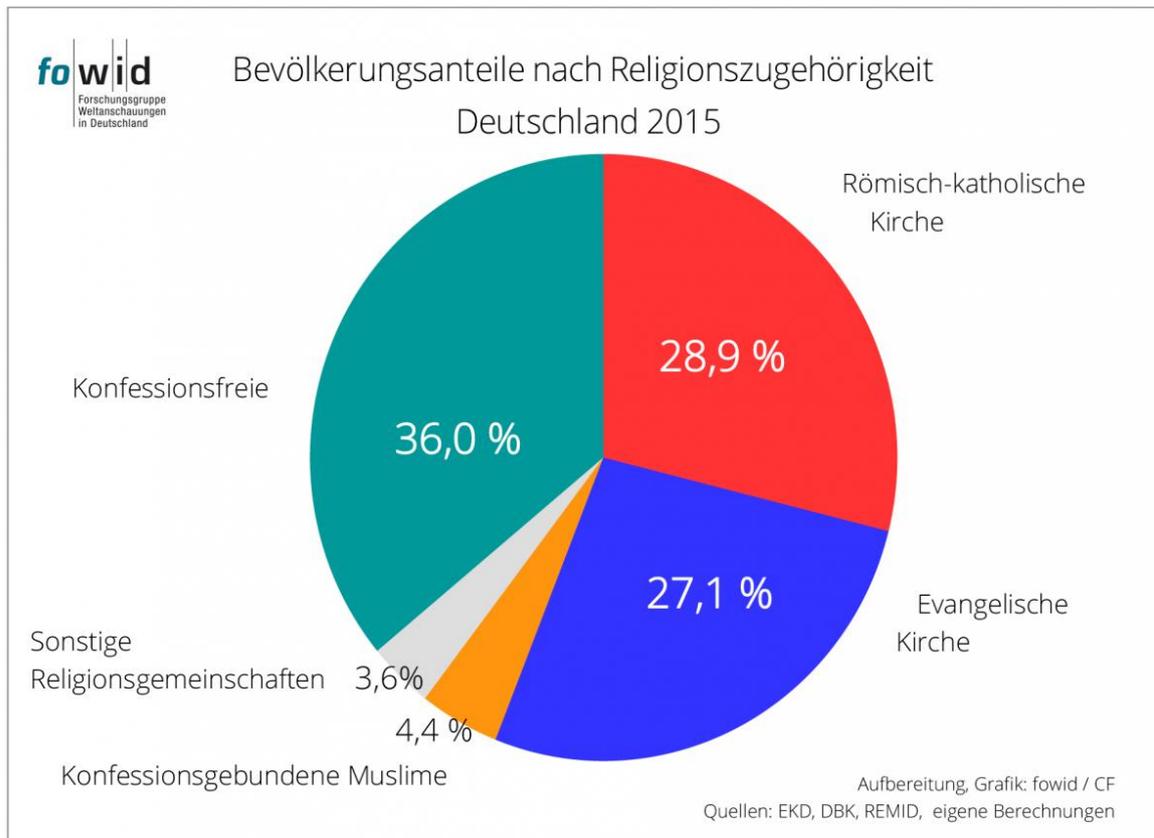
Das Alter der Kinder in dieser Studie (zehn bis zwölf Jahre) ist dahingehend besonders interessant, da Kinder in diesem Alter eine allgemeine Sozialisation erfahren (vgl. Hölscher, 2008a: 37f, vgl. Hölscher, 2008b: 747f, vgl. Abels, 2015: 50f) und insbesondere in Deutschland eine recht intensive Phase der religiösen Sozialisation erleben. Die römisch-katholisch getauften Kinder erhalten im Alter von neun bzw. zehn Jahren ihre Erstkommunion, und viele evangelisch getaufte Kinder erhalten in diesem Alter den ersten Teil ihrer Konfirmandenkunde. Hinzu kommt, dass die Kinder ab ihrer Einschulung mit ihrem Glauben, Gott und Religion durch den Religionsunterricht strukturiert konfrontiert werden, andererseits aber auch in Kontakt mit Mitschülern treten, die anderen Religionsgemeinschaften angehören oder konfessionslos bzw. nicht gläubig sind, d.h. dass sie in diesem Alter auch alternative Glaubensformen unmittelbar kennenlernen. Damit gilt die Einschulung bzw. die Grundschulzeit in Gänze als klares Segment der sekundären Sozialisation (vgl. Hölscher, 2008b: 755).

1.2 Relevanz des Themas

Die „Soziologie ist die Wissenschaft von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen und vom sozialen Handeln der Individuen“ (Abels, 2015:50). Ein zentrales Thema der Soziologie ist die **Sozialisation**. Soziologen befassen sich seit über 150 Jahren mit verschiedenen Aspekten der Sozialisation, wie dem sozialen und moralischen Handeln, der moralischen und religiösen Erziehung (vgl. Abels, 2015:50f). Sowohl die Wirkung von Religiosität auf das moralische Handeln (Bereich A) als auch die Einflussfaktoren auf Religiosität (Bereich B) sind relevante Bereiche für die Soziologie.

Die Religiosität ist ein wichtiger Aspekt der (Religions-)Soziologie. Die folgende Abbildung (siehe Abbildung 3) zeigt die Konfessionsverteilung in Deutschland. Knapp zwei Drittel der in Deutschland lebenden Menschen geben an, einer christlichen Konfession anzugehören. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit die christliche Religiosität untersucht. Die christliche Religiosität vor allem bei Kindern unter zwölf Jahren wurde bislang wenig erforscht, obwohl ein großer Teil der Bevölkerung einer christlichen Konfession angehört und gerade Kinder in dieser Zeit eine Intensivphase der religiösen Sozialisierung durchleben (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 20). Jedoch zeigt die Konfessionszugehörigkeit allein nicht, wie religiös ein Mensch bzw. ein Kind tatsächlich ist. Daher werden in dieser Arbeit verschiedene Aspekte betrachtet, die eine Messung der Religiosität ermöglichen sollen.

Abbildung 3: Konfessionsverteilung in Deutschland



(Quelle online: Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2015)

„Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2015“, abgefragt am 16.10.2017)

1.3 Überblick und Aufbau der Arbeit

Ausgehend von vorgenannten Fragestellungen ist diese Arbeit grundsätzlich in einen theoretischen und einen empirischen Teil untergliedert:

Einleitend wird in Kapitel 2.1 das Thema Moral und moralisches Handeln vorgestellt. Mit Hilfe von einer Klärung der Begrifflichkeiten wie Werte und Normen (Kapitel 2.1.1) und Normakzeptanz, normkonformes und normabweichendes Verhalten (Kapitel 2.1.2) werden die Begriffe „moralisches Handeln“ (nach Keller, siehe Kapitel 2.1.3), und „Moral“ (siehe Kapitel 2.1.4) definiert.

Das Kapitel 2.2 zeigt den historischen Ablauf der Moral- und Entwicklungsforschung. Zunächst werden die kognitiven Ansätze nach Kohlberg und Piaget dargestellt (siehe Kapitel 2.2.1). Danach wird der Moralische-Urteils-Test (MUT) und die theoretischen Vorüberlegungen von Moral von Lind vorgestellt (siehe Kapitel 2.2.2). Anschließend wird der kognitive Ansatz von Kohlberg kritisch betrachtet (u.a. Gilligan, siehe Kapitel 2.2.3), welche die weitere Forschung (u.a. Keller und Malti) motiviert hat und zu einer intensiveren Untersuchung der Moral von Kindern unter zwölf Jahren geführt hat (siehe Kapitel 2.2.4).

Mit dem Thema Religion und Religiosität beschäftigt sich das Kapitel 2.3. Hierbei werden die Begriffe Religion und Religiosität voneinander abgegrenzt und definiert (nach Stolz, siehe Kapitel 2.3.1). Danach wird ein kurzer Blick auf den Einfluss von Religiosität auf delinquentes Handeln dargestellt (siehe Kapitel 2.3.2).

Im Kapitel 2.4 wird mit Hilfe des soziologischen Makro-Mikro-Makro Erklärungsmodells eine Verknüpfung zwischen Moral und Religion bzw. moralischen Handeln und Religiosität aufgezeigt. Hier werden drei Erklärungsansätze dargelegt: Gesellschaftsvergleich, Sozialisation und Gottesbeziehung bzw. Gottesbild.

Schließlich werden im Kapitel 2.5 Einflussfaktoren, die sich auf die Religiosität des Kindes auswirken können vorgestellt.

Die Kapitel 2.1 bis 2.4 sind für den Bereich A dieser Arbeit bedeutend, in der das **moralische Handeln** als **abhängige** und die **Religiosität des Kindes** als **unabhängige Variable** betrachtet wird. Für den theoretischen Hintergrund des Bereichs B dieser Arbeit, welche die **Religiosität des Kindes** als **abhängige Variable** sieht, sind die Kapitel 2.3 bis 2.5 relevant.

Das **Kapitel 3** befasst sich intensiv mit den Fragestellungen, die bereits oben erwähnt und in den beiden Bereichen (A und B) dargestellt wurden, sowie den aus den in Kapitel 2 beschriebenen Theorien abgeleiteten Hypothesen.

In der Literatur findet sich häufig die Behauptung, dass Religiosität keine Rolle für unser moralisches Verhalten spiele und sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels durch Modernisierung dieser sogar „eine Loslösung der Moral von der Religion“ (Krüggeler&Pickel, 2001: 8f) zu beobachten sei. Daher werden in dieser Arbeit Fragen erörtert wie beispielsweise:

- Gibt es einen Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln von Kindern?
- Wenn ja, wie stark ist dieser Zusammenhang?

Zudem werden in dieser Arbeit verschiedene Handlungskonzepte moralischen Handelns untersucht. Wie oben bereits beschrieben, werden zwei Komponenten des moralischen Handelns aufgezeigt: einmal die affektive Komponente, welche das fürsorgliche und verantwortliche Handeln darlegt, und zum anderen die kognitive Komponente, welche das gerechte Handeln aufzeigt. Gibt es einen Unterschied im Ergebnis dieser beiden Komponenten?

Hinzu kommen Fragen und Hypothesen, die sich mit möglichen Faktoren beschäftigen, welche sich auf die christliche Religiosität auswirken könnten:

- Wie viel Einfluss haben Eltern auf die Religiosität ihrer Kinder?
- Wie viel Einfluss haben Freunde auf die Religiosität von Kindern?
- Und sind Mädchen tatsächlich religiöser als Jungen? Wenn ja, welche Erklärung kann hierfür herangezogen werden?

Die **Kapitel 4 und 5** bilden den empirischen Teil dieser Arbeit. Es handelt sich um eine quantitative Querschnittstudie⁴, welche innerhalb einer Panelanalyse⁵ erfolgte. Die „Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft“ (eine Zusammensetzung verschiedener Wissenschaftler der Universitäten Bonn, Frankfurt, St. Georgen, Heidel-

⁴ Eine einmalige sozialwissenschaftliche Untersuchung wird Querschnittstudie genannt (vgl. Häder, 2015:112).

⁵ Untersuchungen zu mehreren Zeitpunkten, bei denen dieselben Untersuchungspersonen befragt werden, heißen Panelstudie (vgl. Häder, 2015:112).

berg und der TU Dortmund) untersuchten mit dieser Panelanalyse Fragen zur religiösen Sozialisation und ihrer Folgen. Für die Panelstudie wurden Kinder sowie derjenige Elternteil, der die Verantwortung für die religiöse Erziehung des Kindes übernimmt, gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Den Kindern und ebenfalls den Eltern wurden darin Fragen gestellt, welche u.a. ihre Religiosität ermitteln sollten. In der dritten Panelwelle wurde zusätzlich ein zuvor im Pretest erprobtes Fragemodul zum moralischen Handeln mit in den Kinderfragebogen eingebracht. Die Kapitel 4.1 bis einschließlich 4.4 stellen die Daten und Methoden dieses Pretests und der Querschnittstudie (dritte Panelwelle) vor. Die Kapitel 4.5 und 4.6 befassen sich mit möglichen Methodenproblemen dieser Untersuchung und mit den Fragen der Kinder- und Elternfragebögen. Im Kapitel 4.7 werden die Operationalisierung und die Messqualität der Variablen für beide Bereiche (A und B, wie oben beschrieben) dargestellt.

Im **Kapitel 5** werden die Ergebnisse hinsichtlich der in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen dargestellt und kritisch diskutiert. Im Bereich A geht es um zwei Komponenten, die betrachtet werden: die **Religiosität des Kindes (uV)** und das **moralische Handeln (aV)**. Im Bereich B wird die **Religiosität des Kindes** als **abhängige Variable** betrachtet, **das Geschlecht des Kindes (uV)** ist ebenfalls im Kinderfragebogen, die **Religiosität des Elternteils (uV)** im Elternfragebogen ermittelt worden. Der Einfluss der Peergroup – die Religiosität der Freunde – konnte nicht direkt ermittelt werden, da es aus Zeitbefristung der Studienplanung und organisatorischen Gründen nicht möglich war, die Freunde der untersuchten Kinder zusätzlich mit einem Fragebogen zu interviewen. Daher wurden die jungen Probanden gebeten, eine Einschätzung anzugeben, wie wichtig ihren Freunden Religion und Glaube seien. Zusätzlich wurden die Versuchspersonen nach der Häufigkeit ihrer Gespräche über Religion und Glaube mit ihren Freunden befragt. Aus diesen Items ergab sich die **unabhängige Variable Peergroup-Kind**, welche im Bereich B mit einbezogen wurde.

Abschließend stellt **Kapitel 6** ein Fazit und einen Ausblick dar, in dem u.a. auch kurz erläutert wird, welche Bereiche in dieser Studie aus unterschiedlichen Gründen ggf. nur wenig Beachtung finden konnten und daher zukünftige Studien interessante und vielversprechende Ergebnisse liefern könnten.

Kapitel 2: Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

2.1 Moral und Moralisches Handeln

Eine zentrale Fragestellung dieser Arbeit beleuchtet den Einfluss der Religiosität eines Kindes auf sein moralisches Handeln. Daher wird in diesem Kapitel zunächst geklärt, was unter moralischem Handeln und Moral zu verstehen ist, da es eine Vielzahl von Moraldefinitionen gibt. Dem Duden zufolge ist Moral unter anderem definiert als „Gesamtheit von ethisch-sittlichen Normen, Grundsätzen, Werten, die das zwischenmenschliche Verhalten einer Gesellschaft regulieren, die von ihr als verbindlich akzeptiert werden.“ (Duden, abgefragt online 12.08.2018). Eine Handlung ist dieser Definition folgend dann moralisch, wenn sie einem bestimmten Werte- und Normensystem entspricht. Das bedeutet, dass eine Definition von Moral zunächst Definitionen von Werten, in dieser Arbeit auch von religiösen Werten, Normen, Normakzeptanz, normkonformen und normabweichenden Verhaltens voraussetzt.

Abbildung 4: Religiosität-Normakzeptanz-Moralisches Handeln



(eigene Abbildung)

Um den Einfluss von Religiosität auf moralisches Handeln zu betrachten, muss man also die Normakzeptanz als intervenierende Variable miteinbringen (vgl. Hermann, 2003:197). Dies soll an dieser Stelle auf der theoretischen Ebene erfolgen.

2.1.1 Werte und Normen

In verschiedenen wissenschaftlichen Fachrichtungen werden Werte ganz unterschiedlich definiert. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Wertebegriff soziologisch behandelt. Auch in der Soziologie finden sich zahlreiche Wertebegriffe. Nach Kluckhohn sind Werte zeitlich relativ stabile Vorstellungen und Konzeptionen einer Person oder Gruppe über Wünschenswertes. „Values implies a code or a standard which has some persistence through time. ... A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means and ends of action” (Kluckhohn 1951: 395). Der Wertebegriff enthält dabei eine affektive, kognitive und konative Komponente (vgl. Hermann, 2003: 53). Parsons unterscheidet bei der Definition von Werten nach Makro- und Mikro-Ebene. Auf der Individualebene (Mikroebene) sind Werte als Disposition der Selektion von Handlungsalternativen und Handlungszielen zu betrachten, auf der gesellschaftlichen Ebene (Makroebene) stellen sie allgemeingültige Standards und Regeln dar (vgl. Hermann, 2003: 52). Werte werden sowohl auf der Individualebene, als auch auf der gesellschaftlichen Ebene zugeordnet. Die Werte eines Individuums können hierbei gesellschaftliche aber auch individuelle Zielvorstellungen und Wunschvorstellungen sein. Werte gelten als Steuerungselement für Einstellungen und Verhaltensdispositionen (vgl. Hermann, 2003: 54). Institutionalisierte, in einer Kultur oder Gesellschaft vorherrschende Werte sind kulturelle bzw. gesellschaftliche Werte. Werte einer Person sind individuelle Werte, welche nach individuell projektiven Werten (Werte einer Person, die auf die Gesellschaft und den Staat gerichtet sind) und individuell reflexiven Werten (Vorstellungen und Wünsche einer Person über Ziele und Wünsche, die sie bezogen auf ihr eigenes Leben hat.) unterschieden werden können (vgl. Hermann, 2003: 54).

Religiöse Werte sind Hermann zufolge individuell reflexive Werte, welche bei Personen zum einen zu einer Stabilisierung der institutionell unterstützten Normen, zum anderen zu einer Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten durch die religiösen Institutionen führt (vgl. Hermann, 2003: 68). Weiterhin sieht Hermann Normen als eine Konkretisierung von Werten an (vgl. Hermann, 2003: 69).

2.1.2 Normakzeptanz: Normkonformes und normabweichendes Verhalten

Nach Lamnek werden durch Normen Forderungen an das Verhalten jeder Person für bestimmte Situationen geknüpft (vgl. Lamnek, 2007: 32). Personen können sich in bestimmten Situationen der Norm entsprechend verhalten (normkonformes Verhalten) oder entgegen der Norm handeln (normabweichendes Verhalten). Lamnek folgert aus der grundsätzlichen Normorientiertheit des Verhaltens normkonformes und normabweichendes Verhalten (vgl. Lamnek, 2007: 33). Mit Hilfe von positiven und negativen Sanktionen werden Normen durchgesetzt (vgl. Lamnek, 2007: 32). Das Verhalten ist also auch vom Grad der Normakzeptanz einer Person abhängig.

„In diesem Fall ist zu erwarten, dass mit der Höhe der Normakzeptanz auch die Realisierungswahrscheinlichkeit für das in der Norm vorgegebene Verhalten größer wird. Im Falle einer Diskrepanz zwischen individuellem Wert und Norm, also bei geringer Normakzeptanz, muss hingegen nicht erwartet werden, dass das normierte Verhalten unterbleibt, sondern dies kann auch durch den Einfluss der in der Norm enthaltenen Sanktionsdrohung realisiert werden“ (Hermann, 2003: 69). Dies bedeutet, dass die Akzeptanz von Normen durch eine Person von seinen Werten abhängig ist. Bei hoher Normakzeptanz können sowohl eine geringe, wie auch eine hohe Sanktionsandrohung zu normkonformen Verhalten führen. Bei geringer Normakzeptanz mit hoher Sanktionsandrohung ist ein normkonformes Verhalten möglich. Jedoch ist bei geringer Normakzeptanz mit geringer Sanktionsandrohung ein normabweichendes Verhalten zu erwarten (vgl. Hermann, 2003: 70).

Delinquentes, d.h. kriminelles Handeln erfolgt daher aus einer geringen Normakzeptanz, diese wiederum hängt von den Wertorientierungen einer Person ab.

„Jede Handlung ist danach das Ergebnis der Wahrnehmung der Situation sowie der Auswahl von Handlungszielen und Handlungsmitteln, und auf allen Ebenen sind Werte und Normen von Bedeutung. Wertorientierungen sind deshalb von zentraler Bedeutung für die Erklärung von Handlungen, insbesondere kriminellem Handeln - Werte beeinflussen über die Normakzeptanz des Individuums seine Kriminalität“ (Hermann&Treibel, 2013: 475).

Hermann zufolge „...kann postuliert werden, dass die verinnerlichten Normen und Werte einer Person ihr gesamtes Handeln und somit auch ihr delinquentes Handeln

bestimmen - und zwar über die Festlegung von Handlungszielen und über die Auswahl von strukturell vorgegebenen Mitteln, die für die Erreichung der Ziele eingesetzt werden können. Die Auswahl von Zielen, Mitteln und letztlich die Auswahl zwischen Handlungsalternativen wird somit als wertabhängig gesehen“ (Hermann, 2003: 168).

Zwei Wertdimensionen sind nach Hermann von Bedeutung: zum einen die traditionellen und zum anderen die modernen materialistischen Werte (vgl. Hermann&Treibel, 2013: 475). „Traditionelle Werte stehen mit höherer Normakzeptanz im Zusammenhang, moderne materialistische Werte mit niedriger Normakzeptanz. Je höher die Normakzeptanz, desto niedriger ist die Kriminalität“ (vgl. Hermann&Treibel, 2013: 475).

2.1.3 Definition von moralischem Handeln nach Monika Keller

Monika Keller ist eine deutsche Psychologin, die sich bereits seit Jahrzehnten mit entwicklungspsychologischen Themen wie den kognitiven und affektiven Aspekten sozial-kognitiver und moralischer Entwicklung als auch mit sozialer und moralischer Kompetenz in Erziehungsprozessen (in Kindergärten und Schulen) beschäftigt (vgl. Quelle online: Max-Planck-Gesellschaft für Bildungsforschung Berlin, abgefragt am 18.08.2017). In diesem Abschnitt werden zunächst Definitionen des moralischen Handelns nach Monika Keller vorgestellt. Danach geht es um das Herleiten der Definition über den Begriff des Handelns (nach Max Weber).

Keller definiert moralisches Handeln als ein Handeln, welches sowohl eine kognitive als auch eine affektive Komponente enthält. Damit vereint sie verschiedene Handlungskonzepte:

- Die kognitive Komponente des moralischen Handelns hebt die „Vernunft und die Bedeutung von Argumenten im moralischen Denken und Urteilen“ (Keller, 1996: 29) hervor. In dieser rationalen Sicht sollen moralische Fragen nicht durch Emotionen bestimmt werden (vgl. Keller, 1996: 29).
- Die affektive Komponente hingegen hebt die Motivation für moralisches Handeln und die (empathischen) Gefühle hervor: „In emotionsorientierten Theorien der Moral bilden Gefühle der Empathie, Sympathie und Fürsorge Grundkategorien für eine Theorie der Moral. Denn nicht das Wissen um moralische

Prinzipien, sondern gefühlsmäßige Anteilnahme am Wohlergehen anderer gilt als zentrale Voraussetzung und Motivation für moralisches Handeln. So wird in utilitaristischen Theorien das Denken allein als „kalt“ und distanziert gesehen. Erst durch Emotionen, die als Motive fungieren, gewinnt es handlungsregulierende Bedeutung“ (Keller, 1996: 31).

Empathie steht auch nach Hume (1983) und Smith (1976) im Mittelpunkt für die Erklärung moralischen Handelns. „Das Mitgefühl wird als der einzige maßgebliche psychologische Grundsatz bestimmt, der wohlerwogene moralische Urteile leitet“ (Keller, 1996: 31). Dabei ist die „Vorstellungskraft“ die grundlegende Voraussetzung für Empathie, denn nur mit ihr sind Personen in der Lage, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen (vgl. Keller, 1996: 31).

Allerdings sind auch kognitive Prozesse notwendig, da „die empathische Reaktion auf expressive Merkmale unvollständig bleibt, wenn nicht zugleich die Situation des anderen erschlossen werden kann. Diese rationale Komponente ist in Humes Prinzip der Verallgemeinerung impliziert“ (Keller, 1996: 31).

Der Begriff des Handelns wurde vom Soziologen Max Weber definiert als „ein menschliches Verhalten (einerlei, ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) [...], wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“ (Weber, 1921/1984: §1). Dabei differenzierte Weber explizit die Begriffe „Handeln“ und „soziales Handeln“: „Soziales Handeln [...] soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber, 1921/1984: §1).

Weber bildete daraus abgeleitet Idealtypen des sozialen Handelns, die durch zweckrationale und wertrationale Motive (vgl. Weber, 1921/1984: §1 und §2) bestimmt werden:

- Unter zweckrationalem Handeln versteht man das rationale Abwägen zwischen Zweck bzw. Zielen, Mitteln und Folgen. Wer zweckrational handelt, wägt vorher sorgfältig Zweck, Mittel und Nebenfolgen gegeneinander ab, um sich dann für die bestmögliche Lösung zu entscheiden.

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

- Wertrationales Handeln wird bestimmt vom bewussten Glauben an den (ethischen, ästhetischen, religiösen u. a.) Eigenwert einer Handlung. Wer wertrational handelt, handelt entsprechend seiner Überzeugung, ohne Rücksicht auf vorauszusehende Folgen. Der Handelnde richtet sich nach eigenen Regeln und Forderungen, die er an sich selbst stellt.

Weber (1990) ergänzte noch zwei weitere Idealtypen, jedoch sei gerade die traditionale Handlung nahe an der Grenze zum Verhalten (vgl. Schluchter, 1979: 192). Schluchter zufolge gibt es bei Weber daher nicht vier, sondern nur drei Idealtypen von Handlungen: eine wertrationale, eine zweckrationale und eine affektuelle (vgl. Schluchter, 1988: 142).

- Affektuelles Handeln wird ausgelöst durch eine momentane Gefühlslage und Emotionen. Es liegt jenseits dessen, was wir bewusst oder sinnhaft beeinflussen können und kann eine hemmungslose Reaktion auf einen außeralltäglichen Reiz sein.
- Traditionales Handeln ist eine eingelebte Gewohnheit. Genauso wie das affektuelle Handeln liegt es jenseits dessen, was man „sinnhaft“ orientiertes Handeln nennen kann. Das Festhalten an Regeln kann entweder mit „Gewohnheit“ erklärt werden oder mit bewusstem Festhalten an einer bestimmten Regel.

Nach Richards (1971) geht es im erfolgsorientierten, (zweck-)rationalen Handeln um die Ausrichtung des Handelns nach einer optimalen Realisierung gewünschter Ziele. Keller vermisst hier allerdings die Verantwortung für Andere, die von diesem Handeln betroffen sind (vgl. Keller, 1996: 26). „Denn vernünftiges, das heißt moralisches Handeln misst sich nicht am Erfolg, sondern daran, was von einem moralischen Standpunkt her richtig oder falsch ist“ (Keller, 1996: 26).

„Moral ist ein System von Überzeugungen und Werten, das sicherstellt, dass Personen ihre Verpflichtungen gegenüber anderen in der Gesellschaft einhalten und dass sie sich in einer Art und Weise verhalten, die nicht zu Störungen der Rechte und Interessen anderer führt“ (Zimbardo&Gerrig, 2004: 493).

Eine Handlung ist dieser Definition folgend dann moralisch, wenn sie einem bestimmten Werte- und Normensystem entspricht.

Für Monika Keller jedoch stellen moralische Gefühle und die moralische Motivation die Grundkonzepte der Moral dar: die kognitiven Fähigkeiten und das Wissen, was moralisch ist, reichen allein nicht aus, um tatsächlich moralisch zu handeln; auch die affektive Komponente (also Mitgefühl, Empathie, Sympathie) und die Motivation zum moralischen Handeln werden benötigt (vgl. Keller, 1996: 31).

Beides gemeinsam – die kognitive und die affektive Komponente – haben zum Ziel, nicht nach Erfolg oder anderen eher rationalen Absichten zu handeln, sondern von einem moralischen Standpunkt aus richtig oder falsch zu handeln (vgl. Keller, 1996: 26).

2.1.4 Definition von Moral

Forscher aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen arbeiten an einer Vielzahl theoretischer und empirischer Beiträge und setzen dafür unterschiedliche Forschungsmethoden ein, um eine Definition von Moral zu finden (vgl. Bargheer&Wilson, 2018: 3). Jedoch herrscht Uneinigkeit über die Definition von Moral, stattdessen zeigen die verschiedenen Wissenschaften Kategorien von Moral auf (vgl. Bargheer&Wilson, 2018: 4). Bargheer und Wilson heben die Wichtigkeit der historischen Erforschung der Moral hervor. Dadurch wird die Möglichkeit geboten, die Art und Weise zu erforschen, wie sich das intellektuelle und soziale Konzept im Laufe der Zeit entwickelt hat (vgl. Bargheer&Wilson, 2018: 1). In ihrer Arbeit legen sie dafür u.a. die Anfänge der Moralforschung von Weber, Durkheim und Parsons dar (vgl. Bargheer&Wilson, 2018: 1-12): dabei wurde Moral wiederum als Normen und Werte verstanden, als integrierende Kraft des sozialen Lebens definiert, die das Problem der sozialen Ordnung löste (vgl. Bargheer&Wilson, 2018: 2).

Durkheim befasste sich z.B. mit den Tauschbeziehungen moderner, arbeitsteiliger Gesellschaften. Seiner Meinung nach kann Solidarität „...nur über Tauschbeziehungen zwischen eigenständigen und individuellen Bestandteilen der Gesellschaft (Personen, soziale Gruppen) gewährleistet werden“ (Pickel, 2011: 76). Um die Solidarität in Gesellschaften zu erhalten, bedarf es Verträge, welche die Tauschbeziehungen regeln und die gesellschaftliche Ordnung so stabilisieren (vgl. Pickel, 2011: 76). „Die Einhaltung dieser Verträge ist nun aber nicht selbstverständlich. Sie benötigt außervertragliche Elemente, die den Einzelnen verpflichten dem Vertragsinhalt

zu folgen. Und diese Verpflichtung beruht auf der Moral“ (Pickel, 2011: 77) als übergeordeter Instanz. „Es sind also die normativen Rahmenbedingungen, welche die Ordnung und Integration der Gesellschaft aufrechterhalten“ (Pickel, 2011: 77). „Gleichzeitig ist es wichtig, dass die (soziale) Struktur einer Gesellschaft und ihr Wertesystem in Einklang miteinander stehen (siehe Werte und Normen Kapitel 2.1.1). Nur dann kann eine Gesellschaft als integriert (und im Prinzip auch als stabil) gelten“ (Pickel, 2011: 77). Voraussetzung für ein Zusammenleben in einer Gesellschaft sind also verbindliche Regeln, Werte und Normen (vgl. Pickel, 2011: 77). Fallen Struktur und Werte auseinander, so kommt es Durkheim zufolge zu Integrationsproblemen, die im schlimmsten Fall zum Zerfall der Gesellschaft führen (vgl. Pickel, 2011: 77).

Da sich die vorliegende Arbeit mit den Wirkungen der christlichen Religiosität auf das moralische Handeln beschäftigt, sollen Moral und moralisches Handeln im Rahmen dieser wissenschaftlichen Abhandlung aus Sicht der soziologischen und theologischen Moralforschung definiert werden. Dazu sind Definitionen von Werten und Normen, Handeln und sozialem Handeln (wie bereits in den vorherigen Kapiteln erläutert), aber auch die christliche Moraltheologie notwendig.

Die „Moraltheologie beschreibt eine Disziplin der Theologie, welche das Handeln und die praktische Lebensführung von Individuen unter ethischen Gesichtspunkten und im Kontext des christlichen Glaubens diskutiert“ (kathweb.de online abgefragt am 17.09.2018). Auf diese Weise setzt die Moraltheologie ein christliches Menschenbild und Weltverständnis voraus und grenzt sich somit ab von der allgemeinen philosophischen Ethik. Wie bereits in Kapitel 2.1.3 dargestellt, reicht die kognitive Fähigkeit und das Wissen, was moralisch ist, allein nicht aus, um tatsächlich moralisch zu handeln. Es benötigt zudem auch die affektive Komponente (Mitgefühl, Empathie und Sympathie) und die Motivation zum moralischen Handeln.

Wie Keller anmerkt, geht es nicht nur um eher rationales Handeln (Streben nach Erfolg), sondern von einem moralischen Standpunkt aus richtig oder falsch zu handeln (vgl. Keller, 1996: 26). Demnach geht es darum, was „Gut“ ist und was „Böse“, sich richtig oder falsch bzw. sich tugendhaft und sittlich wie ein Christ zu verhalten. „Unter einer **Tugend** wird allgemeingebräuchlich eine hervorragende Eigenschaft oder vorbildliche Haltung verstanden“ (kathweb.de online abgefragt am 17.09.2018).

Der schottische Philosoph Alasdair MacIntyre beschäftigte sich mit dem Thema Moral in der heutigen Gesellschaft. Seiner Meinung nach befindet sich die moderne Gesellschaft in einer katastrophalen moralischen Krise. „Was wir von Moral besitzen, sind nur noch Bruchstücke eines Begriffsschemas, Teile ohne Bezug zu jenem Kontext, der ihnen ihre Bedeutung verliehen hat. Wir besitzen in Wahrheit nur Scheinbilder der Moral, und wir gebrauchen weiterhin viele ihrer Schlüsselbegriffe. Aber wir haben zu einem großen Teil, wenn sogar nicht völlig, unser Verständnis, theoretisch wie praktisch oder unsere Moral verloren“ (MacIntyre, 1995: 15). „Das Erstaunlichste an den moralischen Äußerungen heute ist, dass sie oft dazu benutzt werden, Meinungsunterschiede auszudrücken“ (MacIntyre, 1995: 19). Seiner Meinung nach gäbe es keine rationale Verständigung mehr über normative Fragen. Mit der Rückkehr zur Tugendtradition setzt MacIntyre an, um das Problem der Moralkrise zu lösen. Letztendlich bezieht er sich hierbei auf die aristotelischen Tugenden. Tugend definiert MacIntyre als „...eine erworbene menschliche Eigenschaft, deren Besitz und Ausübung uns im Allgemeinen in die Lage versetzt, die Güter zu erreichen, die einer Praxis inhärent sind, und deren Fehlen wirksam verhindert, solche Güter zu erreichen“ (MacIntyre, 1995: 255). Weiterhin müssen die Tugenden als Disposition verstanden werden, „...die uns auch bei der relevanten Art von Suche nach dem Guten unterstützen, in dem sie uns in die Lage versetzen, die Leiden, Gefahren, Versuchungen und Ablenkungen zu überwinden, denen wir begegnen und die uns mit wachsender Selbsterkenntnis und wachsendem Wissen über das Gute ausstatten“ (MacIntyre, 1995: 293). Für das tugendhafte Leben sind MacIntyre zur Folge drei wichtige Elemente erforderlich: die Praxis, die Narrative Einheit des Lebens und schließlich eine moralische Tradition.

Den Begriff Praxis definiert MacIntyre als „...jede kohärente und komplexe Form sozial begründeter, kooperativer menschlicher Tätigkeit, durch die dieser Form von Tätigkeit inhärente Güter im Verlauf des Versuchs verwirklicht werden, jene Maßstäbe der Vortrefflichkeit zu erreichen, die dieser Form von Tätigkeit angemessen und zum Teil durch sie definiert sind, mit dem Ergebnis, daß menschliche Kräfte zur Erlangung der Vortrefflichkeit und menschliche Vorstellungen der involvierten Ziele und Güter systematisch erweitert werden“ (MacIntyre, 1995: 251f). MacIntyre benennt Tugenden wie Gerechtigkeit, Tapferkeit und Wahrheitsliebe, welche notwendige Elemente jeder Praxis darstellen. Daher sind Tugenden und Praxis miteinander

verbunden. „Eine Praxis schließt Maßstäbe für Vortrefflichkeit ebenso wie das Befolgen von Regeln und das Erreichen von Gütern ein“ (MacIntyre, 1995: 255).

MacIntyre sieht jedoch die Ziele der heutigen Gesellschaft in gewinnmaximierenden, marktwirtschaftlichen Handlungen und nicht in der Vermittlung gemeinschaftlicher Werte. Den Ausweg hierzu beschreibt er durch die Größe, Art und Struktur einer Gesellschaft. Daher sei eine Massengesellschaft nicht anzustreben (vgl. MacIntyre, 1995: 350). MacIntyre bezieht sich hier auf den Begriff Tradition und damit verbunden der „narrativen Einheit des Lebens“, um das Konzept der Praxis und den Begriff der Tugend deutlich zu machen. Der Sinn von Tugenden sei es „jene Traditionen zu erhalten, die sowohl der Praxis wie dem Leben des einzelnen den notwendigen historischen Kontext liefern“ (MacIntyre, 1995: 297). Die „narrative Einheit des Lebens“ bedeutet, dass jede Einheit eines ganzen Menschenlebens jedes Einzelnen im Kontext eines kulturellen Gemeinschaftslebens eingebettet ist. „...die Geschichte eines jedes unserer Leben ist im Allgemeinen und charakteristischerweise in der umfassenderen und längeren Geschichte einer Reihe von Traditionen eingebettet und wird durch sie verständlich gemacht“ (MacIntyre, 1995: 297). Individuen sind durch ihre Lebensgeschichte mit Traditionen verbunden, die sie nicht einfach ablegen können. Daher stehen die ethische Praxis, die historische Tradition und die teleologische Struktur der menschlichen Natur im Mittelpunkt für das Tugendkonzept von MacIntyre.

Moral wird hier also definiert, als Werte und Normen, die für alle Menschen einer Gesellschaft als verbindlich gelten. Werte und Tugenden, wie beispielsweise Gerechtigkeit, werden in einer Gesellschaft als Tradition von einer Generation zur nächsten innerhalb kleiner kultureller Systeme wie Familien weitervermittelt. Darüber hinaus gilt es demnach als moralisch, sich nicht nur normkonform, sondern christlich-religiös (also: fürsorglich und verantwortungsvoll) zu verhalten.

2.2 Theorien des moralischen Urteilens und moralischen Handelns

In der sozialpsychologischen Entwicklungsforschung wird das moralische Handeln im Entwicklungsverlauf (sozialpsychologische Entwicklungstheorien) betrachtet, d.h. wie sich Menschen von Kindheit an im Laufe ihres Lebens moralisch entwickeln. Daher werden in den nächsten Teilkapiteln die älteren und neueren Theorien des moralischen Handelns sowie ein kurzer Überblick über die Moralentwicklungsforschung im historischen Verlauf dargestellt. Zunächst wird hierbei auf den klassischen Ansatz nach Piaget und Kohlberg eingegangen. Danach folgen kritische Anmerkungen an Kohlbergs Ansatz des moralischen Urteilens, welche die Moralentwicklungsforschung zu neuen Erkenntnissen für das moralische Handeln brachte. Es wird damit aufgezeigt, dass es verschiedene Handlungskonzepte in der Moralentwicklungsforschung gab: zunächst standen Triebe und Gefühle im Vordergrund, durch Piaget und Kohlberg gab es dann eine gegensätzliche Darstellung durch die kognitive Komponente, welche ausschließlich den Menschen als Vernunftwesen betrachtete.

2.2.1 Der kognitive Ansatz nach Piaget und Kohlberg

Bis in die 1960er Jahre waren Gefühle, Triebe und Reiz-Reaktionsschemata in der Entwicklungspsychologie und Moralforschung vorherrschend. Überwiegend wurden Theorieansätze wie die Psychoanalyse von Freud (Triebe und Gefühle), die klassische Konditionierung nach Pavlow, die operante Konditionierung nach Skinner und Watson (Reiz-Reaktionsschemata) sowie die soziale Lerntheorie nach Bandura und Walters (Imitationslernen, Belohnung- und Bestrafungs-Lernsystem) verfolgt (vgl. Argyle, 2000: 173ff).

Insbesondere die letztgenannten Ansätze haben den Menschen dabei als eine Art „Blackbox“ angesehen (vgl. Argyle, 2000: 7) und man ging davon aus, dass eine moralische Entwicklung durch die Anpassung an gesellschaftliche Regeln erfolgt.

So schrieb Freud positive moralische Gefühle dem Bereich der Ich-Ideale zu, die zu einem kleinen Teil dem sogenannten Über-Ich zugehörig waren. Die empathischen und prosozialen Gefühle werden dabei durch eine positive Verstärkung, z.B. durch Lob oder Vorbildfunktion, erzielt, während hingegen eine negative Verstärkung, z.B.

durch Tadel bzw. Bestrafung, Scham- und Schuldgefühle hervorrufen, die Freud ebenfalls dem Über-Ich zuordnete, bei dem die Kinder erzieherischen Gehorsam verinnerlichen und den gesellschaftlichen Normen Folge leisten (vgl. Argyle, 2000: 77ff, Argyle, 2000: 173ff, Keller, 2005: 149).

Diese Theorieansätze standen im starken Kontrast zu Lawrence Kohlbergs kognitionstheoretischem Ansatz der Moralentwicklung. Kohlberg, der als Begründer der modernen entwicklungspsychologischen Moralforschung gilt, hat das Modell der kognitiven Moralentwicklung des Schweizer Psychologen Jean Piaget (1932/1973) weiterentwickelt. Im Zentrum seiner Theorie stehen nun nicht mehr die Triebe und lediglich Reaktionen auf äußere Reize (Stimuli), sondern der denkende und interpretierende Mensch, welcher seine Vernunft einsetzen und dadurch handeln und sein Handeln auch begründen kann (vgl. Keller, 2005: 150). Dieses Konzept stellt den Menschen als ein eigenständiges Gebilde dar, der nicht lediglich Regeln befolgt, sondern sein Handeln kritisch hinterfragt.

Piaget hatte zuvor zwei Formen im Entwicklungsprozess unterschieden, die auf unterschiedliche Formen der Perspektivenübernahme beruhen:

1. Die **kindliche Moral**, welche egozentrisch und subjektiv ist. Sie beschreibt eine Eltern-Kind-Beziehung, in der die Eltern Regeln aufstellen, die das Kind zu befolgen hat. Die Geltung dieser Regeln ist für die Kinder absolut. Piaget führt dies zurück auf die elterliche Autorität und die Bindung von Kindern an ihre Eltern, die sich sowohl auf Liebe als auch auf Furcht begründet.
2. Die **Moral des Heranwachsenden** ist ein Produkt der kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen. Die Geltung der Regeln beruht auf gemeinsam getroffenen Übereinkünften; Regeln werden als verhandelbar angesehen. Hierbei sind die Heranwachsenden zur wechselseitigen Perspektivenübernahme fähig und erarbeiten gemeinsam Regeln, die nicht durch Zwang bestimmt sind (vgl. Keller 2005: 150).

Kohlberg (1969, 1996) stimmt mit Piaget darin überein, dass moralisches Urteilen auf Vernunft gegründet ist. Er wollte herausfinden, wie moralische Ansprüche gerecht verhandelt werden können. Kohlberg geht von einer Parallelität des logischen Denkens und der jeweiligen Moralstufe aus. „...die logische Entwicklung ist eine

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

notwendige Bedingung für Moralentwicklung, sie ist aber keine hinreichende Voraussetzung“ (Kohlberg, 1996: 125). „Da moralisches Denken natürlich auch Denken ist, hängt ein fortgeschrittenes moralisches Denken von einem fortgeschrittenen logischen Denken ab“ (Kohlberg, 1996: 124). Die Entwicklung des moralischen Denkens vollzieht sich demnach Kohlberg zufolge in einer logisch aufeinander aufbauenden Abfolge, welche qualitativ unterschiedliche Formen des moralischen Denkens bilden. Zunächst stellte Kohlberg drei Hauptstufen mit je zwei Unterstufen (also ein sechs-Stufen Modell) auf, welche er im Laufe der Zeit immer wieder überarbeitete und später sogar eine siebte Stufe hinzufügte. Die Methode, mittels derer Kohlberg die Stufen des moralischen Denkens erfasst, ist als die Dilemma-Diskussions-Methode bekannt geworden. Diese Methode beinhaltet einen Handlungskonflikt, mit dem die Probanden konfrontiert werden sollen. Es wird eine Situation beschrieben, welche ein moralisches Dilemma beinhaltet. Kohlberg verwendete hierbei alltagsferne Situationen, die mindestens zwei moralische Prinzipien enthielten, welche miteinander oder sogar mit sich selbst in Konflikt standen, indem sie dem Handelnden zwei völlig entgegengesetzte Handlungsalternativen vorschrieben (vgl. Horster, 2007: 9f). In Tabelle 1 ist Kohlbergs Stufentheorie kurz dargestellt.⁶

Tabelle 1: Kohlbergs Stufenmodell des moralischen Urteilens

Präkonventionelle Ebene	Stufe 1	an Strafe und Gehorsam orientiert
	Stufe 2	an instrumentellen Zwecken und am Austausch orientiert
Konventionelle Ebene	Stufe 3	an interpersonalen Erwartungen, Beziehungen und Konformität orientiert
	Stufe 4	an der Erhaltung des sozialen Systems orientiert
Postkonventionelle Ebene	Stufe 5	am Sozialvertrag orientiert
	Stufe 6	an universellen ethischen Prinzipien orientiert

(Quelle: Garz, 2008: 102).

⁶ Eine ähnliche Aufstellung mit der Beschreibung der einzelnen Stufen findet sich bei Monika Keller (vgl. Keller, 2005: 151).

Zu den empirischen Untersuchungen von Kohlberg lassen sich drei Auswertungssysteme unterscheiden, die seit Beginn seiner Forschung 1956 verwendet wurden. Nach Anne Colby, einer Mitarbeiterin des Center for Moral Education und Kollegin von Lawrence Kohlberg, hatten die Änderungen der Auswertungssysteme zum Ziel, zu einer reineren Stufenbeschreibung zu gelangen (vgl. Garz, 2008: 88ff).

Das Aspekt-Scoring- (Auswertungs-) System

(Global Story Rating/Sentence Scoring) von 1958

In der ursprünglichen Fassung wurden die Moralstufen anhand von 25 Aspekten definiert, welche sich in folgende Hauptklassen gruppieren lassen: Regeln, Gewissen, das Wohlergehen anderer und das der eigenen Person, Pflichtgefühl, Rollenübernahme, Strafgerechtigkeit, positive Gerechtigkeit und Motive (vgl. Kohlberg, 1996: 146). Das Aspect-scoring wurde als Methode zur Verkodung und Einschätzung dieser Aspekte verwendet. Dies geschah in zwei Varianten. Als Auswertungseinheit wurden entweder einzelne Sätze (sentence scoring) oder das gesamte Dilemma (scoring rating) herangezogen (vgl. Kohlberg, 1996: 147). In der Satzverkodung verwendete Kohlberg ein Handbuch, welches für jeden Satz und jedes Dilemma prototypische Sätze aufgelistet hatte. Alle Aussagen der Befragten wurden demzufolge nach Aspekten und Stufe ausgewertet, die Prozentwerte der jeweiligen Aussagen auf den jeweiligen Stufen ermittelt und für jede Person ein Profil der anteiligen Stufenverwendung erstellt (vgl. Kohlberg, 1996: 147). Beim scoring-rating wurde die Antwort des gesamten Dilemmas betrachtet. Aspekt für Aspekt wurde zu einer globalen Stufenbeschreibung herangezogen (vgl. Kohlberg, 1996: 147).

Dieses inhaltsanalytische Verfahren brachte Nachteile mit sich. So war u.a. keine klare Trennung nach Struktur und Inhalt der Aussage zu erkennen. Aus diesem Grund sollte das Auswertungsverfahren weiterentwickelt werden (vgl. Garz, 2008: 92). Kohlberg wies nach seinen empirischen Panelstudien auf Probleme hin, die Ergebnisse aufzeigten, in denen Personen sich von einer höheren Stufe auf eine niedrigere Stufe hin entwickelt hätten. Da es jedoch Kohlberg zufolge nur eine aufeinander aufbauende Abfolge der moralischen Entwicklung gibt, die keine Umkehr zulässt, veränderte er sein Auswertungsverfahren (vgl. Kohlberg, 1996: 150). Mit der strukturellen Themenauswertung (Structural Issue Scoring) begann Kohlberg 1972 die Veränderung seines Auswertungsverfahrens. Jedoch wurden auch hier

Nachteile festgestellt, weshalb auch dieser Auswertungsansatz weiterentwickelt wurde.

Die Auswertung aufgrund ausgewählter moralischer Werteobjekte

(Themen/Issues; Standard Form Scoring) von 1978

Mit den Aspekten hatte Kohlberg versucht, dass sich auf jeder Stufe der moralischen Entwicklung dieselben Werte Ausgangspunkt des Denkens sind. Jedoch stellte er hierbei fest, dass formal-strukturelle Eigenschaften des Urteilens und unmittelbare Inhalte von Thematiken und Werten miteinander vermischt waren (vgl. Kohlberg, 1996: 153). Aus diesem Grund erstellte er mit seinen Kollegen eine Liste von Werten oder moralischen Institutionen, die man in jeder Gesellschaft und Kultur finden könnte. Diese seien:

1. Gesetze und Regeln
2. Gewissen
3. Personenorientierte Zuneigungsrollen
4. Autorität
5. Bürgerrechte
6. Vertrag, Vertrauen und Tauschgerechtigkeit
7. Bestrafung und Gerechtigkeit
8. Der Wert des Lebens
9. Eigentumsrechte und -werte
10. Wahrheit
11. Sexualität und geschlechtliche Liebe

Es würden mehrere Moralaspekte in jeder dieser Inhaltskomponenten miteinbezogen werden, wie beispielsweise führe ein Nachdenken der Thematik des Vertrages und Vertrauens auch auf die Aspekte von Altruismus, Pflicht, Regeln der Rollenübernahme und Fairness etc. (vgl. Kohlberg, 1996: 152). Für jede Inhaltskomponente wurde so dann die Reihe stufenspezifischer Argumentationen definiert. Als Einheit zur Auswertung diene hierbei die Gesamtheit der Vorstellungen, die eine Person in einem Dilemma zu einem gegebenen Thema zum Ausdruck brachte (vgl. Kohlberg, 1996: 152). Die Begriffe Issue, Wertobjekt und Institution wurden von Kohlberg als austauschbar eingeführt. Die Bezeichnung Issues findet sich am häufigsten. „Issues sind Institutionen. Institutionen sind Komplexe von Regeln und Rollen, die Rechte und Verpflichtungen definieren und sich auf übergreifende Ziele

oder Werte konzentrieren“ (Colby, Kohlberg u.a. 1979, Part I: 53, jetzt 1987). Kohlberg und seine Mitarbeiter haben für jede untersuchte Kultur und für alle Personen dieser Kultur Issues benannt, welche einen Wert repräsentieren (vgl. Garz, 2008: 93).

Das Auswertungshandbuch (Manual) A enthält drei Dilemma-Geschichten mit insgesamt sechs Issues (vgl. Garz, 2008: 93):

- Geschichte III: Soll Heinz das Medikament stehlen?
→ Themen: Leben versus Recht.
- Geschichte II: Soll ein Beobachter den Diebstahl melden?
→ Themen: Strafe versus Mortalität und Gewissen.
- Geschichte I: Ein Vater bricht ein seinem Sohn gegebenes Versprechen.
→ Themen: Vertrag versus Autorität und persönliche Beziehung (affiliation).

Das sogenannte „Heinz-Dilemma“ ist die bekannteste Dilemma-Geschichte. Diese wird im Folgenden kurz beschrieben, da Kohlberg versuchte, das Thema Recht mit diesem Dilemma zu messen und Gerechtigkeit auch in dieser Arbeit bei den Kindern untersucht wurde:

„Heinz-Dilemma“

„Eine todkranke Frau litt an einer besonderen Krebsart. Es gab ein Medikament, das nach Ansicht der Ärzte ihr Leben hätte retten können, und zwar ein Radiumderivat, das ein Apotheker der Stadt erst kurz zuvor entdeckt hatte. Das Medikament war teuer in der Herstellung, der Apotheker verlangte jedoch das Zehnfache seiner eigenen Kosten. Er kaufte das Radium für 200 Dollar. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, borgte von all seinen Bekannten, um die Summe zusammenzubringen, brachte es jedoch nur auf insgesamt 1000 Dollar, die Hälfte der tatsächlichen Kosten. Er sagte dem Apotheker, dass seine Frau sterben würde, und bat ihn den Preis zu reduzieren oder ihn die Differenz später zahlen zu lassen. Der Apotheker lehnte jedoch ab, mit dem Nachsatz: „Ich habe das Medikament entdeckt und ich will Geld damit verdienen.“ Verzweifelt brach Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament für seine Frau“ (Kohlberg, 1996: 495).

Im Anschluss an diese Geschichte werden dann Fragen gestellt, wie:

- Hätte Heinz das Medikament stehlen sollen? Warum?
- Wie sieht es mit der Gesetzestreue in dieser Situation aus?
- Wenn Heinz seine Frau nicht liebt, ist er dann trotzdem verpflichtet, das Medikament für sie zu stehlen? Warum?
- Warum ist es so wichtig, das Leben der Frau zu retten? Wäre Diebstahl auch gerechtfertigt, wenn der Kranke ein Fremder wäre und nicht die eigene Frau? Warum?
- Heinz wird für den Diebstahl verhaftet und kommt vor Gericht. Soll der Richter ihn verurteilen oder freisprechen?

Kohlberg beschreibt die Einstufung und Auswertung der Antworten des Heinz-Dilemmas von Stufe 1 bis 5 in seinem Werk (vgl. Kohlberg, 1996: 154f). Moral bzw. moralisches Handeln ist Kohlberg zufolge zwar mit Gegenstandsbereichen (Werten und Issues) verbunden. Jedoch kommt es ihm nicht darauf an „... was das Individuum bewertet, beurteilt oder worauf es sich beruft, ...“ (Kohlberg, 1996: 151). Wichtiger ist für ihn vielmehr die Begründung: „...“Wie“ seines Nachdenkens über diese Thematiken“ (Kohlberg, 1996: 151). Aus diesem Grund geht es Kohlberg nicht um konformes oder nonkonformes Regelverhalten in einer Dilemma-Situation, sondern um die Argumentation des Verhaltens der Probanden.

Empirische Nachweise:

Kohlbergs Stufentheorie wurde mit einer Menge von Längs- und Querschnittstudien getestet. Wie oben beschrieben wurde das Auswertungssystem mehrfach überarbeitet, da es anfänglich inkonsistente Befunde gab. Die Abbildung 5 zeigt die Veränderung des moralischen Urteils in der Längsschnittstudie von Kohlberg (vgl. Colby, Kohlberg, Gibbs, Candee, Hewer, Power&Speicher-Dubin, 1983: 46). Kohlberg untersuchte über 70 Probanden, anfangs überwiegend Jungen im Alter zwischen 10 und 17 Jahren. Die Befunde der fast 30 Jahren umfassenden Längsschnittstudie⁷ von Kohlberg belegen, dass Urteile auf den beiden niedrigsten Stufen ab- und auf den beiden höchsten Stufen zunehmen. Sieht man sich beispielsweise

⁷ Eine **Längsschnittstudie** ist ein Forschungsdesign der empirischen Sozialforschung. Bei einer Längsschnittstudie handelt es sich um empirische Untersuchungen zu mehreren Zeitpunkten, um die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungswellen miteinander vergleichen zu können (vgl. Diekmann, 2002: 168).

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

die Entwicklung der Stufe 4 an, so erkennt man, dass Zehnjährige diese Stufe nicht erreichten, aber der Anteil bis zu den 36-jährigen auf 62% anstieg. Die Stufe 5 wurde zuerst bei 20-jährigen beobachtet, stieg dann bis auf 10% bei 36-jährigen an. Lediglich 4% aller Probanden zeigten einen Entwicklungsrückschritt im Längsschnitt an. Keine Versuchsperson übersprang eine Stufe zwischen zwei Messzeitpunkten (vgl. Piquart, Schwarzer&Zimmermann, 2011: 230f.).

Abbildung 5: Längsschnittstudie von Kohlberg

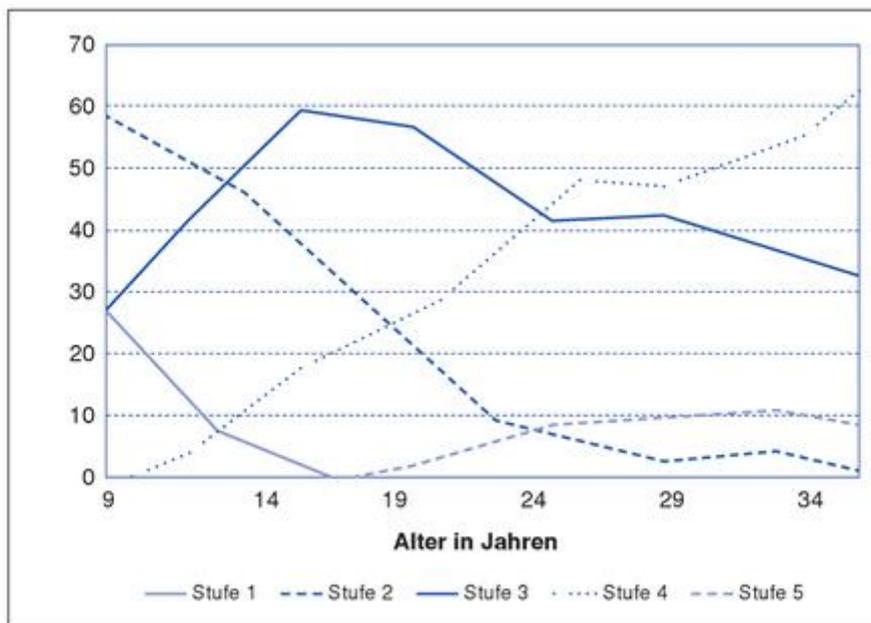


Abb. zeigt: Veränderung des moralischen Urteils in der Längsschnittstudie von Kohlberg

(Quelle: vgl. Colby, Kohlberg, Gibbs, Candee, Hewer, Power&Speicher-Dubin, 1983: 46)

Auch wenn Kohlbergs theoretische und empirische Untersuchungen eine enorme Wendung für die Moralentwicklungsforschung brachte, so gab es auch zahlreiche Kritikpunkte an seiner Arbeit. Das nächste Teilkapitel beschäftigt sich mit dem Moralischen-Urteils-Test von Lind und seiner Herleitung von Moral. Danach wird auf ein paar der Kritikpunkte von Kohlberg eingegangen, welche für diese Arbeit relevant sind.

2.2.2 Moralischer Urteilstest (MUT) nach Lind

Das meist verwendete Verfahren zur Messung der moralischen Urteilsfähigkeit im deutschsprachigen Raum ist der Moralische Urteilstest von Lind. Er entwickelte dieses Verfahren vor über 30 Jahren und es wird heute überwiegend in der Hochschulsozialisationsforschung angewendet. Lind (2008) gibt einen Überblick von Moraldefinitionen und die Methoden, die sie zur Folge haben an: die Bestätigung von Regeln (the rule-conforming) und die guten Absichten (the good-intentions) (vgl. Lind, 2008: 186f). Nach dem rule-conforming Ansatz ist Moral definiert als eine Liste von Dingen, die man tun sollte und Dinge, die man vermeiden sollte zu tun, z.B. nicht zu stehlen, nicht zu töten, nicht Ehebruch zu begehen etc., wie es auch in der Bibel vorgegeben wird. Auch in anderen Kulturen und Religionen gibt es eine ähnliche Liste mit Regeln und Verboten (vgl. Lind, 2008:187). In einigen Kulturen wird eine Person als moralisch betrachtet, wenn sie mehr regelkonformes als regelwidriges Verhalten zeigt. Moral wird demnach an der Anzahl gemessen, sich moralisch korrekt zu verhalten und moralisch schlechtes Verhalten zu vermeiden. Teile des psychologischen Behaviorismus können als repräsentativ für den rule-confiming Ansatz angesehen werden (vgl. Lind, 2008, 187f).

Beim good-intentions Ansatz gilt regelkonformes Verhalten als schlechter Indikator für Moral. Ein Verhalten gilt hier als moralisch, wenn es auf moralisch guten Absichten basiert (moralische Werte, Motive, Prinzipien), ähnlich wie es Thomas von Aquin und Kant beschrieben haben (vgl. Lind, 2008: 188). Dieser Ansatz ist in der Psychologie der Moralentwicklung und in der Werte-Forschung zu finden.

Beide Ansätze waren und sind immer noch Rivalen in den theologischen und philosophischen Wissenschaften und haben sehr verschiedene Theorien und Methoden in der Psychologie und Erziehung zur Folge (vgl. Lind, 2008: 288f). Weber (1994) wies auf diese Rivalität zwischen Verantwortungsethik (besorgt sein, wegen der Konsequenzen der Entscheidungen einer Person) und Gesinnungsethik (sich nur um die guten Absichten einer Person kümmern) hin (vgl. Lind, 2008: 188).

Beide Ansätze basieren jedoch auch auf Gemeinsamkeiten, wie z.B.:

- Moral sei nicht nur angeboren, sondern könnte bzw. sollte sogar durch psychologische und erzieherische Mittel verbessert werden.
- Diese Verbesserung sollte durch die Verantwortung einer speziellen Institution (wie Eltern, Lehrer, Priester, etc.) durchgeführt und damit external auf die Person einwirken.
- Soziale Kraftanstrengung sei erforderlich, um Moral zu verbessern.
- Moral ist vollständig getrennt von den kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person.

(Vgl. Lind, 2008: 188).

Seit den 1950er Jahren gab es eine getrennte Auffassung der Bereiche: eine „affektive“ und eine „kognitive“ Domäne. Diese Trennung zu überwinden führte Lind zu seiner Dual-Aspekt-Theorie und seinem MUT. Seine experimentellen Fragebögen enthalten sowohl kognitiv-strukturelle als auch inhaltlich-affektive Komponenten des sozio-moralischen Urteilsverhaltens und können simultan erfasst und auf getrennten Ebenen ausgewertet werden. Durch Vorgabe der Situation (Dilemma) stehen affektive Bindungen gebunden an moralische Kriterien und Regeln (inhaltlich-affektive Komponente). Die kognitiv-strukturelle Komponente wird ermöglicht, in dem die Fähigkeit einer Person genutzt wird, abstrakte moralische Prinzipien (Normen, Werte, Regeln etc.) in einem konkreten Urteil zur Anwendung zu bringen. Lind beschreibt den Unterschied seiner Methode zu Kohlberg und den Aufbau des MUT (vgl. Lind, 2008: 190ff). Es gibt zwei Untertests, in denen je ein Dilemma dargestellt wird. Im Gegensatz zu Kohlberg gibt Lind die Lösung vor. Die Probanden können mithilfe einer 7er Skala von „richtig bis falsch“ angeben, wie sie zum Ausgang des Konfliktes stehen. Danach werden sechs pro und sechs contra Argumente der Lösung vorgegeben. Auch hier können die Probanden mit einer 9er Skala jedes Argument von „akzeptabel bis unakzeptabel“ einstufen (vgl. Lind, 2008: 193ff).

Wie oben bereits erwähnt, wird der MUT von Lind vor allem in der Hochschulsozialisationsforschung, also bei Erwachsenen angewendet. Im nächsten Teilkapitel wird erklärt, warum sich weder der MUT von Lind noch die alltagsfernen Dilemma-Situationen (Kohlberg) für diese Untersuchung eignen. Zudem folgen kritische Erörterungen an Kohlbergs Arbeit, welche für diese Untersuchung vorrangig sind.

2.2.3 Kritik an Kohlberg

Den denkenden und interpretierenden Menschen in den Vordergrund zu stellen, war in Kohlbergs Arbeiten von zentraler Bedeutung. Gleichzeitig führte die recht einseitige Fokussierung seiner Studien auf die kognitive Betrachtung, also die „Vernunft“ des Menschen, in der Forschung zu zahlreicher Kritik. Die für die vorliegende Arbeit relevanten Kritikpunkte an Kohlberg sind insbesondere:

- Die affektive Komponente (Emotionen, Empathie, Sympathie und prosozialen Gefühle) sei von Kohlberg vernachlässigt worden.
- Kohlberg habe zwar den Aspekt der Gerechtigkeit von Moral, nicht aber weitere Aspekte von Moral gemessen.
- In Kohlbergs Studien seien weibliche Probanden vernachlässigt.
- Ebenso seien bei Kohlberg jüngere Probanden (gemeint sind Kinder unter zwölf Jahren) unterrepräsentiert, und damit implizit auch die Betrachtung des Prä-Konventionellen Stadiums.

In Kohlbergs Ansatz wurde moralisches Urteilen und moralisches Handeln ausschließlich kognitiv gedeutet. Jedoch haben auch Emotionen Einfluss auf unser Handeln. Diese affektive Komponente vernachlässigte Kohlberg allerdings. Bernard Weiner wies in seinen Experimenten⁸ nach, dass nicht allein Kognition zur Motivation für moralisches Handeln führt, sondern dass sie häufig auch (affektive) Emotionen zur Folge hat, die wiederum ursächlich für die Motivation sind (vgl. Reizenzein, Meyer&Schützwohl, 2002: 115). Wie in Kapitel 2.1 bereits beschrieben benötigen Menschen nicht nur das Wissen um moralische Prinzipien, sondern auch die Motivation für moralisches Handeln (vgl. Keller, 1996: 31). Wenn Menschen aber durch ihre Emotionen beeinflusst werden, zeigen sie unterschiedliche moralische Urteile und Handlungen (vgl. Reizenzein, Meyer&Schützwohl, 2002: 116ff). Dies kann als Nachweis dafür gelten, dass sich die individuelle „Moral“ nicht allein aus rein kognitiven, sondern eben auch aus affektiven Einflüssen bildet und ableiten lässt.

⁸ Testpersonen sollten ihre Emotionen und ihre Bereitschaft, einem Blinden zu helfen, angeben. Eine Gruppe erhielt die zusätzliche Information, dass die Blindheit durch schlampiges Verhalten am Arbeitsplatz (einen Arbeitsunfall) selbst verschuldet sei. Diese Gruppe reagierte vermehrt mit Ärger und der Verweigerung von Hilfe, während bei der anderen Gruppe Mitleid und Hilfsbereitschaft vorherrschten.

Auch Gilligan (1985) sieht die Voraussetzung für Gerechtigkeit bzw. moralisches Handeln nicht ausschließlich in der Kognition, sondern auch in Sympathie und Empathie (der Bedeutung moralischer Gefühle), denn erst dadurch entstehen die Orientierung am Wohlergehen anderer und die Motivation zum moralischen Handeln (vgl. Keller, 1996: 31 und Keller, 2005: 152). Gilligan stellte mit dem Werk „Die andere Stimme. Lebenskonflikte und die Moral der Frau.“ (1985) das „Prinzip zur Fürsorge“ auf, welches im Gegensatz zu Kohlbergs „Prinzip der Gerechtigkeit“ Gefühle, Empathie und Sympathie in ihre Theorie der Moral mit einbezog. Auch Hoffman (1984, 1991, 2000) und Eisenberg (1982) stellten Empathie und Fürsorge als zentrale Komponenten der Moralentwicklung dar (vgl. Keller, 2005: 152). Dabei ist Empathie für Hoffman eine gefühlsmäßige Reaktion auf den Zustand einer anderen Person, die sich in Sympathie und prosoziales Handeln transformieren kann (vgl. Keller, 2005: 151). Gilligan kritisierte Kohlberg auch dahingehend, dass er das weibliche Geschlecht in seiner Studie vernachlässige. In Kohlbergs ersten Langzeituntersuchungen wurden ausschließlich Jungen untersucht, erst später wurde eine geringe Anzahl von Mädchen in die weiteren Untersuchungen mit einbezogen (vgl. Flaake, 2005: 161). Außerdem kam Kohlberg nach seiner kognitiven Gerechtigkeitsmoral zu dem Ergebnis, Jungen und Männer seien häufiger auf einer höheren Moralstufe entwickelt als Mädchen und Frauen (vgl. Flaake, 2005: 161). Unter Einbeziehung des Fürsorgeprinzips ging Gilligan (1985) sogar so weit, dass sie das Prinzip der Fürsorge eher dem weiblichen und das Prinzip der Gerechtigkeit eher dem männlichen Geschlecht zuschrieb. In Abgrenzung zu Kohlberg betont sie in ihrem Forschungsprogramm folgende Aspekte (vgl. Garz, 2008: 116):

- Ihre hervorgehobene Moral der Fürsorge und Anteilnahme (care) einer Verantwortungsethik gehe über Kohlbergs Fragen der Gerechtigkeit und damit verbundenen Pflichtethik hinaus und sei daher lebensnäher und lebenspraktischer.
- Kohlberg habe die weibliche Entwicklung vernachlässigt, da er in seiner Längsschnittuntersuchung zur moralischen Entwicklung keine Frauen aufnahm.
- Frauen würden sich eher über Beziehungen definieren, Männer hingegen auf eher unpersönliche Kategorien zurückgreifen. Dies sei auf sozialisatorische Muster zurückzuführen, welche sich jedoch nicht eindeutig in der Praxis finden lassen. Es sei daher keine weibliche Rollenzuweisung.

„Die Moral ist selbst dialektisch“ (Gilligan, 1985: 111). Es gäbe, so folgerte Gilligan nicht nur eine einzige Moralvorstellung (wie bei Kohlberg), aber auch nicht unendliche viele Moralen. Es würden sich genau zwei aufeinander verwiesene moralische Orientierungen empirisch nachweisen lassen: Eine Moral der Gerechtigkeit und eine Moral der Fürsorge (vgl. Garz, 2008: 117).

Gilligans empirische Untersuchung zur Fürsorgemoral setzte sich aus sechs Teilstudien zusammen und umfasste 198 Probanden, davon 140 Frauen und 58 Männer. Sechs Versuchspersonen waren Kinder, 142 Jugendliche und 50 Erwachsene. Erhobene Interviews wurden danach ausgewertet, ob sich:

- a) nur Fürsorgeelemente,
- b) nur Gerechtigkeitselemente oder
- c) beide Orientierungen zeigten.

Erste Ergebnisse ihrer Untersuchungen zeigten einen klaren Geschlechterunterschied. Zwei Drittel der Befragten haben sowohl mit Fürsorge- als auch mit Gerechtigkeitselementen geantwortet. Das bedeutet, dass beide Moralorientierungen von Männern und Frauen genutzt werden. 38% der Männer haben ausschließlich mit Gerechtigkeitselementen, hingegen nur 23% der Frauen mit ausschließlich Fürsorgeelementen geantwortet. Ca. 8% der Frauen gebrauchten Gerechtigkeitselemente, keine der männlichen Probanden argumentierte ausschließlich mit Fürsorge-Begriffen (vgl. Garz, 2008: 120f).

In der Moral- und Genderforschung folgten auf Gilligans erste Studienergebnisse kritische Diskussionen, in denen es sowohl Befürworter, als auch Gegner dieser These gab (vgl. Nunner-Winkler, 1989, 1991 und 2010). Nunner-Winkler (1989) führte als Gegnerin der Fürsorgemoral-These eine empirische Untersuchung durch, bei der 122 weibliche und männliche Jugendlichen unterschiedlicher Schichtherkunft im Alter zwischen 14 und 22 Jahren in vier- bis sechsstündigen Intensivinterviews untersucht wurden. Die Themen in der Untersuchung waren „Legitimität von Schwangerschaftsabbruch“ und „Wehrdienstverweigerung“:

Dabei zeigte sich, dass Männer in der Tat bei Schwangerschaftsabbruch eher abstrakt antworteten, während Frauen sehr konkrete Aussagen bei diesem Thema machten (sie bedachten das Alter der Schwangeren, ob die Frau eine Ausbildung

hat oder nicht, das Kind missgebildet sein könnte etc.). Bei der Diskussion „Wehrdienstverweigerung“ jedoch änderte sich die Situation völlig. Nun waren es die weiblichen Probanden, die kurz und bündig antworteten, die männlichen Versuchspersonen hingegen intensiver auf die Beantwortung der Fragen eingingen. Nunner-Winkler kam daher zu dem Fazit, dass es keine Frage der Geschlechtszugehörigkeit, sondern eine Frage der Betroffenheit sei. Auch geht Nunner-Winkler davon aus, dass es eben nicht genau zwei Moralen gäbe, wie Gilligan es behauptete (vgl. Nunner-Winkler, 1989: 166ff).

Kohlberg reagierte auf diese Kritik, in dem er seine oben genannte Theorie dahingehend um eine siebte, die transzendente Stufe ergänzte, die Religiosität und Altruismus berücksichtigen soll. Auf diese Ebene gelangen seiner Meinung nach allerdings nur sehr wenige Menschen, als Beispiele nennt er Ghandi und Jesus (vgl. Keller, 2001: 112).

Auch nach zahlreichen empirischen Untersuchungen konnten jedoch nur wenige Personen der fünften Stufe (Kohlbergs Modell der postkonventionellen Moral) zugeordnet werden. Für die sechste und siebte Stufe finden sich empirisch überhaupt keine Nachweise (vgl. Keller, 2001: 115).

In der Forschung der Moralentwicklung führten die o.g. Diskussionen dazu, dass nicht ausschließlich die kognitive, sondern auch die affektive Komponente (Emotionen wie Empathie, Sympathie und prosoziales Verhalten) vermehrt in den Vordergrund des Interesses trat. Zudem wurde in neueren Studien darauf geachtet, einen nahezu ausgeglichenen Anteil an Mädchen und Frauen zu Jungen und Männern zu untersuchen, um die Ergebnisse auch vor dem Hintergrund evtl. geschlechtlicher Unterschiede bzw. Einflüsse analysieren zu können.

Hinzu kommt, dass es in Kohlbergs ersten Langzeitstudien (zum ersten Messzeitpunkt) nur sehr wenige Kinder im Alter von zehn Jahren gab, und selbst die Jüngsten beim zweiten Messzeitpunkt bereits Jugendliche waren. Insofern können Kohlbergs empirische Untersuchungen höchstens lediglich Ergebnisse über die Moralentwicklung von Jugendlichen bis zu deren Erwachsenenalter zeigen (vgl. Keller, 2001: 116).

Kohlberg hat Kinder also nicht empirisch untersucht, sondern ausschließlich in seinem Modell theoretisch der Prä-Konventionellen Stufe zugeordnet (siehe Tabelle 1

in Kapitel 2.2.1). Kohlberg ging dabei davon aus, dass sich moralisches Wissen und Handeln parallel zueinander entwickeln (vgl. Nunner-Winkler, 1994: 194ff). In Anlehnung an Piaget orientiert sich das moralische Urteil und Handeln demnach vorwiegend an Bestrafung und Gehorsam (Stufe 1) oder an instrumentell-relativistischen Strukturen (Stufe 2).

Dennoch seien das Wissen um moralische Regeln und das tatsächliche Handeln danach nicht parallel zueinander entwickelt. Nach Kohlberg würden Kinder selbst dann nicht moralisch handeln, obwohl sie über das moralische Wissen verfügen, wie man eigentlich moralisch handeln sollte (vgl. Nunner-Winkler, 1994: 194ff). Keller verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass frühkindliche Moral gerade nicht sanktionsorientiert oder ausschließlich instrumentell-relativistisch orientiert ist. Sie sieht hingegen intrinsische, angeborene moralische Gesichtspunkte, nach denen Kinder urteilen (vgl. Keller, 1992: 197).

Bereits im Alter von fünf Jahren würden Kinder wissen, was moralisch richtig und was falsch ist; sie handeln nicht nach Gehorsam, wie Kohlberg es anführte. Zum Beleg dieser These führte Keller die Untersuchung von Vorschulkindern an (vgl. Keller, 2001: 117).⁹ Daraus folgt, dass von einer parallelen kognitiv-affektiven Moralentwicklung, wie sie Kohlbergs Stufenmodell beinhaltet, zumindest im frühen Kindesalter nicht ausgegangen werden kann. Neuere Studien der Moralforschung konzentrieren sich daher vermehrt auf jüngere Kinder bis zu einem Alter von zwölf Jahren. Allerdings können für Kinder dieser Altersklasse nicht die gleichen Untersuchungsmethoden angewandt werden wie für ältere Kinder bzw. Jugendliche und Erwachsene (vgl. Keller, 2001: 113). Deshalb wurde und wird weiterhin an Methoden, Fragebögen etc. gearbeitet, um auch jüngere Kinder zu untersuchen.

Nicht zuletzt durch die Kritik an Kohlberg wurde also die Moralforschung in den letzten Jahren intensiviert. Dabei wurde in zahlreichen neuen Forschungen darauf geachtet, dass

⁹ Bei einer Untersuchung gaben Kinder im Vorschulalter an, dass man einen anderen auch dann nicht schlagen oder von einer Schaukel stoßen darf, wenn es die Schulregeln oder der Schuldirektor erlauben würden. Denn auch wenn eine Autoritätsperson dulden würde, dass Kinder von der Schaukel geschubst werden, wussten diese Kinder, dass dies ein falsches Verhalten wäre (vgl. Keller, 2001: 117).

- es einen ausgeglichenen Anteil zwischen einerseits Mädchen und Frauen und andererseits Jungen und Männer in den Studien gab.
- vor allem auch jüngere Kinder untersucht wurden.
- Empathie, Sympathie und prosozialem Verhalten als affektive Komponente mit in die Untersuchungen einbezogen wurde.

Nachdem in diesem Teilkapitel Kritik an Kohlbergs Stufenmodell des moralischen Urteilens kurz dargestellt wurde, führt das nächste Teilkapitel eine Abwendung von der rein kognitiven Struktur hin zu einer Verbindung von kognitiver und affektiver Theorie aus.

2.2.4 Neuere Ansätze: Soziomoralische Entwicklung

Maßgeblich beeinflusst durch Kohlbergs Arbeiten und der daraus erwachsenen Kritik wandelte sich die Moralforschung in den letzten zehn bis 15 Jahren. So fand z.B. eine Abkehr von der rein kognitiven Struktur statt. Hierzu gab es zahlreiche Forschungen, wie beispielsweise die

- Domänentheorie von Smetana, Jambon und Ball (2013). Hierbei wurden Kinder im Vorschulalter hinsichtlich unterschiedlicher Regelbereiche von Konventionen untersucht. Smetana und Kollegen konnten nachweisen, dass Kinder bereits vor dem Grundschulalter einen moralischen Standpunkt haben, Regeln und Konventionen kennen und persönliche Regeln und Moral differenzieren können (vgl. Smetana, Jambon&Ball, 2013: 23ff).
- Entwicklung von Empathie, Sympathie und prosozialem Verhalten, da im kognitiven Paradigma die Bedeutung von Gefühlen vernachlässigt wurde (vgl. Eisenberg, Spinrad&Knafo, 2015; vgl. Eisenberg, Spinrad&Morris, 2013).
- Beziehung von moralischem Denken und Gefühlen, sowie die Koordination von Fairness und Empathie im Entwicklungsverlauf (vgl. Malti, Gummerun&Keller, 2008; vgl. Malti&Keller, 2010; vgl. Malti&Latzko, 2010; vgl. Malti&Ongley, 2013).
- Untersuchung der Frage nach der Relevanz des moralischen Denkens und Fühlens für moralisches, prosoziales oder aggressives Verhalten (vgl. Carlo, 2013, vgl. Eisner&Malti, 2015; vgl. Gasser&Keller, 2009).

Die Studie „The relation and elementary-school children’s externalizing behaviour to emotion attributions, evaluation of consequences, and moral reasoning“ von Malti

und Keller (2009) untersuchte das moralische Verhalten von Grundschulern der ersten bis vierten Klasse (vgl. Malti&Keller, 2009: 592-614). Die Untersuchung (Querschnitt) beinhaltete Indikatoren für sowohl moralische Gefühle als auch moralischer Kognition im Verhältnis zu auffälligem Verhalten. Es wurden aus drei verschiedenen Grundschulen aus zwei Kantonen in der Schweiz 48 Mädchen und 43 Jungen im Alter von sechs bis zehn Jahren interviewt. Die Kinder bekamen vier verschiedene Bildergeschichten vorgelegt, welche alltagsnahe Dilemmata beinhalteten. Zu diesen Dilemmata-Geschichten wurden den Probanden verschiedene Fragen hinsichtlich der Moralgerechtigkeit, Empathie (sich in eine Täter- oder Opferrolle hineinversetzen zu können) und interpersonale Konsequenzen gestellt. Die Untersuchung zielte darauf ab, mit Hilfe dieser moralischen Dilemmata konsistentes moralisches Verhalten in den Antworten der Kinder aufzuzeigen.

Ergebnisse zeigten, dass Mädchen und Jungen der dritten und vierten Klassen durchaus konsistentes moralisches Verhalten in ihrer Beantwortung aufzeigten. Vor allem bei den empathischen Verhalten wurden sehr hohe Werte erzielt. Malti und Keller kommen daher zum Schluss, dass Kinder im Alter von ca. acht bis zehn Jahren zum einen über das Wissen verfügen, was moralisch richtig ist und was nicht. Zum anderen sind Kinder ihrer Meinung nach in diesem Alter mittels empathischer Fähigkeiten bereits in der Lage, sich sowohl in eine Täter- als auch in eine Opferrolle hineinzusetzen. Dies sei dann auch ausschlaggebend für moralisches Handeln (vgl. Malti&Keller, 2009: 607ff).

Unter Einbeziehung der Merkmale Alter und Geschlecht fanden Malti und Keller jedoch Unterschiede. Kinder der ersten und zweiten Klassen zeigten in der Beantwortung der Fragen eher Inkonsistenzen in ihrem moralischen Verhalten. Jüngere Kinder zeigten zudem mehr Angst vor Strafen und Sanktionen und zusätzlich auch eher auffälligeres Verhalten als ältere Kinder (vgl. Malti&Keller, 2009: 603f).

Die Autoren beschreiben zudem auch Geschlechtsunterschiede in dieser Untersuchung. Beispielsweise neigten eher die Jungen im Alter von sechs bis acht Jahren, welche inkonsistentes Verhalten aufzeigten, auch zu auffälligerem Verhalten (externalizational behaviour). Ein wichtiger Geschlechtsunterschied, welcher auch schon bei anderen Studien entdeckt wurde, war, dass Mädchen mehr Fähigkeit zur Em-

pathie aufweisen als Jungen. Vor allem zeigen eher ältere Mädchen die empathische Fähigkeit, sich in die Opferrolle hineinversetzen zu können (vgl. Malti&Keller, 2009: 602ff).

Aus den o.g. Beispielen wird bereits ersichtlich, dass in der Moralforschung die affektive Komponente in den letzten Jahren eine zunehmend stärkere Beachtung fand. Zudem wurde die primäre Sozialisation verstärkt in die Untersuchungen mit einbezogen, in der die Kinder zunächst durch Eltern erzogen werden und Werte, Regeln und moralisches Wissen und Handeln erlernen. Nicht zuletzt wurde auch die sekundäre Sozialisation betrachtet, in der für Kinder spätestens ab dem Grundschulalter auch andere Personen für die moralische Entwicklung von Bedeutung zunehmen, wie z.B. Lehrer, Trainer etc., sowie der Freundeskreis (als Peergroup).

Diese moralische Entwicklung während der ersten Sozialisationsphasen nennen Keller und Malti die „soziomoralische Entwicklung“, die sie „als Entwicklung von Komponenten der (sozialen) Handlungsfähigkeit, die kognitive, emotionale und Handlungsaspekte einbeziehen“ (Keller&Malti 2015: 673) definieren. Hierbei stehen also soziale Handlungen in sozialen Situationen im Vordergrund, sowie sowohl kognitive als auch affektive Aspekte.

„Denn soziomoralische Sozialisation vollzieht sich als dialogischer Prozess in vielfältigen Beziehungen und Situationen, in denen sich das Kind mit den Wünschen, Erwartungen und Gefühlen von (Sich-)Selbst und anderen und mit den verschiedenen Regeln, die in diesen Interaktionen Geltung beanspruchen, aktiv und konstruktiv auseinandersetzt. Sozialisation als Prozess der interaktiven Konstruktion bezieht dabei Kognition und Emotion und den Kontext der Situation ein“ (Keller&Malti 2015: 675f).

Verschiedene Forschungsbeiträge zeigen die besondere Bedeutung für eine moralische Entwicklung der Kinder über Empathie, Interaktion und Denken während der elterlichen Erziehung der Kinder. Es ist demnach besonders wichtig für die moralische Sozialisation, dass moralische Aspekte einer Situation einbezogen werden, in dem Erklärungen der Folgen von Handlungen auf Fairness und das Wohlergehen anderer Personen gerichtet werden, sowie auch nach der Möglichkeit zur Lösung von Konflikten gesucht wird, die von allen Beteiligten akzeptiert werden können (vgl. Keller&Malti, 2015: 673).

Eltern können mit Hilfe von Erklärungen den Fokus auf unterschiedliche moralrelevante Aspekte der Situation richten; beispielsweise auf die moralischen Gefühle oder auf das Prinzip der Gerechtigkeit, ob eine Handlung fair oder unfair ist. Die moralischen Gefühle, wie sich Täter (schuldig, schamhaft) und Opfer (verletzt, traurig) während einer moralischen Regelverletzung fühlen, können durch einen hypothetischen Rollenwechsel der Kinder verständlich gemacht werden (vgl. Keller&Malti, 2015: 679). Diese Erklärungen über die verschiedenen Perspektiven und Sichtweisen sind zwar sehr hilfreich für die moralische Erziehung, reichen allerdings nicht aus, damit aus Kindern tatsächlich auch „moralische Personen“ werden. Denn auch Regeln, Konventionen und moralisches Handeln als solches müssen erlernt werden, und das Lernen vollzieht sich nicht nur über Erklärungen (vgl. Keller&Malti, 2015: 679). Um zu verstehen, wie es ist, unfair oder unsensibel behandelt zu werden, um sich in eine Rolle empathisch hineinversetzen zu können, ist es notwendig, dass Kinder selbst einmal Situationen mit moralischen Regelverletzungen erlebt haben; aus denen sie also lernen können, was es gefühlsmäßig bedeutet, tatsächlich Täter oder Opfer zu sein (vgl. Keller&Malti, 2015: 679).

Durch solch elterliche Erziehung entsteht eine positive und hochwertige familiäre Interaktionserfahrung, welche eine Internalisierung moralischer Werte ermöglicht. Diese Internalisierung moralischer Werte ist jedoch kein einmaliger Vorgang, sondern ein kontinuierlicher, konstruktiver Prozess im Leben von Eltern und Kindern (vgl. Keller&Malti, 2015: 679f). In der Rekonstruktion von Erfahrungen bilden sich neue moralrelevante Schemata (Kuczynski&Knafo, 2013), die für die Entwicklung der moralischen Identität und des menschlichen Charakters zentral und insbesondere auch verhaltensrelevant sind (Hardy&Carlo, 2011) (vgl. Keller&Malti, 2015: 679f). In der kognitiv-strukturalistischen Tradition und lerntheoretisch orientierten Sozialisationsforschung, wird diese Form der Erziehung insbesondere dadurch unterstützt, dass das Kind als aktives, informationssuchendes und -verarbeitendes Wesen angesehen wird (Grusec, Chaparro, Johnston&Sherman 2013), das nicht passives Objekt von Erfahrungen ist, sondern diese Erfahrungen aktiv gestaltet und interpretiert (vgl. Keller&Malti 2015: 675).

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den beschriebenen theoretischen wie auch empirischen Studien um Arbeiten der westlichen Welt handelt. Erkenntnisse anderer Kulturen finden sich z.B. in einem Aufsatz von Li

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

(2002), der Ansätze des moralischen Lernens als Teil des allgemeinen Lernens beschreibt. Hierbei geht es um Bescheidenheit und Selbst-Perfektion, sowie auch um Leistung als Beitrag zum Wohle der Familie und der Gesellschaft. Daraus ist ersichtlich, dass es fundamentale Unterschiede der sozialen Erfahrung zwischen der westlichen und der asiatischen Gesellschaft gibt (vgl. Keller, 2005: 160f).

In diesem Abschnitt wurden verschiedene neue Ansätze beleuchtet, die moralische Erziehung und soziomoralische Entwicklung des Menschen in seiner Kindheit aufzeigen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit Religion und Religiosität, unter anderem wird dabei Religiosität nach Stolz definiert, zusätzlich wird kurz auf den Einfluss von Religiosität auf delinquentes Verhalten eingegangen.

2.3 Religion und Religiosität

Religion ist nach Durkheim ein Grundzug der menschlichen Existenz. Für Durkheim bezieht sich Religion immer auf die Gesellschaft bzw. ist unmittelbar mit der Gesellschaft verbunden (vgl. Pickel, 2011:78).

„Eine Religion ist ein solidarisches System von Überzeugungen und Praktiken, die sich auf heilige, d.h. abgesonderte und verbotene Dinge, Überzeugungen und Praktiken beziehen, die in einer und derselben moralischen Gemeinschaft, die man Kirche nennt, alle vereinen, die ihr angehören“ (Durkheim, 1981: 75).

Die Religion kann damit als als Garant der gesellschaftlichen Integration angesehen werden (vgl. Pickel, 2011: 82).

„Die vorhandenen Glaubensüberzeugungen und Praktiken (Riten) dienen dazu, diese Funktion zu erfüllen. Sie sind die moralische Instanz für eine kollektive Solidarität.“ (Pickel, 2011: 82).

Weber reichte diese Beschreibung von Religion nicht aus. Seiner Meinung nach nimmt Religion eine eigenständige und wichtige Rolle für die Lebensführung der Individuen ein (vgl. Pickel, 2011: 92). Weber versuchte jedoch nicht, Religion als solches zu definieren, Religion als Phänomen anzusehen, sondern vielmehr interessierte ihn das religiös motivierte Handeln als ein spezieller Typ des sozialen Handelns (wie oben bereits beschrieben) (vgl. Pickel, 2011: 92).

„Allein wir haben es überhaupt nicht mit dem Wesen einer Religion, sondern mit den Bedingungen und Wirkungen einer bestimmten Art von Gemeinschaftshandeln zu tun, dessen Verständnis auch hier nur von den subjektiven Erlebnissen, Vorstellungen, Zwecken der Einzelnen vom Sinn - aus gewonnen werden kann, da der äußere Ablauf ein höchst vielgestaltiger ist“ (Weber, 1980: 245).

Es geht Weber also nicht nur darum, Religion als ein individuelles Phänomen zu begreifen, sondern auch um die Bedingungen und Wirkungen auf die Gesellschaft. Er sieht dabei zum einen die Ausgangsbedingungen für ein bestimmtes religiöses Handeln, zum anderen müssen die gesellschaftlichen Folgen der religiösen Handlungen entdeckt werden (vgl. Pickel, 2011: 93). Zudem geht Weber davon aus, dass religiöses Handeln nicht irrational oder zufällig ist, sondern mit einem subjektiven

Sinn ausgefüllt und rational ist (vgl. Pickel, 2011:93). Religion und religiöses Handeln kann als soziologisches Phänomen daher auch mit dem Makro-Mikro-Makro Modell dargestellt werden (siehe Kapitel 2.3.1).

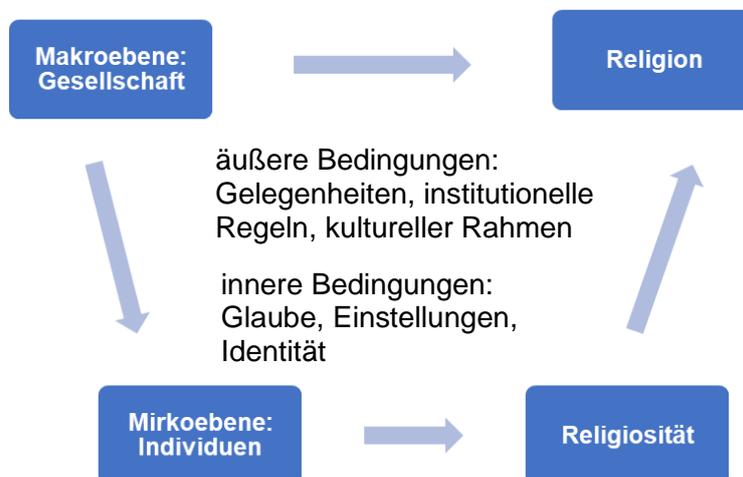
2.3.1 Definition von Religiosität

Dieser Abschnitt grenzt die Begriffe Religiosität und Religion voneinander ab:

- „Religiosität“ definiert Stolz als individuelle Einstellungen, Gefühle, Glaube und Handlungen, die auf eine vorhandene (oder selbstgemachte) Religion verweisen.
- Religion wiederum beschreibt das gesamte kulturelle Symbol-System, das unser tägliches Leben beeinflusst, aber nicht direkt kontrolliert werden kann. Das religiöse Symbol-System vereint dabei mythische, ethische und rituale Elemente, sowie auch „salvation goods“, heilende und erlösende Güter (vgl. Stolz, 2009: 347).

Stolz beschreibt die Phänomene Religiosität und Religion mit Hilfe des Makro-Mikro-Makro-Modells und den damit verbundenen Bedingungen der Situation (siehe Abbildung 7). Demnach ist Religiosität ein individuelles Phänomen, welches auf der Mikroebene angesiedelt werden muss, Religion hingegen ist ein kulturelles Phänomen, welches auf der Makroebene entsteht (vgl. Stolz, 2009: 348f).

Abbildung 6: Religion und Religiosität



(Quelle: mod. nach Stolz, 2009: 348)

2.3.2 Religiöse Sozialisation: religiöse Stufenentwicklung

Wie Stolz sieht auch Argyle die Religion als ein soziales, gesellschaftliches Phänomen an: „Religion is a social phenomenon, so it is no surprise that individuals have to learn about it from society“ (Argyle, 2000: 15), d.h. Menschen erlernen ihre Religiosität von der Gesellschaft. Dies geschieht einerseits durch soziales Lernen in ihren Familien und andererseits z.B. durch die religiöse Erziehung in Kirchen, Sonntagsschulen oder religiösen Schulen.

Auf der Mikro- bzw. Individualebene findet demnach die religiöse Sozialisierung statt, welche Religiosität zur Folge hat. Damit sind dann die religiösen Einstellungen und Handlungen gemeint, zu denen u.a. das Beten, Gottesdienstbesuche, Einstellungen zu Gott und Kirche etc. zählen (vgl. Stolz, 2009: 347f). Die Religiosität wird durch die Sozialisation erlernt – zunächst in der primären Sozialisation durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, später dann in der sekundären Sozialisation durch z.B. Lehrer, Trainer, Pfarrer oder den Freundeskreis (Peergroup) (vgl. Hölscher, 2008b: 749). Wie im Kapitel 1.1 bereits erläutert, wird auch das Gottesbild innerhalb der religiösen Sozialisation im Kindesalter geformt.

Es wurden zwei Stufentheorien der religiösen Entwicklung in Anlehnung an Piaget und Kohlberg aufgestellt, die nun kurz erläutert werden. Die eine Stufentheorie wurde von James W. Fowler (1991) in seinem Werk „Stufen des Glaubens“ vorgestellt (vgl. Fowler, 1991: 138ff). Als empirische Basis seiner Stufentheorie des Glaubens zog Fowler 359 Interviews aus den Jahren 1972 bis 1981 heran. Seiner Meinung nach dient der Glaube dazu, dass Menschen ihr Leben als sinnvoll erachten, sie Antworten auf Fragen nach dem Wertmuster, nach der Struktur von Liebe und Handeln, nach den Formen von Angst und Furcht und Hoffnung und Freundschaft erhalten. Wie auch Piaget und Kohlberg nimmt Fowler an, dass Menschen keine reinen Instinktwesen sind und daher Ziele und Prioritäten benötigen, die sie im Glauben finden. Er folgert, dass Glauben ein universales, menschliches Empfinden ist (vgl. Fowler, 1991: 25ff). Fowler unterscheidet zwei Grundbegriffe, zum einen „faith“ als Sinnschaffen über Beziehungen in Form von lebensgeschichtlicher Entwicklungsschritte, zum anderen „belief“, der den Glauben als inhaltliche Überzeugung und das Für-Wahr-Halten von Aussagen verschiedener Religionen beschreibt (vgl.

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Schweitzer, 1999: 138f). Die „faith“-Entwicklung umfasst 7 charakteristische vorhersehbare Entwicklungsstufen (vgl. Fowler, 1989: 82ff)¹⁰.

Als Kriterien zur Erfassung der jeweiligen „Faith“-Stufe, auf der sich ein Mensch in seiner Entwicklung befindet, dienen die einzelnen Merkmale je nach Ausmaß ihrer Differenzierung im Bezug auf das Gesamtbild.

Fowler beschreibt die besonderen Eigenschaften des Selbst, die ein Mensch im „mittleren Erwachsenenalter und später“ (also auf der letzten Entwicklungsstufe) theoretisch grundsätzlich erreichen kann folgendermaßen:

„Ich spreche ... von einem Selbst, das die Last der Selbstintegration und Selbstrechtfertigung radikal auf Gott überträgt und deshalb eine neue Qualität der Freiheit im Umgang mit sich und anderen hat“ (Fowler, 1989: 109f).

„Das Fesselnde an Menschen des universalisierenden Glaubens und des in Gott gegründeten Selbst ist, dass sie - im Stillen oder auch öffentlich - so leben, als ob das Reich Gottes bereits unter uns Wirklichkeit wäre“ (Fowler, 1989: 109f).

Das zweite Stufenmodell zur religiösen Glaubensentwicklung stammt von Oser und Gmünder (1988). Dabei wurden sie von Fragen geleitet, wie sich religiöses Urteilsvermögen im Lebenslauf vermittelt und entfalten kann und welches subjektive Muster die Beziehung eines Menschen zu einem Letztgültigen, wie sie formulieren, oder zu Gott kennzeichnet. Oser und Gmünder orientierten sich wie Kohlberg an Dilemmasituationen, jedoch mit religiöser Ausrichtung und bezogen Antworten von Probanden sowohl Gottgläubiger, als auch Nicht-Gläubige in ihre Untersuchungen mit ein. Sie verstehen das religiöse Urteil als eine Tiefenstruktur, die jeglichem Denken und Urteilen über religiöse Fragen zugrunde liegt (vgl. Schweitzer, 1999: 122).

¹⁰ 0.) Erster Glaube und das Einverleibende Selbst
1.) Intuitiv-Projektiver Glaube und das impulsive Selbst
2.) Mythisch-wörtlicher Glaube und das imperiale Selbst
3.) Synthetisch-konventioneller Glaube und das interpersonale Selbst
4.) Individuierend-reflektierender Glaube und das institutionelle Selbst
5.) Verbindender Glaube und das inter-individuelle Selbst
6.) Der universalisierende Glaube und das in Gott gegründete Selbst

Für Oser und Gmünder ergeben sich 6 Stufen, wobei die sechste Stufe jedoch rein hypothetisch ist. Wie bei Kohlberg werden die Stufen nacheinander in aufsteigender Reihenfolge durchlaufen (vgl. Oser&Gmünder, 1988: 80ff)¹¹.

Es wurde in Kapitel 2.3.1 auf die Unterscheidung von Religion und Religiosität eingegangen. Kapitel 2.3.2 beschäftigte sich mit der religiösen Sozialisation und stellte eine kurze Zusammenfassung zweier Stufenmodelle der religiösen Entwicklung vor. Das nächste Teilkapitel 2.3.3 behandelt den Einfluss von Religiosität auf kriminelles bzw. delinquentes Verhalten.

2.3.3 Einfluss von Religiosität auf delinquentes Handeln

In den Kapiteln 2.1 und 2.2 wurde bereits auf Werte, Normen und Normakzeptanz eingegangen. Normabweichendes Verhalten, d.h. kriminelles oder delinquentes Verhalten, hingegen wurde in der wissenschaftlichen Forschung vor allem in den USA untersucht, weniger jedoch in Deutschland. So zeigten Byron R. Johnson und Kollegen in 40 empirischen Studien den Zusammenhang zwischen Religiosität und Delinquenz. In 30 dieser Studien war ein klar delinquenzvermindernder Effekt durch Religiosität erkennbar. Bei fünf Studien war kein Effekt feststellbar. Bei lediglich einer Studie kamen nur delinquenzbegünstigende Effekte heraus. Die restlichen Studien zeigten gemischte Ergebnisse oder keine Ergebnisse (vgl. Kerner, 2005: 54ff).

Kerner bezieht sich in der deutschen Forschung hinsichtlich des Einflusses von Religiosität auf delinquentes Verhalten auf Hermann, in dem er Religiosität als Kriminalitätsprophylaxe sieht. „Je ausgeprägter die Bindung an religiöse Werte und je höher der moralische Entwicklungsstand, desto geringer die Wahrscheinlichkeit delinquenten Verhaltens bei jungen Menschen“ (Kerner, 2005: 38). Hinter dieser Herleitung sieht Kerner insbesondere bei Kindern drei bestimmte Annahmen:

¹¹ 0.) Vorreligiöse Stufe – Innen und Außen-Unterscheidung
1.) Gott kann alles – deus ex machina
2.) Orientierung an relativer Autonomie – do-ut-des
3.) Orientierung an absoluter Autonomie – Deismus
4.) Das Letztgültige als Bedingung der Möglichkeit von Autonomie – der Mensch tut, weil es Gott gibt
5.) Integration von göttlicher und menschlicher Autonomie – Kommunikativ-religiöse Praxis

1. Eine Orientierung an religiöse Zielvorstellungen, welche durch Eltern, Kindergarten, Grundschule oder andere vergleichbare Instanzen der primären Sozialkontrolle vermittelt wird, führt mittelfristig zu einer Verinnerlichung der Normen der Religion bei Kindern. Diese Normen werden bewusst und unbewusst in das Selbstkonzept des Kindes übernommen. Unter der Bedingung, dass den Kindern Rechtskonformität gelehrt und vorgelebt werde, führe dies zur Vorhersage, dass diese ein insgesamt normativ angepasstes Leben führen und sich legal verhalten (vgl. Kerner, 2005: 38f).
2. Religiöse Werte entstehen aus personalen Bindungen zu signifikanten anderen, aber auch selbst gewählten Orientierungen an den für gut und richtig gehaltenen Institutionen. Sind diese Werte einmal ausgeprägt, so werden sie durch enge personale Bindungen verstärkt. Es entsteht eine wirkmächtige soziale Kontrolle, welche abweichendes Verhalten und Delinquenz erschwert (vgl. Kerner, 2005: 39).
3. Die Ausdifferenzierung eines reifen moralischen Kanons führt zu einem tendenziellen Zurückstellen der eigenen Interessen. Dazu muss der Egoismus durch Altruismus begrenzt werden, denn Kriminalität ist (vereinfacht gesagt) egoistisch determiniert (vgl. Kerner, 2005: 39).

Kerner fragt sich an dieser Stelle, wie junge Menschen heutzutage zu Beginn ihres Lebenslaufs und ihrer Charakterbildung Werte internalisieren. Und ob bzw. auch wie sie von Eltern, Großeltern, Erziehern oder anderen signifikant Anderen ein spezifisches christliches Menschenbild vermittelt bekommen und dieses wiederum durch Internalisierung in sozial positiver Weise in ihr Selbstbild und Selbstkonzept einfügen (vgl. Kerner, 2005: 43f).

„Der Gläubige ist kriminalitätsresistent, der Ungläubige ist zur Kriminalität bereit!“ (Kerner, 2005: 46). So einfach sei es nicht Kerner zufolge, da schon die Bibel – im Alten und Neuen Testament – voll von Berichten über kollektive Gewalt sei, wie beispielsweise beginnend mit dem Brudermord von Kain an Abel (vgl. Kerner, 2005: 46f). Der Mensch besitze beide Anlagen – zum Guten und zum Bösen – und sei auch fähig, unter bestimmten Bedingungen beides wirkmächtig auszuleben (vgl. Kerner, 2005: 47). Jedoch ließe sich die Welt des Verbrechens nicht in schwarz und

weiß oder in Kriminelle und Nichtkriminelle aufteilen (vgl. Kerner, 2005: 48). Im Bereich der Kriminalprävention können Religion und Religiosität allerdings gegen delinquentes Handeln eingesetzt werden:

1. In der primären Kriminalprävention, bei Kindern und Jugendlichen, welche noch keiner spezifischen Gefährdung unterliegen, führe Religion und Religiosität dazu, dass die Betroffenen seltener und weniger intensive delinquente Handlungen begehen.
2. Im Bereich der sekundären Kriminalprävention, bei bereits gefährdeten Kindern, führen Religion und Religiosität dazu, dass die Betroffenen widerstandsfähiger gegen delinquentes Verhalten werden und
3. in der tertiären Kriminalprävention – also bei auffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen – können Religion und Religiosität eine gute Basis vermitteln für die Aufarbeitung von Unrecht und Schuld, für den Konfliktausgleich mit Opfern oder / und deren Angehörigen und für eine langfristig stabile Reintegration in die Gesellschaft (vgl. Kerner, 2005: 49f).

Zur Erforschung der Religiosität im empirischen Bereich sieht Kerner allerdings auch Problembereiche, wie beispielsweise:

- Sei es heikel in der deutschen Gesellschaft Fragen nach der Religion und der Religiosität der Probanden zu stellen, ähnlich wie Fragen nach „Geld“ oder „Sex“.
- Sei es für viele Menschen schwierig, Fragen über ihre Religiosität zu beantworten, da sie noch nie oder nur selten über ihr religiöses Dasein nachgedacht haben und
- „Fragen nach Gottesglauben sollten Details des „Gottesbildes“ erfassen, weil je nachdem, ob der Betreffende sich einen primär liebenden oder primär strafenden Gott vorstellt, im Verein mit der Vorstellung von einer Hölle, die dem unverbesserlichen Sünder nach dem Tode droht, unterschiedliche Einstellungen zu Verbrechen und Strafe verbunden sein können“ (Kerner, 2005: 52).

Zinnecker kommt zu dem Ergebnis, dass Religion und Kirchlichkeit in der Familien-erziehung als Schutzfaktoren gegen Risiken des Aufwachsens eingesetzt werden

können (vgl. Zinnecker, 1998: 353f). Seiner Meinung nach sind die kulturellen Systeme durch die Moderne starken Wandlungsprozessen ausgesetzt, weshalb dem System „Familie“ eine neue zentrale Vermittlungsinstanz zukommt (vgl. Zinnecker, 1998: 345f). Auf diese Weise können „Familien zu kulturellen Schutzräumen von Eltern und Kindern gegenüber den Zumutungen des Modernisierungsprozesses werden“ (Zinnecker, 1998: 346). Er untersuchte 700 zehn bis 13-jährige deutsche Kinder (mittels Interviewbefragung), sowie 700 Väter und 700 Mütter (mittels schriftlicher Befragung) in West- und Ostdeutschland. 43% der westdeutschen und 15% der ostdeutschen Kinder haben den Eindruck, von ihren Eltern religiös erzogen zu werden. Diese Wahrnehmung der Kinder stimmt im relativ hohen Maß (Cramer's V um 0,60) mit der Einschätzung der Eltern überein, dass sie versuchen, ihr Kind zu einem religiösen Menschen zu erziehen. Eine religiöse Erziehung in der Familie hat zur Folge, dass Kinder eine stärker beschützte Kindheit durchleben, als säkularisierte Kinder (vgl. Zinnecker, 1998: 352). Die Eltern lenken durch die religiöse Erziehung auch das Umfeld (Peergroup) der Kinder und haben auf diese Weise ein elterliches „Auge“ auf die Dinge, die ihre Kinder tun (vgl. Zinnecker, 1998: 352). Seiner Meinung nach verkehren religiös erzogene Kinder eher in einem Umfeld (Peergroup), in dem es abgelehnt wird, sich zu prügeln, Dinge zu zerstören, zu stehen oder die Schule zu schwänzen. Im Gegenteil zeichnen sich religiös erzogene Kinder sogar eher durch gute Schul- und Lerneinstellungen aus (vgl. Zinnecker, 1998: 352).

Im nächsten Kapitel 2.4 werden mit Hilfe des soziologischen Makro-Mikro-Makro Modells Verknüpfungen zwischen Moral und Religion bzw. moralischem Handeln und Religiosität dargestellt und erklärt.

2.4 Makro-Mikro-Makro-Modell: Verknüpfung von Religion und Moral

Das Makro-Mikro-Makro-Modell, von James Coleman entwickelt, dient in der Soziologie als ein Erklärungsmodell, um gesellschaftliche Phänomene mit Hilfe von zwei Ebenenwechseln (von der Makro- auf die Mikroebene und von der Mikro- auf die Makroebene) zu erklären. Das soziologische Explanandum befindet sich auf der Makro-, das Explanans auf der Mikroebene. Mit Hilfe von Brückenhypothesen und Transformationsregeln können soziologische Probleme mit beiden Ebenen verbunden werden (vgl. Albert, 2008: 22ff). Schwerpunkt dieser Arbeit sind die Bedingungen von Religiosität und die Wirkung von Religiosität auf das moralische Handeln. Das Makro-Mikro-Makro Modell soll hier wie bereits in Kapitel 2.3 (um Religion und Religiosität nach Stolz zu definieren) dazu herangezogen werden, um alle Teilaspekte, die in dieser Arbeit beleuchtet werden, grafisch darzustellen und in einen Zusammenhang zu bringen. Dadurch dient das Erklärungsmodell zum einen zur Abgrenzung von der gesellschaftlichen zur Individualebene, zum anderen werden mit dem Modell die Verknüpfungen von Religion und Moral bzw. Religiosität und moralisches Handeln deutlich.

Verschiedene Soziologen wie beispielsweise Krüggeler und Pickel (2001) beschäftigen sich mit der Hin- bzw. Abwendung von Religion auf der Makroebene. So zeigt sich z.B. auch 20 Jahren nach der Wiedervereinigung immer noch ein Unterschied in der Religiosität zwischen Ost- und Westdeutschen (vgl. Pickel&Sammet, 2011). Um jedoch das gesellschaftliche Phänomen der Hin- bzw. Abwendung zur Religion und eine Verknüpfung von Moral und Religion begreifen zu können, muss man sich auch auf die Mikroebene begeben. Die folgende Abbildung zeigt das Makro-Mikro-Makro-Modell, in dem durch die Sozialisation auf der Mikroebene eine Verbindung von Moral und moralischem Handeln einerseits und Religion und Religiosität andererseits ermöglicht werden kann.

Abbildung 7: Makro-Mikro-Makro Modell

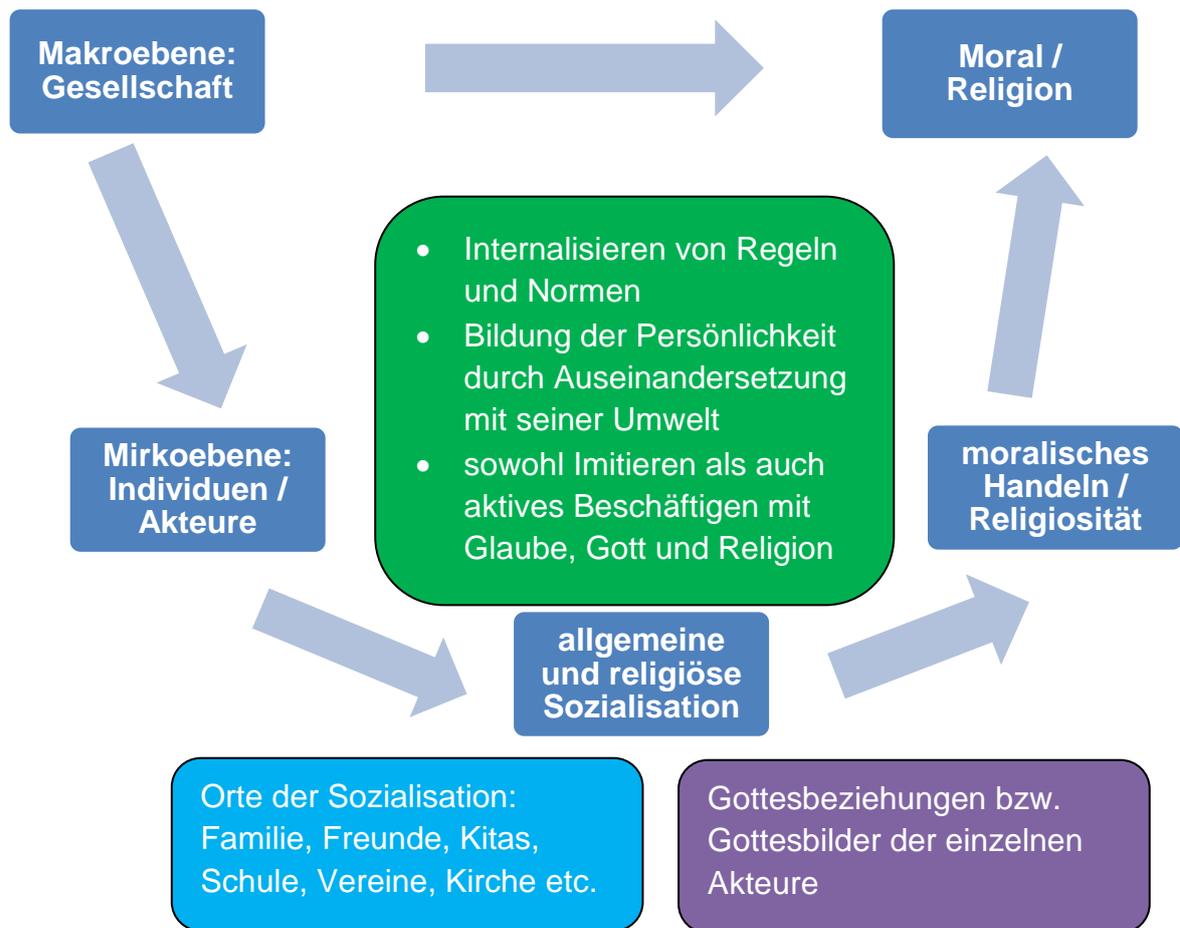


Abb. zeigt: Makro-Mikro-Makro-Modell (Religion und Moral verknüpft durch Sozialisation)

(Quelle: mod. nach Esser, 1996: 98)

Auf der Mikroebene wird nicht die Gesellschaft als Ganzes betrachtet, sondern die Individuen. Auf der Akteursebene findet sich die Sozialisation, in der sowohl eine allgemeine, wie auch religiöse Sozialisierung erfolgt.

Es werden im Folgenden Verknüpfungsbereiche zwischen Religion und Moral bzw. Religiosität und moralischen Handeln beschrieben:

- Gesellschaftsvergleich
- Sozialisation
- Gottesbeziehung bzw. Gottesbilder

2.4.1 Verknüpfung durch Gesellschaftsvergleich

Bereits in Kapitel 1.2 wurde auf die häufig anzutreffenden Behauptungen hingewiesen, dass Religiosität keine Rolle für unser moralisches Verhalten spiele, oder dass Menschen keine Religion benötigten, um moralisch zu agieren, so beispielsweise auch im Internetforum der Atheisten (vgl. Quelle online: Atheisten.org. Diskussionen von Atheisten, Gläubigen, Freidenkern. „Brauchen Menschen Religion um moralisch zu agieren?“, abgefragt am 22.08.2017).

Es stellt sich hier also die Frage, ob Religion und Moral überhaupt miteinander verbunden oder autark voneinander getrennt sind. In dem Werk von Michael Krüggeler und Gert Pickel (2001) „Religion und Moral: Entkoppelt oder verknüpft“ wird diese Frage auch vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Strukturwandels theoretisch und empirisch von Soziologen, Philosophen, Pädagogen und Theologen interdisziplinär behandelt (vgl. Krüggeler&Pickel, 2001: 7f). So hat Pickel in diesem Werk eine empirische Studie europäischer Länder (aber auch den USA) im Vergleich zur Normakzeptanz hinsichtlich der Sexual- und der Steuermoral – auf der Makroebene – durchgeführt (vgl. Pickel, 2001: 105-134). Pickel kommt dabei zu dem Ergebnis, dass große Mehrheiten der Bevölkerungen die Normen hinsichtlich Sexual- und Steuermoral teilen. Es gibt ein ähnliches Niveau der Normakzeptanz. Die moralischen Bewertungen seien zudem in fast allen Fällen über die Zeit hin (von 1991 und 1998) stabil (vgl. Pickel, 2001: 129). Religion und Moral sind seiner Meinung nach auch miteinander verbunden, da religiöse Bindungen und kirchliche Normvorgaben keineswegs ohne Relevanz für das Leben des Einzelnen – auf der Mikroebene – wären, sondern im Gegenteil gerade die Beurteilungen von sexuellen Normen erhebliche Einflüsse religiösen und kirchlichen Denkens zeigen (vgl. Pickel, 2001: 130).

Auch der britische Sozialpsychologe John Michael Argyle hat sich mit der Frage beschäftigt, ob es eine Beziehung zwischen Moral und Religion tatsächlich gibt und auch zukünftig geben kann. Argyle sah eine enge Verknüpfung zwischen Moral und Religion: „There are close links between morality and religion. (...) the two were not really separated“ (Argyle 2000: 167). Diese Verbindung betrachtete er zum einen auf der Makroebene aus der geschichtlichen und anthropologischen Sicht von Gesellschaften; zum anderen fand er ihn auf der Mikroebene in der Sozialisation des Menschen (siehe Kapitel 2.4.2 Sozialisation).

Auf der Makroebene bezog er sich dabei auf unterschiedliche Arbeiten von Historikern, Anthropologen und Theologen, wie beispielsweise Malinowski (1936), Parker (1986), Hick (1989), Cobb (1913) und Singer (1987), welche sich mit unterschiedlichen Religionen (Hinduismus, Buddhismus, Islam, Judentum, Christentum) und verschiedenen historischen Zeitaltern bzw. Gesellschaften (Römerzeit, historisches Griechenland, Ägypten zur Pharaonenzeit, China etc.) befassten. Aus seiner Studie der wissenschaftlichen Schriften der oben genannten Personen folgte Argyle, dass die historische Religion der Ursprung von moralischen Regeln und Grundsätzen in nahezu allen Kulturen war (vgl. Argyle, 2000: 182). Verschiedene Gesellschaften mit unterschiedlichen Religionen entwickelten demnach eine ähnliche moralische Grundvorstellung, die analogen moralischen Normen folgte (bspw. Moses zehn Gebote). Soziologen beobachteten außerdem, dass moralische Regeln in allen Gesellschaften benötigt werden, alle Gesellschaften diese Regeln besitzen und sie außerdem an die jeweils nächste Generation weitergeben, was gemeinhin als eine zentrale Aufgabe der Sozialisation gesehen wird (vgl. Argyle, 2000: 168).

2.4.2 Verknüpfung durch Sozialisation

Emile Durkheim (1858-1917) hat als Erster den Begriff der „Sozialisation“ in der Soziologie verwendet. Wie schon in Kapitel 1.1 erwähnt, definiert Durkheim Sozialisation als sämtliche Einwirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen. Durkheim unterscheidet darunter die Erziehung als eine absichtsvolle und planmäßige Methode und eine unabsichtliche Einwirkung durch äußere Einflüsse unserer Umwelt (vgl. Durkheim, 1972: 30).

Anfangs ging es in der Soziologie beim Thema Sozialisation um die Frage, wie das Individuum in die Gesellschaft integriert werden kann. Eine erfolgreiche Sozialisation wurde als Verinnerlichung von gesellschaftlichen Werten und Normen verstanden. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stand das Individuum im Vordergrund, nicht die Gesellschaft. Die zentrale Frage in dieser Zeit war, wie sich das Individuum unter gegebenen sozialen Verhältnissen entwickelt. Die Fähigkeit, über soziales Handeln und seine soziale Identität selbst zu bestimmen, wurde als erfolgreiche Sozialisation angesehen (vgl. Abels, 2015: 50).

Erst die Sozialisation vermittelt Menschen die Fähigkeit zum sozialen Handeln. Erst darüber kann es gelingen, dass biografisch einzigartige Individuen miteinander kommunizieren, interagieren und in die soziale Umwelt integriert werden (vgl. Geulen, 2003:124f).

Sozialisation beinhaltet nach Abels "alle Prozesse, in denen die Individuen mit den Werten und Normen der Gesellschaft, ihrer Kultur und ihren Institutionen vertraut gemacht werden" (Abels, 2015: 50). Außerdem können sich Personen durch soziale Interaktionen ihre Gesellschaft selbst aneignen und ihre Sozialisation durch ihr Handeln mitbestimmen. Zusätzlich bilden Individuen ihre soziale Persönlichkeit während der Sozialisation aus, sind sich ihrer eigenen Identität bewusst und können sich auch gegen gesellschaftliche Zumutungen behaupten (vgl. Abels, 2015: 50).

Sozialisation bezeichnet also den Prozess, „in dem Menschen in die sie jeweils umgebende Gemeinschaft, Gesellschaft und Kultur „hineinwachsen“, wobei sie gleichzeitig zu eigenverantwortlichen und selbständig handelnden Individuen heranreifen. Es geht um die Prozesse der Vergemeinschaftung (Familie, Freunde) und Vergesellschaftung (Organisation, Staat), um die Bestimmung der eigenen sozialen Identität. Sozialisationsprozesse tragen hierüber zentral zur funktionalen Integration einer Gesellschaft bei und erhalten diese aufrecht“ (vgl. Hölscher, 2008a: 37). Zudem gibt Hölscher an, dass ein Mensch sein Leben lang sozialisiert wird, zunächst durch die Familie, insbesondere die Eltern (primäre Sozialisation), dann in der Schule, in der Ausbildung, durch Vereine und Freunde (sekundäre Sozialisation) und schließlich im Arbeitsleben, aber auch im Renten- und Pensionsalter (tertiäre Sozialisation) (vgl. Hölscher, 2008b: 749). Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört die Entstehung des Selbstwerts und der Ich-Identität (siehe hierzu Arbeiten von Baldwin und Mead zusammengefasst bei Garz) (Garz, 2008: 21ff und 45ff).

Der Pädagoge Klaus Hurrelmann definiert Sozialisation als „Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen entstehen“ (Hurrelmann, 2012: 52). Hurrelmann sieht den Menschen also als aktives Subjekt, das im Zentrum seiner Sozialisationstheorie steht, nicht die Gesellschaft. Um eine Persönlichkeit entwickeln zu können, befindet sich dieses Subjekt in einem ständigen dynami-

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

schen, aktiven und wechselseitigen Prozess. Dieser wechselseitige Prozess besteht aus der inneren und der äußeren Realität. Die innere Realität besteht aus den biologisch gegebenen Anlagen eines Menschen. Die äußere Realität besteht aus der Gemeinschaft, der Gesellschaft, der Kultur, in der ein Mensch lebt. In der Abbildung 8 wird das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung grafisch dargestellt (vgl. Hurrelmann, 2012: 42ff).

Abbildung 8: Modell der produktiven Realitätsverarbeitung



(Quelle: mod. nach Hurrelmann, 2012: 42ff)

Bei der Entwicklung seines Modells bezog sich Hurrelmann zunächst auf die Kernfrage der Sozialisation: Wie kann es dem Individuum gelingen, sich in die Gesellschaft zu integrieren und dabei trotzdem noch eine handlungsfähige und individuelle Persönlichkeit zu bleiben? In seinem Modell stehen sowohl das Individuum, als auch die Gesellschaft im Mittelpunkt – nicht ausschließlich eine der beiden Komponenten. Der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung wird durch die ständige Auseinandersetzung mit Gegebenheiten der inneren und äußeren Realität erzielt. Es besteht ein Wechselspiel von Anlage und Umwelt. Hurrelmann sieht den Menschen nicht als passiv (wie in früheren Sozialisationstheorien beschrieben), sondern als

aktiv an. Der Sozialisationsprozess ist produktiv, dynamisch und lebenslang. Das Modell beinhaltet Orte der Sozialisation (Familie, Schule, Freunde, Vereine etc.) bzw. Phasen der Sozialisation (primäre, sekundäre und tertiäre) (vgl. Hurrelmann, 2012: 42ff). Hurrelmann hat zehn Maxime aufgestellt, auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden soll, da Hurrelmann nicht Kinder unter 12 Jahren, sondern vor allem Jugendliche im Fokus hatte (vgl. Hurrelmann, 2012: 54ff).

Das Modell der produktiven Realitätsvereinbarung vereint mit verschiedenen Orten und Phasen der Sozialisation viele verschiedene Aspekte, wie auch die moralische und religiöse Sozialisation von Menschen (siehe hierzu auch Kapitel 2.3.2 Religiöse Sozialisation: religiöse Stufenentwicklung). Hurrelmann definiert Sozialisation als einen dynamischen Prozess, bei dem moralische Erziehung zu einer moralischen Entwicklung führt. Jeder Mensch wird also von Beginn seiner Lebenszeit an verschiedenen Orten (auch religiös) sozialisiert und entwickelt seine Persönlichkeit. Bei den „Orten der Sozialisation“ handelt es sich (sowohl beim Modell der produktiven Realitätsverarbeitung von Hurrelmann, als auch beim Makro-Mikro-Makro Modell) um beispielsweise „Familie“, „Freunde“ etc. Diese finden auch in dieser Arbeit im empirischen Teil Beachtung. An dieser Stelle soll angemerkt werden, wie bereits in Kapitel 1.1 beschrieben, dass es sich bei dieser Studie um einen Querschnitt (ein Messzeitpunkt) und nicht um eine Panelstudie (mehrere Messzeitpunkte) handelt. Aus diesem Grund wird im Methodenkapitel das moralische Handeln, nicht die moralische Entwicklung untersucht. Für empirische Untersuchung einer moralischen Entwicklung wäre mehr als nur ein Messzeitpunkt notwendig gewesen.

Moral und Religiosität gehören nach Argyle zur Sozialisation des Menschen, und damit das Erlernen von Regeln, Normen und Werten. Diese Aufgabe obliegt in erster Linie den Eltern, die ihr Wissen und ihr moralisches Verständnis an ihre Kinder weitergeben sollen und müssen. Die Sozialisation stellte für Argyle den wichtigsten Aspekt dar, welcher auf der Mikroebene angesiedelt ist (vgl. Argyle, 2000: 173). Die Bedeutung der Sozialisation, insbesondere das soziale Lernen der Kinder von ihren Eltern oder anderen Betreuern, sieht der britische Sozialpsychologe als wichtigstes Bindeglied zwischen Moral und Religiosität, da Menschen, egal in welche Gesellschaft und Kultur sie hineingeboren werden, auch immer mit Werten und Normen konfrontiert werden, die auch durch Religionsgemeinschaften vermittelte religiöse Werte sein können (vgl. Argyle, 2000: 173f):

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

- Vom frühesten Alter an (quasi ab der Geburt) kontrollieren die Eltern das Verhalten ihrer Kinder, zunächst durch Strafe und Belohnung. Moralische Regeln und Grundsätze werden aufgebaut, die später (im Alter von ca. sechs Jahren) internalisiert werden.
- Die zweite Form des sozialen Lernens ist das Imitieren, bei der die Eltern die wichtigsten Vorbilder sind und die Kinder durch Nachahmen des elterlichen Verhaltens moralische Regeln lernen (Bandura&Walters 1963).
- Eine dritte Quelle des sozialen Lernens findet durch die verbale Erklärung der Eltern statt (wie bei Hoffman&Salzstein 1967 erläutert): Eltern können ihren Kindern darlegen, warum bestimmte Verhaltensweisen gut oder schlecht sind. In der sekundären Sozialisation werden für den sozialen Lernprozess, der Moral und Religiosität mit einbezieht, dann zunehmend auch andere Personen wie u.a. Freunde, Lehrer, Trainer, Pfarrer, Betreuer etc. wichtig (vgl. Argyle, 2000: 173f). Hier verweist Argyle außerdem auf den Effekt der Peergroup, den auch Piaget mit seinen Beobachtungen von Murmel-spielenden Kindern („playing marbles“) beschreibt (vgl. Argyle, 2000: 173f).

Argyle (2000) sieht die Familie, insbesondere die Eltern als erste, die Peergroup als zweite Quelle der Religiosität von Kindern an. Die Peergroup als Einflussfaktor auf die Religiosität von Kindern wurde jedoch gerade im Grundschulalter bislang wenig untersucht (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 29). In dieser Arbeit werden daher die Freunde als wichtiger Einflussfaktor empirisch erforscht (siehe Kapitel 2.5).

Allerdings findet durch die Auseinandersetzung mit religiösen Themen in Eltern-Kind-Beziehungen (gerade in der Zeit der Erstkommunikationskatechese) durch die aktive Rolle des Kindes auch eine weitere religiöse Sozialisierung der Eltern – eine Familienkatechese – statt (vgl. Biesinger, Hiller&Mette 2011, Biesinger, Hiller&Stehle 2011 und Biesinger, Bendel, Biesinger&Berger 2012).

Zudem werden weitere Orte der Sozialisation, wie beispielsweise Kindertageseinrichtungen, Schulen, Vereine, Kirche und Kirchengruppen genannt, welche eine wichtige Rolle bei der Sozialisierung von Kindern spielen (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 20ff). Wie bereits beschrieben, sehen sowohl Keller, Hurrelmann als auch Hölscher die Familie, Freunde, Schule, Vereine etc. als

wichtige Komponenten der allgemeinen und religiösen Sozialisation an (siehe Kapitel 2.1 bis 2.4).

In der Zeit des geteilten Deutschlands wurden Kinder in der DDR schon im Alter von ca. 1 Jahr in Kindertageseinrichtungen betreut, da auch Frauen Vollzeiterwerbstätig sein sollten. Im Westen Deutschlands wurden die Kinder in der Regel erst im Alter von 3 Jahren in einen Kindergarten betreut. In der heutigen Zeit werden Kinder auch in Westdeutschland wesentlich früher in Kindertageseinrichtungen gebracht (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 26), und in diesen Betreuungseinrichtungen werden sie, egal welcher Konfession sie angehören, auch mit religiösen Themen (wie Ostern, Weihnachten etc.) konfrontiert. Daher findet hier schon eine allgemeine und religiöse Sozialisierung außerhalb der Familie statt (vgl. Biesinger, Hiller&Mette2011, Biesinger, Hiller&Stehle2011, Biesinger, Edelbrock&Schweitzer 2011). Darauf folgt die Grundschule als eine staatlich organisierte Sozialisationsinstanz, die für alle Kinder ab dem Schulalter in Deutschland besuchspflichtig ist (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 28). Dort erhalten die Grundschul Kinder meist ca. zwei Wochenstunden Religionsunterricht, in denen sie bei der Suche nach Lebenssinn und Orientierung unterstützt werden (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 28).

Wie oben bereits beschrieben, werden in der Sozialisation Regeln und Normen und damit auch moralisches Handeln erlernt und internalisiert. Die Persönlichkeit eines Menschen wird aber mit der Auseinandersetzung seiner Umwelt gebildet (siehe Abbildung 8 Modell der produktiven Realitätsverarbeitung: dabei stehen die Familie, insbesondere aber die Eltern, im Zentrum des Sozialisationsbereichs (vgl. Hill&Kopp, 2013). Pickel geht allerdings davon aus, dass ein struktureller Wandel der Familien auch einen Wandel der Religiosität in Familien mit sich bringt (vgl. Pickel, 2011: 414).

2.4.3 Verknüpfung durch Gottesbeziehung bzw. Gottesbilder

Wie eingangs im Kapitel 1.1 beschrieben, wird das Gottesbild im Kindesalter während der religiösen Sozialisation gebildet. Das Gottesbild stellt nicht nur das Aussehen und Handlungen von Gott dar, sondern auch die Beziehung zu Gott. Aus diesem Grund sind Gottesvorstellung und Gottesbeziehung eng miteinander verbunden, daraus resultierend kann aus einem bestimmten Gottesbild auf eine bestimmte Gottesbeziehung gefolgert werden (vgl. Kasper, 1995: 886f).

Van der Ven geht davon aus, dass es einschließlich in der religiösen Sozialisation absichtliche und unabsichtliche Lehr- und Lernprozesse bei der religiösen Erziehung gibt (vgl. Van der Ven, 2000: 127). Kinder und Jugendliche haben verschiedene Erlebnisse durch ihre Lernprozesse von Eltern, Lehrern, Pfarrern etc. und tauschen sich aus bzw. reflektieren sie auch untereinander in Vereinen, beim Sport, beim Spielen etc. Auf diese Weise verhalten sich die absichtlichen und unabsichtlichen Lernprozesse dialektisch zueinander, sie setzen einander voraus, leiten zum jeweils anderen zurück und beeinflussen und verstärken sich gegenseitig (vgl. Van der Ven, 2000: 127). Van der Veen beschäftigt sich hierbei mit der Frage, inwieweit die moderne Kultur zur Transformation religiöser Inhalte führt bzw. zur Transformation des Glaubens an Gott (vgl. Van der Veen, 2000: 128). Er untersucht diese Problematik theoretisch (vgl. Van der Veen, 2000: 128ff). Seiner Meinung nach werden Gottesbeziehung bzw. Gottesbilder also auf der Akteursebene in der Sozialisation durch verschiedene Akteure in Prozessen vermittelt, jedoch auch durch Reflektion und Austausch unter den Akteuren verändert und auf die Gesellschaftsebene transformiert. Er betont, dass auch empirische Nachweise dafürsprechen, dass die moderne Kultur die religiösen Inhalte (z.B. Gottesbilder) verändere (siehe hierzu Kapitel 2.3.2 Religiöse Sozialisation: religiöse Stufenentwicklung).

Murken und Kollegen kritisierten, dass die Frage, ob und wie Glaube und Religion Menschen in ihrem Denken, Fühlen und Handeln bestimmen, in der deutschsprachigen Forschung vernachlässigt bzw. für irrelevant gehalten wurde (vgl. Murken, Möschl, Müller&Appel, 2011: 76). Sie beziehen sich auf Huber (2003), dass die Bedeutsamkeit, die Religiosität hat, von ihren Inhalten unterschieden werden muss. Gottesbeziehung und Gottesbilder sind für Murken et.al (2011) ein Teilaspekt des mehrdimensionalen Konstrukts Religiosität, welche dringend im deutschsprachigen Raum weiterhin wissenschaftlich untersucht werden müssen (vgl. Murken, Möschl,

Müller&Appel, 2011: 76f). „Die Vorstellung, wie Gott ist, sagt noch nichts über die Relevanz aus, die diese Vorstellung für das eigene Leben hat.“ (Murken, Möschl, Müller&Appel, 2011: 77). Im Zentrum dieser wissenschaftlichen Untersuchungen christlicher Religiosität stehen daher die Gottesbeziehungen, welche sowohl emotionale als auch kognitive Aspekte erfassen (vgl. Murken, Möschl, Müller&Appel, 2011: 77). Mit Skalen über die Gefühle zu Gott kann die Gottesbeziehung einer Person erfasst werden. Hierbei gibt es die Möglichkeit, positive auf der einen und negative Gefühle auf der anderen Seite der Skala anzugeben (vgl. Murken, Möschl, Müller&Appel, 2011: 77 und 79). Gottesbeziehung bzw. Gottesbilder werden im Kapitel 2.5.3 dieser Arbeit nochmals aufgefasst.

Die Verbindung zwischen Moral und Religion bzw. moralischem Handeln und Religiosität wurde in diesem Kapitel dargestellt. Im nächsten Kapitel werden Einflussfaktoren auf die Religiosität eines Kindes diskutiert.

2.5 Mögliche Einflussfaktoren auf die Religiosität des Kindes

Bereits seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts werden soziostrukturelle Merkmale wie Bildung, Geschlecht, Alter etc. als Einflussfaktoren der Religiosität untersucht (vgl. Christopher, Fearon, McCoy & Nobbe, 1971). Zusätzlich werden Orte bzw. verschiedene Phasen der Sozialisation (siehe Kapitel 2.4), wie Familie, Schule, Vereine etc. verwendet, um die Entwicklung von Religiosität erklären zu können (vgl. Lois, 2013).

Die Abbildung 9 veranschaulicht einige mögliche Einflussfaktoren, welche in der Forschung untersucht werden (vgl. Kecskes, 2000; Krüggeler & Pickel, 2001; Pickel & Sammet, 2011). Darunter sind Faktoren, welche die primäre und die sekundäre Sozialisation betreffen, aber auch andere soziostrukturelle Merkmale, wie das Geschlecht des Kindes, Bildung der Eltern und vieles mehr.

Abbildung 9: Mögliche Einflussfaktoren auf Religiosität



(eigene Abbildung)

Wie zuvor in Kapitel 2.4 beschrieben, werden Familie, insbesondere die Eltern, als erste Quelle für die religiöse Sozialisation betrachtet. Darüber hinaus gelten die Freunde (Peergroup) als zweite Quelle eines möglichen großen Einflussfaktors. Aus diesem Grund werden die Religiosität des Elternteils und die Peergroup in dieser

Arbeit als wichtige Faktoren angesehen, welche die Religiosität des Kindes beeinflussen können und zur Untersuchung herangezogen werden. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist ein soziostrukturelles Merkmal, das Geschlecht des Kindes. Die Genderforschung zeigt nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei Kindern und Jugendlichen Unterschiede im Geschlecht auf verschiedene soziologische Aspekte. Insbesondere bei der Untersuchung der Religiosität wird von einem Geschlechtsunterschied ausgegangen (vgl. Voas, McAndrew&Storm 2013).

Empirische Möglichkeit in dieser Studie

Die Religiosität eines Elternteils wurde mittels eines Elternfragebogens in der Studie erhoben. Daher kann ein möglicher Einfluss des Elternteils auch empirisch überprüft werden. Der Einfluss der Freunde konnte (wie bereits in Kapitel 1 angegeben) zwar nicht durch eine direkte Befragung der Peergroup ermittelt werden, da es einen zu großen zeitlichen sowie organisatorischen Aufwand bedeutet hätte, Freunde der untersuchten Kinder zusätzlich zu befragen. Anstelle einer direkten Befragung wurden jedoch die Kinder mit zwei Fragen im Kinderfragebogen gebeten, Angaben über ihre Freunde zu machen. Zum einen wurden sie nach der Häufigkeit der Gespräche mit ihren Freunden über die Themen „Gott, Religion und Glaube“ befragt, zum anderen gebeten, die Wichtigkeit von Religion und Glaube ihrer Freunde einzuschätzen (siehe dazu auch die Ermittlung der Variable „Peergroup-Kind“ in den Kapiteln 4 und 5). Aus diesem Grund kann auch ein möglicher Einfluss der Peergroup empirisch überprüft werden. Da im Kinderfragebogen das soziostrukturelle Merkmal „Geschlecht des Kindes“ ermittelt wurde, ist auch der Einfluss des Geschlechts empirisch überprüfbar.

Die Bildung der Kinder und auch die Bildung der Eltern, das Erwerbseinkommen und die Erwerbstätigkeit (insbesondere die Erwerbstätigkeit der Mutter) wären weitere sehr interessante Einflussfaktoren. Diese können zwar nicht in dieser Studie untersucht werden, da hierzu nicht genügend Daten vorliegen. Jedoch werden diese Einflussfaktoren in der soziologischen Forschung als wichtig erachtet und theoretisch, wie auch empirisch untersucht, wie beispielsweise bei Robert Kecskes (2000). Dieser hat verschiedene soziostrukturelle Merkmale herangezogen, um die Religiosität von Frauen und Männern im internationalen Ländervergleich untersuchen zu können.

Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

In den nächsten Abschnitten der Arbeit werden die drei Faktoren theoretisch vorgestellt, die sich auf die Religiosität des Kindes auswirken können und in dieser empirischen Untersuchung in den Kapiteln 4 und 5 Beachtung finden:

- Der Einfluss durch die Eltern,
- der Einfluss durch Freunde und
- der Einfluss durch das Geschlecht des Kindes.

2.5.1 Einfluss durch die Eltern

Beim Einfluss der Eltern und der Freunde handelt es sich um vertikale und horizontale Transmissionsprozesse. In der Soziologie wird zwischen vertikaler Transmission durch die Eltern und horizontaler Transmission durch Freunde unterschieden (vgl. Schnell, 2014: 115). „Transmissionsprozesse können dabei sowohl gewolltes, absichtsvolles Handeln als auch nicht intendiertes Verhalten umfassen“ (Schnell, 2014: 115). Die folgende Abbildung verdeutlicht dies hinsichtlich der religiösen Sozialisation.

Abbildung 10: Transmissionsprozesse

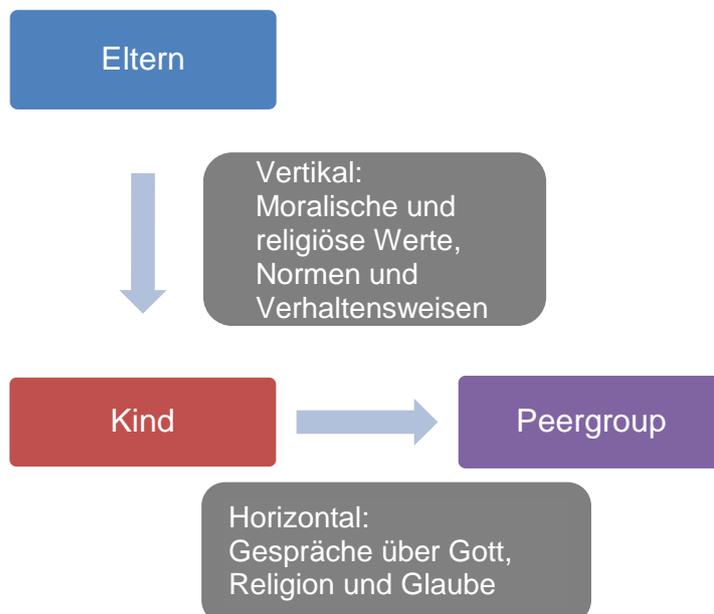


Abb. zeigt: Vertikale und horizontale Transmissionsprozesse religiöser Sozialisation

(eigene Abbildung)

Kinder ähneln ihren Eltern in ihrem religiösen Glauben und Verhalten (vgl. Argyle 2000: 16). So fanden Cavalli-Sforza, Feldman, Chen&Dombusch, (1982) heraus, dass Kinder im Schulalter mit ihrem religiösen Glauben und Verhalten zwischen 0,50 und 0,60 zu ihren Eltern korrelieren. Die Korrelation des religiösen Verhaltens der Kinder war damit sogar höher als in anderen Bereichen, wie z.B. zum Sport oder zu politischen Einstellungen (vgl. Cavalli-Sforza, Feldman, Chen&Dombusch, 1982: 19-27). Zinnecker und Hasenberg bestätigen dies mit Bezug auf eine bundesweite Elter-Kind-Befragung von 1996. „In keinem anderen kulturellen Feld, weder im Fall von Sport, Musik oder Bildung, erreichten die Eltern ähnlich hohe Übertragungsraten wie im Fall der Religion“ (Zinnecker&Hasenberg, 1999: 447f). Da Kinder zudem meist dasselbe (auch religiöse) Umfeld wie ihre Eltern haben, kann in diesem Zusammenhang von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen werden (vgl. Argyle 2000: 16, für katholisch getaufte Kinder vgl. Biesinger, Bender, Biesinger&Berger, 2012: 10ff). So gilt auch gerade für katholische Kinder in der Zeit der Erstkommunikationskatechese: „Das Kommunionkind geht nicht alleine zur Kommunion, sondern die Familie geht zur Kommunion, denn die Familie ist die grundlegende Gemeinschaft, in der ein Kind lebt“ (Quelle online: Familienkatechese. „Kommunionweg als Familienkatechese - Ein Netz von Gemeinschaften“, abgefragt am 01.08.2017).

Sicherlich beeinflussen Eltern ihre Kinder in deren Glauben. So zeigte eine Studie von Hunsberger auf, dass Mütter den stärksten Einfluss auf den Glauben und die Religiosität ihrer Kinder haben. Den zweitstärksten Effekt haben Väter, und den drittstärksten Einfluss hat die Peergroup (vgl. Hood, Spilka, Hunsberger&Gorsuch, 1996). Dieser starke Einfluss der Eltern ist jedoch von bestimmten Bedingungen abhängig: so muss beispielsweise eine enge Bindung zwischen den Eltern und dem Kind gegeben sein, und die Kinder müssen zuhause bei ihren Eltern aufwachsen (vgl. Argyle 2000: 16). Der überdurchschnittlich starke Einfluss der Mutter auf die Religiosität des Kindes ist darüber hinaus außerdem davon abhängig, inwieweit die Mutter erwerbstätig ist (vgl. Hood, Spilka, Hunsberger&Gorsuch, 1996).

Bei der bereits oben erwähnten Studie, auf die sich Zinnecker und Hasenberg bezogen, wurden ca. 700 Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren, ihre Väter und Mütter in Ost- und West- Deutschland in drei Wellen befragt. „Die Weitergabe von Kultur ist eine Frage der Sozialisation“ (Zinnecker&Hasenberg, 1999: 445). Geleitet von

der Frage, wie Religion als ein Teil der Kultur in Zeiten kulturellen Umbruchs (Rückgang von Kirchlichkeit, Verfall des Glaubens an christliche Dogmen, etc.) an die nächste Generation weitergegeben werden und von welcher Institution (Schule, Kirche, Familie), kommen Zinnecker und Hasenberg zu dem Schluss, dass Familien (insbesondere die Mütter) die wichtigste Rolle für den Sozialisationsprozess spielen, auch wenn gleichaltrigen Freunden eine wachsende Bedeutung zu kommt (vgl. Zinnecker&Hasenberg, 1999: 445). Die Einwirkung von Eltern auf die Religiosität der Kinder zeigten im Strukturgleichungsmodell des ersten Querschnitts einen entsprechenden Pfadkoeffizienten in West- Deutschland bei Söhnen von 0,77, bei Töchtern sogar 0,89. Nach Betrachtung der drei Panelwellen kommen sie zu dem Resultat, dass die Höhe der elterlichen Religiosität sich auf die Höhe der Religiosität ihrer Kinder, sowohl in Ost- wie auch in West- Deutschland in starkem Maß voraussagen lässt (Zinnecker&Hasenberg, 1999:452).

Wie bereits in Kapitel 2.4 angeführt, werden dem Kind während der Sozialisation Werte, Normen und moralisches Verhalten durch soziales Lernen und Imitieren der Verhaltensweisen der Eltern beigebracht (vgl. Argyle, 2000: 17). Erickson beschrieb ergänzend dazu, wie Kinder auch religiös sozialisiert werden. Er fand in seinen Untersuchungen heraus, dass Kinder und Jugendliche durch vertikale Transmission von ihren Eltern in Glauben und religiösen Verhalten beeinflusst werden,

- indem Eltern Gespräche mit ihren Kindern über Gott und Religion führen,
- mit ihnen in der Bibel lesen und
- Kinder ihre Eltern zur Kirche begleiten (vgl. Erickson, 1992: 139).

Francis und Gibson (1993) führten eine empirische Studie zum Thema Religiosität bei Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern in Dundee (Schottland) durch. Es wurden zwei Altersgruppen je knapp 1.700 Schüler/innen mit ausgeglichenen Geschlechterverhältnis befragt (elf- bis zwölf- und 15- bis 16-jährige). Mit Hilfe eines Fragebogens konnten Daten über religiöse Praktiken (Häufigkeit des Kirchgangs) und Einstellungen (Bindung zum Christentum, affektive Antworten zu Gott, Jesus, der Bibel und dem Gebet) erhoben werden. Zusätzlich sollten die Kinder über religiösen Praktiken mit ihren Eltern berichten. Die verwendeten Skalen gelten als reliabel und wurden in England, Schottland und Nordirland zuvor schon getestet. Das Ergebnis zeigte, dass der elterliche Kirchgang ein wichtiger Prädiktor für den jugendlichen Kirchgang darstellt. Der elterliche Einfluss erhöht sich auf Jungen und

Mädchen zwischen dem Alter elf bis zwölf und 15 bis 16. Daher können Eltern ihren Kindern ein gutes Beispiel sein, wenn sie mit ihren Kindern und Jugendlichen zusammen den Gottesdienst besuchen, sie also in ihren religiösen Praktiken unterstützen (vgl. Francis&Gibson, 1993: 241-253). Zudem fanden Francis und Gibson heraus, dass Mütter mehr religiösen Einfluss auf Töchter als auf Söhne in beiden Altersgruppen haben, Väter hingegen einen schwächeren Einfluss auf Töchter als auf Söhne haben. Außerdem konnten die Wissenschaftler noch einen Unterschied feststellen: Eltern haben auf die eher öffentlich religiösen Praktiken wie z.B. den Kirchengang mehr Einfluss als auf die eher verdeckten privaten und persönlichen religiösen Einstellungen ihrer Kinder (vgl. Francis&Gibson, 1993: 241-253).

Die meisten empirischen Untersuchungen zum religiösen Einfluss von Eltern auf Kinder finden sich in den USA und Europa (englischsprachiger Raum). Im deutschsprachigen Raum wurde hierzu bislang wenig geforscht. (Erste umfangreiche Studien zur Erstkommunikationskatechese in Deutschland wurden von der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft 2015 veröffentlicht). Zehender, Käßler und Morgenthaler (2009) befragten 400 deutschschweizer Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren und ihre Eltern zu ihrer Religiosität. Sie erfassten zum einen, wie die Religiosität in unterschiedlichen Dimensionen (wie bspw. Intellekt, Ideologie, Gebetspraxis, Erfahrung und Gottesdienstbesuch) bei Eltern und bei Kindern ausgeprägt ist und wie zentral Religiosität insgesamt bei den untersuchten Eltern und Kindern ist. Zudem stellten sie vier Faktoren vor, die für die religiöse Sozialisation von Kindern in Familien besonders wichtig sind (vgl. Zehender, Käßler&Morgenthaler 2009: 228-230):

1.) Individuelle Religiosität der Eltern

- Beide Elternteile beeinflussen durch ihre religiöse Einstellung ihre Kinder, daher wurden beide Elternteile einzeln betrachtet.

2.) Religiosität der Paarbeziehung

- Eltern müssen, wie in anderen Bereichen auch, ihre religiösen Einstellungen und Praktiken, die sie ins partnerschaftliche Zusammenleben einbringen, aufeinander abstimmen. Entweder bestärken sie sich gegenseitig in ihren Einstellungen oder sie stellen sich gegenseitig in Frage. Mit der Zeit entwickelt sich dann ein gemeinsames Überzeugungssystem auch im Bereich Religiosität. Hierbei spielt vor allem die wechselseitige Übereinstimmung eine

Rolle für die Wahrnehmung der Kinder, da Kinder die Unterschiede zwischen ihren Elternteilen spüren und bei großen Unterschieden mit Unsicherheit reagieren.

3.) Das religiöse Familienklima und seine Bedeutung für die Religiosität der Kinder

- Wenn Kinder geboren werden, fordern sie mit der Zeit ihre Eltern mit Fragen heraus, Teile des individuellen und gemeinsamen religiösen Konstruktsystems zu erklären. Auf diese Weise entwickelt sich mit der Zeit ein religiöses Familienklima. Inhalte und Formen von Religiosität werden nicht einfach von religiösen Institutionen übernommen, und werden nicht unverändert von einer Generation zur nächsten weitergegeben, sondern religiöse Vorstellungen von Eltern und Kindern müssen immer wieder neu rekonstruiert werden.

4.) Intergenerationelle Transmission der Religiosität

- Großeltern spielen in den heutigen Familien mit kleinen Kindern eine wichtige Rolle. Daher müssen auch die Herkunftsfamilien beachtet werden (hierzu wurden die Eltern retrospektiv befragt).

Mit Hilfe von Fragebogen für Eltern und Kinder wurden die fünf unterschiedlichen Dimensionen von Religiosität erfasst, die eine zentrale Rolle für ihre Religiosität darstellen. Diese wurden als Zentralität der Religiosität zusammengefasst. Dabei traten signifikante Unterschiede bei den Geschlechtern auf. Weibliche Probanden wiesen höhere Werte sowohl bei der Zentralität als auch bei den einzelnen Ausprägungen der Religiosität in den fünf Dimensionen auf als die männlichen Probanden. Der Unterschied zwischen Vater und Mutter betrug 0,20, bei Jungen und Mädchen 0,10 (vgl. Zehender, Käßler&Morgenthaler 2009: 231). Die Zentralität der Religiosität korrelierte hoch zwischen den Eltern und Kindern. Je zentraler die Religiosität bei den Eltern ist, desto zentraler ist sie demnach auch bei den Kindern. Die höchsten Korrelationen bei den Dimensionen von Religiosität fanden sich bei der Gebetspraxis und bei den Gottesdienstbesuchen (sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen) (vgl. Zehender, Käßler&Morgenthaler 2009: 232). Die Ergebnisse sprechen eindeutig gegen einen Generationsgraben (vgl. Zehender, Käßler&Morgenthaler 2009: 233). Zu den vier verschiedenen Einflussfaktoren familiärer Religiosität auf die Religiosität der Kinder konnten Zehender, Morgenthaler und Käßler folgende Ergebnisse erzielen (vgl. Zehender, Käßler&Morgenthaler 2009: 233-237):

1.) Individuelle Religiosität der Eltern

- Die Zentralität der Eltern hat eine große Vorhersagekraft für die Zentralität der Kinder, es konnten 43,4% der Varianz erklärt werden.
- Die Zentralität der Mütter war etwas höher und gewichtiger als die der Väter.
- In den Dimensionen Intellekt und Ideologie (theoretische Dimensionen) haben Väter einen stärkeren Einfluss auf Kinder.
- In den Dimensionen Gebetspraxis und Gottesdienstbesuche (praktische Dimensionen) haben Mütter stärkeren Einfluss auf Kinder.

Das bedeutet, dass beide Elternteile für die Religiosität der Kinder wichtig sind: Mütter zwar etwas mehr als Väter, diese aber nicht verdrängen.

2.) Religiosität der Paarbeziehung

- Der Einfluss von Eltern auf Kinder hinsichtlich der Religiosität ist dort stärker, wo sie sich am meisten ähneln. So schätzen Mütter und Väter ihre religiöse Übereinstimmung ähnlich ein, die Korrelationen liegen hier zwischen Interessen 0,50 bis zu Gottesdienstbesuchen 0,77.
- Die Wahrnehmung dieser religiösen Übereinstimmung der Eltern ist auch für die Kinder wichtig. Es konnten 28,3% der Varianz der religiösen Zentralität der Kinder durch diesen Vorhersagefaktor erklärt werden.

Eltern, die ein ähnliches Interesse für religiöse Fragen oder einen gemeinsamen Gottesdienstbesuch schätzen, und die beide Wert auf religiöse Erziehung legen und sich einig zeigen in religiösen Fragen, werden von ihren Kindern auch als einig wahrgenommen; diese Wahrnehmung überträgt sich auch auf die Religiosität der Kinder.

3.) Das religiöse Familienklima und seine Bedeutung für die Religiosität der Kinder

- Eltern und Kinder wurden nach ihrer Meinung der Religiosität der Familie befragt, dabei zeigten Mütter signifikant höhere Werte als Väter.
- Das religiöse Familienklima (wie es von Müttern und Vätern wahrgenommen wird) korreliert dabei hoch mit der Zentralität der Religiosität der Kinder.
- Kinder schätzen das religiöse Familienklima sogar noch höher ein (0,74).

Familien beeinflussen sich wechselseitig als Ganzes. Dabei ist die Einschätzung der Kinder besonders wichtig. Ein positives religiöses Familienklima äußert sich, in dem Kinder merken, dass Religiosität ihren Eltern wichtig ist, sie selbst bei religiösen Fragen und Gesprächen ernst genommen werden und bei Problemen hilfreich ist. Dies führt dazu, dass sie eine religiöse Praxis entwickeln und ihre Realität religiös interpretieren. Wenn allerdings kein religiöses Familienklima besteht, Familien religiös gespalten sind oder religiöse Fragen ignorieren, wirkt sich dies negativ auf die religiöse Entwicklung der Kinder aus.

4.) Intergenerationelle Transmission der Religiosität

- Väter und Mütter sollten retrospektiv die Bedeutung für Religiosität in ihrer Herkunftsfamilie einschätzen: dabei gaben 33,9% der Väter und 35% der Mütter an, dass Religiosität in ihrer Herkunftsfamilie nicht wichtig war, 20% der Väter und 22% der Mütter gaben jedoch an, dass in der gegenwärtigen Familie Religiosität wichtig sei.
- Auf die Kinder bezogen kann man als Fazit ziehen, dass nur zu einem geringen Teil die Herkunftsfamilien einen Einfluss ausüben. Hierbei ist der Einfluss der Herkunftsfamilie des Vaters stärker als die der Mutter.
- Dennoch scheinen Familien über zwei Generationen hinweg Kinder zu beeinflussen.

Zusammenfassend wurde ein Einfluss von Großeltern und vor allem von Eltern auf die Religiosität der Kinder empirisch dargelegt.

Im nächsten Teilkapitel geht es um den Einfluss durch Freunde auf die Religiosität. Hierbei wird auch die channeling Theorie, welche den indirekten Elterneinfluss über Freudenetzwerke beschreibt, als Peergroupfaktor vorgestellt.

2.5.2 Einfluss durch Freunde

Nach der primären Sozialisationsphase, in der Kinder von Geburt an – zunächst durch die Familie, insbesondere durch die Eltern – an Werte, Normen und Regeln herangeführt und eine (auch religiöse) Erziehung erfahren (vgl. Hölscher, 2008b: 749f und Abels, 2015: 50ff), folgt mit dem Älterwerden der Kinder die sekundäre Sozialisation. Zur sekundären Sozialisationsphase gehören Einrichtungen wie Kindertagesstätten und Schulen, aber auch Vereine und Kirchengruppen (vgl. Hölscher,

2008b: 749f). Keller sieht in der Gruppe der Gleichaltrigen eine besonders wichtige Komponente der sekundären Sozialisation (vgl. Keller, 2001: 121). Krappmann (1998) kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder durch das Heranwachsen immer unabhängiger und damit die Gruppe der Peers immer bedeutsamer werden (Krappmann, 1998: 355-375). Nach Argyle sind die Eltern die erste und die Peergroup die zweite Quelle der Sozialisation. Dies gilt seiner Ansicht nach für alle Bereiche, somit auch für die Religiosität (vgl. Argyle, 2000: 18). So zeigen Studien von Cavalli-Sforza, Feldman, Chen und Dommbusch (1982), dass die Ähnlichkeit von Religiosität zwischen Kind und Peergroup einen Zusammenhang von 0,20 aufweist (vgl. Cavalli-Sforza, Feldman, Chen&Dommbusch, 1982: 19-27). Zwar sei die Ähnlichkeit von Religiosität zwischen Eltern und Kind mit einer Korrelation von 0,60 höher und Kinder hätten mehr Ähnlichkeit in Bereichen wie Sport und Politik mit ihren Freunden aufzuweisen als in der Religion. Dennoch sei der Zusammenhang von 0,20 Argyles Ansicht nach beachtlich (vgl. Argyle, 2000: 18). Weitere Untersuchungen zeigen überdies, dass Kinder und Jugendliche relativ häufig auch mit ihren Freunden über religiöse Themen diskutieren; meist sogar mehr mit ihren Freunden als mit den Lehrern in ihrer Schule. Einschränkend wird hier allerdings darauf hingewiesen, dass Religion oft nur mit *guten Freunden* thematisiert wird, und außerdem insbesondere mit Freunden gleicher Religionszugehörigkeit (vgl. Jozsa, 2009: 117f).

Martin, White und Perlman (2003) untersuchten anhand der zusammengestellten Daten von Benson 1988 (vgl. Benson, Donahue&Erickson, 1993: 1-26) 150 zufällig ausgesuchte protestantische Kinder im Alter von acht bis 18 Jahren in den USA hinsichtlich des indirekten religiösen Einflusses von Eltern auf ihre Kinder (channeling Hypothese). Die Kinder berichteten über ihre Interaktion mit Kirche, Eltern und Freunden (vgl. Martin, White&Perlman, 2003: 173f). Es wurden acht Kernfacetten aus 38 Einzelitems für die Messung verwendet, die eine hohe Reliabilität für Glaubensreife aufzeigt und robust in der Kontrolle gegen Alter, Geschlecht und Konfession war (vgl. Martin, White&Perlman, 2003: 174). Die channeling Hypothese, die Cornwall (1988) bereits in ihrer Studie zur Religiosität von Mormonen verwendete, besagt, dass der Einfluss von Eltern auf das religiöse Verhalten der Heranwachsenden nicht direkt ist, aber durch das Sozialisieren von Gruppen und Freunde-Netzwerken kanalisiert werden kann (vgl. Cornwall, 1988: 207-231 und vgl. Martin,

White&Perlman, 2003: 171). Das bedeutet, dass Eltern ihre Kinder durch Gottesdienstbesuche in die Gemeinde einführen und diese dort auch auf andere Gleichaltrige mit ähnlich religiöser Gesinnung treffen (Peergroup). Zweck dieser Studie war es, den Stand der Glaubensreife von Jugendlichen und den Einfluss der Eltern, Gemeinde und Peergroup mit dem Fokus auf Entwicklung nach Alter hin zu untersuchen. Es wurden fünf Hypothesen der channeling Hypothese getestet (vgl. Martin, White&Perlman, 2003: 172f):

- 1.) Direkter Effekt der Familiensozialisierung auf die Glaubensreife
- 2.) Beide, Einfluss der Gemeinde und Einfluss der Peergroup, haben einen direkten Effekt auf die abhängige Variable Glaubensreife.
- 3.) Beide, Einfluss der Gemeinde und Einfluss der Peergroup, werden als Vermittler in der Beziehung zwischen Familieneinfluss und Glaubensreife dienen.
- 4.) Im heranwachsenden Alter wird die Beziehung zwischen Familieneinfluss und Glaubensreife schwächer.
- 5.) Im heranwachsenden Alter wird die Beziehung Peergroup-Netzwerk und Glaubensreife stärker.

Als Gesamtergebnis kann aufgezeigt werden, dass die Gemeinde nicht als religiöser Vermittler für Kinder und Jugendliche angesehen werden kann. Die Peergroup hingegen zeigte zwar nur einen kleinen, jedoch signifikanten vermittelnden Effekt. Obwohl der Familieneinfluss während des Heranwachsens relativ stabil bleibt, kann es sein, dass ein Teil dieses Einflusses indirekt durch die Peergroup vermittelt wird (vgl. Martin, White&Perlman, 2003: 183ff).

Es gibt zwar noch viele weitere Studien, die sich mit der Religiosität von Jugendlichen im Verlauf ihres Lebens befassen und auch deren Peergroup beinhalten. Jedoch werden hierin meist ältere Kinder (ab 13 Jahren) beobachtet (siehe hierzu beispielsweise Arbeiten von Daniel Lois (2013)).

Das nächste Teilkapitel beschäftigt sich mit dem Geschlechtsunterschied hinsichtlich der Religiosität.

2.5.3 Einfluss durch das Geschlecht

Zahlreiche soziologische Artikel und Untersuchungen deuten heraus, dass Frauen religiöser seien als Männer. So ist der Religionswissenschaftler Dr. Michael Blume davon überzeugt, dass Frauen eine größere Neigung zu Religion und Glauben haben als Männer (vgl. Quelle online: Pawlitzki (2016) „Diskussion um das religiöse Geschlecht. Frauen - geboren um zu beten?“, Deutschlandfunk.de von 29.03.2016 abgerufen am 17.08.2017).

Neuere Studien zeigen auf, dass „über 70% des ehrenamtlichen Engagements in den großen Kirchen von Frauen geleistet werde“ (Quelle online: Pawlitzki (2016) „Diskussion um das religiöse Geschlecht. Frauen - geboren um zu beten?“, Deutschlandfunk.de von 29.03.2016 abgerufen am 17.08.2017).

Im Kapitel 2.5.1 wurde bereits auf einen Geschlechtsunterschied zwischen Vätern und Müttern auf Söhne und Töchter hingewiesen, wie beispielsweise die Studie von Francis und Gibson (1993) und Zehender, Käßler und Morgenthaler (2009). Auch Zinnecker (1998) kam bei seinen Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen. Bei der Weitergabe von kirchlich-religiösen Erziehung von Eltern und Kindern finden sich sowohl bei den Söhnen (0,77), als auch bei den Töchtern (0,89) sehr hohe Übertragungspfade. Dabei fällt jedoch auf, dass die Pfadkoeffizienten bei den Töchtern etwas höher ausfallen (vgl. Zinnecker, 1998: 349). Zinnecker kommt zu dem Schluss, dass bei Töchtern eine stärkere Übermittlung von Religion erfolgt. Jedoch gäbe es hier auch Unterschiede in den Indikatoren zu beachten: Bei den Söhnen steht die Glaubensorientierung im Vordergrund, während bei den Töchtern die kirchliche Praxis (Gottesdienstbesuche) von zentraler Bedeutung ist (vgl. Zinnecker, 1998: 349). Desweiteren fanden Zinnecker und Hasenberg heraus, dass es sehr wohl einen Unterschied zwischen Ost- und West- Deutschland hinsichtlich der Religiosität gäbe, im Westen hohe Werte elterlicher und kindlicher Religiosität durchschnittlich viel häufiger vorkommen als im Osten. In beiden Regionen jedoch eher Mütter als Väter und eher Mädchen als Jungen höhere Werte aufwiesen (Zinnecker&Hasenberg, 1999: 454).

Zinnecker und Hasenberg kommen im Gegensatz zu Cornwall (1988) und Erickson (1992) zu dem Ergebnis, dass die Bedeutung der Familie direkt und nicht erst über Lenkungsprozesse indirekter Art, wie der channeling Hypothese hervortritt (vgl. Zinnecker&Hasenberg, 1999: 456). Innerhalb der Eltern sei dabei der Einfluss der

Mütter besonders hervorzuheben, ebenso scheinen Töchter eher als Söhne zugänglich für die Vermittlung religiöser Kultur (Zinnecker&Hasenberg, 1999: 456).

Hoge, Petrillo und Smith (1982) fanden heraus, dass Eltern durch die Gespräche über Religion einen starken Einfluss auf die Religiosität ihrer Kinder nehmen und sich dieser Effekt bei den Mädchen stärker auswirkt als bei den Jungen (vgl. Hoge, Petrillo&Smith, 1982: 569-580). Es gibt in der Literatur verschiedene Ansätze und Erklärungsversuche, weshalb Mädchen bzw. Frauen religiöser seien als Jungen bzw. Männer, die hier nur kurz dargestellt werden sollen. Eine umfangreichere Betrachtung liefert Argyle (vgl. Argyle 2000: 42ff):

- Schuldgefühle: Frauen hätten mehr Schuldgefühle als Männer. Die Kirche bzw. Religionen gehen auf Schuldgefühle ein.
- Substanzuelle Unterschiede in der Persönlichkeit (angeboren bzw. durch die Umwelt bedingt): Jungen seien – zum Teil angeboren, zum Teil durch ihre Umwelt bedingt – eher aggressiv und dominant, Mädchen hingegen eher sozial, helfen gern und genießen den sozialen Kontakt.
- Sozialisierungsunterschiede: Mädchen werden anders erzogen als Jungen.

In den Untersuchungen von Voas, McAndre und Storm (2013) gaben mehr Frauen als Männer an, sich selbst als religiös zu bezeichnen (vgl. Voas, McAndrew&Storm, 2013: 259-283). Voas und Kollegen betrachteten auch die Kirchengangshäufigkeit, welche in der soziologischen Religionsforschung als einer der wesentlichen Indikatoren für Religiosität herangezogen wird (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft 2015 und Maiello 2007). Demnach gehen Frauen häufiger in die Kirche als Männer (vgl. Voas, McAndrew&Storm, 2013: 259-283). Auch Kecskes (2000) beobachtete u.a. die Häufigkeit der Gebete und Gottesdienstbesuche und kommt vor diesem Hintergrund zu dem Ergebnis, Frauen seien religiöser als Männer. Ferner stellt er nach der Kontrolle der Merkmale Alter, Wohngröße, Bildung und Erwerbsstatus fest, dass sein Ergebnis von diesen Faktoren offensichtlich nicht beeinflusst wird, d.h. diese Merkmale können seiner Meinung nach daher nicht als Grund für einen Geschlechterunterschied in der Religion verwendet werden. Er geht deshalb davon aus, dass Mädchen in ihrer Sozialisation religiöser erzogen werden als Jungen (vgl. Kecskes, 2000: 91f).

In den Arbeiten von Beit-Hallahmi und Argyle (1997) werden bereits Unterschiede bei Kindern in verschiedenen Altersgruppen (drei- bis sechs-, sieben- bis zwölf- und über Zwölf-jährige) hinsichtlich der Gottesvorstellung dargestellt (vgl. Beit-Hallahmi&Argyle, 1997: 58). Während die drei- bis sechs-jährigen sich Gott wie in einem Märchen als etwas Großes und Gigantisches vorstellen, sehen die sieben- bis zwölf-jährigen Gott eher als eine reale Person, als einen Vater an. Ab einem Alter von zwölf Jahren fangen die Kinder an, ganz individuelle verschiedene Interpretationen von Gottesvorstellungen zu liefern (vgl. Beit-Hallahmi&Argyle, 1997: 58). Der Geschlechtervergleich bezüglich der Religiosität ist jedoch der wichtigste Faktor (vgl. Beit-Hallahmi&Argyle, 1997: 71). Beit-Hallahmi und Argyle vergleichen verschiedene Untersuchungen in Großbritannien und den USA bezüglich der folgenden Indikatoren: Mitgliederschaft in einer Kirche, Teilnahme an Gottesdiensten, tägliches Beten und Glaube an Gott. In all diesen Kategorien fällt auf, dass Frauen religiöser sind als Männer (vgl. Beit-Hallahmi&Argyle, 1997: 71f). Beit-Hallahmi und Argyle weisen außerdem daraufhin, dass sich auch die Gottesvorstellung bzw. das Gottesbild von Frauen und Männern unterscheidet:

„...girls are more likely to describe God as a loving, comforting and forgiving, while boys tend to view him as a supreme power, a driving force and a planner or controller“ (Beit-Hallahmi&Argyle, 1997: 74).

Murken untersuchte die Gottesbeziehung und psychische Gesundheit eines Menschen. Dabei fand er heraus, dass Männer und Frauen ein unterschiedliches Gottesbild haben. Religiöse Männer würden sich demnach Gott eher als „herrschend und strafend bzw. passiv“ vorstellen, als religiöse Frauen (vgl. Murken, 1998: 157).

Auch Reyßer-Aichele untersuchte die Hypothese, dass sich „(Religiöse) Männer und Frauen unterscheiden hinsichtlich der Gottesbilder. (Religiöse) Männer haben im Vergleich zu (religiösen) Frauen ein mehr herrschendes Gottesbild“ (Reyßer-Aichele, 2014: 180).

Bucher (1994) untersuchte die Zeichnungen zur Gottesvorstellung von 343 Kinder im Alter zwischen sieben und zwölf Jahren. Die Bilder wurden daraufhin untersucht, ob sie anthropomorph oder symbolische Vorstellungen von Gott enthalten. Seinen

Ergebnissen zur Folge sind 87% der Bilder anthropomorph, jedoch sinke dieser Anteil mit zunehmender Alter der Kinder. Bezüglich des Geschlechts unterscheidet sich die Ausgestaltung der anthropomorphen Gottesbilder (vgl. Bucher, 1994: 81ff).

Auch Hanisch (1996) untersuchte die Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich anthropomorpher oder symbolischer Ausgestaltung. Seine Ergebnisse zeigen ebenso wie Bucher, dass die symbolische Ausgestaltung mit zunehmendem Alter ansteigt. Es zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den religiös erzogenen Kindern und nicht-religiös erzogenen Kindern; demnach zeichnen weit mehr nicht-religiös erzogene Kinder und Jugendliche anthropomorphe Gottesbilder. Die meisten Probanden haben Gott männlich dargestellt (75%), jedoch auch wenige als Frau (3%), diese ausschließlich von Mädchen gezeichnet. Mädchen ab dem zwölften Lebensjahr zeichnen ihr Gottbild jedoch eher symbolisch als anthropomorph im Vergleich zu Jungen im gleichen Alter (vgl. Hanisch, 1996: 95ff).

Klein (2000) untersuchte in einem Zeitraum von drei Jahren fünf Mädchen im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Die Mädchen sollten Gottesbilder anfertigen und anschließend wurde mit Hilfe von Fragen ein Gespräch mit ihnen geführt. Anstatt anthropomorph und nicht-anthropomorph als Kategorie zu unterscheiden, zog Klein die Unterscheidung personal und nicht-personal in ihren Ergebnissen vor, denn: „Die Vorstellungen von Gott dürfen nicht als Ausdruck einer Stufe kognitiver Entwicklung vertanden werden, sondern sie müssen auch als Ausdruck einer persönlichen Gottesbeziehung begriffen werden, für die sich die personale Darstellungsweise als besonders adäquat anbieten“ (Klein, 2000: 165).

Hilger und Dregelyi (2002) beziehen sich auf die Studie von Klein (2000) und gehen davon aus, dass die unterschiedliche Sozialisation von Jungen und Mädchen einen Einfluss auf ihr Selbstbild und ihre Gottesvorstellungen haben und diese geschlechtsspezifischen Unterschiede auch nachgewiesen werden können. Sie analysierten 300 Kinderzeichnungen: Kinder malten ihr Gottesbild und schrieben ihre Erklärung auf die Rückseite. Rückfragen und Gespräche während des Malens wurden in einem Protokoll festgehalten. Die Auswertung ergab, dass Jungen die Macht und Stärke Gottes häufig betonten. „Attribute und Anregungen aus der für Jungen typische Lebens- und Spiele-Welt sind deutlich zu erkennen“ (Hilger&Dregelyi, 2002: 73). Die meisten Bilder der Jungen zeigten Gott als Heldenfigur, roboterhafte Gestalten oder ähnliches. „Häufiger als Mädchen scheinen sich Jungen mit einer

männlichen Gottesgestalt zu identifizieren. Gleichzeitig aber – oft bei räumlicher Nähe – drücken ihre Bilder bei aller Expressivität emotionale Distanz und Sachlichkeit aus. Das gemalte Gegenüber ist selten Ansprechpartner, selten ein Du in persönlicher Beziehung“ (Hilger&Dregelyi, 2002, 77). Eine Vielzahl von Bildern der Mädchen hingegen zeigten Gott oben im Himmel, umgeben von Sonne, Mond, Sternen, Regenbogen, Lichtstrahlen, Engeln, Schmetterlingen, Vögeln, Bäumen oder Blumen. Dabei wurde Gott überwiegend als freundlicher männlicher Gott, jedoch mit weiblichen Merkmalen wie Ketten oder Kleidern dargestellt. „Mädchen bringen in ihren Bildern und Texten häufiger als die Jungen mit einer Vielzahl von Attributen die Andersartigkeit, Transzendenz und Unsichtbarkeit Gottes zum Ausdruck und zugleich seine personale Nähe. Sie betonen stärker als die Jungen den Beziehungsaspekt, seine Fürsorge, Gottes Nähe und seinen Schutz. Gott ist bei ihnen der gütige Herrscher. Nur bei Mädchen fanden wir Gott dargestellt durch ein Herz: Gott als Liebe“ (Hilger&Dregelyi, 2002, 77).

Die vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede der Religiosität, zum Gottesbild und der religiösen Sozialisation gibt. Diese sollen in der Auswertung der Ergebnisse dieser Studie berücksichtigt werden.

Mit diesen Erkenntnissen schließt der theoretische Teil dieser Arbeit. Im nächsten Kapitel werden die Fragen dieser Arbeit zusammengefasst und Hypothesen formuliert, welche dann in den Kapiteln 4 und 5 empirisch erörtert werden.

Kapitel 3: Vorüberlegungen, Fragestellungen und Hypothesen

3.1 Vorüberlegungen

Im zweiten Kapitel wurde die theoretische Basis für diese Arbeit gelegt. Es wurden Definitionen für moralisches Handeln und Moral vorgestellt, so wie sie in dieser Arbeit verwendet werden. Demnach wird von einer Moraldefinition ausgegangen, die aus der Moralthologie und der Tugendethik (vgl. MacIntyre) stammt: normatives, d.h. regelkonformes und tugendhaftes Handeln. Das moralische Handeln benötigt nach Keller sowohl eine kognitive wie auch eine affektive Komponente: dies umfasst die Fähigkeiten und das Wissen, was moralisch ist (kognitiv), in Verbindung mit moralischen Gefühlen und der Motivation, moralisch zu handeln (affektiv) (vgl. Keller, 1996: 31). Wie zuvor beschrieben geht es darum, von einem moralischen Standpunkt aus richtig oder falsch, und nicht nach rationalen Absichten zu handeln (vgl. Keller, 1996: 26). Das Kapitel 2 zeigte zur theoretischen auch eine empirische Basis auf, in dem die Konzepte zur Moralmessung nach Kohlberg und Lind dargestellt wurden. Um moralisches Handeln bei Kindern zu messen, wird das Konzept von Kohlberg für den empirischen Teil dieser Arbeit herangezogen. Zwar geht es Kohlberg in seinem Konzept der Moralmessung nicht um den normativen Aspekt¹² (regelkonform oder tugendhaft zu handeln), dennoch wird in Anlehnung an sein Konzept das Instrument der Dilemmasituation zur Moralmessung herangezogen¹³. D.h. es wurden fiktive Fallbeispiele als Konfliktsituationen mit Antwortvorgaben und Begründungsfragen entwickelt (siehe Kapitel 4.2 Pretest). Kohlberg konzipierte seine Dilemmasituationen absichtlich alltagsfern, um eine objektivere Sichtweise der Probanden erhalten zu können. Für Kinder können jedoch nicht dieselben Untersuchungsmethoden angewandt werden, wie für Jugendliche und Erwachsene (vgl. Keller, 2001: 113), daher wurden die Fallbeispiele alltagsnah konzipiert, damit diese für Kinder leichter vorstellbar sind.

¹² Für Kohlberg war es nicht wichtig, ob die Probanden konformes oder nonkonformes Verhalten wählten; vielmehr ging es ihm um die Argumentation ihres Verhaltens (vgl. Kohlberg, 1996: 151).

¹³ Wie in Kapitel 2.2 mit den Arbeiten von Kohlberg und Lind gezeigt wurde, eignen sich Konfliktsituationen gut, um Moral in quantitativen Studien zu erfassen bzw. zu messen.

3.2 Fragestellungen und Hypothesen

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Themen Religiosität und moralischem Handeln bei Kindern. Die Daten der quantitativen Querschnittstudie, die im Rahmen einer Panelstudie der „Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft“ erhoben wurden, bestehen aus schriftlichen Befragungen von Kindern und jeweils einem Elternteil dieser Kinder (über Fragebögen). Es wurden unter anderem Fragen gestellt, welche die Religiosität ermitteln sollten. Die Fragen für die Elternteile und Kinder waren nahezu identisch, es wurden allerdings altersbedingt sprachliche Anpassungen im Kinderfragebogen vorgenommen. Fragen über das religiöse Wissen wurden ausschließlich den Kindern, nicht aber den Elternteilen gestellt. Die Erhebung konzentrierte sich auf bestimmte Gebiete, um das **Konstrukt Religiosität** messbar zu machen. Hierzu zählen u.a. die persönliche

- Erfassung vom biblischen und liturgischen Wissen,
- Häufigkeit von Gebeten und Gottesdienstbesuchen,
- Fähigkeit, das eigene Gottesbild gedanklich einzuordnen,
- Einstellung zu christlichen Werten,
- Teilnahme an kirchlichen und gesellschaftlichen Handlungen.

Zusätzlich wurde ein zuvor als Pretest getestetes Fragemodul zum Thema **moralisches Handeln** konstruiert und in den Kinderfragebogen mit eingebracht, um das Konstrukt des **moralischen Handelns** messbar zu machen (siehe Kapitel 4.5).

Wie eingangs eingeführt, besteht diese Arbeit aus den folgenden zwei Bereichen:

1. Zunächst wird das **moralische Handeln** als **abhängige Variable**, die **Religiosität des Kindes** als **unabhängige Variable** betrachtet (Bereich A).
2. Im zweiten Bereich (Bereich B) rückt die **Religiosität des Kindes** in den Mittelpunkt der empirischen Analyse und wird als **abhängige Variable** verwendet.

Mögliche Faktoren, die einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes haben könnten (wie in Kapitel 2.5 beschrieben), werden als **unabhängige Variable** betrachtet. Dies sind im Rahmen dieser Ausarbeitung **das Geschlecht des Kindes, die Religiosität des Elternteils und die Gespräche mit Peer-group-Mitgliedern**.

Im Bereich A geht es darum, die Fragen und Items, die zur **abhängigen Variable moralisches Handeln** gehören, genauer zu betrachten, und einen möglichen Einfluss von der Religiosität des Kindes (unabhängige Variable) auf das moralische Handeln zu messen. In Kapitel 4 (Daten und Methoden) wird zum einen der Pretest zum moralischen Handeln vorgestellt, zum anderen werden sowohl die Operationalisierung und die Messqualität von der **abhängigen Variablen moralisches Handeln** als auch von der **unabhängigen Variablen Religiosität des Kindes** dargelegt (siehe Kapitel 4.5).

Im Bereich B soll die **Religiosität des Kindes** empirisch analysiert werden; sie wird daher als **abhängige Variable** verwendet. In Kapitel 4.5 folgt eine Operationalisierung des Konstrukts Religiosität und die Prüfung der Messqualität.

Wie in den Kapiteln 2.4 und 2.5 beschrieben, könnten sich in der Sozialisation folgende Faktoren auf die Religiosität des Kindes auswirken:

- Zum einen wird die Religiosität desjenigen Elternteils betrachtet, das (vorwiegend) die religiöse Erziehung des Kindes übernimmt.
- Zum anderen wurde auch der Freundeskreis benannt, welcher gerade in der sekundären Sozialisation – in der sich Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren befinden – zum Tragen kommt.

Es sind daher diese beiden (unabhängigen) Variablen, die in der Studie mit abgefragt wurden und somit in diese Analyse eingebracht werden können.

Ausgehend von den bereits in Kapitel 2 beschriebenen Theorien werden Fragen aufgestellt und daraus Hypothesen abgeleitet. Diese Hypothesen werden später in Kapitel 5 mit Hilfe der empirischen Querschnittstudie überprüft.

Zusammenfassend stellen sich für den Bereich A folgende Fragen:

- Wirkt sich die Religiosität des Kindes auf das moralische Handeln aus?
- Tendieren religiösere Kinder eher zum moralischen Handeln?
- Wenn ja, wie kann der Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln erklärt werden?
- Gibt es einen Unterschied zwischen der affektiven und der kognitiven Komponente (wie in Kapitel 2 dargelegt)?

Vorüberlegungen, Fragestellungen und Hypothesen

Verkürzt ließe sich daraus auch die Frage formulieren, inwieweit die Religiosität eines Kindes Einfluss auf das fürsorgliche und verantwortungsvolle bzw. gerechte Handeln hat.

Aus dieser Fragestellung lassen sich folgende fünf Hypothesen (H_n) ableiten, die teils aufeinander aufbauen:

H1: Die Religiosität des Kindes wirkt sich positiv auf das moralische (fürsorgliche und verantwortliche bzw. gerechte) Handeln aus.

Weitere Fragen beschäftigen sich mit dem Einbezug des Merkmals Geschlecht. Daher werden mit der zweiten Hypothese folgende Fragestellungen untersucht:

1. Wie wirkt sich das Geschlecht auf das moralische Handeln von Kindern im Alter von zehn bis zwölf Jahren aus?
2. Falls es einen Einfluss des Geschlechts gibt, ergeben sich Unterschiede zwischen fürsorglichem, verantwortungsvollem und gerechtem Handeln?

H2: Das Geschlecht hat Einfluss auf das moralische Handeln.

Daraus abgeleitet stellt sich die Frage, ob es im moralischen Handeln tatsächlich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt.

Die „Religiosität des Kindes“ wurde im Bereich B als abhängige Variable behandelt. In Kapitel 2.5 wurden bereits Faktoren benannt, die Einfluss auf die Religiosität des Kindes haben könnten (u.a. das Geschlecht des Kindes, die Religiosität der Eltern und der Einfluss einer Peergroup).

Falls Mädchen also (wie in Kapitel 2.5 beschrieben) tatsächlich religiöser sein sollten als Jungen, sollte sich das Geschlecht dann auch auf die Religiosität des Kindes auswirken. Daher lauten hier die Fragen:

1. Sind Mädchen religiöser als Jungen?
2. Wie ist dieses Phänomen zu erklären?

Daraus lässt sich somit die folgende Hypothese ableiten:

H3: Das Geschlecht hat Einfluss auf die Religiosität des Kindes.

Oder anders formuliert: Mädchen sind religiöser als Jungen.

In dieser Studie wurden sowohl Kinder als auch das für die religiöse Erziehung überwiegend zuständige Elternteil zu den Themen Religion und Glaube befragt. Ihnen wurden fast identische Fragen gestellt, weshalb eine Operationalisierung und die Messqualität von Religiosität sowohl für das Kind als auch für einen Elternteil im Kapitel 4.5 bearbeitet werden kann.

Aus den gestellten Fragen kann darum auch die Hypothese abgeleitet werden, dass die Religiosität des Elternteils einen (starken) Einfluss auf die Religiosität des Kindes hat:

H4: Die Religiosität des Elternteils hat einen starken Einfluss auf die Religiosität des Kindes.

Darüber hinaus wurden den Kindern auch Fragen hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Gespräche über Gott, Glaube und Religion mit ihren Freunden gestellt. Außerdem wurden die Kinder gebeten, ihre Freunde hinsichtlich ihrer Einstellung einzuschätzen, wie wichtig jenen Religion und Glaube sei. Es lässt sich daraus demnach die Frage ableiten, ob Freunde einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes haben könnten:

H5: Die Wichtigkeit der Religiosität im Freundeskreis hat einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes. Zudem ist die Wichtigkeit der Religiosität im Freundeskreis abhängig vom Geschlecht des Kindes.

Aus o.g. Gründen konnten die Freunde nicht direkt mittels eines Fragebogens zu ihrer Einstellung über Gott, Glaube und Religion befragt werden. Eine Ermittlung der Religiosität der Peergroup war so zwar (wie in den Kapiteln 1 und 2.5 bereits beschrieben) nicht direkt möglich, wurde aber über weiterführende Fragen an die Probanden indirekt bestimmt.

Die individuelle Sozialisation besteht fundamental aus dem Erlernen von Regeln und Normen. Kinder erlernen diese zunächst von ihren Eltern, später aber auch von ihren Freunden, den Verwandten und dem individuellen Bekanntenkreis bzw. – allgemein – in der „Gemeinschaft“ (z.B. Schule, Sportverein, Kirche etc.) (vgl. Hölscher, 2008b: 749). Sie umfasst damit das Verinnerlichen von Benehmen und Bräuchen, die in diesen jeweiligen „Kulturen“ vorherrschend sind (vgl. Abels, 2015: 50ff).

Kapitel 4: Daten und Methoden

In diesem Kapitel werden die Daten und Methoden der empirischen Untersuchung vorgestellt. Zudem werden die Operationalisierungen der Konstrukte „Religiosität“ und „moralisches Handeln“ und die Messqualität aller relevanten Variablen vorgestellt.

4.1 Untersuchungsdesign

Diese Arbeit ist ein quantitativer Querschnitt, der innerhalb einer Panelstudie durchgeführt wurde. Der methodische Rahmen dieser Arbeit wurde durch die Panelstudie mit dem Thema „Werte – Religion – Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunikationskatechese.“ zum großen Teil bereits vorgegeben. In dieser dreiwöchigen Studie (ergänzt um eine Vorstudie) ging es um Fragen zur religiösen Sozialisation und ihrer Folgen. Bislang wurden die Auswirkungen dieser Intensivphase der religiösen Sozialisation in Deutschland nicht untersucht. Die aus Psychologen, Soziologen und Religionspädagogen interdisziplinär zusammengesetzte „Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft“¹⁴ kooperierte, um diese Fragen wissenschaftlich zu erarbeiten. Für die Panelstudie wurden Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren, sowie derjenige Elternteil, der die religiöse Erziehung des Kindes übernimmt, mit Hilfe postalisch versandter Fragebögen deutschlandweit befragt. Der Fragebogen basierte auf einer standardisierten, quantitativen, repräsentativen schriftlichen Befragung.¹⁵

Ziele dieser Arbeit sind zwei Bereiche, die insbesondere Gegenstand der Untersuchung waren:

- Bereich A: Die Messung des Einflusses von Religiosität auf das moralische Handeln von Kindern.
- Bereich B: Untersuchung möglicher Faktoren, die einen Einfluss auf die Religiosität von Kindern haben.

¹⁴ Mitglieder der Forschungsgruppe: Prof. Dr. Reinhold Boschki, PD Dr. Stefan Altmeyer (Universität Bonn), Prof. em. Dr. Dr. Norbert Mette, Monika Duda (TU Dortmund), Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling, Michael Mähr (PTH Frankfurt/St. Georgen), Prof. Dr. Dieter Hermann, Dr. Angelika Treibel, Nicole Toms, Perke Fiedler (Universität Heidelberg), Prof. Dr. Albert Biesinger, Simone Hiller, Dr. Melanie Wegel (Universität Tübingen)

¹⁵ Der Fragebogen der dritten Panelwelle findet sich im Anhang.

Die Konstrukte, welche für diese Untersuchung relevant sind, sind zum einen die **Religiosität**, zum anderen das **moralische Handeln**. Die „Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft“ verfolgte mit den Fragen aus den Fragebögen das Ziel, das Konstrukt Religiosität messbar zu machen und damit die Religiosität sowohl des Kindes als auch eines Elternteils zu erfassen.

Zusätzlich wurde im Sommer 2012 (zur dritten Panelbefragungswelle) der Fragebogen um ein Fragemodul zum Thema **moralisches Handeln von Kindern** erweitert, um das Konstrukt **moralisches Handeln** messbar zu machen. Dieses Fragemodul bildet die Basis der vorliegenden empirischen Studie. In einem vorgelagerten Pretest (siehe Kapitel 4.2) wurde zunächst die Praxistauglichkeit des Erhebungsinstruments getestet, und in Abhängigkeit der Ergebnisse für den Einsatz in der dritten Panelbefragungswelle angepasst.

Während sich nun das Kapitel 4.2 mit dem Pretest befasst, beschreiben die Kapitel 4.3 bis 4.6 die Hauptuntersuchung. Im darauffolgenden Kapitel 4.7 werden die Operationalisierung und die Messqualität der beiden Konstrukte **Religiosität** und **moralisches Handeln** dargelegt.

4.2 Pretest

4.2.1 Vorgehen und Durchführung

Der Pretest hatte das Ziel, ein Fragemodul zu testen zum Thema **moralisches Handeln von Kindern**. Für diesen Fragebogen wurden zum einen zur Messung der **Religiosität** bereits erprobte Fragen aus dem Fragenkatalog der zweiten Panelwelle der Evaluationsstudie zur Erstkommunikationskatechese der „Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft“ übernommen; zum anderen wurde ein weiteres Fragemodul zur Messung des moralischen (gerechten, verantwortungsvollen und fürsorglichen) Handeln von Kindern hinzugefügt.¹⁶ Es wurden Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren und der überwiegend für die religiöse Erziehung verantwortliche Elternteil befragt.

Dieser freiwillige Pretest basierte auf einer standardisierten, quantitativen schriftlichen Befragung. Es war nicht notwendig, für diesen Pretest eine repräsentative Umfrage zu erheben, die einen Querschnitt über unterschiedliche Regionen und Wohnorte bilden, da möglichst unterschiedliche Typen von Personen erfasst werden sollten. Aus diesem Grund beschränkte sich diese Untersuchung auf Heidelberg und Düsseldorf¹⁷. Trotzdem wurden die Elternteile, die den Fragebogen ausfüllten, gebeten, ihr eigenes Wohngebiet nach vorgegebenen Kriterien zu beschreiben.¹⁸ Um die Mitarbeit der Kinder von den Erziehungsberechtigten genehmigen zu lassen, wurde außerdem ein Elternbrief verfasst, in dem die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten über das Thema und das Verwertungsziel der Befragung informiert wurden.¹⁹ Dies erfolgte insbesondere vor dem Hintergrund, dass Anonymität und Datenschutzgewährleistung wichtige Faktoren sind, welche das sozial erwünschte Antwortverhalten von Probanden zu reduzieren vermögen (vgl. Häder, 2010: 211). Beides wurde im Elternbrief zugesichert und die Befragten wurden daher gebeten, weder ihren Namen noch ihre Adressen auf den zugesandten bzw. ausgeteilten Fragebögen anzugeben. Um dennoch die Daten (Antworten) der Eltern und ihrer Kinder miteinander verknüpfen zu können, wurde auf den Kinder- und den dazugehörigen

¹⁶ Der vollständige Fragebogen für den Pretest findet sich im Anhang.

¹⁷ Die Erhebung erfolgte vor allem im Bekannten- und Kollegenkreis, z.B. aus Kirchenchor, Sportverein, Arbeitskollegen, Freunden und Familie.

¹⁸ Mögliche Auswahlkriterien waren „ländlich“, „kleinstädtisch“, „großstädtisches Randgebiet“ oder „großstädtisch“. In der Deskription der Pretest-Stichprobe (siehe Kapitel 4.2.2) ist das Ergebnis „Verteilung der Wohngebiete“ als Abbildung enthalten.

¹⁹ Der Wortlaut des Elternbriefs ist dieser Arbeit als Anlage beigelegt.

Elternfragebogen derselbe ID-Code (z.B. FB-001) oben links vorab aufgedruckt. Diese Schlüsselvariable wurde ausschließlich dazu gebildet, die Familienzugehörigkeit nachträglich nachweisen zu können. Um die Motivation der Kinder zur kooperativen Mitarbeit zu steigern, wurde eine Belohnung für ausgefüllte Fragebögen in Aussicht gestellt.

Es wurden insgesamt 102 Elternbriefe mit Eltern- und Kinderfragebögen verteilt. Nach einem Monat wurde dann ein Erinnerungsschreiben an die Teilnehmer versandt, in dem um die Rücksendung der ausgefüllten Fragebögen gebeten wurde. Von den 102 verteilten Kinder- bzw. Eltern-Fragebögen wurden 80 Fragebogen-Paare zurückgesandt. 30 Fragebogen-Paare waren unvollständig ausgefüllt und mussten deshalb aus der Analyse entfernt werden. Mit einem Muster-Kinder- / Muster-Elternfragebogen wurde anschließend ein Codeplan erstellt. In dem statistischen Analyseprogramm IBM SPSS wurden die einzelnen Variablen definiert und eine Arbeitsmatrix verfasst. Die zurückerhaltenen, ausgefüllten Fragebögen wurden aufsteigend nach der ID-Codenummer sortiert und deren Daten wurden aufsteigend in die Arbeitsmatrix eingegeben.

Nach der Dateneingabe wurden die Daten mit Hilfe von Häufigkeitsanalysen auf Fehlerquellen hin untersucht und bereinigt. Nach der Fehlerbereinigung konnten für eine verwertbare statistische Datenanalyse je 50 Fragebögen verwendet werden.

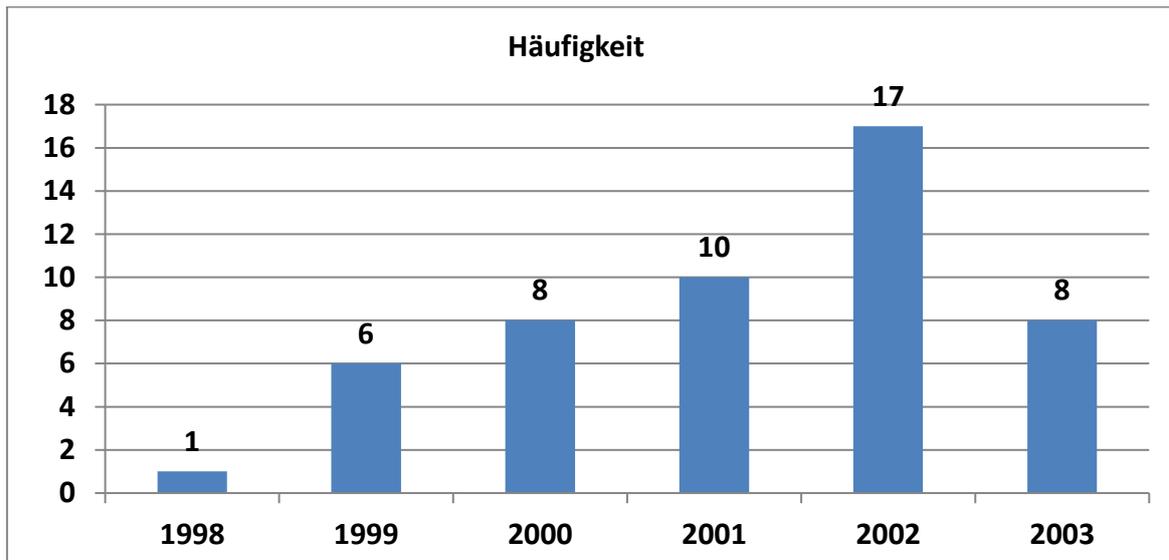
4.2.2 Deskription der Pretest-Stichprobe

Für den Pretest wurden Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren befragt. Zum Zeitpunkt der Befragung (Anfang des Jahres 2012) waren die meisten Kinder neun Jahre alt, das älteste²⁰ gerade 13 Jahre alt (vgl. Abbildung 11).

Insgesamt ergab sich bei den Antworten der Kinder (23 Mädchen und 27 Jungen) ein annähernd ausgeglichenes Geschlechterverhältnis.

²⁰ im Dezember 1998 geboren

Abbildung 11: Teilnahme der Kinder nach Geburtsjahr (Pretest)

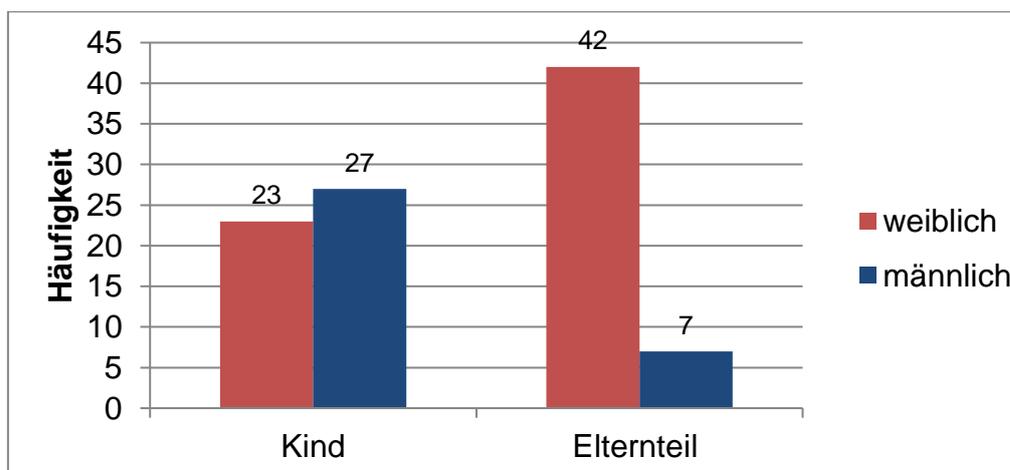


(eigene Abbildung)

Gänzlich anders verhält sich jedoch das Geschlechterverhältnis bei den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Der Fragebogen sollte von demjenigen Elternteil ausgefüllt werden, der vorwiegend die religiöse Erziehung des Kindes übernimmt. Aus den Antworten (sieben Männer und 42 Frauen)²¹ wird damit recht deutlich, dass die Verantwortlichkeit der religiösen Erziehung offensichtlich bei den Müttern liegt.

Zum Zeitpunkt der Befragung waren die meisten Elternteile zwischen 38 bis 47 Jahren alt (Geburtsjahrgänge 1965 bis 1974).

Abbildung 12: Verteilung nach Geschlecht (Pretest)



(eigene Abbildung)

²¹ Eine Person machte keine Geschlechtsangabe.

Bei der Konfessionszugehörigkeit gaben:

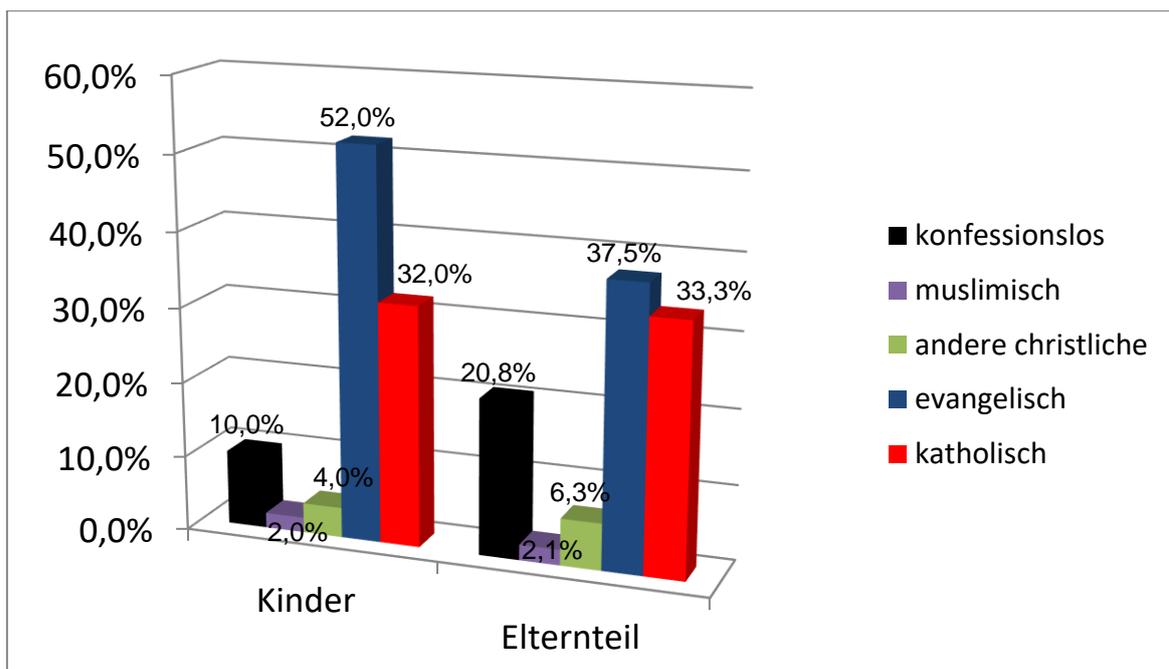
- 16 Kinder an, dass sie katholisch sind,
- 26 evangelisch-protestantisch und
- zwei einer anderen christlichen Konfession angehören.
- Ein Kind gab an, dass es einer nicht-christlichen Konfession (hier: muslimisch) angehört,
- und fünf gaben an, konfessionslos zu sein.

48 von 50 Elternteilen beantworteten die Frage nach ihrer Konfessionszugehörigkeit. Es waren ebenfalls:

- 16 katholisch,
- 18 evangelisch-protestantisch,
- drei gehören einer anderen christlichen Konfession an,
- eine Person gab eine nicht-christliche (muslimische) Konfession
- und zehn gaben konfessionslos an.

Somit gehören 44 Kinder (also 88%) und 37 Elternteile (also 77,1%) einer christlichen Glaubensgemeinschaft an. In der folgenden Abbildung werden die jeweiligen Prozentangaben der Konfessionszugehörigkeit aufgezeigt.

Abbildung 13: Verteilung der Konfessionszugehörigkeit (Pretest)



(eigene Abbildung)

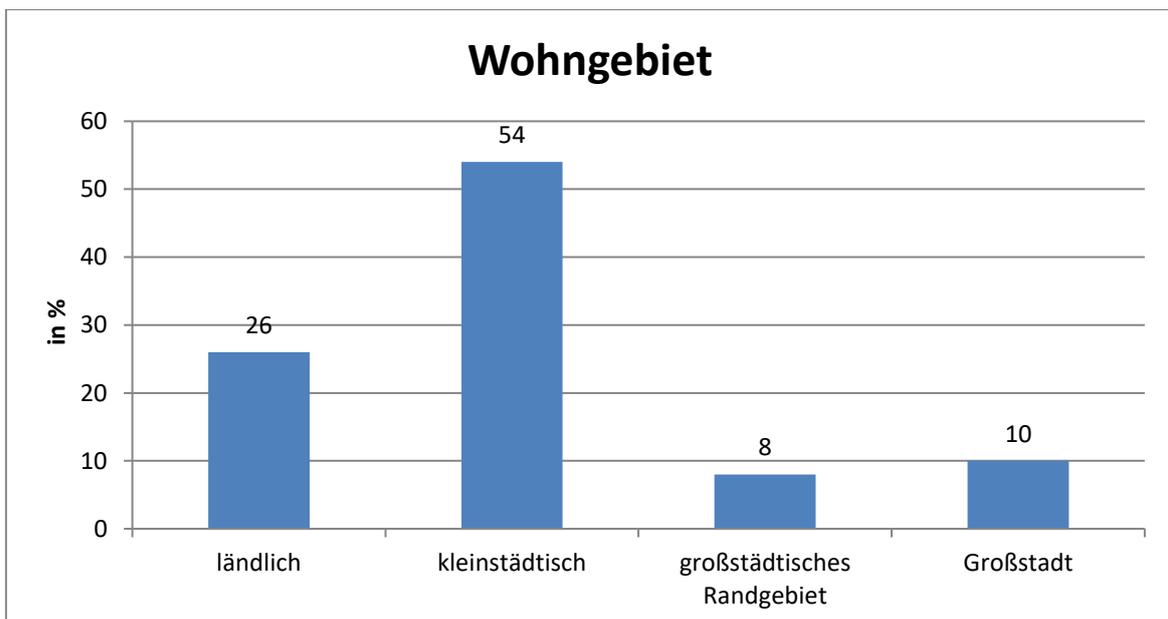
Daten und Methoden

Die Elternteile wurden überdies gebeten, auch ihr Wohngebiet zu beschreiben. Die Pretest-Befragung fand in der Umgebung Heidelberg und Düsseldorf statt. Dies bedeutet, dass die befragten Personen zwar in der Nähe der Städte Düsseldorf und Heidelberg ansässig waren, jedoch nach eigenen Angaben eher im Umkreis dieser Städte lebten. Von den 50 Befragten gaben:

- 13 Personen an, auf dem Land zu leben (26%).
- Mehr als die Hälfte der Befragten lebten in einer Kleinstadt (54%, entspricht 27 Personen)
- und lediglich vier Personen in einem großstädtischen Randgebiet (8%),
- bzw. fünf weitere Personen in einer Großstadt (10%).
- Eine Person machte hierzu keine Angaben.

In der folgenden Grafik ist diese prozentuale Verteilung der Wohngebietsangaben dargestellt.

Abbildung 14: Verteilung nach Wohngebiet (Pretest)



(eigene Abbildung)

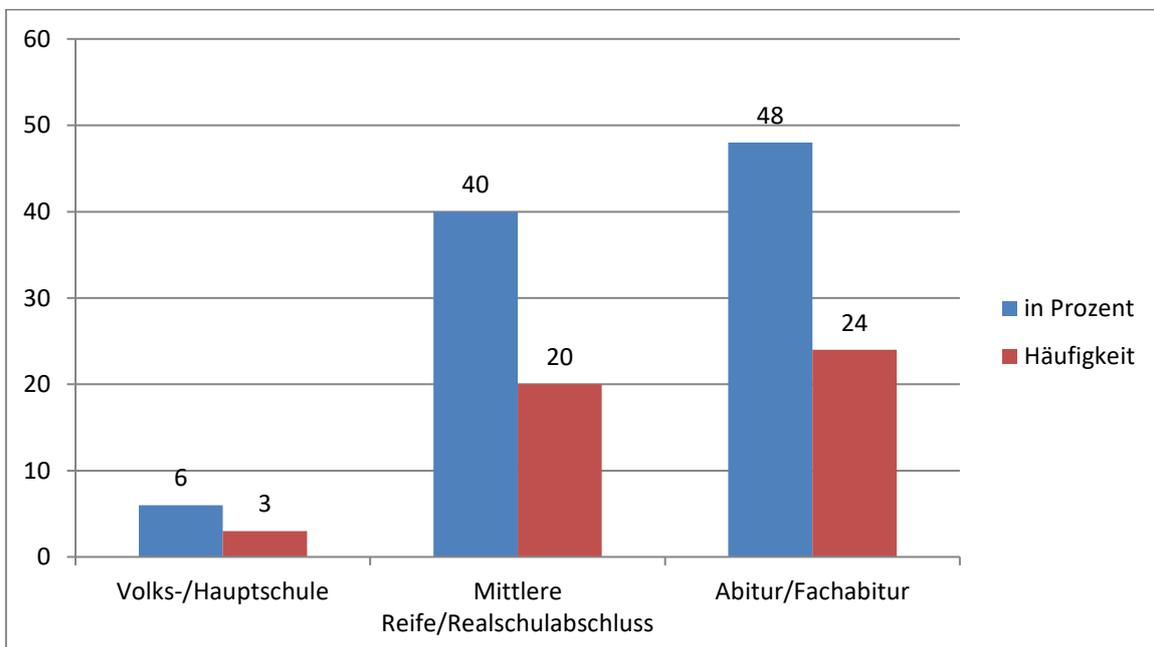
Daten und Methoden

47 der 50 befragten Elternteile machten Angaben über ihren Schulabschluss:

- Der mit 48,0% (24 Personen) überwiegende Teil der Eltern gab das Abitur bzw. die Fachhochschulreife als höchsten erworbenen Schulabschluss an.
- Darauf folgt mit 40,0% (20 Personen) ein Realschulabschluss bzw. die mittlere Reife.

Personen mit einem höheren Schulabschluss sind in diesem Pretest also überrepräsentativ vertreten. In der unten aufgeführten Abbildung sind Häufigkeit und Prozentangaben aufgeführt.

Abbildung 15: Schulabschluss des Elternteils (Pretest)



(eigene Abbildung)

Die demografischen Angaben der Pretest-Teilnehmer wurden hier dargelegt. Im folgenden Teilkapitel wird nun auf die Messqualität des Fragemoduls zum moralischen Handeln eingegangen, da dies ein besonderer Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist.

4.2.3 Untersuchung der Messqualität und Überarbeitung der Moralfragen für die Hauptstudie

Die Frage nach der Messqualität des Erhebungsinstruments war von großer Bedeutung, da dieses Fragemodul in die Hauptuntersuchung (d.h. in die dritte Panelwelle) einbezogen werden sollte. An dieser Stelle wird nur auf die Messqualität des Moduls zum moralischen Handeln des Pretests eingegangen. In Kapitel 4.7 werden die Operationalisierung und die Messqualität sowohl für die Fragen zum moralischen Handeln, als auch für Religiosität der Hauptstudie dargestellt.

Bei der Analyse des Pretests fiel auf, dass einzelne Pretestfragen für die Hauptuntersuchung verändert werden müssen, insofern ihre Werte nicht reliabel oder nicht valide waren. So wurden zwei Fragen²², die sich auf die Begründung der Handlung bezogen, ersatzlos gestrichen und nicht in die Hauptuntersuchung mit eingebracht, da sie auf Basis der Ergebnisse aus dem Pretest inhaltlich nicht interpretierbar waren. Zwei andere Fragen²³ mussten hingegen verändert werden, um in die Hauptuntersuchung eingefügt werden zu können.

Im Folgenden werden nun Berechnungen der Pretestfragen vorgestellt; daraus abgeleitet ergänzt um die Begründung der für die Hauptuntersuchung veränderten beiden Fragestellungen.

Die grundlegende Basis für die Überprüfung von Hypothesen sind reliable und valide Messwerte (vgl. Häder, 2010: 113). Aus diesem Grund wurde zunächst mit dem Statistikprogramm IBM SPSS eine statistische Analyse zur Validität und Reliabilität für die untersuchten 50 Kinder und 50 Elternteile durchgeführt, bevor weitere statistische Datenanalysen durchgeführt werden konnten:

- Die Reliabilität wurde bei jeder Berechnung als interne Konsistenz mit Cronbachs Alpha ermittelt, bei der Werte über 0,5 als reliabel akzeptiert wurden (vgl. Rammstedt 2010: 248f.).
- Die Validität wurde als Konstruktvalidität mit Hilfe einer Faktorenanalyse durch Schätzung rotierter Faktorladungen analysiert. Hierzu wurde bei jeder

²² Fragen 17b und 18b, siehe Pretestfragebogen im Anhang

²³ Fragen 17a und 18a, siehe Pretestfragebogen im Anhang

Berechnung eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit schiefwinkliger Rotation) verwendet, die niedrige Faktorladungen ($< 0,4$) entfernt.²⁴

Im Kinderfragebogen wurde ein Fragemodul für die Messung des moralischen Handelns eingefügt. In den für die Hauptuntersuchung veränderten Fragestellungen (Fragen 17a und 18a, s.o.) wurden den Kindern Fallbeispiele mit möglichen Handlungsalternativen dargeboten. Sie sollten sich diese fiktiven Situationen vorstellen und überlegen, wie sie sich in der Lage verhalten würden. Jede Antwortvorgabe konnte mit Hilfe einer 5er Likert-Skala (von „ja, auf jeden Fall“ bis „nein, auf keinen Fall“) abgestuft beantwortet werden.

In den Fragen 17b und 18b (für die Hauptuntersuchung gestrichen, s.o.) wurden die Kinder dann gebeten, vorgegebene Gründe für ihr Handeln anzukreuzen – dabei bestand auch die Möglichkeit, einen eigenen fiktiven Grund anzugeben.

Angelehnt an Kohlbergs Dilemmata zur Untersuchung des moralischen Urteilens wurden die o.g. Fragen so konzipiert, dass die aus den Antworten ableitbaren Ergebnisse moralisches (verantwortungsvolles, fürsorgliches und gerechtes) Handeln aufzeigen. Im Gegensatz zu den Dilemmata von Kohlberg wurden jedoch für die befragten Kinder alltagsnahe und wahrscheinliche Situationen kreiert. Kinder können sich Situationen, welche ihnen wahrscheinlich selbst tatsächlich passieren könnten bzw. alltagsnah sind, besser vorstellen, d.h. sie können sich in diese Situationen eher hineinversetzen. Dies ist auch nach Keller pädagogisch sinnvoller und bei Untersuchungen mit Kindern ein wichtiger Faktor (vgl. Keller, 2001: 113) (siehe auch Kapitel 4.7.2 Operationalisierung moralisches Handeln).

Frage 17a: Berechnungen und Überarbeitung für die Hauptuntersuchung

Die erste Frage zum moralischen Handeln zielte auch unter Berücksichtigung dessen auf das verantwortungsvolle Handeln und lautete wie folgt:

²⁴ Die rotierte Faktorladung ist ein Maß für die Korrelation zwischen den gemessenen Werten eines Skalenitems und dem in einer Faktorenanalyse ermittelten Faktor (vgl. Rammstedt 2010: 250-256).

Frage 17a: Stell dir vor: du spielst Fußball mit deinen Freunden. Du schießt den Ball und triffst damit eine Fensterscheibe. Die Fensterscheibe geht kaputt. Was tust du?

Du...

- *läufst weg und erzählst es niemandem.*
- *wartest ab, was deine Freunde tun.*
- *rufst deine Eltern.*
- *rufst eine andere erwachsene Person.*
- *klingelst an dem Haus, an dem die Fensterscheibe beschädigt ist.*

Nach verschiedenen Messungen wurden als Ergebnis für die Hauptuntersuchung die folgenden zwei Items ausgesucht, welche in die überarbeitete Frage eingebracht werden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Messqualität der Frage 17a

Du...	Komponente 1
<i>läufst weg und erzählst es niemandem.</i>	0,84
<i>klingelst an dem Haus, an dem die Fensterscheibe beschädigt ist.</i>	0,84

(eigene Tabelle)

Nach entsprechender Rekodierung der Items wurde, wie oben beschrieben, die Faktorenanalyse als Hauptkomponentenanalyse mit Oblimin-Rotation durchgeführt. Dabei erhält man einen Faktor, der mit 69,8% der Varianz erklärt. In der Tabelle 2 werden die Werte des Validitätstests aufgezeigt. Beide Items laden auf einer Komponente mit hohen validen Werten (0,84). Cronbachs Alpha liegt bei 0,55, die Messung ist also reliabel.

Einzig, um das Fallbeispiel für die Hauptstudie geschlechtsunspezifisch zu gestalten, wurde die im Pretest fiktive Situation „Fußballspielen mit deinen Freunden“ im Rahmen der Hauptstudie in „Schneeballschlacht mit deinen Freunden“ verändert, denn auf diese Weise können sich sowohl Jungen als auch Mädchen die Situation leichter vorstellen bzw. sich in sie hineinversetzen.

Die Frage 17a konnte also für die Hauptstudie semantisch nahezu beibehalten werden und lautete später wie folgt:

Stell dir vor: du machst mit deinen Freunden eine Schneeballschlacht und triffst mit einem Schneeball eine Fensterscheibe. Die Fensterscheibe geht kaputt. Was würdest du tun?

Du...

- *läufst weg und erzählst es niemandem.*
- *klingelst an dem Haus, an dem die Fensterscheibe beschädigt ist.*

Frage 17b: Berechnungen und Überarbeitung für die Hauptuntersuchung

Angelehnt an ein kognitives moralisches Urteil nach Kohlberg, konnten die Kinder mit der Frage 17b eine Begründung ihrer Handlung aus der Frage 17a angeben. Vor allem mit dem Item „Sonstiger Grund“ wurde die Möglichkeit geboten, dass Kinder ihr Handeln selbst begründen konnten.

Wie oben dargestellt, wurde auch hier eine Faktorenanalyse als Hauptkomponentenanalyse mit Oblimin-Rotation durchgeführt. Die unten aufgeführte Tabelle 3 zeigt die einzelnen Werte des Validitätstests. Cronbachs Alpha hat den Wert 0,44, somit ist diese Messung nicht reliabel. Doch gerade das letzte Item „sonstiger Grund“, bei dem die Kinder eine eigene Begründung für ihr Handeln angeben konnten, wurde in der Befragung von lediglich zwei Kindern angegeben. Eine Interpretation der Begründungen für das Handeln ist somit nicht möglich. Aus diesem Grund und da die Messung nicht reliabel war, wurde auf diese Frage in der Hauptuntersuchung verzichtet.

Frage 17b: Warum verhältst du dich so? Bitte kreuze die zutreffenden Gründe an.

Tabelle 3: Messqualität der Frage 17b

	Komponente 1	Komponente 2	Komponente 3
<i>Weil es kein Erwachsener gesehen hat.</i>	-0,82		
<i>Weil das mal passieren kann und ja niemand verletzt wurde.</i>	0,62		

<i>Weil du dich allein nicht traust.</i>		0,91	
<i>Weil deine Eltern das für dich regeln können.</i>	0,49	0,50	0,49
<i>Weil man sich so richtig verhält.</i>			0,67
<i>Weil ich keinen Ärger bekommen will.</i>			0,76
<i>Weil ich nicht will, dass ein Unschuldiger bestraft wird.</i>	0,65		0,57
<i>Sonstiger Grund</i>			

(eigene Tabelle)

Frage 18a: Berechnungen und Überarbeitung für die Hauptuntersuchung

Die Frage 18a zielte darauf ab, das fürsorgliche und gerechte Handeln der Probanden zu messen. Wie bei der Frage 17a oben wurde auch hier wieder eine fiktive Situation mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten zum fürsorglichen und gerechten Handeln gegeben.

Die Frage 18a lautete wie folgt: **Stell dir vor: du hast einen kleinen Bruder. Du siehst, wie sich dein kleiner Bruder und dein bester Freund streiten. Was würdest du tun?**

Die folgenden Items wurden nach verschiedenen Messungen ausgesucht, um in die Hauptuntersuchung eingebracht werden zu können (siehe Tabelle 4):

Tabelle 4: Messqualität der Frage 18a

Du würdest...	Komponente 1
<i>mit Ihnen sprechen und herausfinden, wer im Recht ist.</i>	0,68
<i>meinem Freund helfen.</i>	0,75
<i>meinem kleinen Bruder helfen.</i>	0,77
<i>nichts machen.</i>	0,48

(eigene Tabelle)

Nachdem die Items entsprechend rekodiert wurden, wurde eine Faktorenanalyse als Hauptkomponentenanalyse mit Oblimin-Rotation durchgeführt, wie oben bereits angewandt. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse enthielten zwei Faktoren, die mit 45,9% und 23,6% der Varianz erklären konnten. Diese Lösung konnte nicht rotiert werden; es wurde lediglich eine Komponente extrahiert. Der Tabelle 4 sind die Werte zu entnehmen. Lediglich das Item „nichts machen“ weist einen geringen Wert mit grenzwertiger Validität auf. Die Reliabilität wurde mit Cronbachs Alpha bestimmt und liegt bei 0,57, die Messung ist also reliabel.

Die Frage 18a wird aus folgenden Gründen für die Hauptuntersuchung verändert:

Grund 1: Geschwister

In der Frage wird angenommen, dass jedes Kind, welches den Fragebogen ausfüllt, sich vorstellen kann, einem jüngeren Bruder zu helfen. Allerdings gibt es in Deutschland sehr viele Ein-Kind-Familien, weshalb es für Kinder ohne Geschwister (ob älter oder jünger) damit schwieriger erscheint, sich diese fiktive Situation vorstellen zu können.

Laut der Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. Quelle online: Bundeszentrale für politische Bildung. „Zahlen und Fakten, die soziale Situation in Deutschland“, abgefragt am 04.05.2016) waren im Jahr 2011 *mehr als die Hälfte* aller Familien Ein-Kind-Familien. Bei gut einem Drittel aller Familienhaushalte fanden sich zwei Kinder.

Unter dem Begriff der „Familie“ werden dabei alle Eltern-Kind-Gemeinschaften mit ledigen Kindern im Haushalt (ohne Altersbegrenzung) verstanden. Unter dem Begriff des Kindes werden hingegen sämtliche ledigen Personen ohne Lebenspartner/in und ohne eigene Kinder im Haushalt gezählt, die mit mindestens einem Elternteil in einer Familie zusammenleben, neben den leiblichen also auch Stief-, Adoptiv- und Pflegekinder – eine Altersbegrenzung wird dabei nicht vorgegeben (vgl. Quelle online: Bundeszentrale für politische Bildung. „Zahlen und Fakten, die soziale Situation in Deutschland“, abgefragt am 04.05.2016).

Im Jahr 2011 waren 69% der gezählten Kinder unter 18 Jahren. Von diesen lebten 36,8% in Ein-Kind-Familien, 24,9% in Zwei-Kind-Familien und nur 5,9% in Drei-

Kind-Familien (Quelle online: Bundeszentrale für politische Bildung. Zahlen und Fakten, die soziale Situation in Deutschland: abgefragt Internet am 04.05.2016).

Schon allein aus diesem Grund wurde die Frage des Pretests für die Hauptuntersuchung verändert, in dem die Aspekte der „jüngere Bruder und besten Freund“ ersetzt werden durch „zwei beste Freunde bzw. Freundinnen“.

Grund 2: Fürsorge und Gerechtigkeit

Die Frage 18a soll zum einen gerechtes, zum anderen fürsorgliches Handeln messen. Mit dem Item „versuchen, beide zu versöhnen“ soll das fürsorgliche Handeln besser gemessen werden als zuvor mit den Items „*meinem Freund helfen*“ oder „*meinem kleinen Bruder helfen*“. Auf diese Weise muss sich das Kind nicht für eine Person entscheiden, sondern lediglich zeigen, inwieweit es fürsorglich handelt. Das Item „*mit Ihnen sprechen und herausfinden, wer im Recht ist*“ wurde sprachlich etwas verändert und ersetzt durch „*Ich würde den unterstützen, der im Recht ist*“, denn dieses Item beschreibt die Situation detaillierter. Das Kind hat so nun nicht mehr die Aufgabe erst herauszufinden, welcher der beiden im Recht ist. Die Sachlage wird eindeutiger, indem aufgezeigt wird, dass einer der beiden im Recht ist. Die Aufgabe des Kindes liegt nun allein darin, sich zu entscheiden, inwieweit es denjenigen, der sich im Recht befindet, unterstützt – und damit gerecht handelt.

Daher lautet die schließlich in die dritte Panelwelle eingebrachte Frage wie folgt:

Stell dir vor: du siehst wie deine zwei besten Freunde oder deine zwei besten Freundinnen streiten. Was würdest du tun?

- *Ich würde versuchen, beide zu versöhnen.*
- *Ich würde den unterstützen, der im Recht ist.*
- *Ich würde nichts machen.*

Frage 18b: Berechnungen und Überarbeitung für die Hauptuntersuchung

Wie auch schon bei Frage 17b als Begründung für die Handlung in 17a, sollte hier die Frage 18b Möglichkeiten der Begründung für die Handlung in Frage 18a anbieten.

Diese lautete wie folgt:

Frage 18b: Warum würdest du dich so verhalten? Bitte kreuze die zutreffenden Gründe an.

- *Weil mir mein Bruder wichtiger ist als mein bester Freund.*
- *Weil mir mein bester Freund wichtiger ist als mein Bruder.*
- *Weil man dem Schwächeren helfen muss.*
- *Weil ich nicht will, dass sich jemand streitet.*
- *Weil ich dem helfe, der im Recht ist.*
- *Weil ich meine Ruhe haben will.*
- *Weil ich will, dass Menschen friedlich zusammenleben.*
- *Sonstiger Grund*

Eine Faktorenanalyse, die alle Items der Frage 18b beinhaltet, konnte nicht durchgeführt werden. Der Wert von Cronbachs Alpha lag bei 0,39. Die Berechnungen sind daher weder valide noch reliabel.

Auch hier gaben lediglich drei von 50 Kindern eine eigene Begründung für ihr Handeln an. Wie schon in Frage 17b können aus diesen Daten keine profunden Aussagen und Interpretationen abgeleitet werden. Als Ergebnis bleibt demnach festzuhalten, dass die Frage 18b für die Hauptuntersuchung ersatzlos gestrichen wurde, da sie weder reliabel war, noch die Korrelationen sinnvolle bzw. interpretierbare Ergebnisse aufzeigten.

Wie im Kapitel 3.1 dargestellt, wurde Moral und moralisches Handeln theoretisch in dieser Arbeit nach einer Moraltheologie und Tugendethik aufgefasst (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2). Empirisch wurde jedoch nach Kohlberg vorgegangen, in dem Situationen mit fiktiven Dilemmata konstruiert wurden. Bei Kohlberg spielen die Begründungen des moralischen Handelns eine zentrale Rolle: nicht der normative Aspekt des „richtigen“ oder „falschen“ (bzw. normorientierten) Handelns, sondern die Gründe für die jeweilige Handlung sind für Kohlberg entscheidend, um moralisches Handeln zu erfassen (vgl. Kohlberg, 1996: 151). Jedoch konnten die Begründungsfragen (Fragen 17b und 18b) von den Kindern nicht hinreichend beantwortet und damit auch nicht für eine weitere statistische Untersuchung herangezogen werden. In Kohlbergs eigenen Untersuchungen wurden jedoch meist ältere Kinder und Jugendliche befragt.

Das junge Alter der Probanden dieses Pretests kann somit als ursächliche Erklärung dafür dienen, dass sie vornehmlich keine individuelle Begründung für ihr eigenes Tun angegeben haben.

In diesem Teilkapitel wurde die Messqualität der Pretestfragen aufgezeigt und die Überarbeitung der Fragen für die Hauptstudie detailliert dargelegt. Im Folgenden wird nun die Hauptstudie beschrieben.

4.3 Stichprobenziehung

Wie bereits in den Kapiteln 1.2 und 4.1 beschrieben, unterliegt die vorliegende Arbeit bestimmten, durch die Panelstudie bereits vorgegebenen Rahmenbedingungen. Dies gilt insbesondere auch für die Stichprobenziehung. Die Grundgesamtheit, über die Aussagen gemacht werden sollen, waren zum Zeitpunkt der Vorstudie acht- und neunjährige Kinder in Deutschland. Die Stichprobe ist eine gewichtete Zufallsstichprobe von 81 Gemeinden ($N = 81$) und wurde mit Unterstützung des Forschungs- und Beratungsunternehmens Infrac durchgeführt. Aus jeder Gemeinde wurde dann eine zufällige Auswahl von acht- bis neunjährigen Kindern ($N = 11.824$) getroffen.

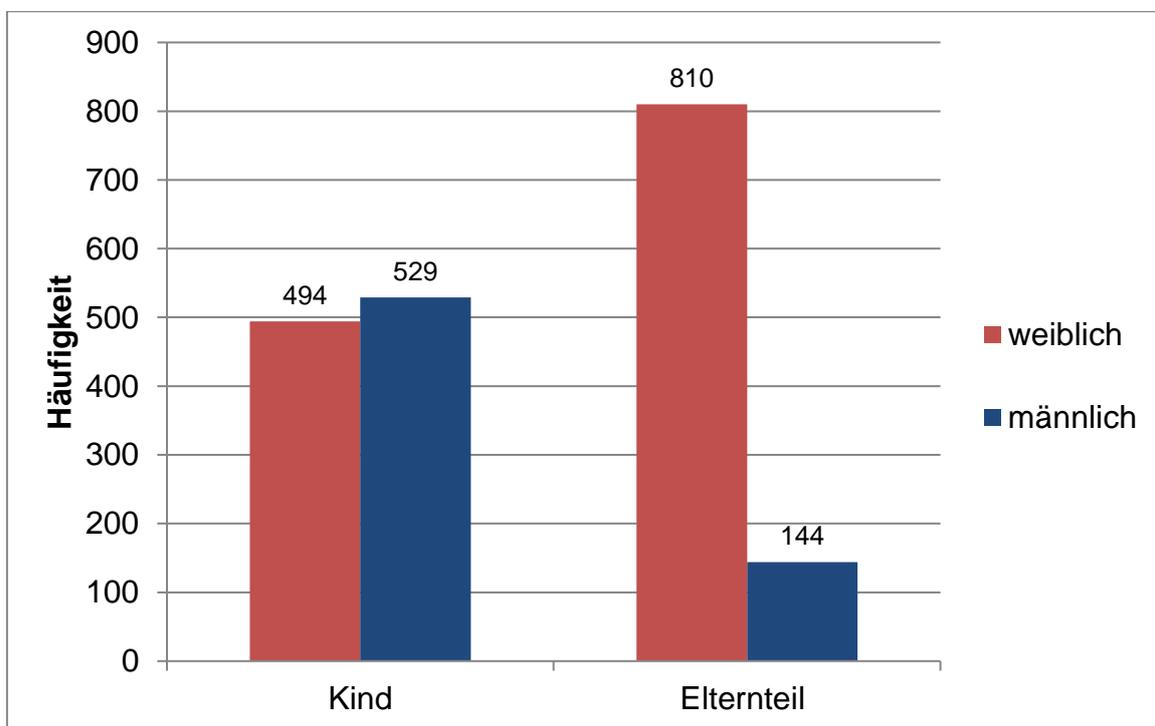
Bereits Mitte 2010 wurde in einer Vorstudie die Panelbereitschaft schriftlich erfragt. Dazu wurden ein Fragebogen für das Kind, sowie ein Fragebogen für ein Elternteil verteilt. Es galt die Vorgabe, dass der Elternteil, der für die religiöse Erziehung vorwiegend zuständig ist, den Elternfragebogen ausfüllen sollte. Es wurden insgesamt 2.529 Kinder- und Elternfragebögen zurückgesandt, davon waren 1.882 (74%) zu Mehrfachbefragungen bereit. Im September 2010 fand die erste Panelwelle ($N = 1.391$ Kinder und 1.394 Eltern), im Mai 2011 die zweite Panelwelle ($N = 1.134$ Kinder und 1.109 Eltern) und im Juni 2012 (d.h. ein Jahr nach der Erstkommunikationskatechese) die dritte Panelwelle ($N = 1.035$ Kinder und 1.035 Eltern) statt.

Diese dritte Panelwelle ist der quantitative Querschnitt, der Gegenstand dieser Arbeit ist. Im Rahmen dieser Arbeit wurden alle 1.035 Kinder gesamtheitlich untersucht, d.h. es wurde keine Untersuchungsgruppe (z.B. „katholische Kinder“) oder Kontrollgruppe (z.B. „andere oder keine Konfession“) gebildet.

4.4 Deskription der Stichprobe (Hauptuntersuchung)

Die befragten Kinder sind aufgrund des Stichprobendesigns auf bestimmte demographische Merkmale, wie z.B. der Altersgruppe, relativ homogen. Die meisten Kinder waren zum Zeitpunkt der Befragung (im Juni 2012) zehn (64,5%) bzw. elf Jahre (33,7%) alt. Außerdem bestand ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis: von den teilnehmenden 1.035 Kindern bei dieser Befragung waren 529 Jungen (51%) und 494 Mädchen (48%).²⁵

Abbildung 16: Verteilung nach Geschlecht



(eigene Abbildung)

Von den 1.035 Elternteilen, die befragt wurden, waren 810 weiblich (78,3%), lediglich 144 männlich (13,9%).²⁶ Diese Daten wurden bereits in der Vorstudie erhoben. Es zeigt sich bei den Elternteilen, die die religiöse Erziehung der Kinder übernehmen, also (wie auch im oben beschriebenen Pretest) ein starkes Geschlechterungleichgewicht; offensichtlich sind wesentlich mehr Mütter hierfür zuständig als Väter. Wie auch im Pretest sind mehr als die Hälfte der Elternteile zwischen 1965 und

²⁵ 12 Kinder (1 %) machten zu ihrem Geschlecht keine Angaben.

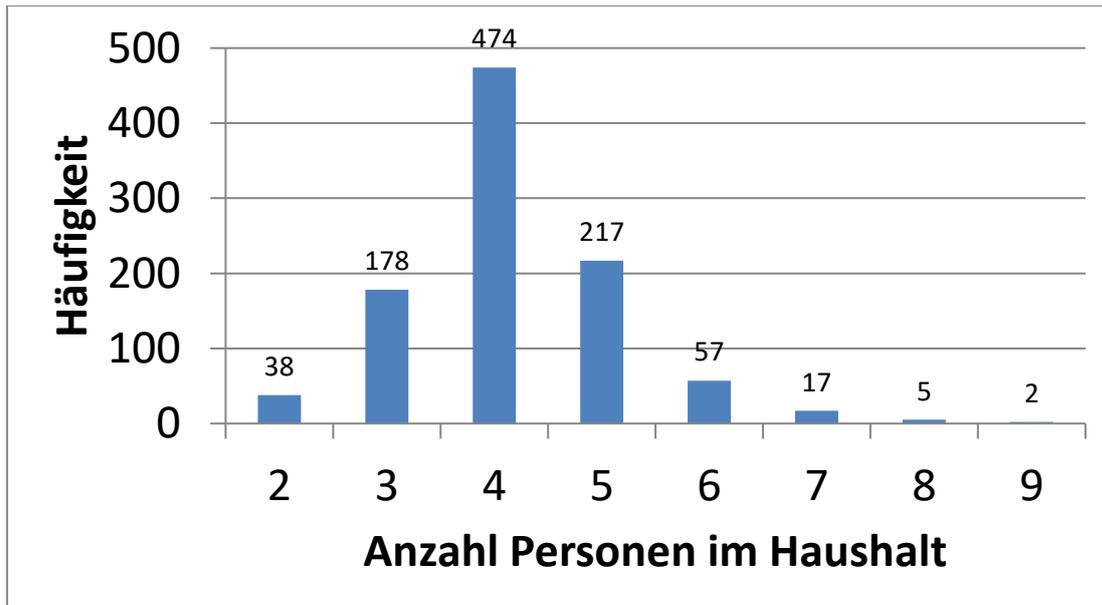
²⁶ Zu 81 Personen (7,8%) fehlen die Angaben über das Geschlecht.

Daten und Methoden

1974 geboren (682 Personen) und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 38 und 47 Jahren alt.

Die Eltern wurden zudem befragt, wie viele Personen in ihrem Haushalt leben. Dabei gaben 474 Personen (45%) an, dass 4 Personen im Haushalt leben.

Abbildung 17: Anzahl der im Haushalt lebenden Personen



(eigene Abbildung)

In der Vorstudie der Panelstudie im Jahr 2010 wurden die Eltern im Fragebogen gebeten, Angaben über die Konfessionszugehörigkeit der Kinder anzugeben.

Es liegen hierzu Angaben von 905 Kindern vor:

- insgesamt sind 27,8% der Kinder katholisch,
- 35,8% sind evangelisch,
- 2,6% gehören einer anderen christlichen Konfession²⁷ und
- lediglich 2,4% einer nicht-christlichen Konfession²⁸ an;
- 18,7% sind konfessionslos.

²⁷ Unter dem Begriff einer „anderen christlichen Konfession“ wurden verschiedene Konfessionen zusammengefasst, u.a. die Zeugen Jehovas, baptistisch, christlich-charismatisch, evangelisch-freikirchlich, christlich-orthodox, neuapostolisch, anglikanisch und freichristlich.

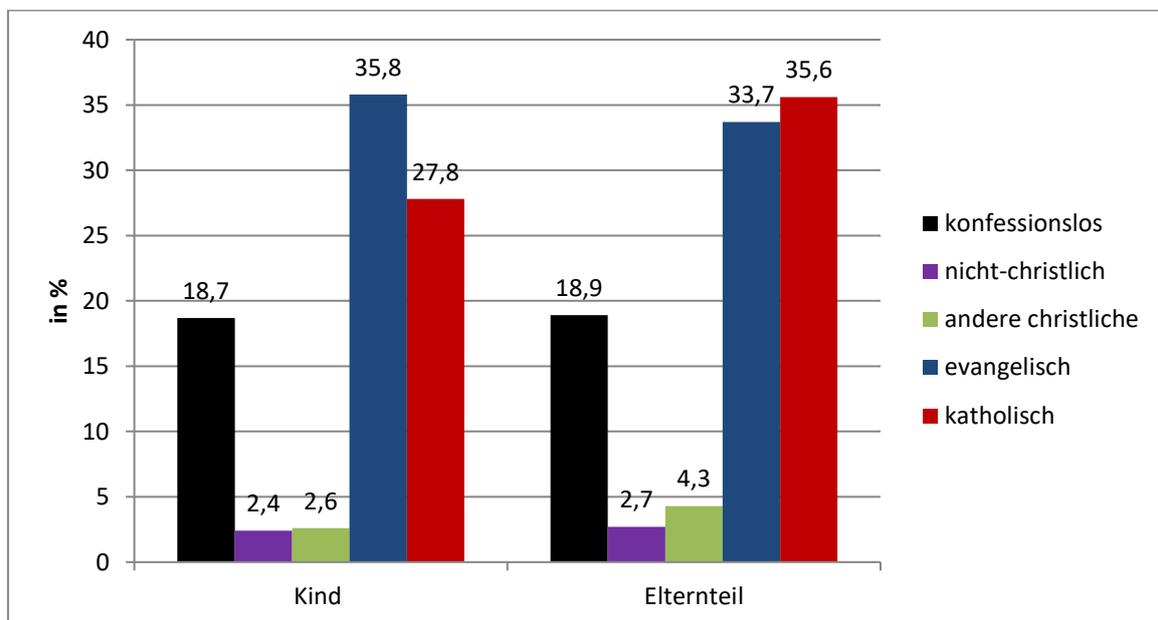
²⁸ Zu den „nicht-christlichen Konfessionen“ wurden muslimisch, jüdisch, hinduistisch und buddhistisch zusammengefasst: in dieser Teilgruppe geben 79% eine muslimische Konfession an.

986 Elternteile gaben Angaben ihrer Konfessionszugehörigkeit an:

- 35,6% sind katholisch,
- 33,7% sind evangelisch,
- 4,3% gaben an, einer anderen christlichen Konfession anzugehören und
- lediglich 2,7% gaben eine nicht-christliche Konfession an.
- 18,9% haben angegeben, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören.

In der folgenden Abbildung sind die Konfessionszugehörigkeiten der Kinder und Elternteile nochmals im Vergleich dargestellt.

Abbildung 18: Konfessionszugehörigkeit der Kinder und Elternteile in %



(eigene Abbildung)

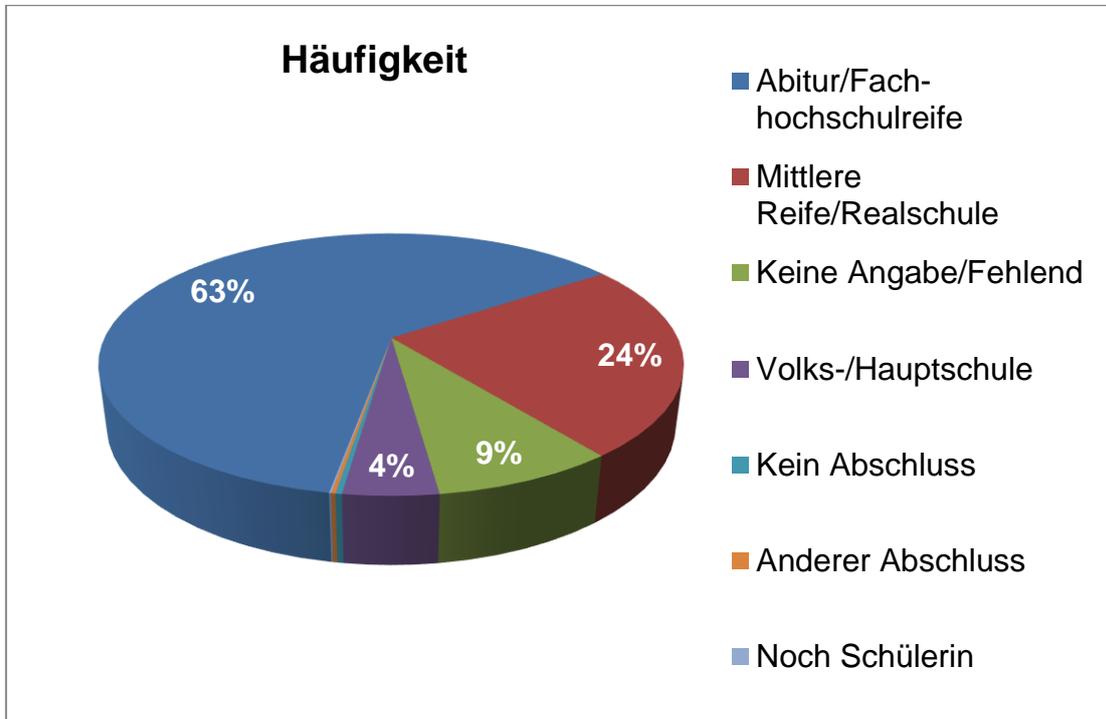
Hinsichtlich des Bildungsstands sind unter den befragten Elternteilen diejenigen mit einem höheren Schulabschluss stärker vertreten²⁹ (vgl. Abbildung 19):

- 62,6% gaben an, dass ihr höchster erreichter Schulabschluss das Abitur bzw. die Fachhochschulreife ist,
- 24% haben die Mittlere Reife erreicht,
- lediglich 4,4% haben einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss,

²⁹ Die Daten zum höchsterreichten Schulabschluss stammen aus einer vorherigen Befragung der Panelstudie. Diese Frage war daher nicht nochmals im Fragebogen der dritten Panelwelle aufgeführt.

- 0,2% haben einen anderen Abschluss,
- 0,4% sind noch Schülerin bzw. haben keinen Schulabschluss erreicht.

Abbildung 19: höchsterreichter Schulabschluss der Eltern



(eigene Abbildung)

Ein weiteres erfasstes Merkmal war die „Nationalität“ der Befragten, wobei jedoch nur zwischen der Ausprägung „deutsch“ bzw. „nicht-deutsch“ unterschieden wurde: von den 1.035 befragten Elternteilen haben demnach 890 die deutsche Staatsangehörigkeit, 63 haben sie nicht.³⁰

Die Stichprobe der Hauptuntersuchung wurde in diesem Teilkapitel beschrieben. Das nächste Teilkapitel berücksichtigt die Methodenprobleme.

³⁰ Von 82 Personen wurden zu dieser Frage keine Angaben gemacht.

4.5 Methodenprobleme

4.5.1 Repräsentativität

Ziel dieser Arbeit ist es, die aufgestellten Hypothesen zu prüfen. Für eine Hypothesenprüfung, wie sie in dieser Studie vorgenommen wurde, sind repräsentative Daten nicht erforderlich, jedoch erhalten die Ergebnisse dann eine aussagekräftigere Geltung. Die „Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft“ führte einen Vergleich zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit hinsichtlich der Repräsentativität mit Hilfe folgender Merkmale durch (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 98-102):

- Verteilung der Befragten auf die Bundesländer
- Konfessionszugehörigkeit
- Staatsangehörigkeit
- formaler Bildungsgrad

Es wurden Daten des statistischen Bundesamtes, sowie andere behördliche Statistiken zur Überprüfung der Repräsentativität herangezogen.

Als Ergebnis kann aufgezeigt werden, dass in der Stichprobe hinsichtlich der Verteilung Befragte aus nördlichen und östlichen Bundesländern geringfügig unterrepräsentiert und Befragte aus südlichen Bundesländern überrepräsentiert sind (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 99).

Hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit (vgl. Kapitel 4.4) zeigen die Daten der Stichprobe eine leichte Überpräsenz der katholischen und evangelischen Familien; die Gruppe der „Sonstigen“ hingegen, welche alle anderen Religionszugehörigkeiten und auch Konfessionslose beinhaltet, ist unterrepräsentiert (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 100).

Bei der Nationalität wurde in der Stichprobe einzig nach deutsch bzw. nicht-deutsch unterschieden (vgl. Kapitel 4.4). In Bezug auf die Staatsangehörigkeit bildet die Stichprobe die Gesamtbevölkerung gut ab (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 100).

Bezüglich des formalen Bildungsgrads ist die Stichprobe jedoch nicht repräsentativ. Wie schon in Kapitel 4.4 dargelegt, haben überwiegend Frauen den Fragebogen

ausgefüllt, daher wurde die Bildung für die Gruppe der deutschen 35- bis 45-jährigen Frauen der Gesamtbevölkerung als Vergleich herangezogen. Im Vergleich zeigt sich, dass Frauen mit Hauptschulabschluss in der Stichprobe unterrepräsentiert, Frauen mit Abitur jedoch überrepräsentiert sind (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 101). In Kapitel 4.4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die befragten Elternteile mit einem höheren Schulabschluss stärker vertreten sind.

Diese Untersuchungen sollen in diesem Teilkapitel kurz dargelegt werden. Die Grundgesamtheit besteht wie bereits erwähnt aus allen Kindern, die im Jahre 2010 acht bis neun Jahre alt waren und in der Bundesrepublik Deutschland lebten. Der Vergleich wurde mit Hilfe der folgenden Merkmale durchgeführt: Verteilung der Befragten auf die Bundesländer, der Konfessionszugehörigkeit, des formalen Bildungsgrades sowie der Staatsangehörigkeit. Daten des Statistischen Bundesamtes oder andere behördliche Statistiken wurden zur Überprüfung der Repräsentativität herangezogen. Da für die Grundgesamtheit von acht- und neunjährigen Kinder keine statistischen Daten vorliegen, wurden hier die Daten für Erwachsene herangezogen. Auch dieser Vergleich ist nicht übereinstimmend, da in der Stichprobe nur die erwachsenen Personen, die für die religiöse Erziehung des Kindes zuständig sind, herangezogen wurden, während in der Bevölkerungsstatistik alle Personen bedacht werden (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 98ff).

In der ersten Untersuchung wurde geprüft, ob die Stichprobe ein repräsentatives Abbild der Gesamtbevölkerung hinsichtlich der Verteilung der Bewohner auf alle 16 Bundesländer aufzeigt. Hierzu wurden die Daten des Statistischen Bundesamtes zum Bevölkerungsstand mit dem Stichtag 31.03.2011 als Vergleich für die Stichprobe herangezogen. Da es nur minimale prozentuale Unterschiede der Bevölkerungsverteilung aller Bundesländer innerhalb eines Jahres gibt, wurden die Daten dieses Stichtages gewählt.

Die Bundesländer wurden für diese Untersuchung in drei Gruppen eingeteilt:

1. Die nördlichen Bundesländer:

Hierzu gehören Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Bremen.

Daten und Methoden

2. Die südlichen Bundesländer:
Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Hessen.
3. Die östlichen Bundesländer:
Diese umfassen Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

Die folgende Tabelle 5 zeigt die Verteilung der Bevölkerung auf die Bundesländer, sowohl in der Gesamtbevölkerung wie auch in der Stichprobe der Studie. Aufgeführt werden die prozentualen Anteile der Bundesländer und als Grundlage der Signifikanzprüfung das 95 %-Konfidenzintervall.

Tabelle 5: Verteilung Bevölkerung nach Bundesländern vs. Stichprobe

	Gesamtbevölk.	Stichprobe		
		%	95% Konfidenzintervall	Signifikante Unterschiede
Nördliche Bundesländer	45,4	40,0	36,0; 43,1	Ja
Südliche Bundesländer	34,6	47,0	43,9; 50,1	Ja
Östliche Bundesländer	19,7	13,1	10,9; 15,3	Ja

(Quelle: mod. nach Statistisches Bundesamt 2013 und nach Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 99)

„Die Daten zeigen, dass Befragte aus nördlichen und östlichen Bundesländern geringfügig unterrepräsentiert und Befragte aus südlichen Ländern überrepräsentiert sind“ (Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 99).

In der zweiten Untersuchung wurde die Repräsentativität der Konfessionszugehörigkeit näher betrachtet. Die Daten der dritten Panelwelle enthalten sowohl die Konfessionszugehörigkeit des befragten Elternteils, als auch die des Partners.

Tabelle 6: Verteilung Bevölkerung nach Konfessionen vs. Stichprobe

Konfession	Gesamtbevölk.	Stichprobe		
	%	%	95% Konfidenzintervall	Signifikante Unterschiede
Katholisch	30,7	35,4	33,2; 37,6	Ja
Evangelisch	30,0	33,5	31,3; 35,7	Ja
Sonstige	39,3	31,1	28,9; 33,3	Ja

(Quelle: Eicken&Schmitz-Veltin, 2010: 587)

Die Daten zeigen in der Stichprobe eine leichte Überpräsenz der katholischen und evangelischen Familien, die Gruppe der „Sonstigen“ hingegen, welche alle anderen Religionszugehörigkeiten und auch Konfessionslose beinhaltet, ist unterrepräsentiert.

Das Merkmal der Staatsangehörigkeit war die dritte Untersuchung der Repräsentativität der Stichprobe. Da die Nationalität des befragten Elternteils in der Vorerhebung ermittelt wurde, wurde für diese Untersuchung auf diese vorhandene Datenlage zurückgegriffen. Allerdings wurde Nationalität einzig nach deutsch bzw. nicht-deutsch unterschieden. Der Anteil der Deutschen an der Gesamtbevölkerung liegt nach Statistischem Bundesamt bei 91,2%, der Anteil in der Stichprobe bei 89,9%. In Bezug auf die Staatsangehörigkeit bildet die Stichprobe die Gesamtbevölkerung daher gut ab.

4.5.2 Sozial erwünschtes Antwortverhalten und Fremdeinflüsse

Im Pretest wie auch der dritten Panelwelle wurden Kinder sowie je ein Elternteil nach persönlichen Einstellungen und Überzeugungen befragt. Nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene neigen allerdings dazu, bei solchen Fragen eine (ihrer Meinung nach) **sozial erwünschte Antwort** zu geben. Das bedeutet, dass die betreffende Person dazu tendiert, „nicht die für sie tatsächlich zutreffende Antwort zu geben, sondern diejenige, von der sie erwartet, dass sie sozial gebilligt oder erwünscht ist. Dies fußt auf der Befürchtung, eine wahrheitsgetreue Auskunft führe zu Nachteilen oder Ablehnung“ (Quelle online: Hossiep (2017). Soziale Erwünschtheit. abgefragt am 03.09.2017).

Zusätzlich besteht die Möglichkeit eines **Fremdeinflusses**. Das bedeutet, dass Erwachsene den Kindern beim Ausfüllen des Fragebogens Hilfe geleistet haben könnten, auf diese Weise also auch Einfluss auf die inhaltliche Beantwortung der Kinder genommen haben könnten. Durch Auftreten dieser methodischen Probleme, wie **sozial erwünschtes Antwortverhalten** und **Fremdeinflüsse** durch Erwachsene, kann es zur Verfälschung der Ergebnisse kommen. Fisher und Katz (2000) kritisieren, dass sozial erwünschtes Antwortverhalten lediglich eine „Störung“ sei, da es eher als eine Form von Orientierung an allgemeingültigen Werten betrachtet werden kann. Daher ist es erforderlich, Maßnahmen zu ergreifen, die diese möglichen Verfälschungen, soweit wie möglich zu reduzieren (vgl. Fisher & Katz, 2000: 105ff). Mögliche Maßnahmen vor der Befragung können sein, den Befragten Anonymität zuzusichern sowie den Datenschutz ihrer Angaben zu gewährleisten. Zudem kann man die Probanden über das Untersuchungsziel und die Datenauswertung informieren. Diese Maßnahmen wurden durch einen Elternbrief sowohl für den Pretest, als auch für die Panelstudie (Hauptuntersuchung) durchgeführt.

Zusätzlich können im Fragebogen Items mit einbezogen werden, die diese Verfälschungen kontrollieren können. So wurde im Kinderfragebogen (in Anlehnung an Stocké 2003) folgende Frage gestellt, um sozial erwünschtes Antwortverhalten zu testen (siehe Frage 21 im Kinderfragebogen):

Sozial erwünschtes Antwortverhalten des Kindes

Wie ist das bei Dir?

- *Ich höre in der Schule aufmerksam zu.*
- *Wenn ich einen Fehler gemacht habe, gebe ich das zu.*

Tabelle 7: Kontrollfragen zum sozial erwünschten Antwortverhalten (Kind)

Sozial erwünschtes Antwortverhalten	Komponente 1
Ich höre in der Schule aufmerksam zu	0,80
Wenn ich einen Fehler gemacht habe, gebe ich das zu	0,80

(eigene Tabelle)

Die Antwortvorgaben konnten mit einer 5er Likert-Skala von „nie“ bis „immer“ eingestuft werden. Kinder, die sowohl beim ersten als auch beim zweiten Item „immer“ angekreuzt haben (also bei beiden Items den Wert 5 auf der Likert-Skala erhielten), wurden eingeordnet, „sozial erwünscht“ geantwortet zu haben. Kinder, die bei mindestens einem Item Werte zwischen 1 bis 4 auf der Likert-Skala angekreuzt haben, wurden eingeordnet, „nicht sozial erwünscht“ geantwortet zu haben. Aus diesen beiden Items wurde eine neue dichotome Variable „Sozial erwünschtes Antwortverhalten“ generiert. In der Datenanalyse mit IBM SPSS konnte mittels einer Häufigkeitsanalyse ermittelt werden, dass von den 1.035 befragten Kindern 902 „nicht sozial erwünscht“ geantwortet haben, lediglich 107 Kinder (entspricht 10,3%) antworteten „sozial erwünscht“.³¹ Diese dichotome Variable wurde in Amos als zusätzliche Kontrollvariable (Störvariable) im Berechnungsmodell hinzugefügt, um zu testen, inwieweit ein Einfluss der Störvariablen tatsächlich besteht.

³¹ Zu 26 Kindern fehlen in dieser Analyse die Daten, da nicht beide Items beantwortet wurden.

Tabelle 8: Sozial erwünschtes Antwortverhalten des Kindes

	Häufigkeit	in Prozent
Sozial erwünscht geantwortet	107	10,3
Nicht sozial erwünscht geantwortet	902	87,1
Fragen beide beantwortet	1.009	97,5
Fehlend	26	2,5
Gesamt Teilnahme an Studie	1.035	100,00

(eigene Tabelle)

Sozial erwünschtes Antwortverhalten des Elternteils

Auch im Elternfragebogen wurden dem ausfüllenden Elternteil Fragen gestellt, um das sozial erwünschte Antwortverhalten zu kontrollieren. Diese wurden in ähnlicher Form wie bei den Kindern mit zwei Items (siehe Elternfragebogen, Frage 13) gestellt:

Wie zutreffend finden Sie persönlich folgende Sätze?

- *Ich bin stets ein guter Zuhörer / eine gute Zuhörerin, gleichgültig, wer mein Gesprächspartner ist.*
- *Wenn ich einen Fehler gemacht habe, bin ich stets bereit, das zuzugeben.*

Tabelle 9: Kontrollfragen zum sozial erwünschten Antwortverhalten (Elternteil)

Sozial erwünschtes Antwortverhalten	Komponente 1
Ich bin stets ein guter Zuhörer, gleichgültig, wer mein Gesprächspartner ist	0,83
Wenn ich einen Fehler gemacht habe, bin ich stest dazu bereit, das zuzugeben	0,83

(eigene Tabelle)

Die Antwortvorgaben konnten mit einer 7er Likert-Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ eingestuft werden. Personen, die sowohl beim ersten als auch beim zweiten Item „trifft voll und ganz zu“ angekreuzt haben (also beide Items den Wert 7 auf der Skala erhielten), wurden eingestuft, „sozial erwünscht“ geantwortet zu haben. Personen, welche bei mindestens einem Item Werte zwischen 1 und 6 auf der Skala angegeben haben, haben „nicht sozial erwünscht“ geantwortet. Wie auch bei den Kindern wurde aus diesen beiden Items eine neue dichotome Variable „Sozial erwünschtes Antwortverhalten Elternteil“ generiert. Bei der Häufigkeitsanalyse in IBM SPSS konnte als Ergebnis ermittelt werden, dass lediglich 6,1% der befragten Elternteile „sozial erwünscht“ geantwortet haben (siehe Tabelle 10). Diese dichotome Variable „Sozial erwünschtes Antwortverhalten Elternteil“ wurde in Amos als zusätzliche Kontrollvariable (Störvariable) im Berechnungsmodell hinzugefügt, um zu testen, inwieweit ein Einfluss der Störvariable tatsächlich besteht.

Tabelle 10: Sozial erwünschtes Antwortverhalten des Elternteils

	Häufigkeit	in Prozent
Sozial erwünscht geantwortet	63	6,1
Nicht sozial erwünscht geantwortet	925	89,4
Fragen beide beantwortet	988	95,5
Fehlend	47	4,5
Gesamt Teilnahme an Studie	1.035	100,00

(eigene Tabelle)

Fremdeinfluss

Schon im Elternbrief wurde darum gebeten, dass die Kinder den Kinderfragebogen selbständig ausfüllen sollten. Um herauszufinden, ob dieser Bitte tatsächlich entsprochen wurde, oder ob die Kinder Hilfe durch Erwachsene erhielten, wurde im Elternfragebogen (siehe Frage 26 Elternfragebogen) mit Hilfe folgender Frage ein möglicher „Fremdeinfluss“ getestet:

Hat Ihr Kind seinen Fragebogen selbständig ausgefüllt?

- *Nein, sein Fragebogen wurde von einem Elternteil ausgefüllt.*
- *Sein Fragebogen wurde von anderen Personen ausgefüllt.*
- *Mein Kind hat ihn - mit Unterstützung - selbst ausgefüllt.*
- *Mein Kind hat ihn selbständig ausgefüllt.*
- *Trifft nicht zu, Kinderfragebogen wurde nicht ausgefüllt.*

Die Eltern konnten eine zutreffende Antwort ankreuzen. Auch aus diesen fünf Items wurde eine neue dichotome Variable „Fremdeinfluss“ erstellt. Haben die Eltern ausschließlich das Item „*Mein Kind hat ihn selbständig ausgefüllt*“ angegeben, so erhielt die Variable den Wert 1 (Kinder haben den Fragebogen selbständig, ohne Unterstützung ausgefüllt, also kein Fremdeinfluss). Alle anderen Items wurden zusammengefasst und erhielten den Wert 0 (Kinder haben den Fragebogen mit Unterstützung oder nicht selbst ausgefüllt, daher mit Fremdeinfluss). Die in SPSS durchgeführte Häufigkeitsanalyse ergab, dass von den 1.035 befragten Elternteilen insgesamt 672 angaben, dass ihre Kinder den Fragebogen ohne Hilfe und 294 Kinder entweder mit Unterstützung oder gar nicht selbst ausgefüllt hätten.³² Auch diese dichotome Variable wurde in Amos als zusätzliche Kontrollvariable (Störvariable) im Berechnungsmodell hinzugefügt, um das Ausmaß der Verzerrung zu testen.

Tabelle 11: Fremdeinfluss

	Häufigkeit	in Prozent
Fragebogen selbständig ausgefüllt	672	64,9
Fragebogen mit Fremdeinfluss ausgefüllt	294	28,4
Gesamt	969	93,6
Fehlend	69	6,7
Gesamt Teilnahme an Studie	1.035	100,00

(eigene Tabelle)

³² Zu insgesamt 69 Personen fehlen diese Angaben.

In diesem Teilkapitel wurden die Methodenprobleme dieser Studie aufgezeigt. Es wurde genauer auf die Berechnung der drei Störvariablen (Repräsentativität, sozial erwünschtes Antwortverhalten und Fremdeinfluss) eingegangen.

Im nächsten Teilkapitel 4.6 werden die Fragen der dritten Panelwelle genauer dargestellt, welche für diese Untersuchung (Querschnitt, Hauptuntersuchung) wichtig sind. Das darauffolgende Kapitel 4.7 beschreibt die Operationalisierung und Messqualität der Querschnittstudie (Hauptuntersuchung).

Abschließend wird im Kapitel 5 bei den dargestellten Ergebnissen nochmals auf den Einfluss von den hier beschriebenen Störvariablen eingegangen.

4.6 Der Fragebogen

In diesem Teilkapitel sollen die Fragen vorgestellt werden, welche in der Hauptuntersuchung benutzt wurden. Es handelt sich dabei um Fragen aus der dritten Panelwelle der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft³³.

Es wurden insgesamt vier Befragungswellen (eine Vorstudie und drei Panelwellen) von der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft durchgeführt. Bei jeder Variablen wurden Kürzel verwendet (wie beispielsweise „K4“ bzw. „E4“), die anzeigen, dass es sich um die vierte Befragung im Kinder- bzw. Elternfragebogen handelt.

Der Fragebogen für die dritte Panelwelle enthält für die Kinder insgesamt 32, für die Eltern 24 Fragen. In beiden Fragebögen wurden geschlossene Fragen auf Nominal- und Ordinalskala-Niveau verwendet. Im Kinderfragebogen wurden 5er Likert-Skalen, im Elternfragebogen meist 7er Skalen benutzt, damit eine umfangreiche Bandbreite präsentiert werden konnte, um die Fragen abgestuft beantworten zu können.

Es wurden Fragen zur Person gestellt, um demographische Daten wie beispielsweise das Alter („Geburtsmonat“, „Geburtsjahr“), das Geschlecht („männlich“, „weiblich“) und die Konfessionszugehörigkeit („römisch-katholisch“, „evangelisch / protestantisch“, „andere christliche Konfession“, „muslimisch“, „buddhistisch“, „jüdisch“, „hinduistisch“ und „andere nicht-christliche Religionsgemeinschaft“) zu erfahren. Daten über die Konfessionszugehörigkeit der Kinder, sowie der höchsterreichte Schulabschluss des Elternteils („Volks-/ Hauptschule“, „Mittlere Reife / Realschule“, „Abitur / Fachhochschulreife“, „anderer Schulabschluss“, „noch Schüler/in“, „kein Schulabschluss“) wurden bereits in vorherigen Befragungen erbeten; diese sind in der dritten Panelwelle daher nicht nochmals aufgeführt worden. Im Kapitel 4.4 wurden die demographischen Daten dargestellt, um die Stichprobe der Hauptuntersuchung (dritte Welle der Panelstudie der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft) zu beschreiben.

Im Folgenden werden Fragen aus Kinder- und Elternfragebogen vorgestellt, welche für die Hauptuntersuchung dieser Arbeit herangezogen wurden. Es handelt sich dabei um Fragen, welche für die Messung des moralischen Handelns des Kindes und für die Messung von Religiosität des Kindes und des befragten Elternteils verwendet wurden. Zusätzlich werden die Fragen Peergroup des Kindes und auch Fragen zum

³³ Im Anhang ist der vollständige Fragebogen der dritten Panelwelle (Hauptuntersuchung) enthalten.

sozial erwünschten Antwortverhalten und zum Fremdeinfluss kurz dargestellt, welche bereits im Kapitel 4.5 Methodenprobleme behandelt wurden.

4.6.1 Fragen zur Messung des moralischen Handelns

Die Frage 24 zielte auf die Messung des verantwortungsvollen moralischen Handelns und lautete wie folgt:

Stell dir vor: du machst mit deinen Freunden eine Schneeballschlacht und triffst mit einem Schneeball eine Fensterscheibe. Die Fensterscheibe geht kaputt. Was würdest du tun?

- *Du läufst weg und erzählst es niemandem.*
- *Du klingelst an dem Haus, an dem die Fensterscheibe beschädigt ist.*

Um das fürsorgliche und gerechte moralische Handeln zu messen, wurde Frage 25 folgend gestellt:

Stell dir vor: du siehst wie deine zwei besten Freunde oder deine zwei besten Freundinnen streiten. Was würdest du tun?

- *Ich würde versuchen, beide zu versöhnen.*
- *Ich würde nichts machen.*
- *Ich würde den unterstützen, der im Recht ist.*

Bei beiden Fragen konnten alle Items mit Hilfe einer 5er Likert-Skala von „nein, auf keinen Fall“ bis „ja, auf jeden Fall“ abgestuft beantwortet werden.

4.6.2 Fragen zur Messung der Religiosität

Die Fragen, welche die Religiosität ermitteln sollten, wurden aus der zweiten Panelwelle übernommen. Die Messung von Religiosität enthält vier Dimensionen (vgl. Kapitel 4.7.1 Operationalisierung von Religiosität):

- christlich-religiöse Werte,
- eine affektive,
- eine kognitive und
- eine konative Einstellungskomponente.

Um **christlich-religiöse Werte** zu erfassen, wurden die Versuchspersonen mit insgesamt drei Items gefragt, wie wichtig es ihnen ist (siehe Kinderfragebogen Fragen 4 und 26):

- an Gott zu glauben,
- so zu leben wie Gott es will,
- und nach religiösen Regeln zu leben.

Im Elternfragebogen (siehe Elternfragebogen Frage 11 und 12.4) wurden diese Fragen in ähnlicher Weise gestellt. Es wurde nach der Wichtigkeit gefragt:

- an Gott zu glauben,
- mein Leben nach christlichen Normen und Werten ausrichten,
- und dass religiöse Überzeugungen auch gelebt werden.

Die affektive Komponente umfasst Fragen zum **institutionellen Sozialkapital**, zur **Bindung des Christentums** und zum **affektiven Gottesbild**, also die gefühlsbetonte Gottesbeziehung. Im Kinderfragebogen wurde die **Bindung zum Christentum** mit einer Menge von Items erfasst (siehe Kinderfragebogen Frage 6). Hierbei sollten die Probandinnen und Probanden angeben, inwiefern die Aussagen auf sie persönlich zutreffen:

- *Ich fühle mich als Christ.*
- *Ich finde es schwer, an Gott zu glauben.*
- *Ich weiß, dass Jesus mir sehr nahe ist.*
- *Zur Kirche zu gehen halte ich für Zeitverschwendung.*
- *Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen.*
- *Gott bedeutet mir sehr viel.*
- *Ich halte die Bibel für wichtig.*
- *Ich weiß, dass Jesus mir hilft.*
- *Gebete helfen mir sehr.*

Die Eltern hingegen sollten sich anhand einer 7er Skala einschätzen, für wie religiös sie sich selbst halten und inwieweit sie sich der christlichen Gemeinschaft zugehörig fühlen (siehe Elternfragebogen, Fragen 4 und 5).

Das **affektive Gottesbild** wurde sowohl im Kinder- (siehe Kinderfragebogen Frage 9) als auch im Elternfragebogen (siehe Elternfragebogen Frage 10) mittels eines

semantischen Differenzials erhoben (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 116). Die Frage lautete:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- „dass er mir Angst macht“ versus „dass er mir Mut macht“
- „dass er mich ablehnt“ versus „dass er mich annimmt“
- „dass er mich hasst“ versus „dass er mich liebt“
- „dass er mich bestraft“ versus „dass er mir vergibt“

Für das Ermitteln des **institutionellen Sozialkapitals** wurden den Elternteilen drei (siehe Frage 1 im Elternfragebogen), den Kindern lediglich zwei Items (siehe Frage 5 im Kinderfragebogen) gestellt. Es wurde nach dem **Vertrauen** gefragt:

- *in die katholische Kirche*
- *in die evangelische Kirche*
- *in karitative Hilfsorganisationen* (zusätzlich nur bei den Eltern)

Die kognitive Einstellungskomponente umfasst das **kognitive Gottesbild** und **religiöses Wissen**. Die Versuchspersonen wurden gebeten anzugeben, inwiefern sie einzelnen Aussagen zum **Gottesbild** zustimmen. Die Fragen wurden sowohl den Kindern (siehe Kinderfragebogen, Frage 9) wie auch den Eltern (siehe Elternfragebogen, Frage 10) gestellt; dabei wurde jedoch auf sprachliche Formulierungen geachtet, die an das jeweilige Alter angepasst wurde. Im Folgenden unterscheiden sich also nur die Formulierungen – an erster Stelle für die Kinder, an zweiter Stelle für die Erwachsenen:

- „Gott hat alles auf der Welt gemacht“ bzw.
„Gott ist der Schöpfer von allem“
- „Gott ist immer gerecht“
- „Gott hält seine Versprechen“
- „Jesus ist der Sohn Gottes“ bzw.
„Gott ist in Christus“
- „Gott verzeiht mir immer“
- „Gott ist mir nahe“
- „Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater“
- „Gott hört immer zu“.

Wie schon oben erwähnt, wurde das **religiöse Wissen** nur bei den Kindern, nicht aber bei den Eltern erfragt. Mit den Fragen 11 bis 14 des Kinderfragebogens sollte das religiöse Wissen der Kinder ermittelt werden. Es wurde nach der Bedeutung des Osterfestes, sowie nach der Bedeutung des Abendmahls bzw. der Kommunion im Gottesdienst für die Christen mit richtigen und falschen Antwortvorgaben gefragt. Zusätzlich wurden die Versuchspersonen danach befragt, ob sie zwei Bibelgeschichten kennen (Gleichnisse vom barmherzigen Samariter, sowie vom barmherzigen Vater und dem verlorenen Sohn).

Schließlich wurde die konative Einstellungskomponente, also die **religiöse Praxis**, mit Fragen zur Gebetspraxis und zur Häufigkeit der Gottesdienstbesuche oder Gebetsversammlungsbesuche erfragt. Im Elternfragebogen wurde die Gebetspraxis zum einen durch die Häufigkeit der Gebete ermittelt.

Frage 6 im Elternfragebogen lautete mit folgenden Antwortvorgaben:

Wie oft beten Sie?

- *täglich*
- *mehrmals pro Woche*
- *einmal pro Woche*
- *mindestens einmal pro Monat*
- *nur bei besonderen Anlässen*
- *selten*
- *nie*

Zum anderen sollten die Eltern mit lediglich „Ja“ oder „Nein“ angeben, ob sie ihr eigenes Kind segnen (siehe Frage 7 im Elternfragebogen).

Die Kinder wiederum konnten mit einem semantischen Differential wie folgt zur Gebetspraxis befragt werden (siehe Frage 6 im Kinderfragebogen):

- *„Wir sprechen zu Hause nie über Gott, Glaube und Religion“ versus „Wir sprechen jeden Tag über Gott, Glaube und Religion“*
- *„Meine Eltern beten vor dem Schlafgehen nie mit mir“ versus „Meine Eltern beten mit mir jeden Abend vor dem Schlafengehen“*
- *„Ich bete nie“ versus „Ich bete jeden Tag“*
- *„Wenn ich Angst oder Probleme habe, bete ich nie“ versus*

„Wenn ich Angst oder Probleme habe, bete ich immer“

- *„Ich bete nie für andere Menschen“ versus*
„Ich bete jeden Tag für andere Menschen“

Mit den Fragen **„Wie oft besuchst du bzw. besuchen Sie einen Gottesdienst oder eine Gebetsversammlung deiner bzw. Ihrer Religionsgemeinschaft?“** wurde die Kirchengangshäufigkeit mit Hilfe von folgenden Antwortvorgaben ermittelt (siehe Frage 8 im Kinder- und auch Elternfragebogen):

- *einmal in der Woche und häufiger*
- *ein- bis dreimal im Monat*
- *mehrmals im Jahr*
- *ungefähr einmal im Jahr*
- *nie*

4.6.3 Fragen zur Peergroup

Bei der Panelstudie der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft wurden nicht nur Kinder und Elternteile befragt. Zusätzlich wurden noch Pfarrer und Ausbilder bzw. Helfer für die Unterweisung der Erstkommunikationskatechese befragt, welche für diese Untersuchung jedoch nicht relevant und daher hier auch nicht weiter beachtet werden. Freunde der Kinder, welche für diese Untersuchung sehr interessant gewesen wären, konnten leider aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht befragt werden. Um dennoch die Peergroup einbeziehen zu können, wurden im Kinderfragebogen deshalb zwei Fragen mittels semantischer Differenzierung gestellt (siehe Kinderfragebogen, Fragen 16 und 17):

Wie wichtig sind für deine Freunde Gott und Religion?

- *„Für meine Freunde sind Gott und Religion völlig unwichtig.“ versus*
„Für meine Freunde sind Gott und Religion sehr wichtig.“

Mit dieser Frage konnten die Kinder eine Einschätzung der Religiosität ihrer Freunde abgeben.

Zusätzlich wurden sie nach der Häufigkeit der Gespräche über Gott und Religion mit ihren Freunden befragt:

Wie oft sprichst du mit deinen Freunden über Gott und Religion?

- *„Darüber spreche ich nie mit meinen Freunden.“ versus*
- *„Darüber spreche ich sehr oft mit meinen Freunden.“*

4.6.4 Sozial erwünschtes Antwortverhalten und Fremdeinfluss

Wie bereits ausführlich im Kapitel 4.5 (Methodenprobleme) dargestellt, wurden sowohl Kinder (siehe Kinderfragebogen Frage 21) als auch Eltern (siehe Elternfragebogen Frage 13) befragt, um sozial erwünschtes Antwortverhalten bemerken und berücksichtigen zu können.

Kinderfragebogen Frage 21: Wie ist das bei Dir?

- *Ich höre in der Schule aufmerksam zu.*
- *Wenn ich einen Fehler gemacht habe, gebe ich das zu.*

Elternfragebogen Frage 13: Wie zutreffend finden Sie persönlich folgende Sätze?

- *Ich bin stets ein guter Zuhörer / eine gute Zuhörerin, gleichgültig, wer mein Gesprächspartner ist.*
- *Wenn ich einen Fehler gemacht habe, bin ich stets bereit, das zuzugeben.*

Um zu überprüfen, ob die Kinder einen möglichen Fremdeinfluss durch Hilfe einer anderen Person unterlagen, wurden die Eltern außerdem gebeten, darüber Auskunft zu erteilen (siehe Elternfragebogen Frage 23):

Hat Ihr Kind seinen Fragebogen selbständig ausgefüllt?

- *Nein, sein Fragebogen wurde von einem Elternteil ausgefüllt.*
- *Sein Fragebogen wurde von anderen Personen ausgefüllt.*
- *Mein Kind hat ihn - mit Unterstützung - selbst ausgefüllt.*
- *Mein Kind hat ihn selbständig ausgefüllt.*
- *Trifft nicht zu, Kinderfragebogen wurde nicht ausgefüllt.*

4.7 Operationalisierung und Untersuchung der Messqualität

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie die Konstrukte „Religiosität“ und „moralisches Handeln“ für diese Arbeit operationalisiert wurden. Zudem wird die Messqualität beider Konstrukte untersucht.

Der standardisierte Fragebogen für die dritte Panelwelle wurde um das überarbeitete Fragemodul zum moralischen Handeln erweitert: insgesamt enthält der Kinderfragebogen der dritten Panelwelle somit 32 Fragen. Es wurden geschlossene Fragen auf Nominal- und Ordinalskala-Niveau verwendet, die Fragen zu Religion und Religiosität wurden aus der zweiten Panelwelle übernommen. Es wurden 5er Likert-Skalen verwendet, um ein breites Antwortvorgabenspektrum anzubieten, bei dem je zwei Abstufungen zur Zustimmung bzw. Ablehnung, sowie eine neutrale Mitte vorgegeben wurde. Die Befragung wurde mittels postalisch versandter Fragebögen im Juni 2012 durchgeführt. Wie auch im Pretest wurde ein Elternbrief³⁴ mit der Bitte verfasst, die Fragebögen zurückzusenden. Hierzu wurde auch ein Erinnerungsschreiben erstellt und postalisch versandt. Im August 2012 wurden die Daten der zurückgesendeten Fragebögen in dieselbe Arbeitsmatrix in IBM SPSS eingegeben, die (mit dazugehörigem Codeplan) schon aus der Vorstudie und den vorherigen zwei erhobenen Panelwellen bestand: „K4“ bzw. „E4“ sind so z.B. Kürzel bei jeder Variablen, die bezeichnen, dass es sich um die vierte Befragung im Kinder- bzw. Elternfragebogen handelt. Die Daten wurden auf Fehlerquellen hin untersucht und bereinigt, und aus je 1.035 verwertbaren Fragebögen wurde ein Rohdatensatz erstellt. Die Variablen aus dem Rohdatensatz wurden umgeformt, zum Teil rekodiert und zusammengefasst, um zunächst die Daten nach Reliabilität und Validität hin zu untersuchen.

Diese Arbeit zielt (im Bereich A) darauf ab, den Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln von Kindern hinsichtlich ihres gerechten, fürsorglichen und verantwortungsvollen Handelns zu messen. Dazu benötigt man zum einen das **Konstrukt Religiosität**, zum anderen das **Konstrukt moralisches Handeln**. Im Folgenden wird nun zunächst die Operationalisierung des Konstrukts Religiosität für diese Arbeit beschrieben (Kapitel 4.7.1). Danach wird die Operationalisierung des Konstrukts moralisches Handeln dargestellt (Kapitel 4.7.2).

³⁴ Der Elternbrief der dritten Panelwelle findet sich im Anhang.

4.7.1 Operationalisierung und Messqualität von Religiosität

Wie oben beschrieben, ist Religiosität nach Stolz definiert als Summe individueller Einstellungen, Gefühle, Glaube und Handlungen, die auf eine vorhandene (oder selbstgemachte) Religion verweisen. Das Phänomen **Religion** befindet sich demnach auf der Makroebene, das der **Religiosität** dagegen auf der Mikro-, d.h. der Individualebene (siehe Kapitel 2.4).

Erickson (1992) fragte sich, wie Religiosität gemessen werden kann. So wurde das Thema Religiosität seiner Meinung nach zuvor zwar schon theoretisch behandelt und auch erste empirische Messversuche unternommen. Jedoch kritisierte Erickson, dass bei der Messung von Religiosität häufig nur ein Indikator (bspw. die Kirchengangshäufigkeit) herangezogen wurde (vgl. Erickson, 1992: 131ff). Aber „Religion ist ein multidimensionales Phänomen“ (Murken, Möschl, Müller&Appel, 2011: 77), es bedarf daher mehrerer Indikatoren zur Messung.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das Konstrukt Religiosität zu operationalisieren und zu messen, wie beispielsweise die intrinsische und extrinsische Religiosität nach Allport und Ross (1967) oder die fünf Dimensionen der Religiosität nach Glock und Stark (1963). Diese und weitere Möglichkeiten der Messung von Religiosität finden sich auch bei Maiello (2007) und Huber (2003). Dabei ist das Modell der intrinsischen und extrinsischen Religiosität eher heuristisch angelegt und wird meist im Bereich der psychologischen Forschung angewandt. Das Messmodell von Glock und Stark hingegen wird eher in der soziologischen Forschung verwendet und benötigt theoretische Vorüberlegungen (vgl. Huber, 2003: 17).

Die Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft hat sich für das Modell von Glock (1962) u.a. deswegen entschieden, weil die Ziele der Erstkommunikationskatechese fast deckungsgleich mit den Dimensionen von Glock sind (Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 136).

Die Fragen, die das Konstrukt **Religiosität** messen, wurden von der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft für diese Arbeit übernommen (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 136f.). Die Fragen behandeln individuelle Werte und Einstellungen und beziehen sich dabei unter anderem auf die Dimensionen des Glock'schen Modells der Religiosität (1962).

Glock differenziert darin zwischen:

- intellektueller Wissensdimension,
- ideologischer Glaubensdimension,
- Erfahrungsdimension,
- ritualistischer Dimension und
- säkularen Konsequenzen.

Diese Struktur findet sich auch in empirischen Belegen bei Huber (2003).

Gründe, das Modell der fünf Dimensionen von Glock für diese Arbeit zu verwenden, sind u.a., dass...

- vor den empirischen Untersuchungen theoretische Überlegungen angestellt wurden.
- es sich bei dieser Untersuchung um christliche Religiosität handelt und gerade die christliche Religiosität sehr gut mit den Dimensionen von Glock abgebildet werden können.
- Religiosität als ein mehrdimensionales Konstrukt verwendet wird, welche nicht nur Kirchgangshäufigkeit und Gebetspraxis, sondern auch weitere Aspekte wie beispielsweise die Gottesbeziehung und Gottesbilder einbeziehen.
- es in dem Modell von Glock und Stark auch Skalen gab, die sich mit sprachlichen Anpassungen an das Alter sehr gut für Kinder eigneten.
- dieselben Skalen auch für Erwachsene gestellt werden konnten, und die Ergebnisse zwischen Kind und Elternteil daher gut vergleichbar sind.

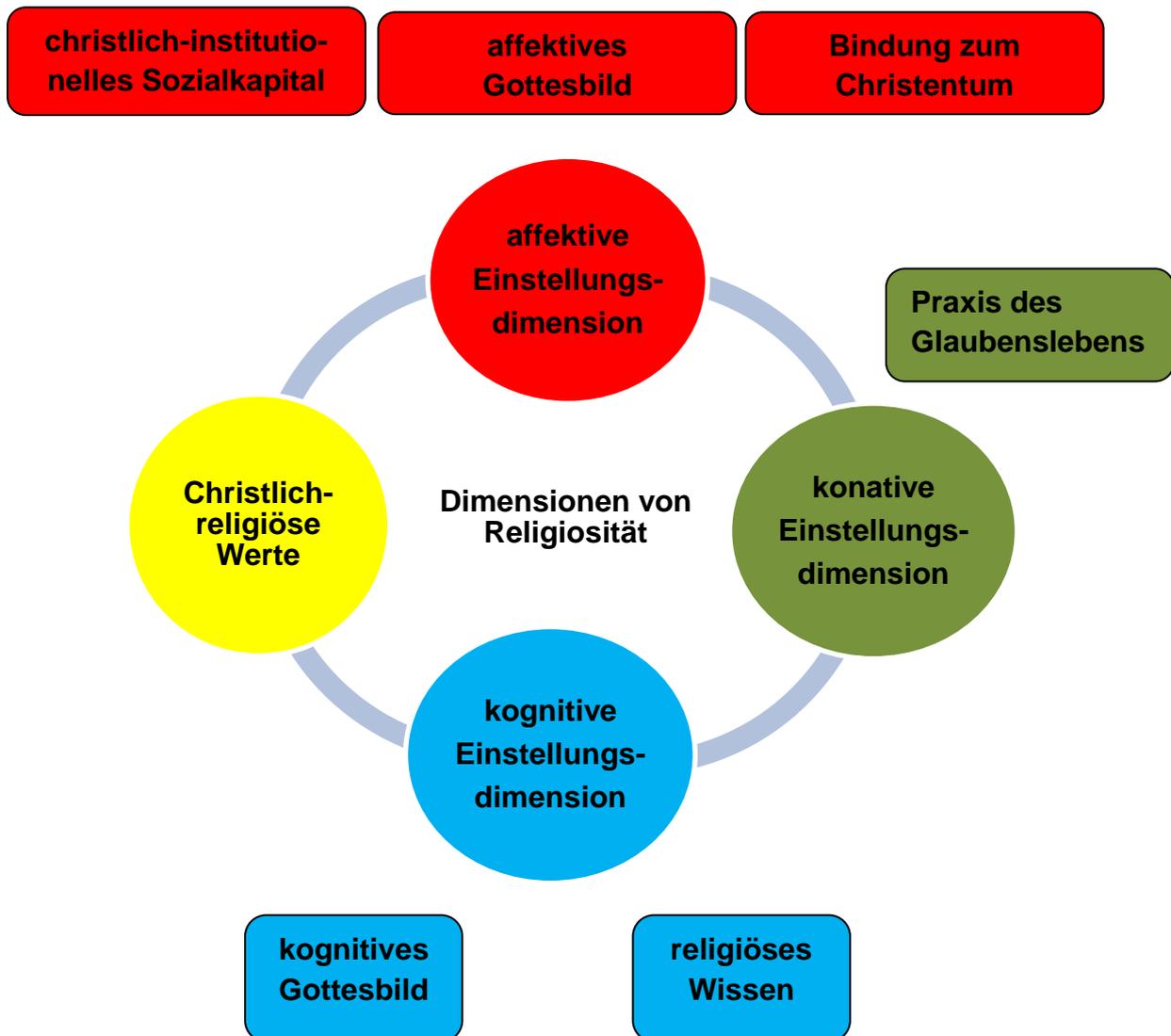
Eltern und Kinder wurden nach ihren persönlichen Einstellungen und Überzeugungen befragt. Diese Einstellungen werden von Rosenberg und Hovland (1960) in drei Bereichen unterschieden: eine **affektive**, eine **kognitive** und eine **konative** Komponente:

- Im Zentrum der **affektiven Komponente** steht die eigene, emotionale Bewertung eines Objekts.
- Das Wissen zu einem Objekt ist bei der **kognitiven Komponente** von Bedeutung.
- Bei der **konativen Komponente** geht es um das Verhalten und das Vorhaben, wie man sich einem Objekt hin zu verhalten hat.

Das Konstrukt der Religiosität umfasst damit sowohl christlich-religiöse Werte als auch christlich-religiöse Einstellungen in allen drei Komponenten (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 136f).

Diese drei Bereiche beinhalten die in Abbildung 20 dargestellten Dimensionen.

Abbildung 20: Dimensionen von Religiosität



(Quelle: mod. nach Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 138)

Die Fragen zur Erfassung der Religiosität für die Kinder- und Elternfragebögen wurden überwiegend aus bereits erprobten Skalen übernommen. Kinder und Eltern erhielten inhaltlich nahezu identische Fragen. Da der Fokus der Studie sich auf die Kinder bezieht, wurden im Kinderfragebogen alle Dimensionen berücksichtigt; den

Eltern wurden zwar keine Wissensfragen gestellt, jedoch wird auch die Religiosität des Elternteils als Kontrollvariable in späteren Berechnungen benötigt.

In der gängigen Forschung liegen oftmals Skalenitems vor, welche insbesondere für Erwachsene erstellt wurden. Mit besonderem Fokus auf die Kinder wurde beim Kinderfragebogen deshalb darauf geachtet, dass die Fragen zum einen kurz, und zum anderen leicht verständlich sind. Die sprachliche Ausdrucksform des Erhebungsinstruments wurde also dem Alter entsprechend angepasst (vgl. Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 136). „Die Gesamtheit der Fragen bildet eine mögliche Operationalisierung von Religiosität“ (Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft, 2015: 137).

Die Voraussetzung für eine Hypothesenprüfung sind reliable und valide Messungen (vgl. Häder, 2010: 113). Daher wurden in der Ergebnisanalyse mithilfe des Statistikprogramms IBM SPSS zunächst Validitäts- und Reliabilitätstests für die untersuchten 1.035 Kinder und 1.035 Elternteilen durchgeführt.

- Die Reliabilität wurde als interne Konsistenz mit Cronbachs Alpha berechnet, bei der Werte über 0,5 als reliabel akzeptiert wurden (vgl. Rammstedt 2010: 248f.).
- Die Validität wurde als Konstruktvalidität mit Hilfe einer Faktorenanalyse durch Schätzung rotierter Faktorladungen ermittelt. Dazu wurde jeweils eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit schiefwinkliger Rotation) verwendet, die niedrige Faktorladungen ($< 0,4$) entfernt. Die rotierte Faktorladung ist ein Maß für die Korrelation zwischen den gemessenen Werten eines Skalenitems und dem in einer Faktorenanalyse ermittelten Faktor (vgl. Rammstedt 2010: 250-256).

Nachdem einzelne Items entsprechend rekodiert wurden (genauer Wortlaut der Fragen siehe Kapitel 4.6), wurden sie zu den einzelnen Variablen zusammengefasst, welche die Messung der Religiosität ermöglicht.

Im Folgenden werden die einzelnen Indikatoren mit ihren Faktorladungen in Tabellenform aufgezeigt.

Indikatoren zur Messung der Religiosität des Kindes

Affektive Dimension:

Um die affektive Einstellungsdimension zu messen, wurden drei Variablen gebildet: **christlich-institutionelles Sozialkapital**, **Bindung zum Christentum** und **affektives Gottesbild**. Mit Items der Frage fünf aus dem Kinderfragebogen wurde nach dem Vertrauen in die katholische bzw. evangelische Kirche gefragt und die Variable **christlich-institutionelles Sozialkapital** gebildet. Die ersten neun Items der Frage sechs aus dem Kinderfragebogen erfragten die **Bindung zum Christentum** und wurden zu dieser Variablen zusammengefasst. Items der Frage neun aus dem Kinderfragebogen bezogen sich auf die affektive Vorstellung Gottes der Kinder (siehe Kapitel 4.6.2) und wurden zur Variablen **affektives Gottesbild** vereint. In den nächsten Tabellen sind die Faktorladungen der Indikatoren von Religiosität der affektiven Dimension dargestellt.

Tabelle 12: Christlich-institutionelles Sozialkapital Kind

Christlich-institutionelles Sozialkapital	Komp. 1
Vertrauen in die katholische Kirche	0,81
Vertrauen in die evangelische Kirche	0,81

(eigene Tabelle)

Tabelle 13: Bindung zum Christentum Kind

Bindung zum Christentum	Komp. 1
Ich fühle mich als Christ	0,82
Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist	0,81
Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen	0,88
Gott bedeutet mir sehr viel	0,92
Ich halte die Bibel für wichtig	0,84
Ich weiß, dass Jesus mir hilft	0,92
Gebete helfen mir sehr	0,83
Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rek.)	0,65
Zur Kirche gehen, halte ich für Zeitverschwendung (rek.)	0,65

(eigene Tabelle)

Tabelle 14: affektives Gottesbild Kind

Affektives Gottesbild	Komp. 1
Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...	
„dass er mir Angst macht“ versus „dass er mir Mut macht“	0,85
„dass er mich ablehnt“ versus „dass er mich annimmt“	0,90
„dass er mich hasst“ versus „dass er mich liebt“	0,89
„dass er mich bestraft“ versus „dass er mir vergibt“	0,85

(eigene Tabelle)

Kognitive Dimension:

Für die kognitive Einstellungsdimension wurden die Variablen **religiöses Wissen** und **kognitives Gottesbild** erstellt:

- Das **religiöse Wissen** wurde ausschließlich im Kinderfragebogen mit Items der Wissensfragen über die Geschichten des barmherzigen Samariters, vom barmherzigen Vater und seinem verlorenen Sohn und nach der Bedeutung des Abendmahls bzw. der Kommunion im Gottesdienst für die Christen ermittelt (siehe Fragen 12, 13 und 14 im Kinderfragebogen).
- Items der Frage, wie sich die Kinder kognitiv Gott vorstellen (siehe Frage neun im Kinderfragebogen), bilden das **kognitive Gottesbild**.

Tabelle 15: religiöses Wissen Kind

Religiöses Wissen	Komp. 1
Ostern: Auferstehung Jesu	0,46
Bedeutung des Abendmahls	0,67
Kenntnis der Geschichte „Barmherziger Samariter“	0,76
Kenntnis der Geschichte „verlorener Sohn“	0,76

(eigene Tabelle)

Tabelle 16: kognitives Gottesbild Kind

Kognitives Gottesbild	Komp. 1
„Gott hat alles auf der Welt gemacht“	0,71
„Gott ist immer gerecht“	0,82
„Gott hält seine Versprechen“	0,82
„Jesus ist der Sohn Gottes“	0,59
„Gott verzeiht mir immer“	0,82
„Gott ist mir nahe“	0,86
„Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater“	0,85
„Gott hört immer zu“.	0,82

(eigene Tabelle)

Konative Dimension:

Die konative Einstellungsdimension stellt die **religiöse Praxis** dar, bei der es um das religiöse Verhalten geht. Diese Variable wurde aus den Items der Fragen zur Gebetspraxis (siehe Frage neun im Kinderfragebogen) und der Häufigkeit von Gottesdienstbesuchen (siehe Frage acht im Kinderfragebogen) erstellt.

Tabelle 17: religiöse Praxis Kind

Religiöse Praxis	Komp. 1
„Wir sprechen zu Hause nie über Gott, Glaube und Religion“ versus „Wir sprechen jeden Tag über Gott, Glaube und Religion“	0,81
„Meine Eltern beten vor dem Schlafgehen nie mit mir“ versus „Meine Eltern beten mit mir jeden Abend vor dem Schlafengehen“	0,79
„Ich bete nie“ versus „Ich bete jeden Tag“	0,88
„Wenn ich Angst oder Probleme habe, bete ich nie“ versus „Wenn ich Angst oder Probleme habe, bete ich immer“	0,77
Häufigkeit von Gottesdienstbesuchen oder Gebetsversammlungen	0,75

(eigene Tabelle)

Christlich-religiöse Werte:

Und schließlich wurden aus drei Items der Frage vier und Frage 26 aus dem Kinderfragebogen die Variable **religiöse Werte** für die Dimension **christlich-religiöse Werte** gebildet. Religiöse Werte können u.a. aus folgenden Gründen als ein Indikator von Religiosität angesehen werden, da sie Basiswerten entsprechen. Dafür können fünf Argumente aufgeführt werden:

- 1.) christlich-religiöse Werte sind eine Bedingung für Leistungsorientierung (auf der Makroebene),
- 2.) religiöse Werte berücksichtigen transzendente Bereiche,
- 3.) es werden alle Wertebereiche von der christlichen Religion umfasst, die schon in der Bibel normative Aussagen über Egoismus, Altruismus, Hedonismus, Toleranz, Menschenwürde und Erhalt der Schöpfung macht,
- 4.) die angegebene Wertehierarchie ist empirisch darstellbar
- 5.) und religiöse Werte besitzen eine zentrale Stellung in der Wertesozialisation.

Tabelle 18: christlich-religiöse Werte Kind

Christlich-religiöse Werte	Komp. 1
an Gott zu glauben	0,92
so zu leben, wie Gott es will	0,94
nach religiösen Regeln zu leben	0,88

(eigene Tabelle)

Indikatoren zur Messung der Religiosität des Elternteils

Der Fragebogen des Elternteils enthält sehr ähnliche, häufig identische Fragestellungen zur Erfassung der Religiosität. Auf diese Weise ist ein Vergleich der Religiosität des Elternteils und des Kindes möglich. Die affektive Einstellungsdimension wurde, wie auch bei den Kindern, mit dem **institutionellen Sozialkapital**, der **Bindung zum Christentum** und dem **affektiven Gottesbild** erfasst (siehe Kapitel 4.6 im genauen Wortlaut). Beim institutionellen Sozialkapital wurde nach dem Vertrauen in die katholische und evangelische Kirche, wie auch nach dem Vertrauen in karitative Hilfsorganisationen gefragt (siehe Tabelle 19). Für die Erfassung der Bindung zum Christentum sollten sich die Elternteile selbst einschätzen, für wie religiös

Daten und Methoden

sie sich halten und sie sich der christlichen Gemeinschaft zugehörig halten (siehe Tabelle 20).

Affektive Dimension:

Tabelle 19: institutionelles Sozialkapital Elternteil

Institutionelles Sozialkapital	Komp. 1
die katholische Kirche	0,86
die evangelische Kirche	0,82
karitative Hilfsorganisationen	0,77

(eigene Tabelle)

Tabelle 20: Bindung zum Christentum Elternteil

Bindung zum Christentum	Komp. 1
Einschätzung der eigenen Religiosität	0,92
Zugehörigkeitsgefühl zur christlichen Gemeinschaft	0,92

(eigene Tabelle)

Tabelle 21: affektives Gottesbild Elternteil

Affektives Gottesbild	Komp. 1
Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...	
„dass er mir Angst macht“ versus „dass er mir Mut macht“	0,87
„dass er mich ablehnt“ versus „dass er mich annimmt“	0,93
„dass er mich hasst“ versus „dass er mich liebt“	0,93
„dass er mich bestraft“ versus „dass er mir vergibt“	0,89

(eigene Tabelle)

Kognitive Dimension:

Bei der kognitiven Einstellungsdimension wurden die Elternteile lediglich nach der **kognitiven Gottesvorstellung** befragt, hier wurde auf das religiöse Wissen verzichtet.

Tabelle 22: kognitives Gottesbild Elternteil

Kognitives Gottesbild	Komp. 1
„Gott ist der Schöpfer von allem“	0,77
„Gott ist immer gerecht“	0,85
„Gott hält seine Versprechen“	0,87
„Gott ist in Christus“	0,73
„Gott verzeiht mir immer“	0,86
„Gott ist mir nahe“	0,89
„Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater“	0,87
„Gott hört immer zu“.	0,84

(eigene Tabelle)

Konative Dimension:

Die konative Einstellungsdimension wurde bei den Elternteilen, wie auch bei den Kindern, nach der Gebetspraxis und der Häufigkeit der Gottesdienstbesuche oder Gebetsversammlung (**religiöse Praxis**) erfragt.

Tabelle 23: religiöse Praxis Elternteil

Religiöse Praxis	Komp. 1
Häufigkeit der Gebete	0,83
Häufigkeit der Gottesdienstbesuche oder Gebetsversammlung	0,83

(eigene Tabelle)

Christlich-religiöse Werte:

Fast identisch wurden den Eltern Fragen gestellt, um die christlich-religiösen Werte zu ermitteln.

Tabelle 24: christlich-religiöse Werte Elternteil

Christlich-religiöse Werte	Komp. 1
religiöse Überzeugungen gelebt werden	0,88
an Gott glauben	0,87
Leben nach christlichen Normen ausrichten	0,83

(eigene Tabelle)

Daten und Methoden

In den beiden folgenden Tabellen sind die Ergebnisse der Analysen zur Bestimmung der Reliabilität und empirischen Validität von Religiosität aufgeführt.

Tabelle 25: Messung von Religiosität der Kinder

Religiositäts-Dimension	Erkl. Varianz Faktoren- analyse (%)	Cronbachs Alpha
Christlich-religiöse Werte	83	0,90
Institutionelles Sozialkapital	65	0,47
Bindung zum Christentum	68	0,94
Affektives Gottesbild	76	0,90
Kognitives Gottesbild	61	0,91
Religiöses Wissen	57	0,60
Religiöse Praxis	65	0,86

(eigene Tabelle)

Tabelle 26: Messung von Religiosität der Elternteile

Religiositäts-Dimension	Erkl. Varianz Faktoren- analyse (%)	Cronbachs Alpha
Christlich-religiöse Werte	74	0,82
Institutionelles Sozialkapital	67	0,75
Bindung zum Christentum	85	0,82
Affektives Gottesbild	82	0,92
Kognitives Gottesbild	70	0,94
Religiöses Wissen	-	-
Religiöse Praxis	83	0,69

(eigene Tabelle)

Die Indikatoren von Religiosität zeigen durchweg hohe Faktorladungen (siehe Tabellen 12 bis 24). Wie den Tabellen 25 und 26 zu entnehmen ist, ist die Messqualität der Items zur Religiosität sowohl bei den Kindern als auch bei den Elternteilen gut. Auffällig sind vor allem sowohl bei den Kindern als auch bei den Elternteilen die extrem hohen Faktorladungen des Gottesbildes (affektiv und kognitiv) (siehe Tabelle, 14, 16, 21 und 22), der christlich-religiösen Werte (siehe Tabelle 18 und 24)

und der Bindung zum Christentum (siehe Tabelle 13 und 20), sowie deren hohen reliablen Werte. Dadurch zeigen diese Indikatoren einen starken Einfluss bei der Messung der Religiosität.

Einzig bei der Berechnung des christlich-institutionellem Sozialkapitals bei Kindern zeigt sich ein Mangel an Reliabilität (Cronbachs Alpha = 0,47). Nach Rammstedt kann dies zum einen auf die geringe Anzahl von Indikatoren zu dieser Skala, zum anderen auf die inhaltliche Breite der Fragen zurückgeführt werden (vgl. Rammstedt 2010: 257).

Da die Messqualität des Konstruktes **Religiosität** der Kinder und der Elternteile gute reliable und valide Werte zeigt, wird es in dieser Weise auch in die weitere statistische Analyse eingebracht. Im nächsten Abschnitt wird das Konstrukt des **moralischen Handelns** der Kinder auf seine Messqualität hin überprüft, welches das moralische Handeln der Kinder hinsichtlich eines verantwortungsvollen, fürsorglichen und gerechten Handelns messen soll.

4.7.2 Operationalisierung und Messqualität von moralischem Handeln

Moralisches Handeln wurde in Kapitel 2.1.3 nach Monika Keller als ein solches Handeln definiert, das zwei unterschiedliche Komponenten enthält: zum einen die kognitive, zum anderen die affektive Komponente. Dabei stellt die kognitive Komponente die Vernunft des Menschen in den Vordergrund, während die affektive Komponente die Motivation für moralisches Handeln und die (empathischen) Gefühle hervorhebt. Beides gemeinsam hat zum Ziel, nicht nach einem „Erfolg“ (oder anderen rationalen Absichten) zu handeln, sondern von einem moralischen Standpunkt aus „richtig“ oder „falsch“ zu handeln (vgl. Keller, 1996: 26). Es geht hier also um den normativen Aspekt (siehe Kapitel 2.1 Definition von Werten, Normen und Moral). Wie bereits in Kapitel 2.1.4 beschrieben, erfordert es nach MacIntyre drei wichtige Elemente, um moralisch zu handeln: die Praxis, die Narrative Einheit des Lebens und eine moralische Tradition. Hierbei bezieht er sich auf die Tugenden, welche bereits Aristoteles als wichtige Bestandteile für moralisches Handeln beschreibt. Mit der Rückkehr zur Tugendtradition erhält der Mensch die Möglichkeit moralisch zu Handeln, ein tugendhaftes Leben zu führen. Die moralische Tradition wird in jeder Gesellschaft während der Sozialisation erworben und von Generation

zu Generation weitergegeben. Die soziomoralische Entwicklung eines Menschen definieren Keller und Malti „...als Entwicklung von Komponenten der (sozialen) Handlungsfähigkeit, die kognitive, emotionale und Handlungsaspekte einbeziehen“ (Keller&Malti 2015: 673). Für die moralische Sozialisation sei daher besonders wichtig, dass

1. moralische Aspekte einer Situation einbezogen werden,
2. kognitive Aspekte, wie Gerechtigkeit, ähnlich wie in Kohlbergs moralischen Urteilen, Berücksichtigung finden,
3. aber auch Sympathie, Empathie und pro-soziales Verhalten als affektive Aspekte für *Verantwortung und Fürsorge* berücksichtigt werden.

Um moralisches Handeln zu messen, können nun fiktive Fallbeispiele in einer Untersuchung herangezogen werden. Auch Kohlberg verwendete fiktive Fallbeispiele, welche er allerdings bewusst „alltagsfern“ konstruierte, da diese Art seiner Meinung nach den Versuchspersonen eine objektivere Sicht ermögliche. Keller ist darauf aufbauend der Ansicht, dass fiktive Fallbeispiele auch bei Kindern (im Alter von unter zwölf Jahren) in Untersuchungen verwendet werden können. Allerdings sollten die Beispiele dann eher „alltagsnah“ konzipiert werden (vgl. Keller, 2001: 113), um belastbare Ergebnisse daraus ableiten zu können. Im Pretest wurde der Versuch unternommen, mit Hilfe der Begründungsfragen (Frage 17b und 18b) die Motive für das moralische Handeln zu ermitteln. Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, führten die erhobenen Daten der Begründungsfragen allerdings zu keinen interpretierbaren Ergebnissen und wurden daher für die Hauptstudie gestrichen.

Insbesondere die Eltern können mit Hilfe von Rollenspielen ihren Kindern verdeutlichen, wie man sich fühlt, wenn man z.B. unfair behandelt wird. Durch den Blick auf unterschiedliche moralrelevante Aspekte der Situation (beispielsweise die Perspektive des Opfers oder des Täters einzunehmen), kann man Kindern dann moralische Situationen spielerisch *erklären* (vgl. Keller&Malti 2015: 679; siehe hierzu auch Kapitel 2.2.4).

Trotz allem bleibt es aber entscheidend, dass ein Kind unfaire, ungerechte oder andere moralische Situationen selbst einmal *erlebt* hat, um die dabei entstehenden Gefühle hinreichend *begreifen* zu können. Es sollte also selbst schon Erfahrungen

mit moralischen, empathischen und fürsorglichen Gefühlen wie Schuld, Scham oder einer unfairen Behandlung gemacht haben (vgl. Keller&Malti 2015: 679).

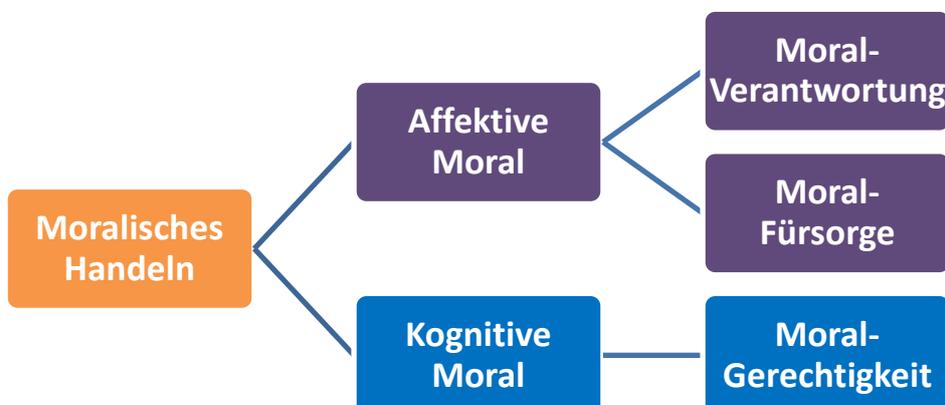
Denn die Erfahrungen, die ein Kind mit den jeweiligen Gefühlen durchlebt hat, werden als Schemata und Deutungsmuster kognitiv angelegt und sind somit immer wieder abrufbar (Keller&Malti 2015: 673ff). Die meisten Kinder haben, so Keller, selbst bereits häufiger Situationen durchlebt, in denen sie persönlich moralische Gefühle erfahren haben – und dabei, sowohl wie man sich als Täter als auch als Opfer fühlt.

Vor dem Hintergrund dieser Untersuchungen sind Kinder also offensichtlich in der Lage, sich fiktive Situationen vorzustellen und daraufhin der jeweiligen Situation angemessen angeben zu können, wie sie handeln würden. Auch deshalb sei es nach Keller pädagogisch sinnvoller, die Fallbeispiele alltagsnah zu konstruieren, damit sich die Kinder die Situation besser vorstellen können, da sie selbst in ähnlicher Weise schon solche Konfliktsituationen durchlebt haben (vgl. Keller, 2001: 113).

Das Konstrukt moralischen Handelns (vgl. Abbildung 21), das hier zur Messung herangezogen werden soll, beinhaltet aufbauend auf den vorherigen Ausführungen demnach:

- eine Situation, in der moralisch gehandelt werden soll,
- eine affektive Komponente, welche fürsorgliches und verantwortliches Handeln beinhaltet und
- eine kognitive Komponente, welche gerechtes Handeln beinhaltet.

Abbildung 21: Operationalisierung von moralischem Handeln



(eigene Abbildung)

Die aus dem Pretest überarbeiteten Fragen zum moralischen Handeln wurden in der dritten Panelwelle (der Hauptstudie) im Kinderfragebogen gestellt. Hierbei handelte es sich aufbauend auf den obigen Überlegungen um alltagsnahe Fragen, in denen sich die Kinder fiktive Situationen zum gerechten, fürsorglichen und verantwortungsvollen Handeln vorstellen und entsprechend der Antwortmöglichkeiten entscheiden sollten, wie sie in solch einer Situation handeln würden.

Die folgende Frage sollte das verantwortungsvolle Handeln messen:

Stell dir vor: du machst mit deinen Freunden eine Schneeballschlacht und triffst mit einem Schneeball eine Fensterscheibe. Die Fensterscheibe geht kaputt. Was würdest du tun?

- *Du läufst weg und erzählst es niemandem.*
- *Du klingelst an dem Haus, an dem die Fensterscheibe beschädigt ist.*

Mit der nächsten Frage sollte das fürsorgliche und gerechte Handeln untersucht werden:

Stell dir vor: du siehst wie deine zwei besten Freunde oder deine zwei besten Freundinnen streiten. Was würdest du tun?

- *Ich würde versuchen, beide zu versöhnen.*
- *Ich würde nichts machen.*
- *Ich würde den unterstützen, der im Recht ist.*

Alle Items konnten wiederum mit Hilfe einer 5er Likert-Skala von „nein, auf keinen Fall“ bis „ja, auf jeden Fall“ abgestuft beantwortet werden.

Analog zum Pretest und bei der Untersuchung der Messqualität der Religiosität in der Hauptstudie wurde mit dem Statistikprogramm IBM SPSS überprüft, inwieweit die Werte dieser beiden Moralfragen für die untersuchten 1.035 Kinder reliabel und valide sind. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse durch Schätzung rotierter Faktorladun-

gen wurde die Validität als Konstruktvalidität nachgeprüft. Hierfür wurde eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit schiefwinkliger Rotation) verwendet, die niedrige Faktorladungen ($<0,4$) ausschließt. Die Reliabilität wurde als interne Konsistenz mit Cronbachs Alpha berechnet, hierbei wurden Werte über 0,5 als reliabel anerkannt (vgl. Rammstedt 2010: 248f.).

Die Ergebnisse der Analysen zur Bestimmung der Reliabilität und empirischen Validität dieser zwei Moralfragen sind in der folgenden Tabelle 27 aufgeführt.

Tabelle 27: Messung von moralischem Handeln

Moral-dimension	Kleinste Faktorladung	Erkl. Varianz Fakt.Anal. (%)	Cronbachs Alpha
Kognitiv Gerechtigkeit	<i>nur ein Item</i>	<i>nur ein Item</i>	<i>nur ein Item</i>
Affektiv Verantwortung	0,90	81	0,77
Affektiv Fürsorge	0,83	69	0,56

(eigene Tabelle)

Die Messqualität der Moraldimension zur „Verantwortung“ und „Fürsorge“ ist also hoch valide. Die Reliabilität liegt mit 0,56 bei der Dimension „Fürsorge“ in einem akzeptablen Bereich. Für die Messung des „gerechten Handelns“ liegt nur ein Item vor, daher konnte hierfür keine Messung einer Reliabilität bzw. Validität vorgenommen werden.

Im nächsten Abschnitt wird eine Messqualität der Kontrollvariablen „Wichtigkeit von Gott, Religion und Glaube“ und „Häufigkeit der Gespräche über Gott, Religion und Glaube mit Freunden“ gegeben. Abschließend werden die Ergebnisse dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert.

4.7.3 Messqualität von Wichtigkeit der Peergroup

Der Bereich B untersucht, wie bereits beschrieben, mögliche Faktoren (unabhängige Variablen), welche einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes (abhängige Variable) haben könnten. In Kapitel 2.5 wurden die Religiosität des Elternteils, das Geschlecht des Kindes und der Freundeskreis des Kindes als mögliche Faktoren bereits diskutiert. Daneben wurden im Elternfragebogen Fragen zur Religiosität des Elternteils gestellt. Die Operationalisierung und Messqualität der Religiosität des Elternteils wurde in Kapitel 4.7.1 beschrieben (siehe insbesondere Tabelle 26), und auch das Geschlecht des Kindes wurde im Kinderfragebogen ermittelt. Da, wie bereits erwähnt, die Freunde jedes untersuchten Kindes nicht direkt mit einem Fragebogen befragt werden konnten, wurden im Kinderfragebogen zwei Fragen gestellt, die auch den Freundeskreis mit einbeziehen.

Nachfolgend werden diese Fragen, die den Freundeskreis betreffen, dargestellt und die Messqualität diskutiert:

- ***Wie wichtig sind für deine Freunde Gott und Religion?***
- ***Wie oft sprichst du mit deinen Freunden über Gott und Religion?***

Jede Antwortvorgabe konnte mit Hilfe einer 5er Likert-Skala von „unwichtig“ bis „sehr wichtig“ bzw. von „nie“ bis „oft“ abgestuft beantwortet werden. Die beiden Fragen wurde im Statistikprogramm IBM SPSS zu einer Variablen zusammengefasst, die im weiteren Verlauf „Peergroup-Kind“ genannt wird. Mit dieser Variablen wurde also nicht nur die Häufigkeit der Gespräche über Gott und Religion mit Freunden gemessen, sondern auch die Einschätzung der befragten Kinder, wie wichtig ihren Freunden Gott und Religion seien.

Tabelle 28: Messqualität der Variablen Peergroup-Kind

Peergroup-Dimension	Kleinste Faktorladung	Erkl. Varianz Faktorenanalyse (%)	Cronbachs Alpha
Einschätzung von Wichtigkeit der Religiosität für die Freunde und Häufigkeit der Gespräche über Gott und Religion mit Freunden	0,87	75	0,68

(eigene Tabelle)

Es konnten 75% der Gesamtvarianz erklärt werden. Beide Items laden auf einer Komponente und sind mit 0,87 hoch valide. Die Reliabilität ist gut, Cronbachs Alpha ergab einen Wert von 0,68.

In diesem Methodenkapitel wurden die Operationalisierungen und Messqualitäten der Variablen „Religiosität-Kind“, „Religiosität-Elternteil“, „Moralisches Handeln“ und „Peergroup-Kind“ detailliert dargestellt.

Nach dieser eingehenden Klärung der Methoden der vorliegenden empirischen Studie werden nun im Kapitel 5 die Hauptergebnisse dieser quantitativen Querschnittstudie vorgestellt, miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Im Kapitel 5.4 wird auf Methodenprobleme der Studie eingegangen. Unkonventionell wird dieses Teilkapitel der Methodenprobleme hintenangestellt, da zunächst in Kapitel 5.1, 5.2 und 5.3 Strukturgleichungsmodelle und Grafiken erklärt werden. Diese Modelle und die Ergebnisse der statistischen Untersuchung (ermittelt mit IBM Amos) werden dann im Zusammenhang mit Störvariablen (*sozial erwünschtes Antwortverhalten* und *Antwortverhalten mit Fremdeinfluss*) berechnet und untersucht. Ein möglicher Einfluss von Störfaktoren soll damit aufgezeigt werden.

Kapitel 5: Ergebnisse

Ausgehend von den aufgestellten Hypothesen (siehe Kapitel 3), wurden diese mit Hilfe der empirischen Studie untersucht. Die dabei erzielten statistischen Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt, interpretiert und diskutiert.

Wie schon erwähnt, gliedert sich diese empirische Arbeit in zwei Bereiche: zu Anfang des Kapitels 2 wurde dargestellt, dass der Einfluss von Religiosität über die intervenierende Variable Normakzeptanz (Normen und Werte) Auswirkungen auf das moralische Handeln hat (vgl. Abbildung 4). In dieser Arbeit wird jedoch empirisch nicht auf diese intervenierende Variable eingegangen: die Daten und Ergebnisse hierzu finden sich vielmehr in der Arbeit „Werte, Religion und Glaubenskommunikation“ der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft.

- In Kapitel 4 dieser Arbeit wurden bislang die Operationalisierung und die Messqualität aller verwendeten Variablen eingehend dargestellt. Die Variablen wurden mit Hilfe des statistischen Analyseprogramms SPSS rekodiert und berechnet. Dieser Abschnitt behandelt nun darauf aufbauend die weitere statistische Analyse, welche mit dem Statistikprogramm Amos in Form von Strukturgleichungsmodellen dargestellt wird. Der erste Bereich (A) stellt das „*moralische Handeln*“ als *abhängige Variable* dar, die „**Religiosität des Kindes**“ wird als **unabhängige Variable** zur Berechnung herangezogen. Dieser Bereich wird im Ergebnisteil als erstes behandelt (Kapitel 5.1).
- Danach wird der zweite Bereich (B) dieser empirischen Arbeit vorgestellt (Kapitel 5.2), welcher die „**Religiosität des Kindes**“ als **abhängige Variable** verwendet. Das „*Geschlecht des Kindes*“, die „*Religiosität des Elternteils*“ und die Variable „*Peergroup-Kind*“ stellen hier die *unabhängigen Variablen* dar.
- Anschließend (Kapitel 5.3) werden alle Variablen in ein Gesamtmodell zusammengefügt und gemeinsam betrachtet.
- Schließlich wird im Kapitel 5.4 auf die Methodenprobleme dieser Untersuchung eingegangen, bei der die Repräsentativität der Studie, sowie Störfaktoren (z.B. das sozial erwünschte Antworten oder Antworten mit Fremdeinfluss) Beachtung finden.

5.1 Bereich A: Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln

Um das „moralische Handeln“ zu erfassen, wurden im Kinderfragebogen folgende Fragen als fiktive, *alltagsnahe* Situationen (vgl. Keller, 2001: 113) mit vordefinierten Antwortmöglichkeiten gestellt, aus denen die Kinder auswählen konnten, wie sie sich entscheiden würden:

Stell dir vor: du machst mit deinen Freunden eine Schneeballschlacht und triffst mit einem Schneeball eine Fensterscheibe. Die Fensterscheibe geht kaputt. Was würdest du tun?

- *Du läufst weg und erzählst es niemandem.*
- *Du klingelst an dem Haus, an dem die Fensterscheibe beschädigt ist.*

Stell dir vor: du siehst, wie deine zwei besten Freunde oder deine zwei besten Freundinnen streiten. Was würdest du tun?

- *Ich würde versuchen, beide zu versöhnen.*
- *Ich würde nichts machen.*
- *Ich würde den unterstützen, der im Recht ist.*

Alle Items konnten mit Hilfe einer 5er Likert-Skala von „nein, auf keinen Fall“ bis „ja, auf jeden Fall“ abgestuft beantwortet werden. Die erste Frage zielte auf das verantwortliche Handeln ab, während die zweite Frage das gerechte und fürsorgliche Handeln abprüfen sollte.

In Kapitel 4.2 wurde bereits der Pretest vorgestellt, welcher das Fragemodul „moralisches Handeln“ mit einbezog. Kapitel 4.7.2 beinhaltet in diesem Kontext die Operationalisierung und die Messqualität des „moralischen Handelns“ (vgl. Abbildung 21). Die abhängige Variable, welche das moralische Handeln messen soll, setzt sich aus zwei Variablen zusammen:

- Zum einen die sozial-kognitive Moral (also die Variable „Moral-Gerechtigkeit“), welche das gerechte Handeln messen soll.

- Zum anderen die sozial-affektive Moral, welche zusammengefasst wurde, um das fürsorgliche und verantwortliche Handeln (damit also die Variablen „Moral-Fürsorge“ und „Moral-Verantwortung“) zu messen.

Nach der Rekodierung dieser Variablen in SPSS, wurden in Amos mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen Beziehungen der verschiedenen Variablen und deren Zusammenhänge berechnet. Bei einem Strukturgleichungsmodell handelt es sich um ein statistisches Verfahren, welches ermöglicht, die Effektstärken in komplexen Beziehungsgeflechten von Variablen zu bestimmen, um Kausalbeziehungen und Messstrukturen abzubilden (vgl. Weiber&Mühlhaus, 2014: 21). Solch komplexe Beziehungsgeflechte sind vor allem bei mehrdimensionalen Konstrukten vorzufinden. Religiosität ist wie bereits erwähnt ein mehrdimensionales Konstrukt. Schon Erickson hebt die Wichtigkeit von Strukturgleichungsmodellen beim Messen von Religiosität hervor und bezieht sich dabei auf Cornwall (1988) (vgl. Erickson, 1992:132).

Aussagen über den qualitativen Gütegrad eines statistischen Strukturgleichungsmodells sind über die Betrachtung bestimmter Werte des Gesamtmodells möglich; hierzu zählen z.B. das **probability level**³⁵ oder im Model Fit der **CFI Wert**³⁶, auf die in den berechneten Strukturgleichungsmodellen eingegangen wird. Außerdem werden die einzelnen Werte auf ihre Signifikanz hin überprüft. Das Signifikanzniveau ist hier festgelegt auf 5%.³⁷

Im Folgenden werden nun zu jeder der in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen (H_n) Strukturgleichungsmodelle dargelegt, die die Effektstärken der Zusammenhänge zwischen einzelnen berechneten Variablen aufzeigen. In der jeweiligen Legende zu den folgenden Abbildungen sind die Faktorladungen der einzelnen Indikatoren mit dargestellt. In Kapitel 4.7 wurde genauer auf die einzelnen Indikatoren von Religiosität (sowohl bei den Kindern als auch bei den Elternteilen) eingegangen.

³⁵ Der probability level = „Notes for Model“ zeigt die Chi-Quadratstatistik an; es weist bedeutende Abweichungen zwischen dem Modell und den Daten aus. Dieser Wert sollte annähernd 0 sein, ist mit 0,00 am besten (vgl. Weiber&Mühlhaus, 2014: 199ff).

³⁶ Der CFI = „Comparative Fit Index“ ist ein Maß für die Modellanpassung im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen. Er kann eine Bandbreite von 0 bis 1 haben, wobei Modelle mit Werten über 0,90 dabei als aussagekräftig gelten. Werte oberhalb 0,95 gelten als Zeichen für eine gute Modellanpassung (vgl. Weiber&Mühlhaus, 2014: 199ff).

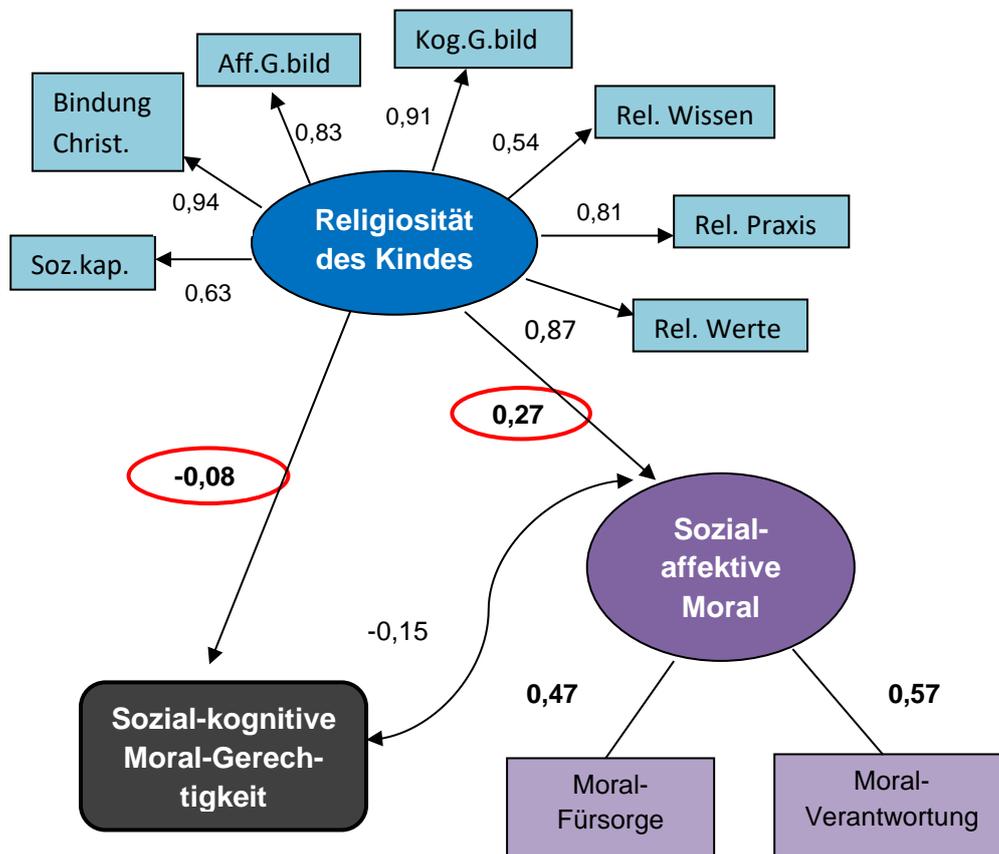
³⁷ Die Signifikanz stellt eine Prüfgröße auf einem bestimmten Niveau dar. Bei einem Signifikanzniveau von 5% bedeutet dies, dass Werte von 0,00 bis 0,05 signifikant sind. Werte, die darüber liegen, sind nicht mehr signifikant (vgl. Häder, 2015: 435).

Ergebnisse

Im Bereich A lautete die erste Hypothese:

H1: Die Religiosität des Kindes wirkt sich positiv auf das moralische (d.h. fürsorgliche und verantwortliche bzw. gerechte) Handeln aus.

Abbildung 22: Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln



Legende:

- Daten der 3. Welle
- Alle Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,96
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen³⁸.

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$

Bindung zum Christentum:

- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
- Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
- Zur Kirche gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
- Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
- Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$

Religiöses Wissen:

- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
- Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
- Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
- Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
- Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$

³⁸ Effektschätzungen zu den Strukturgleichungsmodellen sind multivariat und gerichtet

Ergebnisse

- Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
- Gebete helfen mir sehr $r=0,83$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$

Kognitives Gottesbild:

- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
- Gott ist immer gerecht $r=0,82$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
- Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
- Gott ist mir nahe $r=0,86$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
- Gott hört immer zu $r=0,82$

- Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$
- Gebete jeden Tag $r=0,88$
- Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$

Christlich-religiöse Werte:

- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
- So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
- Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$

Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:

- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)

Sozial-affektive Moral:

- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
- Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$

(eigene Abbildung)

Wie der Legende zu entnehmen ist, sind die Werte für das Gesamtmodell gut, der probability level liegt bei 0,00. Der CFI aus dem Model FIT hat einen Wert von 0,96, das Modell hat also eine gute Anpassung. Alle angegebenen Werte sind signifikant, bei einem Signifikanzniveau von 0,05.

Die **unabhängige Variable Religiosität des Kindes** zeigt zu den jeweiligen Dimensionen der Religiosität hohe Korrelationswerte. Die geringsten Zusammenhänge bestehen mit 0,54 zum Religiösen Wissen und zum institutionellen Sozialkapital mit 0,63; alle anderen Werte liegen deutlich über 0,80, mit dem höchsten Zusammenhang 0,94 „Bindung zum Christentum“. Auch das Gottesbild (kognitives Gottesbild mit 0,91 und affektives Gottesbild mit 0,83) zeigt hohe Korrelationswerte.

Außerdem sind die Korrelationswerte der sozial-affektiven Moral³⁹ zur *Fürsorge* (0,47) und zur *Verantwortung* (0,57) hoch und zeigen damit einen guten Zusammenhang. Darüber hinaus ist bei einem Wert von 0,27 ein Zusammenhang zwischen der „Religiosität des Kindes“ und dem „sozial-affektiven moralischen Handeln“ ersichtlich. Es besteht allerdings auch ein leicht negativer Zusammenhang zwischen der „Religiosität des Kindes“ und der „sozial-kognitiven Moral“, der Pfad Moral-Gerechtigkeit liegt bei einem Wert von -0,08.

³⁹ Sowohl die sozial-affektive Moral mit der Moral-Fürsorge und der Moral-Verantwortung, als auch die sozial-kognitive Moral mit der Moral-Gerechtigkeit wurden in Kapitel 4 dargestellt und erklärt.

Anstelle von Regressionsanalysen wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Strukturgleichungsmodellierung zur Berechnung verwendet, da hierbei Pfadanalysen mit einbezogen werden⁴⁰ (vgl. Weiber&Mühlhaus, 2014: 25f). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Zusammenhang zwischen der Variablen „Religiosität Kind“ und der Variablen „sozial-kognitive Moral Gerechtigkeit“ grenzwertig signifikant ist. Auch bei weiteren Berechnungen bleibt dieser Wert zunächst grenzwertig signifikant; unter Einbezug verschiedener anderer Variablen ist er dann aber nicht mehr signifikant, wie in den nächsten Strukturgleichungsmodellen aufgezeigt wird.

Aus den Untersuchungsergebnissen kann abgeleitet werden, dass die Hypothese H1 zumindest in Teilen zutrifft: Für die Kinder, die sich im Rahmen dieser Untersuchung im Vergleich zu anderen Probanden religiöser zeigen, kann ein nennenswerter Einfluss auf das moralische Handeln aufgezeigt werden. Dabei steht jedoch das fürsorgliche und verantwortungsvolle Handeln im Vordergrund. Die Religiosität des Kindes hat einen vernachlässigbaren, kleinen Einfluss auf die Orientierung an einer Moral der Gerechtigkeit.

Diese Ergebnisse werfen jedoch gleichzeitig auch die Frage auf, ob Gerechtigkeit überhaupt in Zusammenhang mit Religiosität betrachtet werden kann. Denn Religiosität lehrt die Menschen nicht lediglich gerecht, sondern darüber hinaus sogar altruistisch zu handeln⁴¹. Tatsächlich erlernen wir in unserer religiösen Sozialisation altruistisches Verhalten nicht nur in der Familie (selbst dann, wenn diese nicht übermäßig religiös ist), sondern auch in Kindergärten und Schulen, z.B. in Form von handlungsbestimmenden Zitaten wie u.a. „Liebe deinen Nächsten“, Gleichnissen wie das des barmherzigen Samariters aus dem Lukas-Evangelium (Lk 10, 25-37), Vorbildern wie der den Armen helfende St. Martin („Vergesst nicht, Gutes zu tun

⁴⁰ Bei einer Pfadanalyse handelt es sich um eine Kausalanalyse, die Wechselbeziehungen zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen ermöglicht. Im Gegensatz zu Regressionsanalysen können Variablen gleichzeitig abhängige und unabhängige Variablen darstellen (vgl. Weiber&Mühlhaus, 2014: 26).

⁴¹ Mitarbeiter der Max-Planck-Gesellschaft der Abteilung Verhaltensbiologie definieren den Begriff Altruismus dabei wie folgt: „Aufwand zu betreiben, um anderen zu helfen, ohne davon selbst zu profitieren, nennt man Altruismus“ (Quelle online: Max-Planck-Gesellschaft - Abteilung Verhaltensbiologie. „Altruistisches Verhalten bei Kleinkindern und Schimpansen“, abgefragt am 17.08.2017).

und mit anderen zu teilen“ (Hebr 13,16; GNB)) und viele weiteren vorbildhaften Anregungen, die wir von Kindheit an durch die christliche Religion vermittelt bekommen.

Die Psychologen Warneken und Tomasello gehen sogar davon aus, dass Menschen altruistisches Verhalten nicht nur erlernen, sondern diese Fähigkeiten schon als Kleinkinder in sich tragen. Die Hilfeleistung wird als genetische, evolutionäre Veranlagung angesehen: Ihre Studie zeigt, „dass selbst Kleinkinder ohne besondere Erziehung zu spontanem altruistischem Verhalten willens und fähig sind“ (Quelle online: Max-Planck-Gesellschaft- Abteilung Verhaltensbiologie. „Altruistisches Verhalten bei Kleinkindern und Schimpansen“ abgefragt am 17.08.2017).

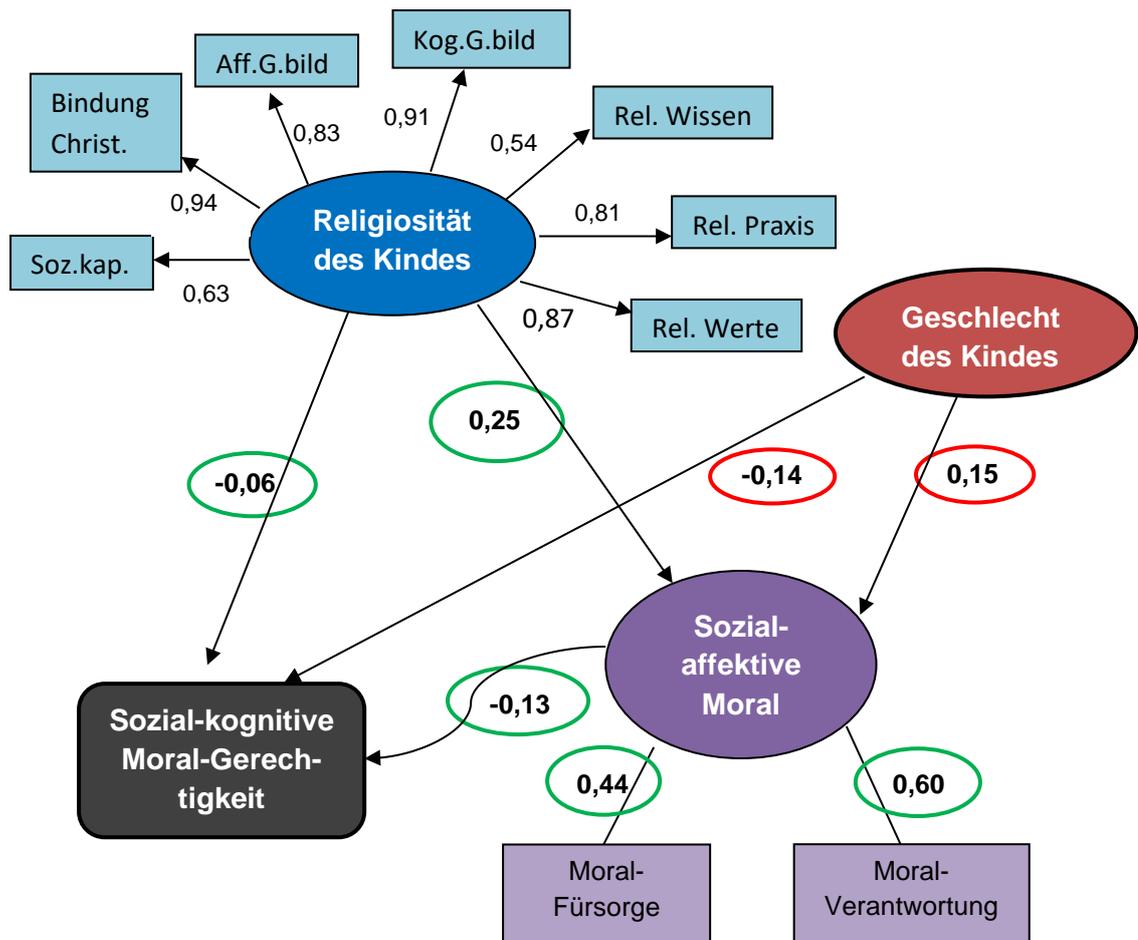
Selbst ohne Eigennutz oder Belohnung für eine Handlung verhalten sich schon ein- bis zweijährige Kleinkinder altruistisch, also bereits bevor sie in der Lage sind, sich sprachlich auszudrücken. Hierzu wurden verschiedene Experimente mit Kleinkindern am Max-Planck-Institut Leipzig – Abteilung für vergleichende und Entwicklungspsychologie – durchgeführt (vgl. Quelle online: Max-Planck-Institut Leipzig- Abteilung für vergleichende und Entwicklungspsychologie. „Videomaterial“, abgefragt am 17.08.2017 und vgl. Quelle online: youtube: Warneken&Tomasello „Experiments with altruism in children and chimps“, abgefragt am 17.08.2017).

In dieser vorliegenden Studie, wie oben bereits erwähnt, wurde verantwortliches und fürsorgliches Handeln eher von religiöseren Kindern aufgezeigt. Religiosität hat also Einfluss auf moralisches (fürsorgliches und verantwortliches) Handeln und kann als ein Grund für die Tendenz zum fürsorglichen und verantwortlichen Handeln dienen, wie Zinnecker in seiner Studie über den Einfluss von religiöser Erziehung auf das Verhalten der Kinder folgerte (siehe Kapitel 2.3.3, vgl. Zinnecker, 1998: 352).

Im nächsten Strukturgleichungsmodell wird nun das Geschlecht des Kindes als gleichnamige Kontrollvariable hinzugefügt. Dieses Modell verprobt damit also die zweite aufgestellte Hypothese.

H2: Das Geschlecht hat Einfluss auf das moralische Handeln.

Abbildung 23: Einfluss des Geschlechts auf moralisches Handeln



Legende:

- Daten der 3. Welle
- Alle Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,95
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen.

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$

Bindung zum Christentum:

- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
- Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
- Zur Kirche zu gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
- Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
- Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$
- Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
- Gebete helfen mir sehr $r=0,83$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$

Religiöses Wissen:

- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
- Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
- Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
- Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
- Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$
- Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$
- Gebete jeden Tag $r=0,88$
- Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$

Christlich-religiöse Werte:

- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
- So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
- Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$

Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:

Ergebnisse

- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$
- Kognitives Gottesbild:
- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
 - Gott ist immer gerecht $r=0,82$
 - Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
 - Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
 - Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
 - Gott ist mir nahe $r=0,86$
 - Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
 - Gott hört immer zu $r=0,82$
- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)
- Sozial-affektive Moral:
- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
 - Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$
- Geschlecht:
- Junge/Mädchen

(eigene Abbildung)

Die Einbeziehung der Variablen „Geschlecht des Kindes“ in das Modell bedeutete folgende Veränderungen und Ergebnisse:

Das Modell zeigt eine gute Anpassung. Der probability level liegt bei 0,00, der CFI-Wert des Model FIT hat einen Wert von 0,95. Auch hier sind alle Werte signifikant, auch wenn die Signifikanz des Wertes von der „Religiosität des Kindes“ zur „Moral-Gerechtigkeit“ grenzwertig ist. Die Korrelationen der einzelnen Dimensionen zur „Religiosität des Kindes“ haben sich indes nicht verändert. Die Werte der sozial-affektiven Moral zur Moral-Fürsorge (von 0,47 auf 0,44) und zur Moral-Verantwortung (von 0,57 auf 0,60) haben sich nur marginal verändert. Auch die Werte der beiden Pfade, die von der „Religiosität des Kindes“ zu den zwei Moralvariablen führen, haben sich lediglich wenig geändert: der Pfad zur sozial-affektiven Moral beträgt 0,25 (vorher: 0,27) und der Pfad zur sozial-kognitiven Moral liegt bei -0,06 (vorher: -0,08).

Das Geschlecht des Kindes wurde in der Analyse kodiert, indem Jungen der Wert 1 und Mädchen der Wert 2 zugewiesen wurden. Aus dem Pfad zwischen dieser Variablen (Geschlecht des Kindes) und der sozial-affektiven Moral ergibt sich eine Korrelation von 0,15. Der Pfad zwischen der Variablen „Geschlecht des Kindes“ und der Variablen „sozial-kognitive Moral“ beträgt hingegen -0,14, woraus sich schließen lässt, dass Mädchen in dieser Untersuchung mit $r = 0,15$ eher zu einem fürsorglichen und verantwortlichen Verhalten neigen, während die Jungen in dieser Studie dagegen mit $r = -0,14$ eher ein gerechtes Verhalten zeigen.

Wie schon erwähnt, gab es in der bisherigen Forschung bereits zahlreiche Studien, die sich mit moralischem Handeln bzw. geschlechtsabhängiger moralischer Entwicklung beschäftigten. So ging z.B. Gilligan (siehe ausführlich in Kapitel 2.2, 2.4 und 2.5) von einem Geschlechtsunterschied im moralischen Handeln bzw. in der

Ergebnisse

moralischen Entwicklung aus, nach der Mädchen ihre Handlungen eher nach einer Fürsorgemoral, Jungen hingegen eher nach einer Gerechtigkeitsmoral ausrichten würden. Die Ergebnisse dieser Studie stützen Gilligans These, auch wenn die Zusammenhänge mit $-0,14$ bzw. $0,15$ vergleichsweise gering ausfallen.

5.2 Bereich B: Mögliche Einflussfaktoren auf die Religiosität

Die Religiosität gehört, ebenso wie auch das Erlernen von moralischen Normen und Verhalten, zur Sozialisation eines jeden Menschen (siehe Kapitel 2). Die folgenden drei Hypothesen (Bereich B, H3 bis H5) beschäftigen sich mit möglichen Einflussfaktoren auf die Religiosität eines Kindes (siehe ausführlich in Kapitel 1 und 2.5).

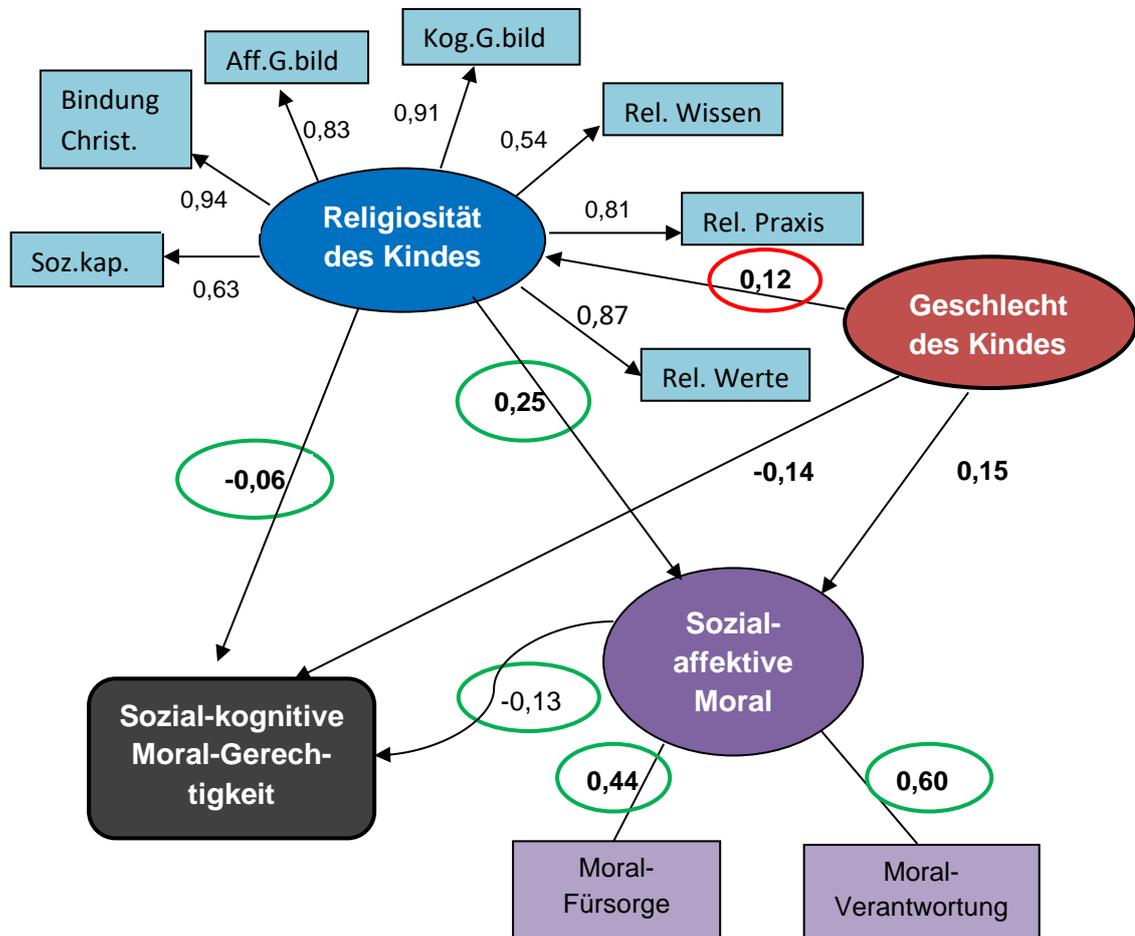
Dabei wird die „Religiosität des Kindes“ nun als abhängige – und nicht wie zuvor als unabhängige – Variable betrachtet. Mögliche Faktoren, die auf die Religiosität eines Kindes Einfluss haben könnten, wurden bereits in Kapitel 2.5 diskutiert. Daraus resultierend stellen die Variablen „Religiosität des Elternteils“, die „Peergroup-Kind“ und das „Geschlecht des Kindes“ nun die unabhängigen Variablen dar.

Zunächst wird das Geschlecht des Kindes als Einflussfaktor auf die Religiosität des Kindes betrachtet (Hypothese H3). So wurden in Kapitel 2.5 verschiedene Untersuchungen beschrieben, welche zum Ergebnis hatten, dass Mädchen religiöser seien als Jungen.

Das folgende Strukturgleichungsmodell zeigt den Geschlechtereinfluss im Rahmen dieser Studie.

H3: Das Geschlecht des Kindes hat Einfluss auf die Religiosität.

Abbildung 24: Einfluss des Geschlechts auf Religiosität Kind



Legende:

- Daten der 3. Welle
- Alle Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,96
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen.

Religiosität Kind:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$

Bindung zum Christentum:

- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
- Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
- Zur Kirche gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
- Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
- Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$
- Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
- Gebete helfen mir sehr $r=0,83$

Religiöses Wissen:

- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
- Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
- Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
- Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
- Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$
- Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$
- Gebete jeden Tag $r=0,88$
- Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$

Ergebnisse

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$

Kognitives Gottesbild:

- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
- Gott ist immer gerecht $r=0,82$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
- Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
- Gott ist mir nahe $r=0,86$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
- Gott hört immer zu $r=0,82$

Christlich-religiöse Werte:

- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
- So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
- Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$

Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:

- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)

Sozial-affektive Moral:

- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
- Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$

Geschlecht:

- Junge/Mädchen

(eigene Abbildung)

Mit einem Signifikanzniveau von 0,05 ist das vorgestellte Modell qualitativ gut: sämtliche Werte sind signifikant, auch wenn die „Religiosität des Kindes“ zur „Moral-Gerechtigkeit“ grenzwertig bei einem Wert von 0,05 liegt. Der probability level liegt bei 0,00, der CFI-Wert des Model FIT hat einen Wert von 0,96.

In diesem Modell wurde (im Vergleich zum vorherigen Modell) der Korrelationspfad von „Geschlecht des Kindes“ zu „Religiosität des Kindes“ hinzugefügt. Dies erfolgte vor dem Hintergrund messen zu können, wie sich das „Geschlecht“ als unabhängige Variable auf die abhängige Variable „Religiosität des Kindes“ auswirkt. Der Zusammenhang des Pfades „Geschlecht des Kindes“ und „Religiosität des Kindes“ beträgt 0,12. Das bedeutet, dass Mädchen dieser Studie nach tatsächlich religiöser sind als Jungen. Alle anderen Werte haben sich im Vergleich zum Modell der Hypothese H2 gar nicht verändert.

Wie ist zu erklären, dass Mädchen religiöser sind als Jungen? Religiosität ist ein mehrdimensionales Konstrukt. Es wurden nicht nur die religiöse Praxis (Gebetspraxis und Häufigkeit der Gottesdienstbesuche), sondern auch die religiösen Werte, welche den Kindern in erster Linie durch ihre Eltern vermittelt werden (ebenso wie auch Werte und Normen, siehe Kapitel 2.1 und 2.4), sowie die Gottesbeziehung und das Gottesbild als Dimensionen von Religiosität in der Studie berücksichtigt.

Wie Murken feststellte, tendieren Männer eher zu einem strafenden, passiven und herrschenden Gottesbild, Frauen hingegen nicht (vgl. Murken, 1998: 157). Doch auch

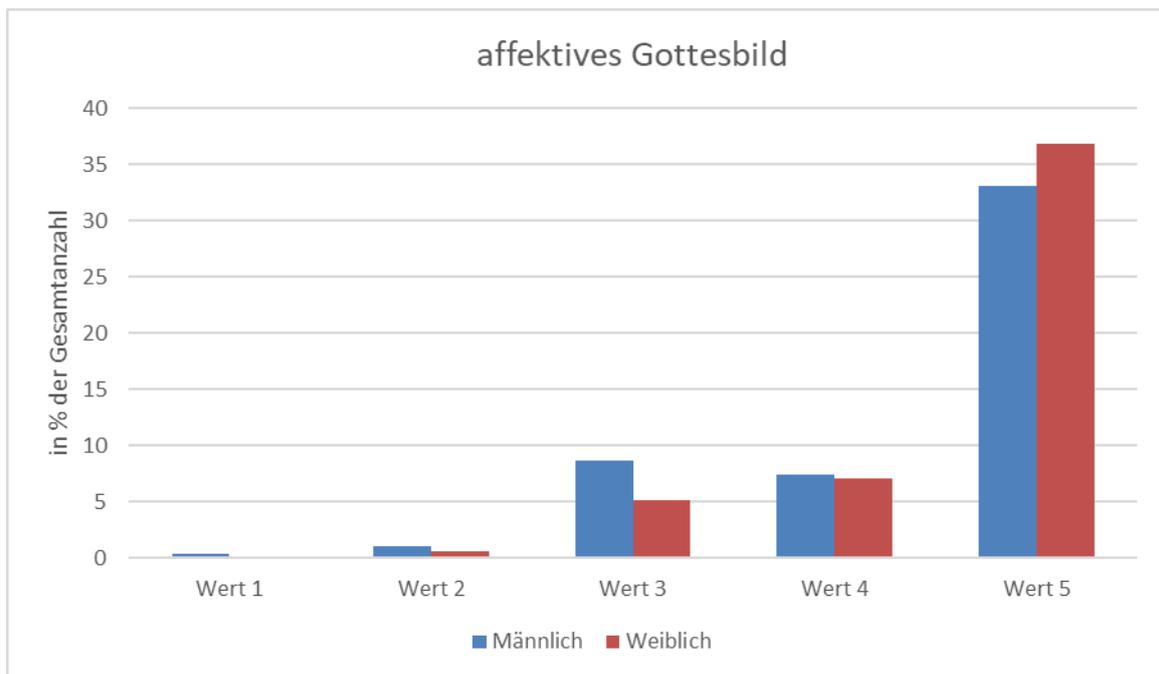
in jüngeren Lebensjahren ist bereits ein unterschiedliches Gottesbild bei den Geschlechtern vorhanden (vgl. Hofmann, 2003: 74 und De Roos.,2005: 80ff; siehe hierzu auch Kapitel 2.5.3). Eine mögliche Erklärung für den Geschlechterunterschied kann daher in der unterschiedlichen Gottesvorstellung vermutet werden.

Im Anhang G befinden sich 24 Tabellen mit Werten der einzelnen Fragen zur Religiosität, welche den Kindern in dieser Studie gestellt wurden. Die aufgeführten Tabellen beziehen sich auf das affektive und kognitive Gottesbild, die religiösen Werte und die Bindung zum Christentum und sind nach Geschlecht differenziert dargestellt. Anhang H enthält Tabellen, bei denen die einzelnen Fragen bzw. Variablen zu je einer neuen Variable vereint wurden: kognitives wie affektives Gottesbild, Bindung zum Christentum und Religiöse Werte.

Zur Einstufung ihrer Antworten erhielten die Kinder wie bereits erwähnt jeweils eine 5er Skala. Bei Betrachtung der einzelnen Fragen lässt sich erkennen, dass die Werte (Prozentwerte) bei ansteigendem Skalenwert zunehmen. Um dieses Phänomen und den Geschlechtsunterschied eindeutiger sichtbar zu machen, sind die Werte der zusammengefassten Variablen aus den Tabellen des Anhangs H im Folgenden als Diagramme abgebildet.

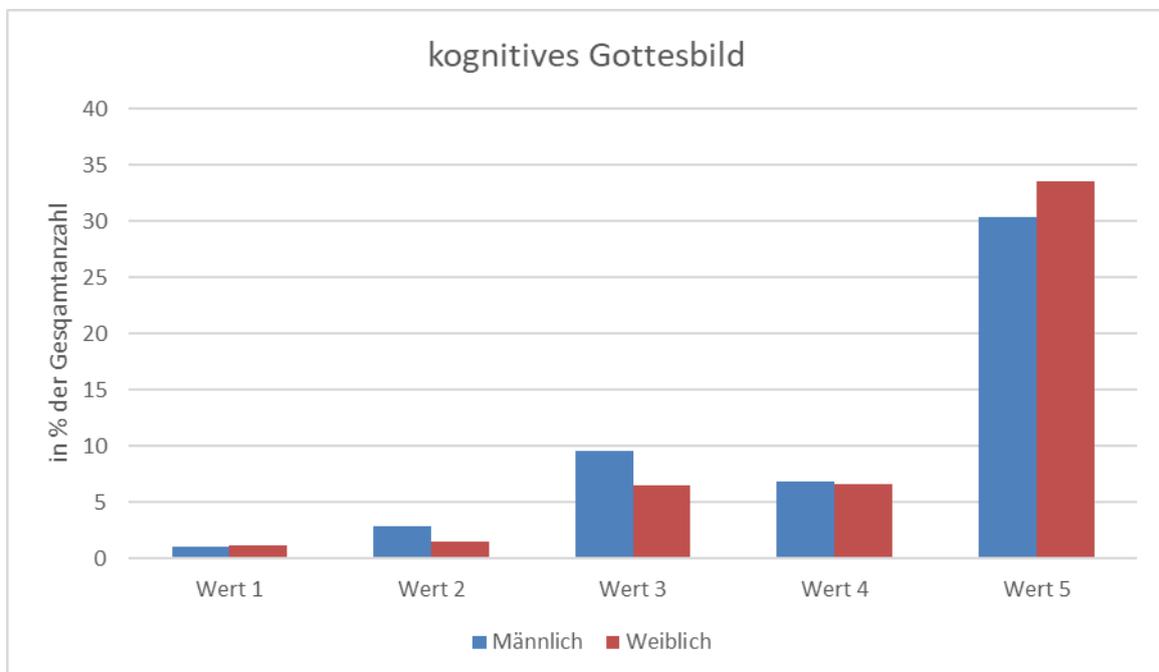
Ergebnisse

Abbildung 25: Diagramm affektives Gottesbild (neurekodierte Variable)



(eigene Abbildung)

Abbildung 26: Diagramm kognitives Gottesbild (neurekodierte Variable)



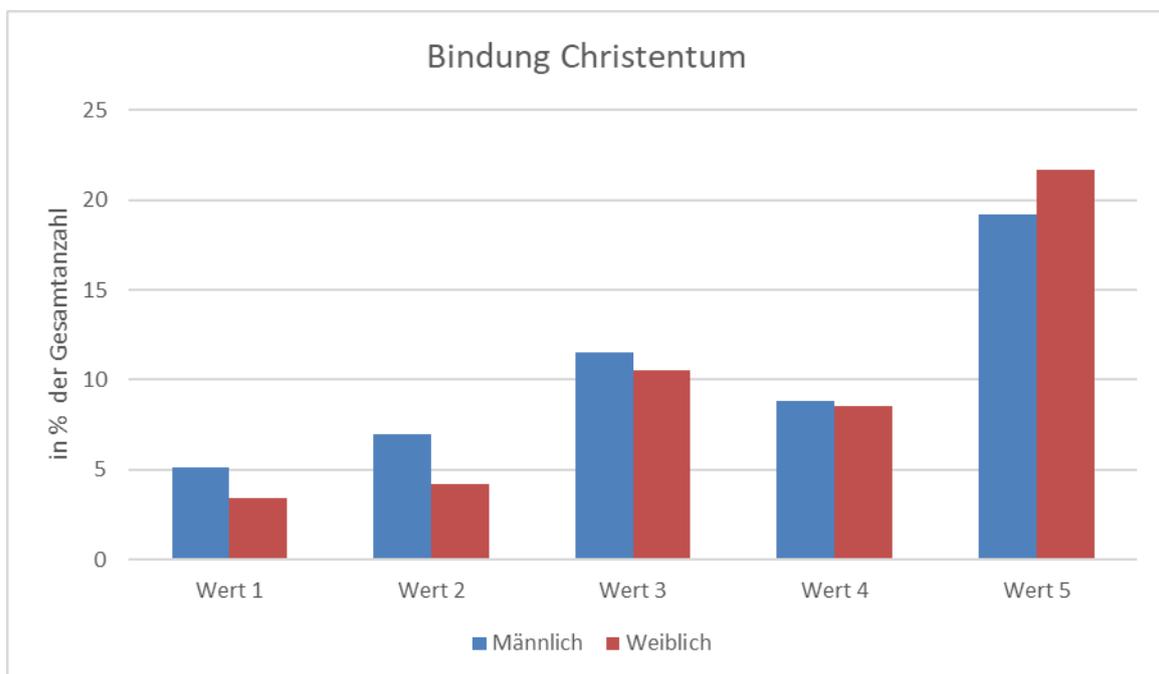
(eigene Abbildung)

Ergebnisse

Betrachtet man zunächst das Gottesbild, so sieht man sowohl beim affektiven als auch beim kognitiven Gottesbild, dass eine dominierende Prozentanzahl der Probanden sich bei der Beantwortung der Fragen auf die höheren Werte der Skala einstuft (siehe Abbildung 25 und Abbildung 26). Zwar haben sich Kinder beider Geschlechts auf den höchsten Wert hinsichtlich ihrer Gottesvorstellung eingestuft, jedoch ist auffällig, dass sowohl beim kognitiven als auch beim affektiven Gottesbild mehr Mädchen als Jungen auf dem höchsten Wert 5 einsortiert haben. Dieser Geschlechtsunterschied kann auch als Erklärung für den Geschlechtsunterschied im moralischen Handeln herangezogen werden.

Bei der der zusammengefassten Variable Bindung zum Christentum ist erstaunlich, dass eine hohe Anzahl von Kindern auf den höchsten Wert 5 eingeordnet sind, wobei auch hier das weibliche Geschlecht auffällig ist, da sich mehr Mädchen als Jungen auf den Wert 5 einsortiert haben (siehe Abbildung 27).

Abbildung 27: Diagramm Bindung Christentum (neurekodierte Variable)

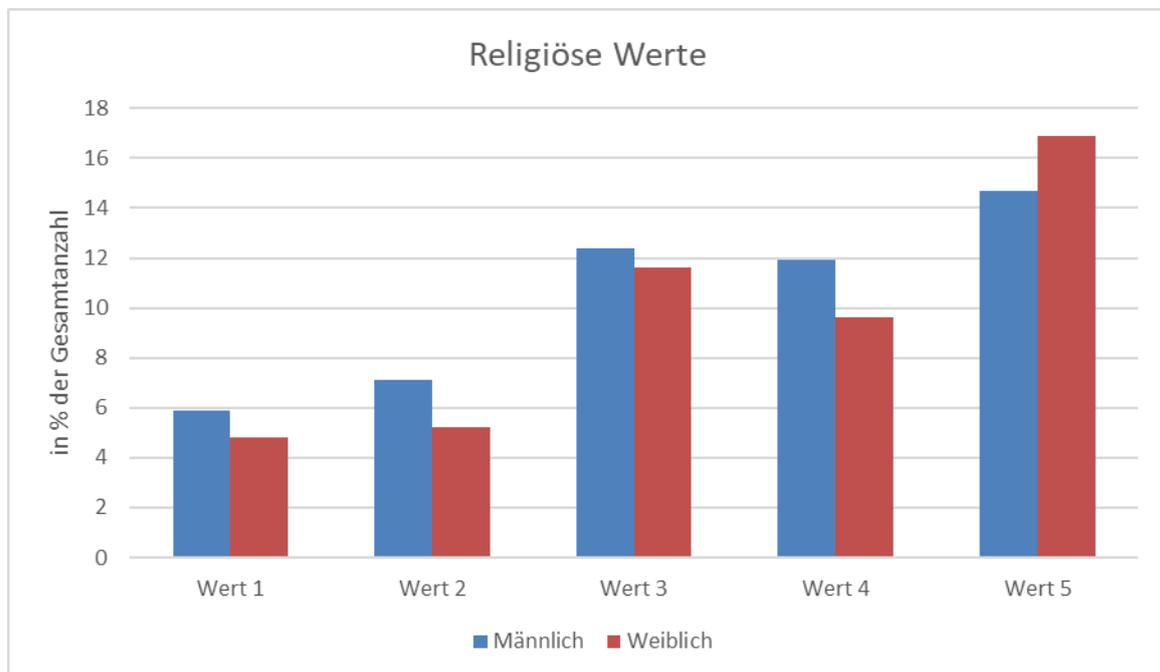


(eigene Abbildung)

Ergebnisse

Die Religiösen Werte werden, ebenso wie generelle Werte und Normen wie in Kapitel 2 beschrieben, während der Sozialisation vor allem in der primären Phase der Sozialisation meistens durch die Eltern erworben. Die Jungen und Mädchen der Studie haben sich sehr häufig bei den Werte 3 bis 5 eingestuft, jedoch haben sich auch hier wieder mehr Mädchen beim höchsten Wert eingeordnet (siehe Abbildung 28).

Abbildung 28: Diagramm Religiöse Werte (neurekodierte Variable)



(eigene Abbildung)

Dies hat wie hier ersichtlich auch weitere Auswirkungen wie beispielsweise auf das moralische Handeln (siehe hierzu auch Kapitel 5.3).

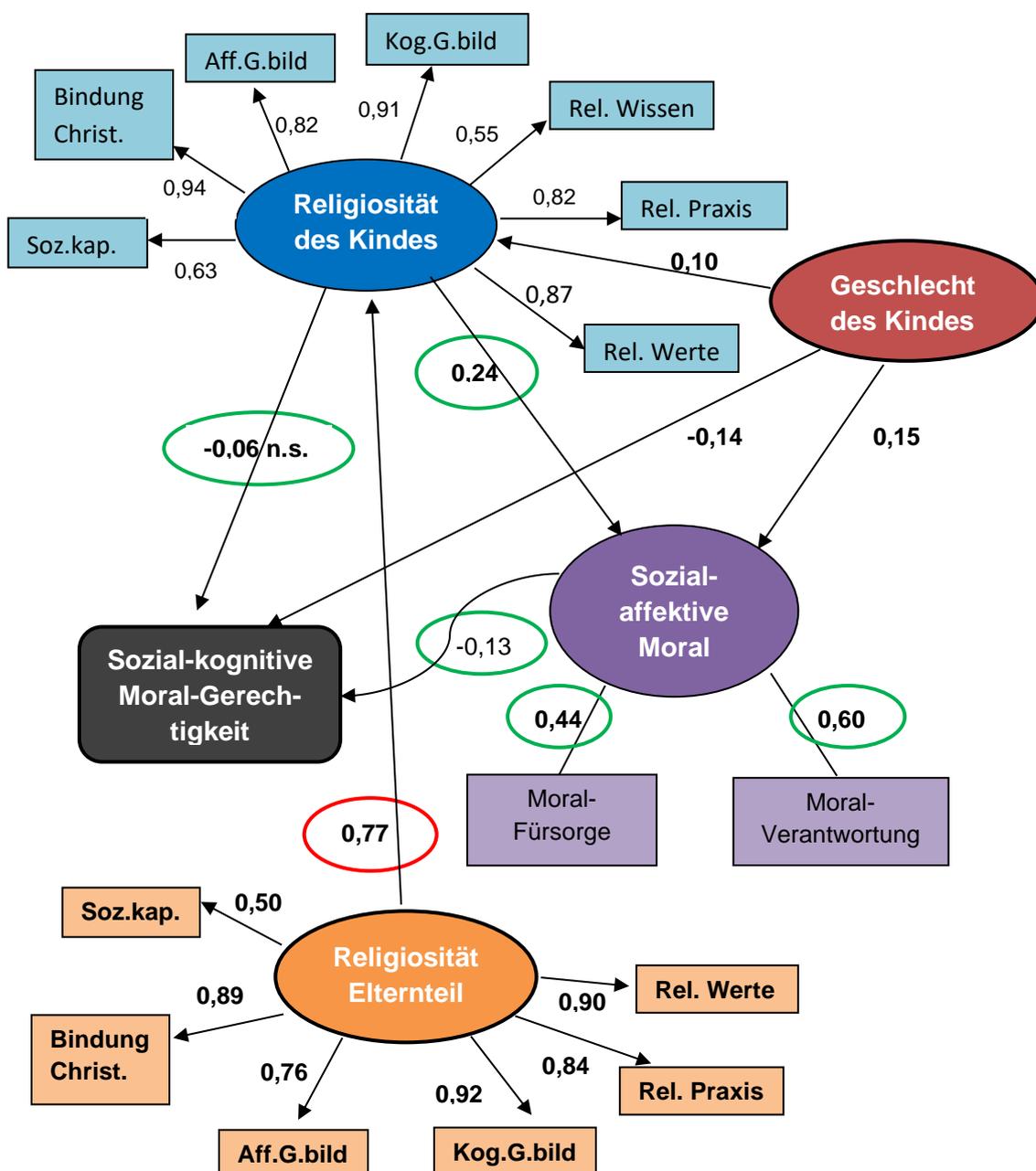
Mögliche weitere Einflussfaktoren auf die Religiosität des Kindes können, wie in Kapitel 2.5 dargestellt, während der *primären Sozialisation* die Einflüsse der Eltern und innerhalb der *sekundären Sozialisation* die Beeinflussung der gleichaltrigen Freunde sein. Dabei handelt sich um vertikale (Einfluss der Eltern) bzw. um horizontale (Einfluss der Peergroup) Transmissionsprozesse (siehe auch Abbildung 10).

Ergebnisse

Im Folgenden werden nun diese beiden Faktoren in Strukturgleichungsmodellen betrachtet, wenn auch zunächst separat: so stellt die Hypothese H4 die „Religiosität des Elternteils“ und die Hypothese H5 die „Peergroup-Kind“ als unabhängige Variable dar. Im Gesamtmodell (siehe Abbildung 31) werden beide Variablen gemeinsam betrachtet und in Bezug auf die Religiosität des Kindes gesetzt.

H4: Die Religiosität des Elternteils hat einen starken Einfluss auf die Religiosität des Kindes.

Abbildung 29: Einfluss Religiosität Elternteil auf Religiosität Kind



Ergebnisse

Legende:

- Daten der 3. Welle
- Alle Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,93
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen.

Religiosität Kind:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$

Bindung zum Christentum:

- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
- Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
- Zur Kirche gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
- Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
- Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$
- Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
- Gebete helfen mir sehr $r=0,83$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$

Kognitives Gottesbild:

- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
- Gott ist immer gerecht $r=0,82$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
- Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
- Gott ist mir nahe $r=0,86$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
- Gott hört immer zu $r=0,82$

Religiöses Wissen:

- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
- Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
- Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
- Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
- Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$
- Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$
- Gebete jeden Tag $r=0,88$
- Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$

Christlich-religiöse Werte:

- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
- So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
- Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$

Religiosität Elternteil:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,86$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,82$
- Vertrauen in karitative Hilfsorganisationen $r=0,77$

Bindung zum Christentum:

- Einschätzung der eigenen Religiosität $r=0,92$
- Zugehörigkeitsgefühl zur christlichen Gemeinschaft $r=0,92$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,87$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,93$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,93$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,89$

Kognitives Gottesbild:

- Gott ist Schöpfer von allem $r=0,77$
- Gott ist immer gerecht $r=0,85$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,87$
- Gott ist in Christus $r=0,73$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,86$
- Gott ist mir nahe $r=0,89$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,87$
- Gott hört immer zu $r=0,84$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,83$
- Häufigkeit von Gebeten $r=0,83$

Christlich-religiöse Werte:

- Religiöse Überzeugungen gelebt werden $r=0,88$
- An Gott glauben $r=0,87$

Ergebnisse

Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:

- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)

Sozial-affektive Moral:

- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
- Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$

Geschlecht:

- Junge/Mädchen

- Leben nach christlichen Normen ausrichten $r= 0,83$

(eigene Abbildung)

Mit dem oben gezeigten Modell wird der Zusammenhang zwischen der **Religiosität des Kindes** und der **Religiosität des Elternteils** untersucht. Dabei stellt die **Religiosität des Kindes** die **abhängige**, und die **Religiosität des Elternteils** die **unabhängige Variable** dar. Das Modell zeigt einen probability level bei 0,00, der CFI-Wert aus dem Modell FIT liegt bei 0,93. Die Zusammenhänge der einzelnen Dimensionen zur **abhängigen Variable Religiosität Kind** haben sich kaum verändert:

- Religiöses Wissen weist mit 0,55 unverändert den geringsten Wert auf, das Sozialkapital zeigt mit 0,63 den zweitgeringsten Zusammenhang.
- Die stärkste Relation besteht weiterhin zur Dimension Bindung zum Christentum mit einer Effektstärke von 0,94. Das Gottesbild weist mit 0,91 kognitives Gottesbild und 0,82 affektives Gottesbild eine hohe Korrelation auf. Auch alle anderen Dimensionen liegen deutlich über 0,80 und legen damit einen hohen Zusammenhang dar.

Die **unabhängige Variable Religiosität Elternteil** wird hier ebenfalls mit den einzelnen Dimensionen abgebildet. Wie allerdings bereits in Kapitel 4 beschrieben, wurde nur ein Elternteil des Kindes gebeten, einen Elternfragebogen auszufüllen. Dies sollte jener Elternteil sein, der für die religiöse Erziehung des Kindes verantwortlich ist. Auch im Elternfragebogen wurden Fragen zur Erfassung der Religiosität des Elternteils gestellt. Zum Teil waren diese Fragen nahezu identisch mit den Fragen des Kinderfragebogens; sie wurden lediglich sprachlich leicht verändert, d.h. an den Sprachgebrauch Erwachsener angepasst. Auch die Skalierung der Antworten war unterschiedlich: bei den Kindern wurde meist eine 5er Likert-Skala verwendet, während den Erwachsenen häufig eine 7er oder sogar eine 10er Likert-Skala zur Antworteinstufung gegeben wurde. Auf Fragen zum religiösen Wissen wurde im Elternfragebogen gänzlich verzichtet.

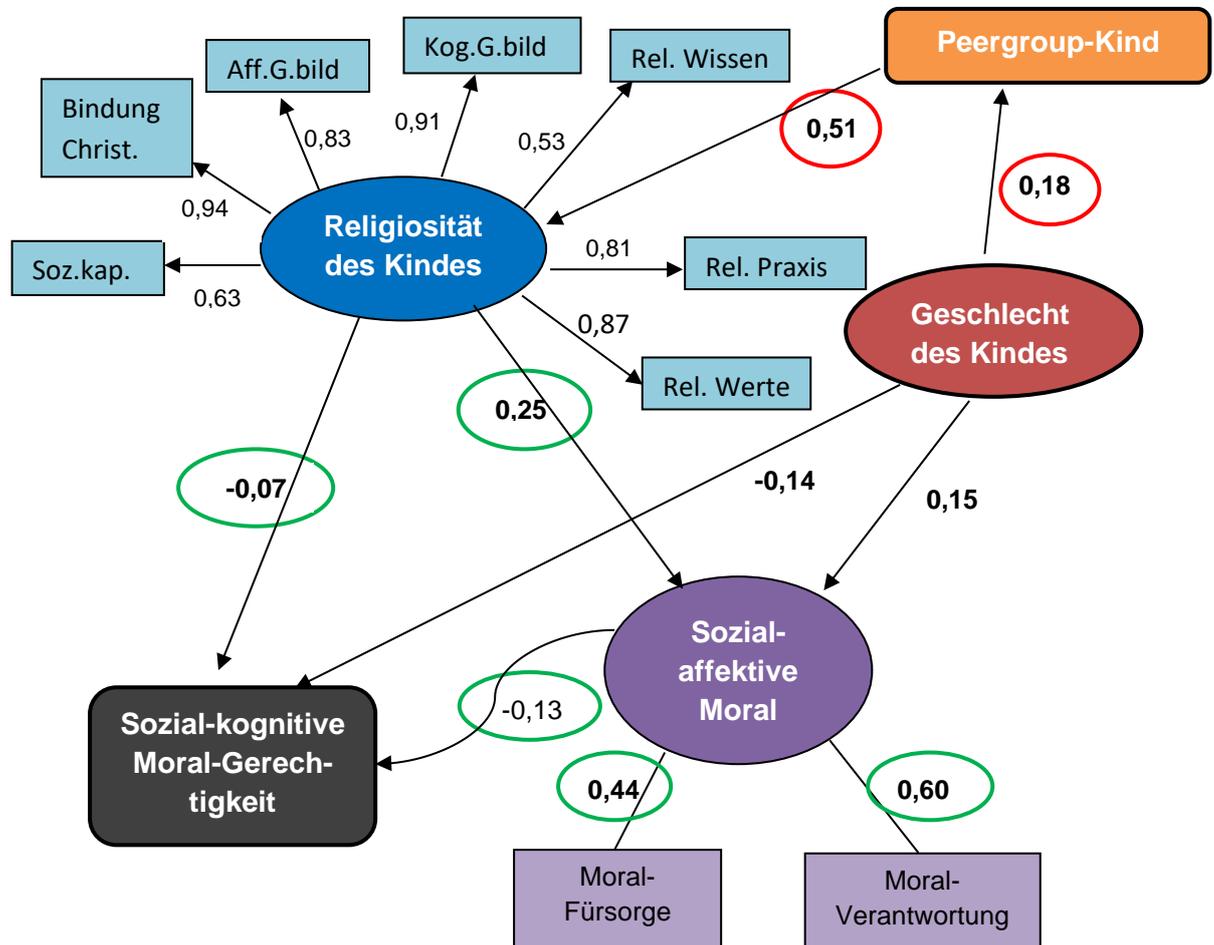
Aus Abbildung 29 ist zu erkennen, dass die Effektstärken der einzelnen Dimensionen zur Religiosität des Elternteils sehr hoch sind. Mit Ausnahme des „Sozialkapitals“, das lediglich bei 0,50 liegt, liegen alle anderen Werte deutlich über 0,76. Das Sozialkapital des Elternteils wurde – anders als bei den Kindern – mit drei statt mit nur zwei Items erfragt. In der ersten Frage des Elternfragebogens ging es um das Vertrauen zu einer Organisation oder Personengruppe (u.a. das Vertrauen zur katholischen und zur evangelischen Kirche), und zusätzlich auch um das Vertrauen zu karitativen Hilfsorganisationen. Diese Items konnten jeweils mit einer 10er Skala (von „vertraue überhaupt nicht“ bis „vertraue voll und ganz“) abgestuft beantwortet werden. Im Kinderfragebogen wurden lediglich zwei Items (Vertrauen zur katholischen und zur evangelischen Kirche) abgefragt.

Der für die Betrachtung wichtigste Pfad ist der Zusammenhang zwischen der **Religiosität der Eltern** und der **Religiosität des Kindes**. Die Korrelation zeigt einen sehr starken Zusammenhang von 0,77. Dies bedeutet, dass der Einfluss der Religiosität des Elternteils auf die Religiosität des Kindes tatsächlich sehr stark ist. Dies entspricht den beschriebenen Untersuchungen von Hood, Erickson und Cavall-Sforza. Da die Religiosität als mehrdimensionales Konstrukt gemessen wurde, also nicht lediglich Gebetspraxis und Gottesdienstbesuche, sondern auch Gottesvorstellung (affektives und kognitives Gottesbild) und die Bindung zum Christentum unter anderem untersucht wurden, wird somit aufgezeigt, dass Eltern nicht nur durch religiöse Praktiken, sondern auch durch Gespräche Einfluss auf die Religiosität ihrer Kinder nehmen (vgl. Zehender, Käßler&Morgenthaler 2009: 233-237; siehe hierzu Kapitel 2.3 bis 2.5).

Argyle ergänzt, dass nach den Eltern die Peergroup eine zweite Quelle des Einflusses darstellt, deren Bedeutung zunimmt, je älter die Kinder werden. Dazu führt Argyle eine Studie von Ozarak (1989) an, in der dieser Jugendliche und junge Erwachsene und den Einfluss ihrer Freunde in Bezug auf Religiosität untersucht (vgl. Argyle, 2000: 17f.; siehe hierzu Kapitel 2.3 bis 2.5).

H5: Die Wichtigkeit von Religiosität im Freundeskreis hat einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes. Zudem ist die Wichtigkeit von Religiosität im Freundeskreis abhängig vom Geschlecht des Kindes.

Abbildung 30: Einfluss Peergroup auf Religiosität Kind



Legende:

- Daten der 3. Welle
- Alle Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,95
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen.

Religiosität Kind:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$

Bindung zum Christentum:

- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
- Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
- Zur Kirche gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
- Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
- Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$

Religiöses Wissen:

- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
- Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
- Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
- Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
- Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$
- Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$

Ergebnisse

- Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
 - Gebete helfen mir sehr $r=0,83$
- Affektives Gottesbild:
Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...
- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
 - dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
 - dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$
 - dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$
- Kognitives Gottesbild:
- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
 - Gott ist immer gerecht $r=0,82$
 - Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
 - Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
 - Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
 - Gott ist mir nahe $r=0,86$
 - Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
 - Gott hört immer zu $r=0,82$
- Gebete jeden Tag $r=0,88$
 - Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$
- Christlich-religiöse Werte:
- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
 - So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
 - Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$
- Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:
- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)
- Sozial-affektive Moral:
- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
 - Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$
- Geschlecht:
- Junge/Mädchen
- Peergroup-Kind:
- Wichtigkeit von Gott und Religion für Freunde $r=0,87$
 - Häufigkeit der Gespräche über Gott und Religion mit Freunden $r=0,87$

(eigene Abbildung)

Die Religiosität der Peergroup kann nicht als direkter Einfluss in die Untersuchung mit einbezogen werden, da auf eine zusätzliche Befragung der Peergroup aus den in Kapitel 4 angeführten Gründen verzichtet werden musste, die Freunde des Kindes also nicht zusätzlich befragt werden konnten. Stattdessen wurde die Variable „Peergroup-Kind“ durch die Befragung der Kinder nach ihrer Einschätzung gebildet, wie häufig sie Gespräche mit ihren Freunden über die Themen Gott, Glaube und Religion führen und wie wichtig ihren Freunden Gott und Religion seien. Jede Antwortvorgabe konnte mit Hilfe einer 5er Likert-Skala von „unwichtig“ bis „sehr wichtig“ bzw. von „nie“ bis „oft“ abgestuft beantwortet werden. Die beiden Items wurden im Statistikprogramm SPSS zu einer Variablen „Peergroup-Kind“ zusammengefasst. Die Messqualität war sehr gut, es konnten 75% der Gesamtvarianz erklärt werden. Beide Items laden auf einer Komponente und sind mit 0,87 hoch valide. Die Reliabilität ist gut, Cronbachs Alpha ergab einen Wert von 0,68.

Für dieses Modell wurde die Variable **Peergroup-Kind als unabhängige**, die **Variable Religiosität-Kind als abhängige Variable** verwendet. Das Modell ist sehr gut angepasst, wie der Legende zu entnehmen ist, alle Werte sind signifikant. Die Werte zu den einzelnen Dimensionen haben sich zu den vorherigen Modellen kaum verändert. Der Pfad von Peergroup-Kind zur Religiosität des Kindes ist mit einem Wert von 0,51 dabei besonders auffällig.

Ergebnisse

Wie bei Argyle (2000) und Krappmann (1998) (siehe Kapitel 2.5.2), zeigt sich auch in dieser empirischen Untersuchung, dass die Peergroup einen großen Einfluss auf die religiöse Sozialisation eines Kindes hat.

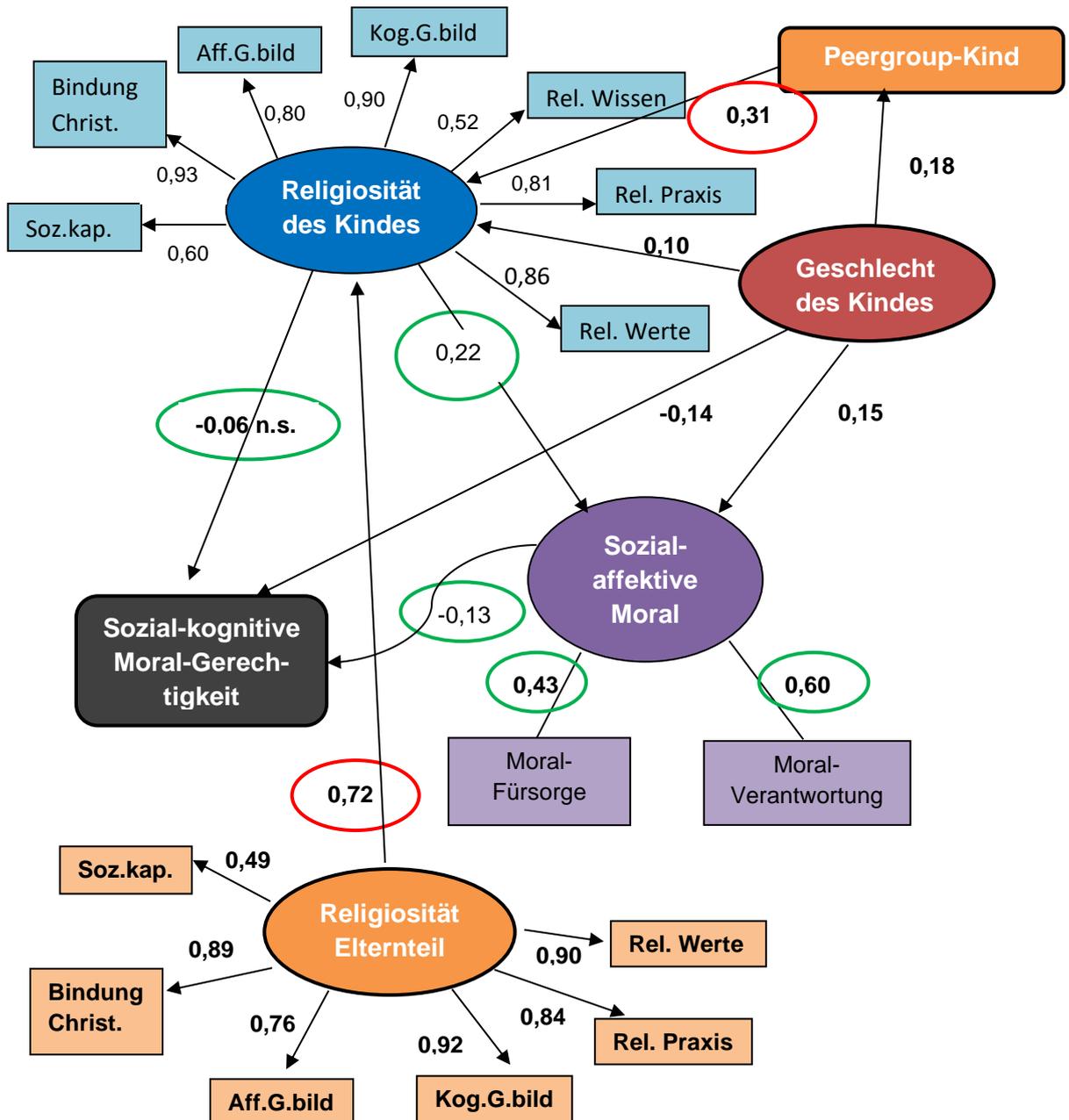
Die Hypothese H5 besteht jedoch aus zwei Teilen: der erste Teil zeigt den Einfluss der Variablen Peergroup-Kind auf die Religiosität des Kindes; der zweite Teil befasst sich damit, dass das Geschlecht des Kindes wiederum einen Einfluss auf die Variable Peergroup-Kind hat. Im Strukturgleichungsmodell sieht man hier einen Zusammenhang von 0,18. Das bedeutet, dass die Mädchen dieser Studie (ihrer Einschätzung nach) eher religiösere Freunde haben als die Jungen.

Das nächste Strukturgleichungsmodell stellt ein Gesamtmodell dar, in dem alle in dieser Arbeit untersuchten Faktoren berücksichtigt wurden. Der Vorteil von einem Strukturgleichungsmodell besteht unter anderem darin, dass mehrere Kausalhypothesen gleichzeitig betrachtet werden können. Außerdem können die einzelnen Variablen sowohl unabhängige, als auch abhängige Variablen darstellen (vgl. Weiber&Mühlhaus, 2014: 23).

5.3 Hypothesenüberprüfung im Gesamtmodell

Das Gesamtmodell vereint alle Faktoren, die in dieser Arbeit untersucht wurden. Es werden Veränderungen zu den vorherigen Abbildungen (Einzelbetrachtungen der Faktoren) beschrieben und hypothesenüberprüfende Ergebnisse gesamtheitlich dargestellt.

Abbildung 31: Gesamtmodell



Ergebnisse

Legende:

- Daten der 3. Welle
- Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05, außer Religiosität Kind-Moral → Gerechtigkeit
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,91
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen.

Religiosität Kind:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$

Religiosität Elternteil:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,86$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,82$
- Vertrauen in karitative Hilfsorganisationen $r=0,77$

Bindung zum Christentum:

- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
- Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
- Zur Kirche gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
- Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
- Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$
- Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
- Gebete helfen mir sehr $r=0,83$

Bindung zum Christentum:

- Einschätzung der eigenen Religiosität $r=0,92$
- Zugehörigkeitsgefühl zur christlichen Gemeinschaft $r=0,92$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,87$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,93$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,93$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,89$

Kognitives Gottesbild:

- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
- Gott ist immer gerecht $r=0,82$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
- Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
- Gott ist mir nahe $r=0,86$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
- Gott hört immer zu $r=0,82$

Kognitives Gottesbild:

- Gott ist Schöpfer von allem $r=0,77$
- Gott ist immer gerecht $r=0,85$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,87$
- Gott ist in Christus $r=0,73$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,86$
- Gott ist mir nahe $r=0,89$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,87$
- Gott hört immer zu $r=0,84$

Religiöses Wissen:

- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
- Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
- Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
- Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,83$
- Häufigkeit von Gebeten $r=0,83$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
- Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$
- Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$
- Gebete jeden Tag $r=0,88$
- Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$

Ergebnisse

Christlich-religiöse Werte:

- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
- So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
- Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$

Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:

- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)

Sozial-affektive Moral:

- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
- Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$

Geschlecht:

- Junge/Mädchen

Christlich-religiöse Werte:

- Religiöse Überzeugungen gelebt werden $r=0,88$
- An Gott glauben $r=0,87$
- Leben nach christlichen Normen ausrichten $r=0,83$

Peergroup-Kind:

- Wichtigkeit von Gott und Religion für Freunde $r=0,87$
- Häufigkeit der Gespräche über Gott und Religion mit Freunden $r=0,87$

(eigene Abbildung)

Auf die Fragen und Hypothesen, welche in Kapitel 3 aufgezeigt wurden, wurde bisher sowohl schon im Theorieteil (siehe Kapitel 2.3 bis 2.5) als auch im empirischen Teil dieser Arbeit (siehe Kapitel 4 und 5) eingegangen.

Insbesondere im Makro-Mikro-Makro Modell (siehe Kapitel 2.4) wurde ein wichtiger Erklärungsfaktor hierfür beschrieben: Die Gottesvorstellung bzw. Gottesbilder, welche im multidimensionalen Konstrukt Religiosität sowohl bei der affektiven, wie auch bei der kognitiven Religiositätsdimension erfasst wurden.

Dieses Modell bietet mit einem probability level von 0,00 und einem CFI Wert von 0,91 eine akzeptable Anpassung. Die Werte sind signifikant, außer der Pfad „Religiosität Kind“ zur „sozial-kognitiven Moral-Gerechtigkeit“.

Zunächst werden die Werte der einzelnen Dimensionen zur Religiosität betrachtet. Diese sind sowohl bei der Religiosität des Kindes, als auch bei der Religiosität des Elternteils im Vergleich zu den vorherigen Abbildungen nur marginal verändert.

Bei der Religiosität des Kindes sind die Dimensionen religiöses Wissen (0,52) und Sozialkapital (0,60), wie auch schon in den vorherigen Berechnungen, am geringsten, jedoch sind alle anderen Werte wesentlich höher: von 0,80 beim affektiven Gottesbild, über die religiösen Werte (0,86) und das kognitive Gottesbild (0,90) bis hin zu 0,93 bei der Bindung zum Christentum.

Bei den Dimensionen der elterlichen Religiosität stellt das Sozialkapital (wie auch schon zuvor) mit 0,49 den geringsten Effekt dar. Der nächsthöhere Wert liegt bei

0,76 (affektives Gottesbild) und alle anderen Dimensionen sind noch höher (religiöse Praxis 0,84, Bindung zum Christentum 0,89, religiöse Werte 0,90) bis hin zu 0,92 (kognitives Gottesbild).

Der Bereich A zeigt die Religiosität des Kindes als unabhängige Variable und das moralische Handeln als abhängige Variable. Hierzu wurden die Hypothesen H1 und H2 (Einbezug des Geschlechts) formuliert und empirisch untersucht.

Hypothese 1: Die Religiosität des Kindes wirkt sich positiv auf das moralische (d.h. fürsorgliche und verantwortliche bzw. gerechte) Handeln aus.

In Abbildung 22 zeigt sich ein Zusammenhang des Pfades Religiosität des Kindes zur sozial-affektiven Moral von 0,27. Im Gesamtmodell verringert sich dieser Wert nur geringfügig auf 0,22, und auch die Effektstärken der Variablen der sozial-affektiven Moral zur Moral-Fürsorge (0,47 zu 0,43) und Moral-Verantwortung (0,57 zu 0,60) ändern sich nur unwesentlich. Der Pfad der Religiosität des Kindes zu sozial-kognitiver Moral-Gerechtigkeit war von Beginn an nur grenzwertig signifikant und wies einen leicht negativen Wert aus (-0,08). Im Gesamtmodell zeigt sich dieser Wert nicht signifikant bei -0,06.

Überprüfung der Hypothese 1: Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Religiosität des Kindes tatsächlich einen Einfluss auf das moralische Handeln der Kinder hat. Allerdings liegt der Einfluss eher auf dem fürsorglichen und verantwortlichen Handeln, als auf dem gerechten Handeln der Kinder (siehe hierzu Kapitel 5.1). Die einzelnen Dimensionen von Religiosität (vorrangig das Gottesbild, die Bindung zum Christentum und die Religiösen Werte) können als Erklärung hierzu dienen, dass religiöse Kinder dieser Studie nach auch ihr Moralverhalten beeinflussen (wie zuvor schon in Kapitel 5.2 angemerkt).

Hypothese 2: Das Geschlecht hat Einfluss auf das moralische Handeln.

Richtet man den Blick auf die Hypothese H2, unter Einbeziehung der Variable Geschlecht des Kindes, so wird auch hier zum Gesamtmodell keine bedeutende Veränderung sichtbar.

Auch wenn die Werte gering ausfallen (Geschlecht zu sozial-kognitiver Moral-Gerechtigkeit mit -0,14 und Geschlecht zu sozial-affektiven Moral mit 0,15) und nur ein leichter Zusammenhang besteht.

Überprüfung der Hypothese 2: Es kann davon ausgegangen werden, dass Mädchen eher zu einem fürsorglichen und verantwortungsvollen Handeln neigen als Jungen.

Hypothese 3: Das Geschlecht des Kindes hat Einfluss auf die Religiosität.

Der Bereich B zeigt die Religiosität des Kindes als abhängige Variable und unter anderem das Geschlecht als unabhängige Variable (wie in Kapitel 2.5 erörtert).

Überprüfung der Hypothese 3: Beim Fokus auf diesen Pfad zeigt sich, dass die untersuchten Mädchen tatsächlich religiöser sind als die untersuchten Jungen (0,12) (siehe Abbildung 24). Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht sehr stark, und er wird unter Einbezug aller Variablen etwas geringer (auf 0,10).

Im Kapitel 2.5 wurden die Einflussfaktoren auf die Religiosität des Kindes, u.a. die vertikale (Religiosität des Elternteils) und horizontale (Einfluss durch den Freundeskreis) Transmission beschrieben, welche in den Hypothesen H4 und H5 auch empirisch mit Strukturgleichungsmodellen analysiert wurden.

Hypothese 4: Die Religiosität des Elternteils hat einen starken Einfluss auf die Religiosität des Kindes.

Auch bei der Darstellung aller Variablen bleibt der Einfluss von Religiosität des Elternteils auf die Religiosität des Kindes mit 0,72 sehr stark. In Abbildung 29 war dieser Effekt mit 0,78 etwas höher.

Überprüfung der Hypothese 4: Die Religiosität des Elternteils hat einen starken Einfluss auf die Religiosität des Kindes.

Hypothese 5: Die Wichtigkeit von Religiosität im Freundeskreis hat einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes. Zudem ist die Wichtigkeit von Religiosität im Freundeskreis abhängig vom Geschlecht des Kindes.

Die Effektstärke zwischen der Variablen Peergroup-Kind und der Variablen Religiosität des Kindes weist hingegen mehr Einbußen auf. Bei der ersten Berechnung dieses Pfades (ohne andere Variablen einzubeziehen, liegt der Wert bei 0,51, was

einen sehr starken Zusammenhang darstellt. Unter Einbezug der weiteren Variablen Religiosität des Elternteils wird der Einfluss auf 0,31 reduziert, was immer noch einen guten Zusammenhang darstellt. Argyles Ansicht nach wäre ein solcher Zusammenhang bedeutend: so fand er auch bei einer Studie von Cavalli-Sforza et al. den Zusammenhang zwischen Peergroup und Kind von 0,20 beachtlich (vgl. Argyle, 2000: 18).

Gleichbleibend mit 0,18 bleibt der Zusammenhang zwischen Geschlecht des Kindes und Peergroup-Kind. Das bedeutet, dass auch bei Betrachtung aller Variablen Mädchen eher religiösere Freunde haben als Jungen.

Überprüfung der Hypothese 5: Die Wichtigkeit von Religiosität im Freundeskreis hat einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes, auch wenn der Einfluss der elterlichen Religiosität stärker ist. Zudem ist die Wichtigkeit von Religiosität im Freundeskreis abhängig vom Geschlecht des Kindes. Mädchen haben eher religiösere Freunde als Jungen.

Religiosität wurde in dieser Untersuchung mehrdimensional erfasst. Nicht nur die Häufigkeit von Gottesdienstbesuchen und Gebetspraxis (als religiöse Praxis), sondern auch weitere Dimensionen wurden berücksichtigt. Die Untersuchungsergebnisse aller Berechnungen zeigen, dass sowohl bei den Indikatoren der Religiositätsdimensionen des Kindes als auch des Elternteils folgende Korrelationswerte hoch ausgefallen sind (siehe dazu auch Kapitel 4.7.1):

- Religiöse Werte
- Bindung zum Christentum
- Affektives Gottesbild
- Kognitives Gottesbild
- Religiöse Praxis

Als Ursache für die Erklärung der Ergebnisse können daher diese verwendeten Dimensionen herangezogen werden. In Kapitel 2.4 im Makro-Mikro-Makro Modell wurde bereits darauf hingewiesen, dass das Gottesbild (affektives und kognitives Gottesbild) ein wichtiger Erklärungsfaktor sein kann. Wie sich nicht nur theoretisch (siehe Kapitel 2.3, 2.4 und 2.5), sondern auch empirisch (siehe Kapitel 4 und 5) gezeigt hat, ist das Gottesbild entscheidend für die Religiosität eines Menschen, da

nicht nur die Vorstellung von Gott, sondern auch die Beziehung zu Gott im Gottesbild dargestellt wird. Zudem zeigt sich, dass das Gottesbild geschlechtsdifferent ist, wie Beit-Hallahmi&Argyle, 1997; Murken, 1998; Reyßer-Aichele, 2014; Hanisch, 1996 u.a. zeigen (siehe Kapitel 2.3.2 und 2.5.3). Mädchen dieser Studie sind demnach religiöser als Jungen und neigen eher dazu religiösere Freunde zu haben.

In Kapitel 2 wurde die Sozialisation eines Menschen (damit verbunden auch die religiöse Sozialisation) beschrieben. In der primären und anfänglichen sekundären Sozialisationsphase (Grundschulalter) werden auch religiöse Werte vor allem von den Eltern den Kindern vermittelt, welche einen hohen Beitrag zur Religiosität eines Kindes leisten. Im christlichen Glauben kann die Stärke der Bindung zum Christentum ein weiterer Erklärungsfaktor für die Religiosität sein.

Die religiöse Praxis setzt sich aus der Gebetspraxis und der Häufigkeit der Gottesdienstbesuche zusammen. Dieser Zusammenhang ist wie in Kapitel 2.5.1 bereits erwähnt daher so hoch, da Eltern mit ihren Kindern gemeinsam die Gottesdienste besuchen und zusammen beten.

Zusammenfassend kann man also davon ausgehen, dass Mädchen tatsächlich religiöser sind als Jungen. Andere Faktoren (wie die Peergroup und die Religiosität der Eltern) nehmen jedoch einen weit höheren Einfluss auf die Religiosität des Kindes als das Geschlecht.

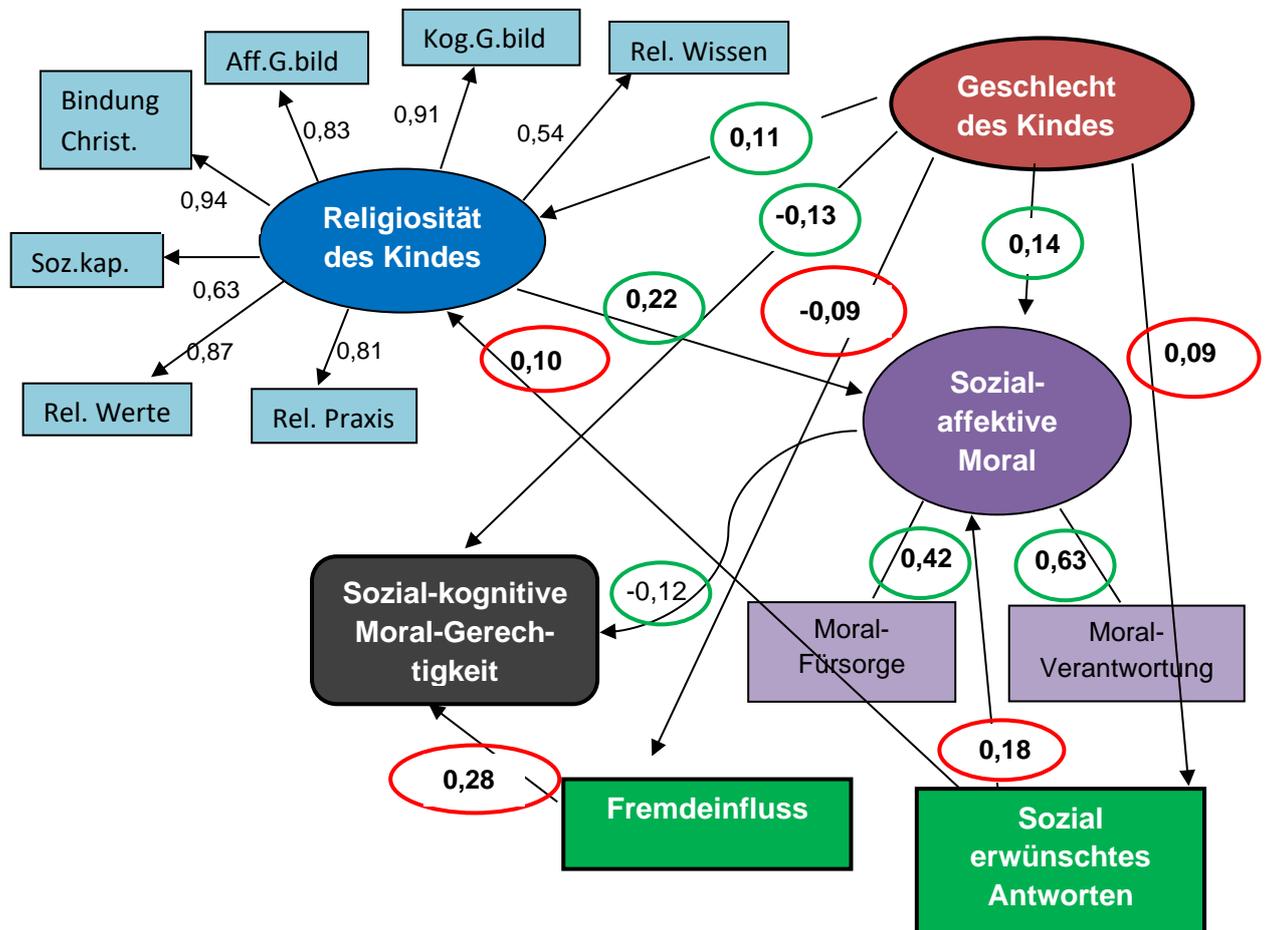
Resümierend zeigen die Ergebnisse, dass Religiosität ein mehrdimensionales Konstrukt ist und auch als solches gemessen werden sollte. Nur auf diese Weise ist es möglich, auch jene Indikatoren zu identifizieren, die sehr großen Einfluss auf die Religiosität von Kindern haben, wie in dieser Untersuchung die Gottesvorstellung, die religiösen Werte und die Bindung zum Christentum. Wie gezeigt wurde hat Religiosität Einfluss auf das moralische Handeln von Kindern. Diese Religiositätsdimensionen werden daher auch als eine Ursache für ein fürsorglich und verantwortlich moralisches Handeln angesehen, wie Zinnecker anmerkt, kann religiöse Erziehung als Schutzfaktor vor nicht-normorientierten Verhaltens dienen (vgl. Zinnecker, 1998: 353f).

5.4 Kontrolle des sozial erwünschten Antwortverhaltens und des möglichen Fremdeinflusses

Im Kapitel 4.5 wurden bereits die möglichen Methodenprobleme beschrieben, welche bei einer empirischen Sozialforschungsuntersuchung aufkommen können. In diesem Teilkapitel wird auf die Störvariablen „Sozial erwünschtes Antworten“ und „Fremdeinfluss“ eingegangen. Mögliche Verzerrungen werden empirisch überprüft.

Es folgt zunächst ein Modell, das alle Variablen der Hypothesen H1, H2 und H3 beinhaltet, ergänzt um die beiden Störvariablen „sozial erwünschtes Antworten“ und „Fremdeinfluss“. Dadurch wird der Einfluss dieser Störgrößen ersichtlich, und mögliche Veränderungen der bisherigen Zusammenhangswerte werden aufgezeigt.

Abbildung 32: Modell der Hypothesen H1, H2 und H3 mit Störvariablen



Legende:

- Daten der 3. Welle
- Alle Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,96
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen.

Religiosität Kind:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$

Religiöse Praxis:

Ergebnisse

- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$
- Bindung zum Christentum:
- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
 - Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
 - Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
 - Zur Kirche gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
 - Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
 - Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
 - Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$
 - Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
 - Gebete helfen mir sehr $r=0,83$
- Affektives Gottesbild:
- Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...
- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
 - dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
 - dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$
 - dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$
- Kognitives Gottesbild:
- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
 - Gott ist immer gerecht $r=0,82$
 - Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
 - Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
 - Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
 - Gott ist mir nahe $r=0,86$
 - Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
 - Gott hört immer zu $r=0,82$
- Religiöses Wissen:
- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
 - Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
 - Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
 - Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$
- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
 - Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$
 - Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$
 - Gebete jeden Tag $r=0,88$
 - Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$
- Christlich-religiöse Werte:
- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
 - So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
 - Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$
- Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:
- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)
- Sozial-affektive Moral:
- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
 - Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$
- Geschlecht:
- Junge/Mädchen
- Fremdeinfluss:
- Selbstständig ausgefüllt / mit Hilfe ausgefüllt
- Sozial erwünschtes Antwortverhalten:
- Ich höre in der Schule aufmerksam zu $r=0,80$
 - Wenn ich einen Fehler gemacht habe, gebe ich das zu $r=0,80$

_(eigene Abbildung)

Auch durch den Einbezug der Störvariablen (Fremdeinfluss und sozial erwünschtes Antworten der Kinder) hat das Modell eine gute Anpassung. Alle dargestellten Werte sind auf dem 5%-Niveau signifikant.⁴²

Die Variable „Fremdeinfluss“ zeigt bei der Analyse auf, dass und wie hoch die Auswirkungen auf eine bestimmte Variable sein können, wenn Eltern oder andere Personen den Kindern beim Ausfüllen des Fragebogens geholfen haben. Die Variable „sozial erwünschtes Antworten“ der Kinder zu einer anderen Variable

⁴² Nicht signifikante Werte wurden im Modell nicht dargestellt.

ermittelt hingegen, wie die Einschätzung der Kinder beeinflusst wird, wenn diese nicht wahrheitsgemäß, sondern sozial angepasst antworten.

Die Effektstärken der einzelnen Dimensionen, welche Indikatoren für die Religiosität des Kindes sind, haben sich durch den Einbezug der Störvariablen gegenüber der vorherigen Berechnung nicht wesentlich verändert.

Auch die Effektstärken Moral-Fürsorge und Moral-Verantwortung, welche als Indikatoren für die sozial-affektive Moral zur Messung herangezogen wurden, haben sich lediglich geringfügig verändert: bei der Moral-Fürsorge zur sozial-affektiven Moral hat sich der Wert von dem Modell der Hypothese H1 (0,47) bis hin zum Gesamtmodell (0,43) verringert und liegt nun bei 0,42. Der Wert der Moral-Verantwortung hat sich hingegen von Modell zu Modell sogar leicht vergrößert, von Hypothese H1 (0,57) über das Gesamtmodell (0,60) bis zu diesem Modell (0,63).

Für den Pfad von Religiosität-Kind zur sozial-affektiven Moral lässt sich ein Effekt von immerhin 0,22 ableiten. Selbst durch die Einwirkung der Störfaktoren wurde dieser Zusammenhang nicht geschwächt; die religiöseren Kinder dieser Untersuchung neigen also zu einem eher fürsorglichen und verantwortungsvollen Handeln.

Die Pfade von der Variablen „Geschlecht des Kindes“ hin sowohl zur sozial-affektiven, als auch zur sozial-kognitiven Moral (zur Überprüfung der Hypothese H2) zeigen ebenfalls kaum Veränderungen auf und divergieren von vormals -0,14 zu jetzt -0,13 bzw. von vormals 0,15 zu jetzt 0,14.

Bei der Überprüfung der Hypothese H3 handelte es sich um den Einfluss des Geschlechts des Kindes auf seine Religiosität. Dieser Pfad hat sich ebenfalls nur unwesentlich verändert und liegt nun bei 0,11 (vorher 0,10). Das bedeutet, dass – auch unter Einbezug der Störvariablen – die Mädchen dieser Studie religiöser sind als die Jungen.

Dennoch lässt sich erkennen, dass ein Fremdeinfluss zu einer höheren Einschätzung der sozial-kognitiven Moral-Gerechtigkeit führt (0,28). Daraus kann abgeleitet werden, dass eine Hilfestellung beim Ausfüllen des Kinderfragebogens durch Eltern oder andere Personen einen stärkeren Einfluss auf den Wert der sozial-kognitiven Moral-Gerechtigkeit in Bezug auf Religiosität hat. Da dieser Wert

Ergebnisse

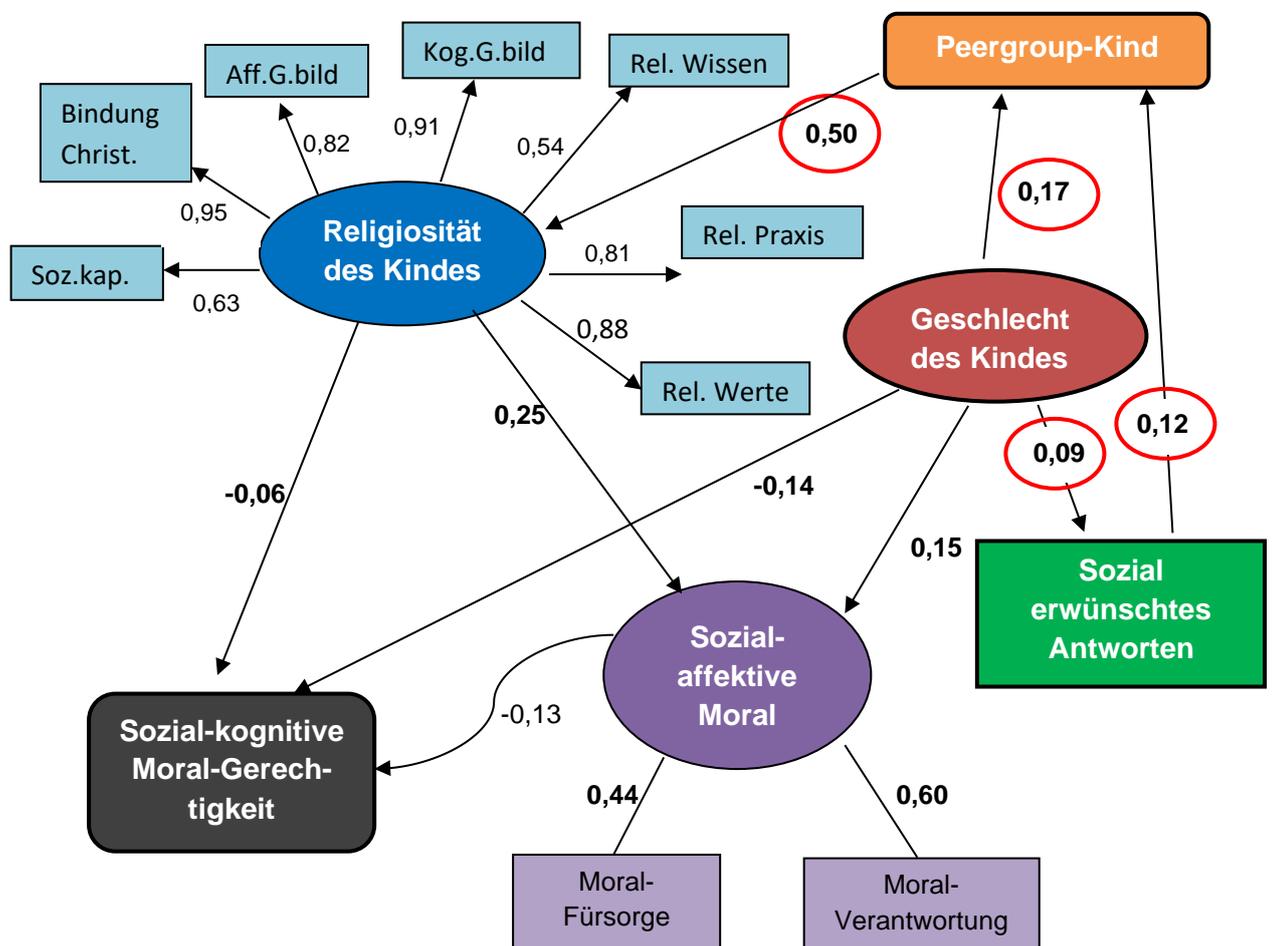
jedoch, bei meist sehr grenzwertiger Signifikanz, in vorherigen Modellen immer geringfügig negativ ausgefallen war, wurde er in diesem Modell gar nicht aufgeführt. Sozial-erwünschtes Antwortverhalten der Kinder führt sowohl zu einer höheren Einschätzung der sozial-affektiven Moral (von 0,18), als auch zu einer höheren Einschätzung der Religiosität des Kindes (von 0,10).

Der Zusammenhang des Geschlechts zu den beiden Störvariablen beträgt 0,09 (zu sozial erwünschten Antworten) bzw. -0,09 (zum Fremdeinfluss).

Insgesamt ist also zwar ein leichter Einfluss der beiden Störfaktoren erkennbar, jedoch nicht in einem solchen Maße, dass die Ergebnisse der Hypothesen H1, H2 und H3 deshalb signifikant beeinflusst würden.

Die folgenden Abbildungen zeigen die Modelle der Hypothesen H5 und H4 mit den entsprechenden Störvariablen auf.

Abbildung 33: Modell der Hypothese H5 mit Störvariablen



Ergebnisse

Legende:

- Daten der 3. Welle
- Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05, außer „Religiosität Kind → sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit“
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,95
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen.

Religiosität Kind:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$

Bindung zum Christentum:

- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
- Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
- Zur Kirche gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
- Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
- Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$
- Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
- Gebete helfen mir sehr $r=0,83$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$

Kognitives Gottesbild:

- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
- Gott ist immer gerecht $r=0,82$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
- Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
- Gott ist mir nahe $r=0,86$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
- Gott hört immer zu $r=0,82$

Religiöses Wissen:

- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
- Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
- Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
- Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
- Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$
- Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$
- Gebete jeden Tag $r=0,88$
- Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$

Christlich-religiöse Werte:

- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
- So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
- Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$

Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:

- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)

Sozial-affektive Moral:

- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
- Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$

Geschlecht:

- Junge/Mädchen

Fremdeinfluss:

- Selbstständig ausgefüllt / mit Hilfe ausgefüllt

Sozial erwünschtes Antwortverhalten:

- Ich höre in der Schule aufmerksam zu $r=0,80$
- Wenn ich einen Fehler gemacht habe, gebe ich das zu $r=0,80$

Peergroup-Kind:

- Wichtigkeit von Gott und Religion für Freunde $r=0,87$
- Häufigkeit der Gespräche über Gott und Religion mit Freunden $r=0,87$

(eigene Abbildung)

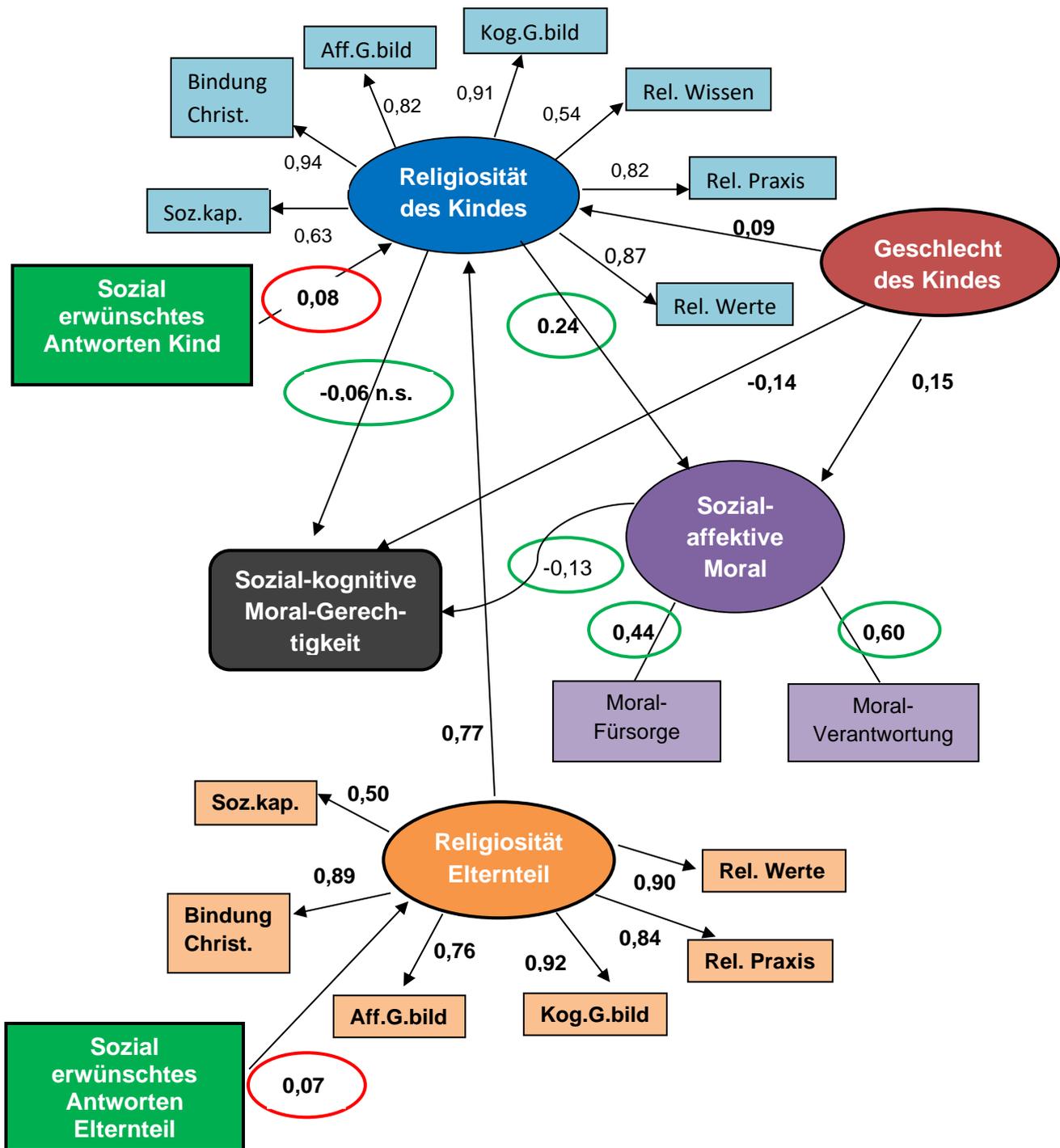
Zunächst wird das Modell der Hypothese H5 („Die Wichtigkeit von Religiosität im Freundeskreis hat einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes. Zudem ist die Wichtigkeit von Religiosität im Freundeskreis abhängig vom Geschlecht des Kindes.“) unter Einbezug der Störvariablen *sozial erwünschtes Antworten des Kindes*

analysiert. Die Störvariable *Fremdeinfluss* wurde aus diesem Modell entfernt, da sich die Werte bei der überprüfenden Berechnung in Amos als nicht signifikant erwiesen haben.

Das Modell weist ansonsten ausschließlich signifikante Werte auf dem 5%-Signifikanzniveau auf. Außerdem zeigt das Modell eine gute Anpassung. Wiederum zeigt sich, dass sich die Werte der einzelnen Dimensionen, welche die Religiosität des Kindes messen, nicht verändert haben. Auch die Zusammenhänge, welche in Hypothese H5 getestet wurden, haben sich auch unter Einbezug der Störvariablen „sozial erwünschtes Antworten“ nicht wesentlich verändert: die Variable Peergroup-Kind zur Religiosität des Kindes bleibt bei einem sehr starken Zusammenhang von 0,51, die Variable Geschlecht des Kindes zu Peergroup-Kind liegt bei 0,17. Jedoch gibt es auch hier einen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht des Kindes und der Störvariablen von 0,09. Zusätzlich ist ein Einfluss der Störvariablen zur Variablen Peergroup-Kind von lediglich 0,12 zu erkennen. Das bedeutet, dass die untersuchten Kinder Gespräche mit den Freunden häufiger führen und auch die Religiosität ihrer Freunde höher einschätzen.

Zusammengefasst nimmt die Störvariable also keinen sehr starken Einfluss, so dass das Fazit der verprobten Hypothese H5 wie oben beschrieben bestehen bleiben kann.

Abbildung 34: Modell der Hypothese H4 mit Störvariablen



Ergebnisse

Legende:

- Daten der 3. Welle
- Effekte sind signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,05, außer „Religiosität Kind → sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit“
- Probability level = 0,00
- CFI = 0,92
- Die angegebenen Werte an den Pfeilen sind standardisierte Effektschätzungen.

Religiosität Kind:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,81$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,81$

Bindung zum Christentum:

- Ich fühle mich als Christ/-in $r=0,82$
- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert) $r=0,65$
- Ich weiß, dass Jesus mir nahe ist $r=0,81$
- Zur Kirche gehen halte ich für Zeitverschwendung (rekodiert) $r=0,65$
- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen $r=0,88$
- Gott bedeutet mir sehr viel $r=0,92$
- Ich halte die Bibel für wichtig $r=0,83$
- Ich weiß, dass Jesus mir hilft $r=0,92$
- Gebete helfen mir sehr $r=0,83$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,85$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,90$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,89$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,85$

Kognitives Gottesbild:

- Gott hat alles auf der Welt gemacht $r=0,71$
- Gott ist immer gerecht $r=0,82$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,82$
- Jesus ist der Sohn Gottes $r=0,59$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,82$
- Gott ist mir nahe $r=0,86$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,85$
- Gott hört immer zu $r=0,82$

Religiöses Wissen:

- Kenntnis der Geschichte vom barmherzigen Samariter $r=0,76$
- Kenntnis der Geschichte vom verlorenen Sohn $r=0,76$
- Wissen um die Bedeutung von Ostern $r=0,46$
- Wissen um die Bedeutung des Abendmahls oder der Kommunion im Gottesdienst $r=0,67$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,75$
- Häufigkeit von Gesprächen über Gott, Glaube, Religion $r=0,81$
- Beten vor dem Schlafengehen $r=0,79$
- Gebete jeden Tag $r=0,88$
- Gebete bei Angst oder Problemen $r=0,75$

Christlich-religiöse Werte:

- Wichtigkeit des Glaubens an Gott $r=0,92$
- So zu leben, wie Gott es will $r=0,94$
- Nach religiösen Regeln zu leben $r=0,88$

Religiosität Elternteil:

Institutionelles Sozialkapital:

- Vertrauen in die katholische Kirche $r=0,86$
- Vertrauen in die evangelische Kirche $r=0,82$
- Vertrauen in karitative Hilfsorganisationen $r=0,77$

Bindung zum Christentum:

- Einschätzung der eigenen Religiosität $r=0,92$
- Zugehörigkeitsgefühl zur christlichen Gemeinschaft $r=0,92$

Affektives Gottesbild:

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

- dass er mir Angst / Mut macht $r=0,87$
- dass er mich ablehnt / annimmt $r=0,93$
- dass er mich nicht mag / liebt $r=0,93$
- dass er mich bestraft / mir vergibt $r=0,89$

Kognitives Gottesbild:

- Gott ist Schöpfer von allem $r=0,77$
- Gott ist immer gerecht $r=0,85$
- Gott hält sich an seine Versprechen $r=0,87$
- Gott ist in Christus $r=0,73$
- Gott verzeiht mir immer $r=0,86$
- Gott ist mir nahe $r=0,89$
- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater $r=0,87$
- Gott hört immer zu $r=0,84$

Religiöse Praxis:

- Besuch von Gottesdienst oder Gebetsversammlung $r=0,83$
- Häufigkeit von Gebeten $r=0,83$

Christlich-religiöse Werte:

- Religiöse Überzeugungen gelebt werden $r=0,88$
- An Gott glauben $r=0,87$

Ergebnisse

Sozial-kognitive Moral-Gerechtigkeit:

- Dilemma-Situation Streit: Recht unterstützen (nur ein Item)

Sozial-affektive Moral:

- Moral-Fürsorge: Dilemma-Situation Streit: beide versöhnen/nichts machen $r=0,83$
- Moral-Verantwortung: Dilemma-Situation Fensterscheibe: klingeln/weglaufen $r=0,90$

Sozial erwünschtes Antwortverhalten Kind:

- Ich höre in der Schule aufmerksam zu $r=0,80$
- Wenn ich einen Fehler gemacht habe, gebe ich das zu $r=0,80$

Geschlecht:

- Junge/Mädchen

- Leben nach christlichen Normen ausrichten $r=0,83$

Sozial erwünschtes Antwortverhalten Elternteil:

- Ich bin stets ein guter Zuhörer, gleichgültig, wer mein Gesprächspartner ist $r=0,83$
- Wenn ich einen Fehler gemacht habe, bin ich stets dazu bereit, das zuzugeben $r=0,83$

(eigene Abbildung)

In diesem Modell werden die für die Überprüfung der Hypothese H4 verwendeten Variablen um zwei Störvariablen ergänzt: zum einen die Variable *sozial erwünschtes Antworten Kind*, zum anderen die Variable *sozial erwünschtes Antworten Elternteil*. Die Störvariable *Fremdeinfluss* wurde nicht miteinbezogen, da diese bei der Berechnung in Amos keine Signifikanz aufwies. Die Anpassung des Modells verändert sich im Vergleich zu dem vorherigen Modell leicht. Das Modell ist mit einem CFI von 0,92 immer noch akzeptabel angepasst. Alle aufgeführten Werte sind auch hier signifikant.

Die Effekte in den Dimensionen der Religiosität haben sich weder bei den Kindern noch bei den Elternteilen wesentlich verändert und weisen immer noch einen hohen Zusammenhang auf. Auch der Zusammenhang zwischen der Religiosität des Elternteils auf die Religiosität des Kindes beträgt weiterhin 0,77 und ist damit unverändert sehr stark.

Die soziale Erwünschtheit beeinflusst das Antwortverhalten zum Thema Religiosität, die standardisierten Effektstärken für die Kindern liegen bei 0,08, für die Elternteile bei 0,07.

Insgesamt beeinflussen die Störfaktoren die Ergebnisse also nicht wesentlich.

Kapitel 6: Fazit und Ausblick

Diese Arbeit behandelte sowohl theoretisch als auch empirisch zwei Fragestellungen zu Religiosität und moralischem Handeln: zum einen wurde der Einfluss der Religiosität von Kindern auf ihr moralisches Handeln untersucht; zum anderen wurden mögliche Faktoren analysiert, die einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes haben könnten.

Nachdem in Kapitel 2.1 Moral (nach MacIntyre) und das moralische Handeln (nach Keller und Malti) definiert wurde, stellte das anschließende Kapitel 2.2 in Kürze (theoretisch und empirisch) den historischen Verlauf der Moralentwicklungsforschung dar; von den älteren Ansätzen Piagets und Kohlbergs über Gilligan, Hoffman und Eisenberg, bis hin zu neueren Ansätzen von Keller und Malti.

Die Kapitel 2.3 bis 2.5 führten in den Themenbereich der Religiosität ein:

- Im Kapitel 2.3 wurden die Begrifflichkeiten Religion und Religiosität nach Stolz differenziert und definiert. Es wurde kurz auf die religiöse Stufenentwicklung (nach Fowler, nach Oser und Gmünder) innerhalb der religiösen Sozialisation eingegangen. Auch wurde ein Einblick über den Einfluss von Religiosität auf delinquentes Handeln aufgezeigt.
- Das Kapitel 2.4 stellte anhand des soziologischen Makro-Mikro-Makro Erklärungsmodells drei Verknüpfungen zwischen Moral und Religion bzw. moralischem Handeln und Religiosität vor: Gesellschaftsvergleich, Sozialisation und Gottesbeziehung bzw. Gottesbilder.
- Insbesondere durch den Aspekt der (sowohl allgemeinen als auch religiösen) Sozialisation sah Argyle eine Verbindung von moralischem Handeln und Religiosität, da Menschen von frühester Kindheit an Regeln, Normen und Verhaltensmuster erlernen und internalisieren. Wie auch der Aspekt der Gottesbeziehung bzw. Gottesbilder, welche nach Van der Veen auf der Akteurs-ebene in der Sozialisation durch verschiedene Akteure in Prozessen vermittelt und durch Reflektion und Austausch unter den Akteuren verändert und auf die Gesellschaftsebene transformiert werden.
- In Kapitel 2.5 wurden mögliche Einflussfaktoren, welche sich (theoretisch und empirisch) auf die Religiosität des Kindes auswirken können, dargestellt. Es wurden danach diejenigen Einflussfaktoren genauer beschrieben, welche

auch im Fragebogen ermittelt wurden und zu denen demnach auch die Möglichkeit bestand, sie empirisch zu analysieren.

Im Kapitel 3 wurden die Fragestellungen und Hypothesen dieser Arbeit vorgestellt, die im Anschluss in den Kapiteln 4 und 5 empirisch untersucht wurden.

Hierbei wurde der Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln untersucht und für den Pretest bzw. die Hauptuntersuchung detailliert analysiert (Wirkung von Religiosität auf das moralische Handeln: Bereich A). Auch wurden die untersuchten Einflussfaktoren auf die Religiosität des Kindes, zunächst einzeln und später in einem Gesamtmodell, betrachtet und diskutiert (Bedingungen von Religiosität: Bereich B). Die Schwerpunkte dieser Arbeit wurden damit in einer Gesamtbetrachtung bearbeitet. Auch hierbei werden die Gottesbilder und die Gottesbeziehung als Erklärungsansatz für den positiven Zusammenhang von Religiosität und dem moralischen Handeln (der sozial-affektiven Moral) und dem Geschlechtsunterschied beim moralischen Handeln bzw. der Religiosität herangezogen.

Die Studie der „Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft“ war insgesamt sehr breit angelegt: sowohl im Eltern-, als auch im Kinderfragebogen wurden die notwendigen Faktfragen zur Person (wie beispielsweise Alter, Geschlecht etc.) und die Kontrollfragen zur Aufdeckung eines sozial erwünschten Antwortverhaltens und eines möglichen Fremdeinflusses gestellt. Hinzu kamen aber nicht nur umfangreiche Fragen, welche die Religiosität ermitteln sollten. Es wurden auch Themen erörtert und Daten erhoben, auf welche in dieser Arbeit nicht eingegangen wurde, wie zum Beispiel soziale Regeln, Normen und Werte. Theoretisch wurde in Kapitel 2.1 dargestellt, dass es die intervenierende Variable „Normakzeptanz“ benötige, um den Einfluß von Religiosität auf moralisches Handeln zu untersuchen. Empirisch wurden die erhobenen Daten zu Werten und Normen, welche die Normakzeptanz zu untersuchen ermöglicht, nicht in diese Untersuchung mit eingebracht. Die Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft hat hierzu einige Untersuchungen in „Werte, Religion und Glaubenskommunikation“ angestellt.

Die zweite Fragestellung dieser Arbeit bezog sich auf die Untersuchung möglicher Faktoren, die einen Einfluss auf die Religiosität des Kindes haben könnten. Hierzu wurden in Kapitel 2.5 die Religiosität der Eltern, die Häufigkeit der Gespräche mit

der Peergroup, sowie die Einschätzung der Religiosität der Peergroup und zusätzlich das Geschlecht des Kindes genannt. Durch die umfangreichen Fragen zur Ermittlung der Religiosität im Elternfragebogen, konnte der Einfluss der Religiosität des Elternteils auf die Religiosität des Kindes hinreichend beschrieben werden. Auch wenn insbesondere die Peergroup einen wesentlichen und unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat, stellt sie zwar einen sehr wichtigen, aber dennoch lediglich einen Teil der sekundären Sozialisation dar.

Um die im Rahmen dieser Dissertation erarbeiteten Ergebnisse zu vertiefen, sollten darauf aufbauend deshalb noch weitere Einflussfaktoren (wie z.B. Erzieher/innen in Kindergärten, Lehrer/innen in Schulen, Pfarrer/innen in der Kirche, Trainer/innen bzw. Betreuer/innen in Sport- und anderen Vereinen) in weiterführenden Studien berücksichtigt werden. Darüber hinaus bietet es sich für zukünftige Untersuchungen an, einen zusätzlichen Fragebogen für die Peergroup („beste(r) Freund/in“) zu konzipieren, um deren Daten zur Religiosität detaillierter ermitteln und daraus weitere Erkenntnisse ableiten zu können.

Der Einfluss des Geschlechterunterschieds war bereits Gegenstand zahlreicher Untersuchungen und eigenständiger Ausarbeitungen. Allerdings gibt es auch weitere Einflussfaktoren, wie beispielsweise die Bildung, der als Faktor im Gesamtmodell als zusätzlicher Aspekt wichtig gewesen wäre. Jedoch wurde lediglich im Elternfragebogen der höchste erreichte allgemeine Bildungsabschluss ermittelt. Hinzu kommt, dass – wie in Kapitel 4 bei der Deskription der Hauptuntersuchung beschrieben – fast ausschließlich Mütter an der Befragung teilnahmen. So fehlten in der Analyse schließlich notwendige Daten, um konkrete Aussagen über den Einfluss von Bildung ableiten und treffen zu können, wie beispielsweise die allgemeine Bildung der Väter, oder auch Informationen über die Erwerbstätigkeit und die berufliche Laufbahn der Erziehungsberechtigten. Gänzlich fehlten Informationen zur Bildung der befragten Kinder. Dies erwies sich hier als besonders schwierig, da die meisten Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchung die Grundschulzeit noch nicht abgeschlossen hatten, und daher das Bildungsniveau noch nicht aus dem Schulbesuch einer weiterführenden Schule abgeleitet werden konnte. Nach Lind spielt der Einflussfaktor „Bildung“ aber eine zentrale Rolle bei der Moralentwicklung (also auch beim moralischen Handeln). Seiner Meinung ist nicht das biologische Alter,

sondern die Bildung eines Menschen für die Moralentwicklung entscheidend (vgl. Lind, 2002: 64).

In dieser Arbeit wurden die verschiedenen Einflussfaktoren nicht nur einzeln, sondern abschließend auch in einem Gesamtmodell betrachtet. Für weiterführende, auf diesem Gesamtmodell aufbauende Untersuchungen, sollten zur Betrachtung der Gesamtheit zusätzliche Daten zu den Aspekten der sekundären Sozialisation (insbesondere durch eine direkte Befragung der Peergroup) und Bildung (wie oben beschrieben als genauere Analyse sowohl bei teilnehmenden Kindern, als auch bei deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) erhoben und eventuell noch weitere Komponenten ergänzend betrachtet werden.

Darüber hinaus kann die vorliegende Arbeit als Basis dienen, um darauf aufbauend weitere Untersuchungen über den Einfluss von Religiosität auf das moralische Handeln bei Kindern durchzuführen. Hierzu bedürfte es weiterführender Fragestellungen zum Thema moralisches Handeln, bei denen z.B. Merkmale wie das Geschlecht oder die Bildung genauer betrachtet werden sollten.

Die Bevölkerung in Deutschland und die Probanden dieser vorgestellten Studie gehören zu in etwa $\frac{2}{3}$ der christlichen Religion an (siehe Kapitel 4). Seit einigen Jahren steigt jedoch die Anzahl von Zuwanderungen, dabei meist muslimischer und vielfach auch sehr junger Flüchtlinge, in Deutschland stark an.

Dies führt voraussichtlich dazu, dass sich die Religionsverteilung verschieben könnte. Insofern wäre es daher sehr interessant, auch die Religiosität der zugewanderten muslimischen Kinder zu untersuchen und vergleichen zu können.

Literaturverzeichnis

Abels, H. (2015): Der Beitrag der Soziologie zur Sozialforschung. In: Hurrelmann, K., Bauer, U. Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 50-79.

Albert, G. (2008): Sachverhalte in der Badewanne. Zu den allgemeinen ontologischen Grundlagen des Makro-Mikro-Makro-Modells der soziologischen Erklärung. Greve, J., Schnabel, A. & Schützeichel, R. (Hrsg.): Das Mikro-Makro-Modell der Soziologischen Erklärung: Zur Ontologie, Methodologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-48.

Allport, G. W. & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443.

Argyle, M. (2000): *Psychology and religion. An Introduction*. London: Routledge 11 New Fetter Lane.

Atheisten.org. Diskussionen von Atheisten, Gläubigen, Freidenkern. „Brauchen Menschen Religion um moralisch zu agieren?“ unter: <http://www.atheisten.org/forum/viewtopic.php?t=6998&start=75>, abgefragt am 22.08.2017.

Bachl, G. & Niehl F.W.: Gottesbilder, in: Kasper, W. (Hrsg.): *Lexikon für Theologie und Kirche*. Band 4. Freiburg 31995, 886-888.

Bandura, A. & Walters, R.H. (1963): *Social learning and Personality Development*. New York: Holt, Rineheart & Winston.

Bargheer, S. & Wilson, N.H. (2018): On the Historical Sociology of Morality. *European Journal of Sociology*. Volume 59 / Issue 1, April 2018, 1 – 12.

Beit-Hallahmi, B. & Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief and experience*. London: Routledge 11 New Fetter Lane.

Benson, P.L., Donahue, M.J. & Erickson, J.A. (1993): The Faith Maturity Scale: Conceptualization, measurement, and empirical validation. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 5, 1-26.

Biesinger, A., Edelbrock, A. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2011): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Biesinger, A., Hiller, S. & Mette, N. (2011): Familien als Subjekte der Gottesbeziehung. Familienbiographische Katechese als zukunftsfähiger Paradigmenwechsel. In: *Theologische Quartalschrift* 191: 46-64.

Biesinger, A., Hiller, S. & Stehle, A. (2011): Forschungsstand zur christlichen Erziehung in der Familie. In: Biesinger, A., Edelbrock, A. & Schweitzer, F. (Hrsg.): *Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann: 17-28.

Biesinger, A., Bendel, H., Biesinger, D. & Berger, B. (2012): *Gott mit neuen Augen sehen. Wege zur Erstkommunion - Familienbuch*. München: Kösel-Verlag.

Bucher, A.A. (1994): Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen. In: Merz, V. (Hrsg.): *Alter Gott für neue Kinder?* Freiburg, Schweiz: Paulus Verlag: 79-100.

Bucher, A. A. (2009): „Weil Mama und Papa auch beten...“. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 52/5: 270-278.

Bundeszentrale für politische Bildung. „Neue Rollen der Religion in modernen Gesellschaften“, unter: <http://www.bpb.de/apuz/162385/neue-rollen-der-religion?p=all> (abgefragt am 21.08.2017).

Bundeszentrale für politische Bildung. „Zahlen und Fakten, die soziale Situation in Deutschland“, unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/> (abgefragt am 04.05.2016).

Carlo, G. (2013): The Development and Correlates of Prosocial Moral Behaviors. In: Killen, M. & Smetana, J.G. (Hrsg.): Handbook of moral development. 2. Auflage, London: Taylor & Francis, 208-234.

Cavalli- Sforza, L.L, Feldman, M.W., Chen, K.H. & Dombusch, S.N. (1982): Theory and observation in cultural transmission. Science, 218, 19-27.

Christopher, S., Fearon, J., McCoy, J. & Nobbe, C. (1971): Social Deprivation and Religiosity. Journal for the Scientific Study of Religion. Vol. 10, No. 4, 385-392.

Cobb, W.F. (1913): Forgiveness (NT and Christian). In Hastings, J. (Hrsg.): Encyclopedia of Religion and Ethics, 6, 78-82.

Colby, A., Kohlberg, L. u.a.: Standard form scoring manual. (Ms. 4 Teile, 1978/79); jetzt: the measurement of moral judgment. Vol. I und II: (1987) New York: Cambridge University Press.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Candee, D., Hower, A., Power, C. & Speicher-Dubin, B. (1983): Measurement of moral judgement: Standard issues scoring manual. New York: Cambridge University Press.

Cornwall, M. (1988): The influence of three aspects of religious socialization: Family, church, and peers. In: Thomas, D.L. (Hrsg.): The religion and family connection: Social science perspectives. Provo, UT: Brigham Young University Press, 207-231.

De Roos, S. A. (2005): Der Einfluss von Eltern und Erzieherinnen auf die Gottesbilder von Kindern. In: Biesinger, A., Kerner, H-J., Klosinski, G.&Schweitzer, F. (Hrsg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven. Weinheim & Basel: Beltz Verlag. S. 80-94.

Die Bibel. Lukas Evangelium: Gleichnis Barmherziger Samariter (Lk 10,25-37).

Die Bibel. Gute Nachricht Bibel. St. Martin. (Hebr 13,16; GNB).

Diekmann, A. (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Duden, online Lexikon. Unter: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Moral>, abgefragt am 12.08.2018

Durkheim, E. (1972): Erziehung und Soziologie. Raymond, K. (Hrsg. und Übers.) 1. Auflage. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.

Durkheim, E. (1981/ 1912)): Die elementaren Formen des religiösen Lebens. 1. Auflage Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main.

Durkheim, E. (1984/ 1903): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Eicken, J. & Schmitz-Veltin, A. (2010): Die Entwicklung der Kirchenmitglieder in Deutschland. In: *Wirtschaft und Statistik* 6: 576-589

Eisner, M.P. & Malti, T. (2015): Aggressive and violent behaviour. In M.E. Lamb (Hrsg.): *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (7. Auflage). New York: Wiley.

Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N.: *The development of prosocial behavior*. New York: academic press, 219–249.

Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Morris, A. (2013): Empathy-related responding in children. In: Killen, M. & Smetana, J.G. (Hrsg.): *Handbook of moral development*. 2. Auflage, London: Taylor & Francis, 184-207.

Eisenberg, N., Spinrad, T.L. & Knafo, A. (2015): Prosocial Development. In Lamb, M.E. (Hrsg.): *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. Social and emotional development*. New York: Wiley.

Erickson, J.A. (1992): Adolescent religious development and commitment: a structural equation model of the role of family, peer group, and educational influences. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 31, 131-152.

Esser, H. (1996): *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. 3. Auflage. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.

Familienkatechese. „Kommunionweg als Familienkatechese - Ein Netz von Gemeinschaften“, unter: <http://www.familienkatechese.de/index.php?id=17> (abgefragt am 01.08.2017).

Fisher, R. J., & Katz, J. E. (2000): Social-desirability bias and the validity of self-reported values. *Psychology & Marketing*, 17(2), 105-120.

Flaake, K. (2005): Carol Gilligan. Die andere Stimme. In: Löw, M., Mathes, B. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 158-175.

Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft (2015): *Werte- Religion- Glaubenskommunikation. Eine Evaluationsstudie zur Erstkommunikationskatechese*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2015): *Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2015*. Unter: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2015>, abgefragt am 16.10.2017

Fowler, J. (1989): *Glaubensentwicklung: Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit*; München: Kaiser.

Fowler, J. (1991): *Stufen des Glaubens: die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn.

Francis, L.J. & Gibson, H.M. (1993): Parental Influence and Adolescent Religiosity: A Study of Church Attendance and Attitude Toward Christianity Among Adolescents 11 to 12 and 15 to 16 Years Old. *The International Journal for the Psychology of Religion* 3: 241-253.

Garz, D. (1996): *Lawrence Kohlberg zur Einführung*, Hamburg: Junius.

Garz, D. (2008): *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gasser, L. & Keller, M. (2009): Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18, 798-816.
- Geulen, D. (2003): Sozialisation. In: Joas, H. (Hrsg.): *Lehrbuch der Soziologie*. 2., durchgesehene Auflage, Frankfurt/Main: Campus, 123-144.
- Gilligan, C. (1985): *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. 2. Auflage, München: Piper.
- Glock, C. Y. (1962): On the study of religious commitment. In: *Research Supplement to Religious Education*, 57, 98-110.
- Glock, C.Y., & Stark, R. (1963). *Religion and Society in Tension*. Rand McNally, Chicago.
- Grusec, J.E., Chaparro, M.P., Johnston, M. & Sherman, A. (2013): The development of moral behavior from a socialization perspective. In: Killen, M. & Smetana, J.G. (Hrsg.): *Handbook of moral development*. 2. Auflage, London: Taylor & Francis, 113-134.
- Hanisch, H. (1996): *Die zeichnerische Entwicklung des Gottebildes bei Kindern und Jugendlichen: Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht religiös Kinder und Jugendlichen von 7 bis 16 Jahren*. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Hardy, S.H. & Carlo, G. (2011): Moral identity: What it is, how does it develop and is it linked to moral action? *Child Developments Perspectives*, 5(3), 212-218.
- Häder, M. (2010): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häder, M. (2015): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hermann, D. (2000): Religiöse Werte, Moral und Kriminalität. In J. Allmendinger (Hrsg.): *Gute Gesellschaft für Soziologie in Köln*. Teil B, Opladen: Leske + Budrich, 802-822.
- Hermann, D. (2003): *Werte und Kriminalität. Konzeption einer allgemeinen Kriminalitätstheorie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Hermann, D. & Treibel, A. (2013): Religiosität, Wertorientierung und Normakzeptanz- zur innerfamiliären intergenerationalen Transmission von Gewalt. In D. Dölling und J.-M. Jehle (Hrsg.): *Täter, Taten, Opfer: Grundlagenfragen und aktuelle Probleme der Kriminalität und ihrer Kontrolle (Neue Kriminologische Schriftenreihe der Neuen Kriminologischen Gesellschaft e.V.)*. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH, 473-487.
- Hick, J. (1989): *An Interpretation of Religion: Human Responses to the Transcendent*. Yale: University Press.
- Hilger, G. & Dregelyi, A. (2002): Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen – ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz, in: Bucher, Anton A. (Hrsg.): „Mittendrinn ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie 1)*, Stuttgart 2002, 69-78.
- Hill, B. & Kopp, J. (2013): *Familiensoziologie. Grundlagen und theoretische Perspektiven*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hoffman, M.L. & Salzstein, H.C. (1967): Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.

- Hoffman, M. L. (1984): Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In: Kurtines, W.L. & Gewirtz, J.L. (Hrsg.): *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: John Wiley & Sons Inc. 283–302.
- Hoffman, M. L. (1991): Empathy, social cognition, and moral action. In: Kurtines, W.L. & Gewirtz, J.L.: *Handbook of moral behavior and development*. Bd. 1. Hillsdale, NJ, 275–301.
- Hoffman, M. L. (2000): *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hofmann, R. (2003): *Geschlechtsgerecht denken und lernen: religionspädagogische Impulse*. 1. Auflage. LIT, Münster.
- Hoge, D.R., Petrillo, G.H. and Smith, E.I. (1982): Transmission of religious and social values from parents to teenage children. *Journal of Marriage and the Family*, 44, 569-580.
- Hood, R.W., Spilka, B., Hunsberger, B. & Gorsuch, R. (1996): *The Psychology of Religion: an Empirical Approach*. 2. Auflage, New York: Guilford Press.
- Horster, D. (2007): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hossiep, R. (2017). Soziale Erwünschtheit. In Wirtz, M.A. (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Unter: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/soziale-erwuenschtheit/>, abgefragt am 03.09.2017.
- Hölscher, B. (2008a): Sozialisierung, Sozialisierungskontexte, schichtspezifische Sozialisierung. Aus Willems, H. (Hrsg.) *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogische und soziologische Studiengänge*. Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37ff.
- Hölscher, B. (2008b): Sozialisierung, Sozialisierungskontexte, schichtspezifische Sozialisierung. In: Willems, H. (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogische und soziologische Studiengänge*. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 747-771.
- Hovland, C. I. & Rosenberg, M.J. (Hrsg.) (1960): *Attitude organization and change*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Huber, S. (2003): *Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hume, D. (1983): *An enquiry concerning the principles of morals*. In: J.B. Schneewind (Hrsg.): *Indianapolis: Hackett Publishing Company*.
- Hurrelmann, K. (2012): *Sozialisierung. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jozsa, D-P. (2009): Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Ansichten und Erfahrungen von Jugendlichen. In: Jozsa, D-P., Knauth, T. & Weiße, W. (Hrsg.): *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt: Analysen im Kontext Europas (Religious Diversity and Education in Europe) Taschenbuch*, Münster: Waxmann, 104-143.
- Kasper, W. (1995): *Im Heute glauben: dem Geheimnis des Lebens auf der Spur. Brief an die Gemeinden der Diözese Rottenburg-Stuttgart zur östlichen Bußzeit, Diözese (Rottenburg, Tübingen; Stuttgart)*.
- Kathweb. Katholische Nachrichten. Unter: [https://www.kathweb.de/suchergebnisse/suchergebnisse.html?search_term=Tugend online](https://www.kathweb.de/suchergebnisse/suchergebnisse.html?search_term=Tugend+online) abgefragt am 17.09.2018.

- Kecskes, R. & Wolf, C. (1996): Konfession, Religion und soziale Netzwerke. Zur Bedeutung christlicher Religiosität in personalen Beziehungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Kecskes, R. (2000): Religiosität von Frauen und Männern im internationalen Vergleich. In: Lukatis, I., Sommer, R. & Wolf, C. (Hrsg.): Religion und Geschlechterverhältnis. Opladen: Leske + Budrich, 85-100.
- Keller, M. (1992): Soziales Verstehen und moralisches Urteilen im Kindesalter. In: Oser, F. & Althof, W. (Hrsg.): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Klett-Cotta, 196-198.
- Keller, M. (1996): Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. Fortschritte der psychologischen Forschung, Weinheim: Beltz.
- Keller, M. (2001): Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz, 111-140.
- Keller, M. (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 149–172.
- Keller, M., Edelstein, W., Gummerum, M., Fang, Fu-xi, & Fang, G. (2003): Moral reasoning, culture and cultural change. Vortrag auf der 29th Annual Conference of the Association for Moral Education. Krakow.
- Keller, M. & Malti, T. (2015): Sozialisation soziomoralischer Kompetenzen. In: Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 673-689.
- Kerner, H.-J. (2005): Religiosität als Kriminalitätsprophylaxe? In: Biesinger, A., Kerner, H.-J., Klo-sinski, J. & Schweitzer, F. (Hrsg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse- Praktische Perspektiven. In Zusammenarbeit mit der Stiftung Ravensburger Verlag. Weinheim und Basel: Beltz, 36-65.
- Killen, M. & Smetana, J. G. (2013): Handbook of moral development. 2. Auflage, London: Taylor & Francis.
- Klein, S. (2000): Gottesbilder von Mädchen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cluckhohn, C. (1951) Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, T. & Shils, E. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action, Harvard University Press, Cambridge, 388-433.
- Kochanska, G., Koenig, J.L., Barry, R.A., Sanghag, K. & Yoon, J.E. (2010): children's conscience during toddler and preschool years, moral self, and competent, adaptive developmental trajectory. *Developmental Psychology*, 46 (5), 1320-1332.
- Kohlberg, L. (1969): Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin, D.A. (Hrsg.): Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally, 347–480.
- Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. In Althof, W. unter Mitarbeit von Noam, G.G., Oser, F. (Hrsg.): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Krappmann, L. (1998): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz, 355-375.

Krüggele, M. & Pickel, G. (2001): Einleitung– Religion und Moral. In: Krüggele, M. & Pickel, G. (Hrsg.): Religion und Moral: Entkoppelt oder verknüpft. Opladen: Leske + Budrich, 7-9.

Kuczynski, L. & Knafo, A. (2013): Innovation and continuity in socialization, internalization and acculturation. In: Killen, M. & Smetana, J.G. (Hrsg.): Handbook of moral development. 2. Auflage, London: Taylor & Francis, 93-112.

Lamnek, S. (2007): Theorien abweichenden Verhaltens I. Klassische Ansätze. 8. überarbeitete Auflage, Stuttgart: UTB Verlag.

Li, J. (2002): Learning models in different cultures. In: New Directions for Child and Adolescent Development, 96, 45–63.

Lind, G. (2002): Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. Berlin: Logos Verlag.

Lind, G. (2008): The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. In: Fasko, D. Jr. & Willis, W. eds.: Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education, pp. 185-220.

Lind, G. (2015): Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. Berlin: Logos Verlag.

Lois, D. (2013): Wenn das Leben religiös macht. Altersabhängige Veränderungen der kirchlichen Religiosität im Lebensverlauf. Wiesbaden: Springer Verlag.

MacIntyre, A. (1995): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt, New York: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Maiello, C. (2007): Messung und Korrelate von Religiosität. Beziehungen zwischen Glaubensintensität und psychologisch, pädagogisch, soziologisch sowie medizinisch relevanten Variablen (Internationale Hochschulschriften). Münster: Waxmann Verlag.

Malinowski, B. (1936): The Foundations of Faith and Morals. London: Oxford University Press UK.

Malti, T., Gummerun, M. & Keller, M. (2008): Moral emotions and moral cognitions. European Journal of Developmental Science, 2, 203-205.

Malti, T. & Keller, M. (2009): The relation and elementary-school children's externalizing behaviour to emotion attributions, evaluation of consequences, and moral reasoning. European Journal of developmental psychology, 6(5), 592-614.

Malti, T. & Keller, M. (2010): Development of moral emotions in cultural context. In Arsenio, W. & Lemerise, F. (Hrsg.): Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology. Washington, D.C.: American Psychological Association, 177-198.

Malti, T. & Latzko (2010): Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. New Directions for child and adolescent development, 129, 1-10.

Malti, T. & Ongley, S.F. (2013): The development of moral emotions and moral reasoning. In Killen, M. & Smetana, J.G. (Hrsg.): Handbook of moral development. 2. Auflage, London: Taylor & Francis, 163-183.

Martin, T.F., White, J.M., & Perlman, D. (2003): Religious Socialization: A Test of the Channeling Hypothesis of Parental Influence on Adolescent Faith Maturity. Journal of Adolescent Research 18:169-187.

Max-Planck-Gesellschaft für Bildungsforschung Berlin. Monika Keller, unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/mitarbeiter/monika-keller>, abgefragt am 18.08.2017.

Max-Planck-Gesellschaft Verhaltensbiologie. „Altruistisches Verhalten bei Kleinkindern und Schimpansen“ unter: <https://www.mpg.de/521163/pressemitteilung20060302>, abgefragt am 17.08.2017).

Max-Planck-Institut Leipzig. Abteilung für vergleichende und Entwicklungspsychologie. „Videomaterial“, unter: <http://www.eva.mpg.de/german/psychologie/publikationen-uideos/videomaterial.html>, abgefragt am 17.08.2017.

Murken, S. (1998): Gottesbeziehung und psychische Gesundheit. Die Entwicklung eines Modells und seine empirische Überprüfung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Murken, S. (2010): Schmerz und Glaube. Zur schmerzregulierenden Bedeutung mentaler Prozesse. *Der Schmerz*, 24, 439–440.

Murken, S. & Reis, D. (2010). Religiosität, Spiritualität und Krebserkrankung. In Klein, C., Berth, H. & Balck, F. (Hrsg.): *Gesundheit – Religion – Spiritualität. Konzepte, Befunde und Erklärungsansätze*. Weinheim: Juventa, 321-332.

Murken, S., Möschl, K., Müller, C. & Appel, C. (2011): Entwicklung und Validierung der Skalen zur Gottesbeziehung und zum religiösen Coping. In Büssing, A. & Kohls, N. (Hrsg.): *Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang mit Gesundheit und Krankheit*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag, 75-90.

Nassehi, A. (2001): Religion und Moral. Zur Säkularisierung der Moral und der Moralisierung der Religion in der modernen Gesellschaft. In: Krüggeler, M. & Pickel, G. (Hrsg.): *Religion und Moral: Entkoppelt oder verknüpft*. Opladen: Leske + Budrich, 21-38.

Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011): *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nunner-Winkler, G. (1989): Gibt es eine weibliche Moral? In: Haller, M., Hoffmann-Nowotny, H-J. & Zapf, W., Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 165-178.

Nunner-Winkler, G. (1991): *Weibliche Moral: Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt a. M.: Campus.

Nunner-Winkler, G. (1994): Zur frühkindlichen Moralentwicklung. In: Oser, F. & Althof, W. (Hrsg.): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett- Cotta Verlag, 193-196.

Nunner-Winkler, G. (2001): Metaphysische Liaison zwischen Religion und Moral? Ein Kommentar zu Armin Nassehi. In: Krüggeler, M. & Pickel, G. (Hrsg.): *Religion und Moral: Entkoppelt oder verknüpft*. Opladen: Leske + Budrich, 39-50.

Nunner-Winkler, G. (2007): Zum Verständnis von Moral- Entwicklungen in der Kindheit. In: Horster, D. (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51-76.

Nunner-Winkler, G. (2010): Weibliche Moral. Geschlechterdifferenzen im Moralverständnis? In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch der Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie*. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-87.

- Oser, F. & Gmünder, P. (1996): Der Mensch- Stufen seiner religiösen Entwicklung Ein strukturgene- tischer Ansatz. Gütersloh: Kaiser/ Mohn.
- Ozarak, E.W. (1989): Social and cognitive influences on the development of religious beliefs and commitment in adolescence. *Journal for Scientific Study of Religion*, 28, 448-463.
- Parker, R. (1986): Greek Religion. In: Boardman, J. Griffin, J. & Murray, O. (Hrsg.): *The Oxford His- tory of Classical World*. Oxford: Oxford University Press, 254-74.
- Pawlitzki, H. (2016): „Diskussion um das religiöse Geschlecht. Frauen - geboren um zu beten?“, unter: http://www.deutschlandfunk.de/diskussion-um-das-religioese-geschlecht-frauen-geboren-um.886.de.html?dram:article_id=349345 (abgerufen am 17.08.2017).
- Piaget, J. (1973): *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1932: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.)
- Pickel, G. (2001): Moralische Vorstellungen und ihre religiöse Fundierung im europäischen Ver- gleich. In: Krüggeler, M. & Pickel, G. (Hrsg.): *Religion und Moral: Entkoppelt oder verknüpft*. Opladen: Leske + Budrich, 105-134.
- Pickel, G. (2011): *Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pickel, G. & Sammet, K. (2011): *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland: zwanzig Jahre nach dem Umbruch*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2011): *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Ju- gendalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rammstedt, B. (2010): Reliabilität, Validität, Objektivität. In: Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 239- 258.
- Reizenzein, R., Meyer, W-U. & Schützwohl, A. (2002): *Einführung in die Emotionspsychologie*. Band 3. Band 3, Kognitive Emotionstheorien. Göttingen.
- Reyßer-Aichele (2014): *Gottesbild und Emotionen: Theologisch-anthropologisches Konzept und em- pirische Untersuchung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Richards, D.A.J. (1971): *Reasons for action*. New York: Clarendon Press.
- Rieländer, M. (2005): Seelische Gesundheit durch Beratung und Therapie fördern. Referat zum BDP-Kongress. In: Rieländer, M. & Scharnhorst, J. (Hrsg.): *Psychologische Berufsfelder zur Förde- rung von Gesundheit – Neue Chancen entdecken*. Bonn: Deutschen Psychologen Verlag.
- Schnell, P. (2014): Transmission von Partnerpräferenzen bei muslimischen Familien in Österreich. In: Weiss, H., Schnell, P. & Ates, G. (Hrsg.): *Zwischen den Generationen: Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer Verlag, 113-136.
- Schluchter, W. (1979): *Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von Max We- bers Gesellschaftsgeschichte*. Tübingen.
- Schluchter, W. (1988): *Religion und Lebensführung, Band 1, Studien zu Max Webers Kultur- und Werttheorie*. Frankfurt/Main.
- Schweitzer, F. (1999): *Lebensgeschichte und Religion*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Singer, P. (1987): Ethics, *Encyclopedia Britannica* 18, 627-48.

Smetana, J. G., Jambon, M. & Ball, C. (2013): The social Domain Approach to children's Moral and social Judgments. In: Killen, M. & Smetana, J.G. (Hrsg.): Handbook of moral development. 2. Auflage, London: Taylor & Francis, 23-46.

Smith, A. (1976): The theory of moral sentiments. Raphael, D.D. & Macfie, A.L. (Hrsg.). Oxford: Clarendon.

Statistisches Bundesamt (2013): Fortschreibung des Bevölkerungsstandes. Internetpublikation: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/link/tabelleErgebnis/12411-0021>. Zugriff 01/2013

Stocké, V. (2003): Deutsche Kurzsкала zur Erfassung des Bedürfnisses nach sozialer Anerkennung. In: Glöckner-Rist (o.J.): Version 7.00

Stolz, J. (2009): Explaining religiosity: towards a unified theoretical model. The British Journal of Sociology, 60: 345-376.

Traunmüller, R. (1996): Religion und Sozialintegration. Eine empirische Analyse der religiösen Grundlagen sozialen Kapitals. Berliner Journal für Soziologie, September 2009, Volume 19, Issue 3: 435-468.

Van der Ven, J. A. (2000): Religiöse Sozialisation in der späten Neuzeit. In: Gräb, W., Rau, R., Schmidt, H. & van der Ven (Hrsg.): Christentum und Spätmoderne. Ein internationaler Diskurs über Praktische Theologie und Ethik. Stuttgart: Kohlhammer, 127-144.

Voas, D., McAndrew, S. & Storm, S. (2013): Modernization and the gender gap in religiosity: Evidence from cross-national European surveys. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Dezember 2013, Volume 65, Supplement 1, 259–283.

Warneken, F. & Tomasello, M. (2006): „Experiments with altruism in children and chimps“, unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-eU5xZW7cU>, abgefragt am 17.08.2017.

Weber, M. (1980/ 1922): Wirtschaft und Gesellschaft. 8. Auflage. Tübingen, Mohr.

Weber, M. (1984/ 1921): Soziologische Grundbegriffe. 6., erneut durchgesehene Auflage. Tübingen, Mohr.

Weber, M. (1990): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage, Tübingen.

Weber, M. (1994): Political writings. New York, Cambridge University Press.

Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014): Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. 2. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer Gabler Verlag.

William, F.A. (2013): Moral Emotion Attributions and Aggression. In Killen, M. & Smetana, J.G. (Hrsg.): Handbook of moral development. 2. Auflage, London: Taylor & Francis, 235-256.

youtube: Warneken & Tomasello „Experiments with altruism in children and chimps“, abgefragt am 17.08.2017)

Zehender, S., Morgenthaler, C. & Käßler, C. (2009): Religiöse Sozialisation in der Familie. Eine empirische Studie. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3: 227-239.

Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004): Psychologie. 16., aktualisierte Auflage. Pearson Studium.

Literaturverzeichnis

Zimmermann, M. (2012): Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Zinnecker, J. (1998): Die Tradierung kultureller Systeme zwischen den Generationen. Die Rolle der Familie bei der Vermittlung von Religion in der Moderne. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18, 343-356.

Zinnecker, J.; Silbereisen, R.K. & Georg, W. (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Juventa.

Zinnecker, J. & Hasenberg, R. (1999): Religiöse Eltern und religiöse Kinder: Die Übertragung von Religion auf die nachfolgende Generation in der Familie. In: Silbereisen, R.K. & Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim: Beltz, 445-458.

Anhang

Anhang A: Pretest Kinderfragebogen

Anhang B: Pretest Elternfragebogen

Anhang C: Pretest Elternbrief

Anhang D: Hauptuntersuchung Kinderfragebogen

Anhang E: Hauptuntersuchung Elternfragebogen

Anhang F: Hauptuntersuchung Elternbrief

Anhang G: Tabellen mit einzelnen Fragen zur Religiosität (Kind)

Anhang H: zusammengefasste Indikatoren der Religiosität (Kind)

Anhang I: Tabellen mit einzelnen Fragen zur Religiosität (Elternteil)

Fragebogen Kinder

**1. Bist du ein Junge oder ein Mädchen?
Bitte kreuze das zutreffende Kästchen an.**

ein Junge
ein Mädchen

2. In welchem Monat hast du Geburtstag und in welchem Jahr bist du geboren?

Geburtsmonat: _____ Geburtsjahr: _____

3. Bist du getauft?

Ja
Nein

4. Welcher Religionsgemeinschaft gehörst du an? Bist du...

römisch-katholisch	<input type="checkbox"/>	jüdisch	<input type="checkbox"/>
evangelisch / protestantisch	<input type="checkbox"/>	hinduistisch	<input type="checkbox"/>
andere christliche Konfession	<input type="checkbox"/>	andere nicht-christliche Religionsgemeinschaft	<input type="checkbox"/>
→ Welche? Bitte angeben:		→ Welche? Bitte angeben:	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
muslimisch	<input type="checkbox"/>	Ich gehöre keiner Religionsgemeinschaft an	<input type="checkbox"/>
buddhistisch	<input type="checkbox"/>		

**5. Jeder Mensch hat etwas, das für ihn besonders wichtig ist. Wie wichtig sind für dich die Dinge, die wir hier aufgeschrieben haben?
Bitte kreuze das Kästchen an, das deiner Meinung am nächsten kommt.
Ein Kreuz ganz links bedeutet, es ist für dich ganz unwichtig, ein Kreuz ganz rechts bedeutet, es ist für dich ganz wichtig.**

	<u>ganz unwichtig</u>			<u>ganz wichtig</u>	
Mich an die Regeln der Schule zu halten ...	<input type="checkbox"/>				
Anderen Menschen zu helfen ...	<input type="checkbox"/>				
An Gott zu glauben ...	<input type="checkbox"/>				
So zu leben, wie Gott es will ...	<input type="checkbox"/>				
Schnell Erfolg zu haben ...	<input type="checkbox"/>				

**6. Nun haben wir einige Fragen zum Thema Religion.
Bitte kreuze an, wie das bei dir ist.**

	trifft <u>überhaupt</u> nicht zu			trifft <u>voll und</u> <u>ganz zu</u>	
Ich fühle mich als Christ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es schwer, an Gott zu glauben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass Jesus mir sehr nahe ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Kirche zu gehen, halte ich für Zeitverschwendung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gott bedeutet mir sehr viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte die Bibel für wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass Jesus mir hilft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebete helfen mir sehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Bitte kreuze an, wie das bei dir ist:

Wir sprechen zu Hause nie über Gott, Glaube und Religion.	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	Wir sprechen jeden Tag über Gott, Glaube und Religion.
Meine Eltern beten vor dem Schlafengehen nie mit mir.	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	Meine Eltern beten mit mir jeden Abend vor dem Schlafengehen.
Ich bete nie.	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	Ich bete jeden Tag.
Wenn ich Angst oder Probleme habe, bete ich nie.	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	Wenn ich Angst oder Probleme habe, bete ich immer.
Ich bete nie für andere Menschen.	<input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/> --- <input type="checkbox"/>	Ich bete jeden Tag für andere Menschen.

8. Mit wem sprichst du am häufigsten über Gott und Religion?

Mit meinem Vater

Mit meiner Mutter

Mit meinem Opa

Mit meiner Oma

Mit einer anderen Person
Wer ist diese Person? _____

9. Wie oft besuchst du einen Gottesdienst oder eine Gebetsversammlung deiner Religionsgemeinschaft?

nie	ungefähr einmal im Jahr	mehrmals im Jahr	ein- bis dreimal pro Monat	einmal in der Woche und häufiger
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hast du eine Kinderbibel?

nein ja

Wenn ja: Wie oft liest du in der Kinderbibel?

nie	selten	einmal pro Monat	einmal pro Woche	jeden Tag
<input type="checkbox"/>				

11. Wie wichtig sind für deine Freunde Gott und Religion?

Für meine Freunde sind Gott und Religion völlig unwichtig. ------------ Für meine Freunde sind Gott und Religion sehr wichtig.

12. Wie oft sprichst du mit deinen Freunden über Gott und Religion?

darüber spreche ich nie mit meinen Freunden ------------ darüber spreche ich sehr oft mit meinen Freunden

13. Würdest du von deinem Taschengeld etwas für Arme abgeben?

sicher nicht	vermutlich nicht	ja, vielleicht	ja, sicher	ich weiß nicht
<input type="checkbox"/>				

14. Kinder tun manchmal Dinge, die nicht in Ordnung sind. Uns interessiert, wie schlimm du sie findest.

	<u>Das finde ich überhaupt nicht schlimm</u>			<u>Das finde ich sehr schlimm</u>	
In einem Kaufhaus eine CD stehlen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rauchen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen Schwächeren schlagen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etwas absichtlich kaputt machen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schule schwänzen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lügen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über ein anderes Kind lästern...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Findest du, dass die folgenden Sätze zutreffend sind?

	<u>trifft überhaupt nicht zu</u>			<u>trifft voll und ganz zu</u>	
Lieber jemanden prügeln, als selbst verprügelt zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bereit, andere auch mal aus Spaß zu schlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Wie ist das bei dir?

	<u>nie</u>			<u>immer</u>	
Ich höre in der Schule immer aufmerksam zu.	<input type="checkbox"/>				
Wenn ich einen Fehler gemacht habe, gebe ich das zu.	<input type="checkbox"/>				

17. Stell dir vor: du spielst Fußball mit deinen Freunden. Du schießt den Ball und triffst damit eine Fensterscheibe. Die Fensterscheibe geht kaputt.

a) Was tust du?

	ja, auf jeden Fall	eher ja	vielleicht	eher nicht	nein, auf keinen Fall
Du läufst weg und erzählst es niemandem.	<input type="checkbox"/>				
Du wartest ab, was deine Freunde tun.	<input type="checkbox"/>				
Du rufst deine Eltern.	<input type="checkbox"/>				
Du rufst eine andere erwachsene Person.	<input type="checkbox"/>				
Du klingelst an dem Haus, an dem die Fensterscheibe beschädigt ist.	<input type="checkbox"/>				
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>				

b) Warum verhältst du dich so?

Bitte kreuze die zutreffenden Gründe an.

Weil es kein Erwachsener gesehen hat.	<input type="checkbox"/>
Weil das mal passieren kann und ja niemand verletzt wurde.	<input type="checkbox"/>
Weil du dich allein nicht traust.	<input type="checkbox"/>
Weil deine Eltern das für dich regeln können.	<input type="checkbox"/>
Weil man sich so richtig verhält.	<input type="checkbox"/>
Weil ich keinen Ärger bekommen will.	<input type="checkbox"/>
Weil ich nicht will, dass ein Unschuldiger bestraft wird.	<input type="checkbox"/>
Sonstiger Grund: _____	<input type="checkbox"/>

18. Stell dir vor: du hast einen kleinen Bruder. Du siehst, wie sich dein kleiner Bruder und dein bester Freund streiten.

a) Was würdest du tun?

Ich würde...	ja, auf jeden Fall	eher ja	vielleicht	eher nicht	nein, auf keinen Fall
mit Ihnen sprechen und herausfinden, wer im Recht ist.	<input type="checkbox"/>				
meinem Freund helfen.	<input type="checkbox"/>				
meinem kleinen Bruder helfen.	<input type="checkbox"/>				
meine Eltern um Hilfe bitten.	<input type="checkbox"/>				
jemand anderen um Hilfe bitten.	<input type="checkbox"/>				
nichts machen.	<input type="checkbox"/>				
Sonstiges: _____					

**b) Warum würdest du dich so verhalten?
Bitte kreuze die zutreffenden Gründe an.**

Weil mir mein Bruder wichtiger ist als mein bester Freund.	<input type="checkbox"/>
Weil mir mein bester Freund wichtiger ist als mein Bruder.	<input type="checkbox"/>
Weil man dem Schwächeren helfen muss.	<input type="checkbox"/>
Weil ich nicht will, dass sich jemand streitet.	<input type="checkbox"/>
Weil ich dem helfe, der im Recht ist.	<input type="checkbox"/>
Weil ich meine Ruhe haben will.	<input type="checkbox"/>
Weil ich will, dass Menschen friedlich zusammen leben.	<input type="checkbox"/>
Sonstiger Grund: _____	<input type="checkbox"/>

19. Wie wichtig ist es dir, dass...

	<u>ganz unwichtig</u>			<u>ganz wichtig</u>	
dein Lehrer gerecht ist?	<input type="checkbox"/>				
dein Lehrer den Schwächeren hilft?	<input type="checkbox"/>				
dein Lehrer zu deiner Klasse hält?	<input type="checkbox"/>				
es in deiner Familie gerecht zu geht?	<input type="checkbox"/>				
in deiner Familie den Schwächeren geholfen wird?	<input type="checkbox"/>				
deine Familie zusammen hält?	<input type="checkbox"/>				

**20. Nimmst du derzeit regelmäßig an Aktivitäten teil, die unten aufgeführt sind?
Bitte gib zusätzlich an, ob Du in den einzelnen Gruppen gute Freunde hast.**

Aktivität	Teilnahme		Anzahl der Freunde
	Ja	Nein	
<i>Sportverein</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Musische/künstlerische Angebote der Kirchengemeinde</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Sonstige musische/künstlerische Angebote</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Kindergottesdienst</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Kindergruppe der Kirche</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Sonstige Kindergruppen (Pfadfinder, Feuerwehr etc.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Religionsunterricht in der Schule</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<i>Ethikunterricht in der Schule</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

21. Wie wichtig sind folgende Aussagen für dich?

Es ist wichtig, ...	Das ist für mich <u>ganz</u> <u>unwichtig</u>	Das ist für mich <u>sehr wichtig</u>
dass alle Menschen gleich behandelt werden sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass jeder Mensch die gleiche Chance haben sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Menschen aus seinem Umfeld zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seinen Freunden treu zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich Menschen zu widmen, die einem nahe stehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nach religiösen Regeln zu leben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Frieden in der Welt zu fördern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass man seine Eltern respektiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass alle Menschen gleich behandelt werden sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass man Menschen verzeiht, die einen verletzt haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass man ehrlich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass man seine Versprechen einhält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass man sich an Regeln hält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen herzlichen Dank für deine Teilnahme!

Fragebogen Eltern

1. Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an? Sind Sie...

römisch-katholisch	<input type="checkbox"/>	jüdisch	<input type="checkbox"/>
evangelisch / protestantisch	<input type="checkbox"/>	hinduistisch	<input type="checkbox"/>
andere christliche Konfession	<input type="checkbox"/>	andere nicht-christliche Religionsgemeinschaft	<input type="checkbox"/>
→ Welche? Bitte angeben:		→ Welche? Bitte angeben:	
<input type="text"/>		<input type="text"/>	
muslimisch	<input type="checkbox"/>	Ich gehöre keiner Religionsgemeinschaft an	<input type="checkbox"/>
buddhistisch	<input type="checkbox"/>		

2. Unabhängig davon, ob Sie sich selbst einer bestimmten Religion zugehörig fühlen – für wie religiös halten Sie sich selbst?

überhaupt nicht religiös sehr religiös

3. Wie oft besuchen Sie einen Gottesdienst oder eine Gebetsversammlung Ihrer Religionsgemeinschaft?

einmal in der Woche und häufiger

ein- bis dreimal im Monat

mehrmals im Jahr

ungefähr einmal im Jahr

nie

4. Wie oft sprechen Sie in Ihrem Freundeskreis über Gott, Glaube und Religion?

nie sehr häufig

5. Jeder Mensch hat ja bestimmte Vorstellungen, die sein Leben und Denken bestimmen. Für uns sind Ihre Vorstellungen wichtig. Wenn Sie einmal daran denken, was Sie in Ihrem Leben eigentlich anstreben: Wie wichtig sind Ihnen dann die Dinge und Lebenseinstellungen, die wir hier aufgeschrieben haben?

	Das ist für mich ganz unwichtig	Das ist für mich sehr wichtig
Gesetz und Ordnung zu respektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozial benachteiligten Gruppen zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An Gott zu glauben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Leben nach christlichen Normen und Werten auszurichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schnell Erfolg zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Uns interessiert, wie sehr Ihre Vorstellungen und die Vorstellungen Ihrer Partnerin/Ihres Partners bei verschiedenen Lebenseinstellungen übereinstimmen. Wie hoch ist die Übereinstimmung in Bezug auf ...

	<u>gar keine</u> Übereinstimmung						<u>völlige</u> Übereinstimmung
Gesetz und Ordnung zu respektieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sozial benachteiligten Gruppen zu helfen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
an Gott zu glauben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mein Leben nach christlichen Normen und Werten auszurichten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schnell Erfolg zu haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Wie zutreffend finden Sie persönlich die folgenden Sätze?

	<u>trifft</u> <u>überhaupt</u> <u>nicht zu</u>				<u>trifft</u> <u>voll und</u> <u>ganz zu</u>
Ich bin bereit, auch körperliche Gewalt anzuwenden, um meine Interessen durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selber würde ich nie Gewalt anwenden. Aber es ist schon gut, dass es Leute gibt, die mal ihre Fäuste sprechen lassen, wenn es anders nicht mehr weiter geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin stets ein guter Zuhörer / eine gute Zuhörerin, gleichgültig, wer mein Gesprächspartner ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich einen Fehler gemacht habe, bin ich stets bereit, das zuzugeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Im Folgenden haben wir einige Aussagen über grundsätzliche Einstellungen aufgeführt. Bitte geben Sie an, welche Sie zutreffend finden.

Es ist wichtig, ...	<u>trifft</u> <u>überhaupt</u> <u>nicht zu</u>				<u>trifft</u> <u>voll und</u> <u>ganz zu</u>
dass alle Menschen gleich behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass jeder Mensch die gleichen Chancen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Menschen aus seinem Umfeld zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seinen Freunden treu zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sich Menschen zu widmen, die einem nahe stehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dass religiöse Überzeugungen auch gelebt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

den Frieden zwischen allen Gruppen der Welt zu fördern.	<input type="checkbox"/>				
dass man seine Eltern respektiert.	<input type="checkbox"/>				
dass alle Menschen gerecht behandelt werden.	<input type="checkbox"/>				
dass man Menschen verzeiht, die einen verletzt haben.	<input type="checkbox"/>				
dass man ehrlich ist.	<input type="checkbox"/>				
dass man seine Versprechen einhält.	<input type="checkbox"/>				
dass man sich an Regeln hält.	<input type="checkbox"/>				

9. Als nächstes haben wir noch einige kurze Fragen zu Ihrer Person:

Sie sind... männlich weiblich

10. Wann sind Sie geboren?

Geburtsmonat: _____ Geburtsjahr: _____

11. Ihr höchster allgemeiner Schulabschluss:

Volks- / Hauptschule

Mittlere Reife / Realschule

Abitur / Fachhochschulreife

Anderer Schulabschluss _____

Noch Schüler/in

Kein Schulabschluss

12. Wie würden Sie das Wohngebiet beschreiben, in dem Sie leben?

großstädtisch kleinstädtisch

großstädtisches Randgebiet ländlich

13. Wie viele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt, Sie eingeschlossen? Bitte berücksichtigen Sie dabei auch die Kinder.

Anzahl der Personen: _____

14. Bitte geben Sie uns das Alter aller ständig in Ihrem Haushalt lebenden Personen an.

1. Person: _____ Jahre
2. Person: _____ Jahre
3. Person: _____ Jahre
4. Person: _____ Jahre
5. Person: _____ Jahre

15. War Ihr Kind vor Beginn der Schulzeit in einer Kinderkrippe, bei einer Tagesmutter oder im Kindergarten? Wenn ja, bitte tragen Sie auch ein, wie lange.

- Kinderkrippe Monate _____ Jahre _____
Tagesmutter Monate _____ Jahre _____
Kindergarten Monate _____ Jahre _____
Keine Betreuung vor Beginn der Schulzeit

16. Hat Ihr Kind seinen Fragebogen selbstständig ausgefüllt?

- Nein, sein Fragebogen wurde von einem Elternteil ausgefüllt.
Sein Fragebogen wurde von anderen Personen ausgefüllt.
Mein Kind hat ihn - mit Unterstützung - selbst ausgefüllt.
Mein Kind hat ihn selbstständig ausgefüllt.
Trifft nicht zu, Kinderfragebogen wurde nicht ausgefüllt.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft



Prof. Biesinger
Universität
Tübingen



Prof. Hermann
Universität
Heidelberg



Prof. Mette
Universität
Dortmund



Prof. Kießling
Hochschule
Sankt Georgen



Prof. Boschki
Universität
Bonn

Januar 2012

Liebe Eltern,

dieser Fragebogen ist Teil einer Studie für die Promotionsarbeit von Mariella Hepping und der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft. Die Dissertation ist an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg im Fachbereich Soziologie angemeldet. Es ist eine soziologisch-psychologische Arbeit, die sich mit moralischer Entwicklung von Kindern im Alter von etwa acht bis zwölf Jahren und ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu einer religiösen Gruppe beschäftigt. Die Eltern der Kinder werden zusätzlich befragt, da diese durch die Erziehung einen hohen Einfluss auf die Kinder ausüben können. Es werden Fragen zum moralischen Verhalten und zum Thema Religion und Glaube gestellt.

Da die Befragung freiwillig und anonym sein soll, sollen weder Namen, Adressen noch Telefonnummern im Fragebogen angegeben werden. Selbstverständlich werden die Angaben vertraulich behandelt und nur für Zwecke der Studie verwendet.

Es gibt kein „richtig oder falsch“, wichtig für eine verwertbare Auswertung des Fragebogens sind allerdings ehrliche Antworten.

Wenn möglich sollten die Kinder den Fragebogen selbständig ausfüllen. Falls Sie doch helfen müssen, wäre es nett, wenn sie dies auf dem Fragebogen vermerken.

Derjenige Elternteil, der überwiegend die Erziehung übernimmt, sollte den Elternfragebogen ausfüllen.

Für die Untersuchung ist es wichtig, Angaben von Eltern und Kindern miteinander zu vergleichen. Bitte geben Sie daher beide Fragebögen in dem beigefügten Umschlag zurück. Für die Zuordnung befindet sich auf jedem Fragebogen eine Codenummer. Eine Identifizierung ist dadurch nicht möglich.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung unter 0176/280 66 959.

Ich möchte mich ganz herzlich im Voraus dafür bedanken, dass Sie und Ihr Kind sich die Zeit nehmen, die Fragebögen auszufüllen.

Mit freundlichen Grüßen

(Mariella Hepping)

(Professor Dieter Hermann)



Prof. Biesinger
Universität
Tübingen



Prof. Boschki
Universität
Bonn



Prof. Hermann
Universität
Heidelberg



Prof. Kießling
PTH St. Georgen
Frankfurt



Prof. Mette
TU
Dortmund

Kinderfragebogen – Frühjahr 2012

Die Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft befragt Kinder und ihre Eltern. Sie möchte herausfinden, wie sich der Bezug zur Religion und die Lebenseinstellungen bei Kindern verändern.

Unsere große Bitte!

Wir bitten Dich ganz herzlich, uns zu helfen, indem Du den Fragebogen ausfüllst und an uns zurücksendest!

Bitte nimm Dir ausreichend Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens. Viele Fragen wirst Du schon kennen. Wir stellen diese Fragen noch einmal, weil wir gerne wissen möchten, ob sich etwas verändert hat.

Unser Versprechen!

Selbstverständlich werden wir Deine Angaben vertraulich behandeln. Die Ergebnisse der Untersuchung werden so ausgewertet, dass man später nicht mehr erkennen kann, wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

Bitte sende uns den Fragebogen so bald wie möglich zusammen mit dem Fragebogen für Deine Eltern zurück.

Für den kostenlosen Rückversand des ausgefüllten Fragebogens liegt ein Freiumschlag bei.

Wir danken Dir ganz herzlich für Deine Unterstützung!



1. In welcher Klasse bist Du?

Klasse: _____

2. Welche Schule besuchst Du?

Bitte kreuze das zutreffende Kästchen an.

Grundschule	<input type="checkbox"/>	Gesamtschule	<input type="checkbox"/>
Hauptschule	<input type="checkbox"/>	Förderschule	<input type="checkbox"/>
Realschule	<input type="checkbox"/>		
Gymnasium	<input type="checkbox"/>	eine andere:	_____

3. Bist Du ein Junge oder ein Mädchen?

ein Junge
ein Mädchen

4. Jeder Mensch hat etwas, das für ihn besonders wichtig ist. Wie wichtig sind für Dich die Dinge, die wir hier aufgeschrieben haben?

Bitte kreuze das Kästchen an, das Deiner Meinung am nächsten kommt. Ein Kreuz ganz links bedeutet, es ist für Dich ganz unwichtig, ein Kreuz ganz rechts bedeutet, es ist für Dich ganz wichtig.

	<u>ganz unwichtig</u>			<u>ganz wichtig</u>	
Mich an die Regeln der Schule zu halten ...	<input type="checkbox"/>				
Anderen Menschen zu helfen ...	<input type="checkbox"/>				
An Gott zu glauben ...	<input type="checkbox"/>				
So zu leben, wie Gott es will ...	<input type="checkbox"/>				
Schnell Erfolg zu haben ...	<input type="checkbox"/>				

5. Wir würden gern wissen, wie sehr Du Organisationen und Personen vertraust. Wie groß ist Dein Vertrauen in...

	<u>Vertraue ich überhaupt nicht</u>			<u>Vertraue ich voll und ganz</u>	
die Polizei ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die katholische Kirche ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die evangelische Kirche ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die meisten Menschen ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Nun haben wir einige Fragen zum Thema Religion. Bitte kreuze an, wie das bei Dir ist.

	trifft überhaupt nicht zu			trifft voll und ganz zu	
Ich fühle mich als Christ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es schwer, an Gott zu glauben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass Jesus mir sehr nahe ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Kirche zu gehen, halte ich für Zeitverschwendung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gott bedeutet mir sehr viel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte die Bibel für wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass Jesus mir hilft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gebete helfen mir sehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuze an, wie das bei Dir ist:

Wir sprechen zu Hause nie über Gott, Glaube und Religion.	<input type="checkbox"/>	Wir sprechen jeden Tag über Gott, Glaube und Religion.				
Meine Eltern beten vor dem Schlafengehen nie mit mir.	<input type="checkbox"/>	Meine Eltern beten mit mir jeden Abend vor dem Schlafengehen.				
Ich bete nie.	<input type="checkbox"/>	Ich bete jeden Tag.				
Wenn ich Angst oder Probleme habe, bete ich nie.	<input type="checkbox"/>	Wenn ich Angst oder Probleme habe, bete ich immer.				
Ich bete nie für andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	Ich bete jeden Tag für andere Menschen.				

7. Mit wem sprichst Du am häufigsten über Gott und Religion?

mit meinem Vater	<input type="checkbox"/>
mit meiner Mutter	<input type="checkbox"/>
mit meinem Opa	<input type="checkbox"/>
mit meiner Oma	<input type="checkbox"/>
mit einer anderen Person	<input type="checkbox"/> Wer ist diese Person? _____

8. Wie oft besuchst Du einen Gottesdienst oder eine Gebetsversammlung Deiner Religionsgemeinschaft?

nie	ungefähr einmal im Jahr	mehrmals im Jahr	ein- bis dreimal pro Monat	einmal in der Woche und häufiger
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Uns interessiert, wie Du Dir Gott vorstellst.

Glaubst Du, dass es Gott gibt?

nein ich weiß es nicht/vielleicht ja

Wenn Du die Frage mit „nein“ beantwortet hast, kannst Du mit Frage 10 weiter machen, sonst kreuze bitte bei den Sätzen an, ob Du ihnen zustimmst.

	<u>lehne ab</u>			<u>stimme zu</u>	
Gott hat alles auf der Welt gemacht.	<input type="checkbox"/>				
Gott ist immer gerecht.	<input type="checkbox"/>				
Gott hält sich an seine Versprechen.	<input type="checkbox"/>				
Jesus ist der Sohn Gottes.	<input type="checkbox"/>				
Gott verzeiht mir immer.	<input type="checkbox"/>				
Gott ist mir nahe.	<input type="checkbox"/>				
Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater.	<input type="checkbox"/>				
Gott hört immer zu.	<input type="checkbox"/>				

Wenn ich an Gott denke, denke ich eher, ...

dass er mir Angst macht ------------ dass er mir Mut macht
dass er mich ablehnt ------------ dass er mich annimmt
dass er mich nicht mag ------------ dass er mich liebt
dass er mich bestraft ------------ dass er mir vergibt

10. Hast Du eine Kinderbibel?

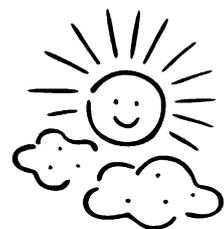
nein ja

Wenn ja: Wie oft liest Du in der Kinderbibel?

nie selten einmal pro Monat einmal pro Woche jeden Tag

11. Was feiern die Christen Deiner Meinung nach an Ostern?

das weiß ich nicht
die Geburt Jesu ja nein
ein Frühlingsfest ja nein
dass der Osterhase Eier bringt ja nein
die Auferstehung Jesu ja nein



12. Kennst Du die Geschichte vom barmherzigen Samariter?

nein ja

Wenn ja, woher kennst Du sie?

- aus dem Religionsunterricht in der Schule
- aus dem Kindergottesdienst
- aus dem Kommunionunterricht
- aus der Kinderbibel
- jemand aus meiner Familie hat sie mir erzählt
- von meinen Freunden
- aus dem Fernsehen

13. Kennst Du die Geschichte vom barmherzigen Vater und vom verlorenen Sohn?

nein ja

Wenn ja, woher kennst Du sie?

- aus dem Religionsunterricht in der Schule
- aus dem Kindergottesdienst
- aus dem Kommunionunterricht
- aus der Kinderbibel
- jemand aus meiner Familie hat sie mir erzählt
- von meinen Freunden
- aus dem Fernsehen

14. Welche Bedeutung hat das Abendmahl oder die Kommunion im Gottesdienst für die Christen?

- Das weiß ich nicht.
- Das Abendmahl soll an den Tod Jesu erinnern. nein ja
- Das Abendmahl soll an die Taufe Jesu erinnern. nein ja
- Im Abendmahl hat man Gemeinschaft mit Christus. nein ja
- Im Abendmahl erlebt man Gemeinschaft mit Gläubigen. nein ja
- Durch das Abendmahl werden Sünden vergeben. nein ja
- Beim Abendmahl wird Gott gedankt. nein ja

15. Wie viele gute Freunde (Mädchen oder Jungen) hast Du, denen Du vertrauen kannst?

Anzahl: _____

16. Wie wichtig sind für Deine Freunde Gott und Religion?

Für meine Freunde sind Gott und Religion völlig unwichtig. ------------ Für meine Freunde sind Gott und Religion sehr wichtig.

17. Wie oft sprichst Du mit Deinen Freunden über Gott und Religion?

darüber spreche ich nie mit meinen Freunden ------------ darüber spreche ich sehr oft mit meinen Freunden

18. Würdest Du von Deinem Taschengeld etwas für Arme abgeben?

sicher nicht vermutlich nicht ja, vielleicht ja, sicher ich weiß nicht

19. Kinder tun manchmal Dinge, die nicht in Ordnung sind. Uns interessiert, wie schlimm Du sie findest.

	Das finde ich <u>überhaupt</u> <u>nicht schlimm</u>		Das finde ich <u>sehr</u> <u>schlimm</u>	
In einem Kaufhaus eine CD stehlen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rauchen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen Schwächeren schlagen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etwas absichtlich kaputt machen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schule schwänzen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lügen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Über ein anderes Kind lästern...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Findest Du, dass die folgenden Sätze zutreffend sind?

	trifft <u>überhaupt</u> <u>nicht zu</u>		trifft <u>voll und</u> <u>ganz zu</u>	
Lieber jemanden prügeln, als selbst verprügelt zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bereit, andere auch mal aus Spaß zu schlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Wie ist das bei Dir?

	<u>nie</u>		<u>immer</u>	
Ich höre in der Schule aufmerksam zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich einen Fehler gemacht habe, gebe ich das zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich einen Film sehe, kann ich mich leicht in die Hauptperson hineinversetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Wie zutreffend sind für Dich die folgenden Sätze?

	trifft <u>überhaupt</u> <u>nicht zu</u>		trifft <u>voll und</u> <u>ganz zu</u>	
Wenn es jemand schlecht geht, habe ich Mitleid mit ihm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einem Streit versuche ich, beide Seiten zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		trifft <u>überhaupt</u> nicht zu				trifft <u>voll und</u> <u>ganz zu</u>
Ich tue manchmal aus Spaß Dinge, die ein bisschen gefährlich sind.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es manchmal aufregend, Sachen zu machen, für die ich Ärger bekommen könnte.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Was machst Du in Deiner Freizeit? Bitte kreuze alle Aktivitäten an, die Du mindestens eine Stunde pro Woche ausübst. Gib zusätzlich an, wie wichtig Dir diese Freizeitaktivitäten sind.						
			Das ist für mich <u>ganz</u> <u>unwichtig</u>			Das ist für mich <u>ganz</u> <u>wichtig</u>
Ich bin im Sportverein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich singe im Kirchenchor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin in einer Kindergruppe der Kirche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spiele am Computer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Stell dir vor: Du machst mit Deinen Freunden eine Schneeballschlacht und triffst mit einem Schneeball eine Fensterscheibe. Die Fensterscheibe geht kaputt. Was tust du?						
		<u>ja,</u> <u>auf jeden Fall</u>				<u>nein,</u> <u>auf keinen Fall</u>
Du läufst weg und erzählst es niemandem.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du klingelst an dem Haus, an dem die Fensterscheibe beschädigt ist.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Stell dir vor: Du siehst, wie sich Deine zwei besten Freunde oder Deine zwei besten Freundinnen streiten. Was würdest Du tun?						
		<u>ja,</u> <u>auf jeden Fall</u>				<u>nein,</u> <u>auf keinen Fall</u>
Ich würde versuchen, beide zu versöhnen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde den unterstützen, der im Recht ist.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde nichts machen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Wie wichtig sind folgende Aussagen für Dich persönlich?						
Es ist wichtig ...		Das ist für mich <u>ganz</u> <u>unwichtig</u>				Das ist für mich <u>sehr</u> <u>wichtig</u>
... den Menschen aus seinem Umfeld zu helfen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... seinen Freunden treu zu sein.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich um Menschen zu kümmern, die einem nahe stehen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es ist wichtig ...	Das ist für mich <u>ganz unwichtig</u>		Das ist für mich <u>sehr wichtig</u>		
... nach religiösen Regeln zu leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dass man seine Eltern respektiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dass man Menschen verzeiht, die einen verletzt haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dass man ehrlich ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dass man sich an Regeln hält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Bitte nenne uns noch Deinen Vornamen.



Vorname: _____

28. In welchem Monat hast Du Geburtstag und in welchem Jahr bist Du geboren?

Monat: _____ Jahr: _____

Und nun haben wir noch einige Fragen nur für die Kinder, die schon ihre Erstkommunion gefeiert haben. Alle anderen Kinder können zur Frage 32 springen.

29. Hast Du in der Kommuniongruppe neue Freunde (Mädchen oder Jungen) gefunden?

nein ja

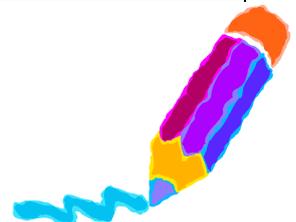
30. Triffst Du heute noch manchmal ...

Kinder aus Deiner Kommuniongruppe?	nein <input type="checkbox"/>	ja <input type="checkbox"/>
die Gruppenleiterin oder den Gruppenleiter?	nein <input type="checkbox"/>	ja <input type="checkbox"/>
den Pfarrer?	nein <input type="checkbox"/>	ja <input type="checkbox"/>

31. Wenn Du an den Kommunionunterricht zurückdenkst, wie gut hat er Dir insgesamt gefallen?

sehr schlecht sehr gut

32. Möchtest Du uns noch etwas mitteilen? Dann kannst Du dies hier tun.



Herzlichen Dank für Deine Mitarbeit!

Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft



Prof. Biesinger
Universität
Tübingen



Prof. Boschki
Universität
Bonn



Prof. Hermann
Universität
Heidelberg



Prof. Kießling
PTH St. Georgen
Frankfurt



Prof. Mette
TU
Dortmund

Elternfragebogen - Frühjahr 2012

Unsere große Bitte!

Wir bitten Sie ganz herzlich, den Fragebogen auszufüllen und an uns zurückzusenden! Es wäre wichtig, dass derjenige Elternteil den Fragebogen ausfüllt, der bereits an den vorherigen Befragungen teilgenommen hat.

Viele Fragen werden Ihnen bekannt vorkommen. Das ist notwendig, um Veränderungen erfassen zu können.

Bitte nehmen Sie sich ausreichend Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens.

Unser Versprechen!

Selbstverständlich werden wir alle Angaben vertraulich behandeln. Die Ergebnisse der Untersuchung werden anonym ausgewertet. Man kann später also nicht mehr erkennen, wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

Bitte senden Sie uns den Fragebogen so bald wie möglich zusammen mit dem Fragebogen für Ihr Kind zurück.

Für den kostenlosen Rückversand des ausgefüllten Fragebogens liegt ein Freiumschlag bei.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung:

Dr. Angelika Treibel, Tel.: 06221-547479 oder E-Mail: treibel@krimi.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Dieter Hermann, Tel.: 06221-547449 oder E-Mail: hermann@krimi.uni-heidelberg.de

Wir danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Unterstützung!

1. Als erstes möchten wir von Ihnen wissen, wie sehr Sie Organisationen und Personen vertrauen. Bitte sagen Sie uns zu jeder Organisation oder Personengruppe, die unten aufgeführt ist, wie sehr Sie persönlich jeder einzelnen davon vertrauen.

Verwenden Sie dazu eine Skala von 0 bis 10. "0" bedeutet, dass Sie dieser Einrichtung oder Personengruppe überhaupt nicht vertrauen, und "10" bedeutet, dass Sie ihr voll und ganz vertrauen.

Wie ist das mit...

	Vertraue <u>überhaupt nicht</u>	Vertraue <u>voll und ganz</u>
der Justiz ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der Polizei ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der katholischen Kirche ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
der evangelischen Kirche ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
karitativen Hilfsorganisationen ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den meisten Menschen ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an? Sind Sie...

römisch-katholisch	<input type="checkbox"/>	jüdisch	<input type="checkbox"/>
evangelisch/protestantisch	<input type="checkbox"/>	hinduistisch	<input type="checkbox"/>
andere christliche Konfession	<input type="checkbox"/>	andere nicht-christliche Religionsgemeinschaft	<input type="checkbox"/>
→ Welche? Bitte angeben:		→ Welche? Bitte angeben:	
<input style="width: 280px; height: 25px;" type="text"/>		<input style="width: 280px; height: 25px;" type="text"/>	
muslimisch	<input type="checkbox"/>	Ich gehöre keiner Religionsgemeinschaft an.	<input type="checkbox"/>
buddhistisch	<input type="checkbox"/>		

3. Welcher Religionsgemeinschaft gehört Ihr/Ihre im Haushalt lebende/r Lebenspartner/in an? Ist er/sie ...

römisch-katholisch	<input type="checkbox"/>	jüdisch	<input type="checkbox"/>
evangelisch/protestantisch	<input type="checkbox"/>	hinduistisch	<input type="checkbox"/>
andere christliche Konfession	<input type="checkbox"/>	andere nicht-christliche Religionsgemeinschaft	<input type="checkbox"/>
→ Welche? Bitte angeben:		→ Welche? Bitte angeben:	
<input style="width: 280px; height: 25px;" type="text"/>		<input style="width: 280px; height: 25px;" type="text"/>	
muslimisch	<input type="checkbox"/>	Er/sie gehört keiner Religionsgemeinschaft an.	<input type="checkbox"/>
buddhistisch	<input type="checkbox"/>		

4. Unabhängig davon, ob Sie sich selbst einer bestimmten Religion zugehörig fühlen – für wie religiös halten Sie sich selbst?

überhaupt nicht religiös sehr religiös

5. Wie stark wirkt sich Ihre Religiosität auf folgende Lebensbereiche aus?

	<u>überhaupt nicht</u>	<u>sehr stark</u>
auf die Erziehung Ihrer Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auf Ihre Arbeit, Ihren Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auf Ihre Fragen nach dem Sinn des Lebens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem: Fühlen Sie sich der christlichen Gemeinschaft zugehörig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Wie oft beten Sie?

täglich
mehrmals pro Woche
einmal pro Woche
mindestens einmal pro Monat
nur bei besonderen Anlässen
selten
nie

7. Segnen Sie Ihr Kind?

ja nein

8. Wie oft besuchen Sie einen Gottesdienst oder eine Gebetsversammlung Ihrer Religionsgemeinschaft?

einmal in der Woche und häufiger
ein- bis dreimal im Monat
mehrmals im Jahr
ungefähr einmal im Jahr
nie

9. Wie oft sprechen Sie in Ihrem Freundeskreis über Gott, Glaube und Religion?

nie sehr häufig

10. Uns interessiert, wie Sie sich Gott vorstellen.

Glauben Sie, dass es Gott gibt?

ja nein ich weiß nicht

Wenn Sie diese Frage mit „nein“ beantwortet haben, können Sie mit Frage 11 weiter machen, sonst kreuzen Sie bitte an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	trifft <u>überhaupt</u> <u>nicht zu</u>	trifft <u>voll und</u> <u>ganz zu</u>
Hin und wieder setze ich mich kleinen Risiken aus, um mich auszutesten.	<input type="checkbox"/>	
Ich finde es manchmal aufregend, Grenzen zu überschreiten.	<input type="checkbox"/>	
Aufregung und Abenteuer sind mir wichtig.	<input type="checkbox"/>	

14. Über verschiedene Verhaltensweisen kann man geteilter Meinung sein. Bitte geben Sie an, wie Sie die nachfolgenden Handlungen bewerten.

	Das ist <u>überhaupt nicht</u> <u>schlimm</u>	Das ist <u>sehr schlimm</u>
In öffentlichen Verkehrsmitteln kein Fahrgeld zahlen, schwarzfahren.	<input type="checkbox"/>	
In einem Kaufhaus Waren im Wert von etwa 50 € einstecken, ohne zu bezahlen.	<input type="checkbox"/>	
Eine Haltestelle mutwillig beschädigen.	<input type="checkbox"/>	
Steuern hinterziehen, wenn man die Möglichkeit hat.	<input type="checkbox"/>	
Kokain nehmen.	<input type="checkbox"/>	
Jemand schlagen oder prügeln, ohne in einer Notwehrsituation zu sein.	<input type="checkbox"/>	
Krankengeld, Arbeitslosenunterstützung oder andere soziale Vergünstigungen in Anspruch nehmen, obwohl man kein Anrecht dazu hat.	<input type="checkbox"/>	
Eine andere Person systematisch aus einer Gruppe ausgrenzen.	<input type="checkbox"/>	

15. Wann sind Sie geboren?

Geburtsmonat: _____ Geburtsjahr: _____

16. Wie viele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt, Sie eingeschlossen? Bitte berücksichtigen Sie dabei auch die Kinder.

Anzahl der Personen: _____

17. Bitte geben Sie uns das Alter aller ständig in Ihrem Haushalt lebenden Personen an.

1. Person: _____ Jahre 4. Person: _____ Jahre 7. Person: _____ Jahre
 2. Person: _____ Jahre 5. Person: _____ Jahre
 3. Person: _____ Jahre 6. Person: _____ Jahre

18. Im Folgenden haben wir einige Fragen zu Ihrem Kind, das wir für diese Studie angeschrieben haben.

Nimmt Ihr Kind derzeit an Aktivitäten teil, die einen sozialen oder religiösen Bezug haben?
Bitte kreuzen Sie alles an, das zutrifft.

- | | |
|---|--------------------------|
| Sportverein | <input type="checkbox"/> |
| musische/künstlerische Angebote der Kirchengemeinde | <input type="checkbox"/> |
| sonstige musische/künstlerische Angebote | <input type="checkbox"/> |
| Kindergottesdienst | <input type="checkbox"/> |
| Kindergruppe der Kirche | <input type="checkbox"/> |
| sonstige Kindergruppe (Pfadfinder, Feuerwehr etc.) | <input type="checkbox"/> |
| Tierschutzverein oder Umweltschutzorganisation | <input type="checkbox"/> |
| Religionsunterricht in der Schule | <input type="checkbox"/> |
| Ethikunterricht in der Schule | <input type="checkbox"/> |

Die nachfolgenden Fragen betreffen nur die Personen, deren Kind bereits an der Erstkommunion teilgenommen hat. Alle anderen können mit Frage 23 weiter machen.

19. Haben Sie aufgrund des Kommunionunterrichts noch Kontakt zu folgenden Personen?

	<u>gar kein</u> Kontakt				<u>intensiver</u> Kontakt		
Eltern anderer Kommunionkinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gruppenleiter/in des Kommunionunterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pfarrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeindereferent/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pastoralreferent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diakon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Waren Sie selbst als Leiter/in einer Kommuniongruppe aktiv?

ja nein

21. Wie würden Sie den Kommunionunterricht Ihres Kindes aus heutiger Sicht insgesamt bewerten?

sehr schlecht sehr gut

22. Ist Ihr Kind als Messdiener/in (Ministrant/in) tätig?

ja nein

23. Hat Ihr Kind seinen Fragebogen selbstständig ausgefüllt?

- | | |
|---|--------------------------|
| nein, sein Fragebogen wurde von einem Elternteil ausgefüllt | <input type="checkbox"/> |
| sein Fragebogen wurde von anderen Personen ausgefüllt | <input type="checkbox"/> |
| mein Kind hat ihn - mit Unterstützung - selbst ausgefüllt | <input type="checkbox"/> |
| mein Kind hat ihn selbstständig ausgefüllt | <input type="checkbox"/> |
| trifft nicht zu, Kinderfragebogen wurde nicht ausgefüllt | <input type="checkbox"/> |

24. Wenn Sie uns noch etwas mitteilen möchten, dann ist hier Platz dafür:

Wir möchten uns herzlich für die Beantwortung unserer Fragen bedanken!

Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft



Prof. Biesinger
Universität
Tübingen



Prof. Boschki
Universität
Bonn



Prof. Hermann
Universität
Heidelberg



Prof. Kießling
PTH St. Georgen
Frankfurt



Prof. Mette
TU
Dortmund

Sehr geehrte Dame,
sehr geehrter Herr,

liebe Eltern,
liebe/r >Name des Kindes<,

Sie haben nun schon mehrfach an Befragungen der Forschungsgruppe Religion und Gesellschaft teilgenommen. Damit haben Sie einen wertvollen Beitrag für das Gelingen dieses Forschungsprojektes geleistet. Dafür möchten wir uns herzlich bei Ihnen bedanken. Mit dem beiliegenden Fragebogen schließen wir unsere Studie ab. Deshalb ist es wichtig, dass möglichst alle an der Befragung teilnehmen, auch wenn der Kinderfragebogen dieses Mal etwas umfangreicher ist.

Unsere Forschungsgruppe wird sich weiter mit Fragen zur Bedeutung von Religion in unserer Gesellschaft befassen. Uns interessiert insbesondere die Veränderung von Religiosität im Lebensverlauf. Deshalb möchten wir Sie bitten, an weiteren Befragungen teilzunehmen. Diese Befragungen sollen dann weitgehend als Online-Befragungen durchgeführt werden.

Wenn Sie damit einverstanden sind, dass wir zu Ihnen und Ihrem Kind für weitere Befragungen Kontakt aufnehmen, würden wir Sie bitten, Ihre Kontaktdaten in das beiliegende Formular einzutragen. Ihr Einverständnis bezieht sich dabei lediglich auf die Einladung zu weiteren Befragungen, die Teilnahme ist selbstverständlich zu jedem Zeitpunkt freiwillig. Das Formular enthält eine ID-Nummer, die uns eine anonyme Verknüpfung mit den Angaben aus vorherigen Befragungen und eine anonyme Speicherung Ihrer Daten ermöglicht.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie an weitere Befragungen teilnehmen würden und möchten uns noch einmal herzlich für Ihre bisherige Unterstützung bedanken.

Wenn Sie Fragen haben, rufen Sie uns an oder schreiben Sie uns eine E-Mail:

Dr. Angelika Treibel, Tel.: 06221-547479 oder E-Mail: treibel@krimi.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Dieter Hermann, Tel.: 06221-547449 oder E-Mail: hermann@krimi.uni-heidelberg.de

Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Albert Biesinger

Prof. Dr. Reinhold Boschki

Prof. Dr. Dieter Hermann

Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling

Prof. Dr. Dr. Norbert Mette

Anhang G: einzelne Fragen zur Religiosität Kind

Tabelle 1: Religiöse Werte- An Gott glauben

Religiöse Werte:	An Gott glauben	Ganz unwichtig	Unwichtig	Teils teils	Wichtig	Ganz wichtig	Gesamt
Männlich	Anzahl	61	50	94	129	191	525
	% der Gesamtzahl	6,0	4,9	9,3	12,7	18,8	51,8
Weiblich	Anzahl	48	36	93	109	203	489
	% der Gesamtzahl	4,7	3,6	9,2	10,7	20,0	48,2
Gesamt	Anzahl	109	86	187	238	394	1014
	% der Gesamtzahl	10,7	8,5	18,4	23,5	38,9	100

Tabelle 2: Religiöse Werte- So zu leben, wie Gott es will

Religiöse Werte:	So zu leben, wie Gott es will	Ganz unwichtig	Unwichtig	Teils teils	Wichtig	Ganz wichtig	Gesamt
Männlich	Anzahl	73	56	114	159	113	515
	% der Gesamtzahl	7,3	5,6	11,4	16,0	11,3	51,7
Weiblich	Anzahl	64	41	97	152	127	481
	% der Gesamtzahl	6,4	4,1	9,7	15,3	12,8	48,3
Gesamt	Anzahl	137	97	211	311	240	996
	% der Gesamtzahl	13,8	9,7	21,2	31,2	24,1	100

Tabelle 3: Religiöse Werte- Nach religiösen Regeln zu leben

Religiöse Werte:	Nach religiösen Regeln zu leben	Ganz unwichtig	Unwichtig	Teils teils	Wichtig	Sehr wichtig	Gesamt
Männlich	Anzahl	93	85	165	120	61	524
	% der Gesamtzahl	9,2	8,4	16,4	11,9	6,1	52,0
Weiblich	Anzahl	69	75	127	133	79	483
	% der Gesamtzahl	6,9	7,4	12,6	13,2	7,8	48,0
Gesamt	Anzahl	162	160	292	253	140	1007
	% der Gesamtzahl	16,1	15,9	29,0	25,1	13,9	100

Tabella 4: Bindung zum Christentum- Ich weiß, dass Jesus mir sehr nahe ist

Bindung Christentum:	Ich weiß, dass Jesus mir sehr nahe ist	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	103	47	101	119	151	521
	% der Gesamtzahl	10,2	4,7	10,0	11,8	15,0	51,7
Weiblich	Anzahl	69	33	91	101	192	486
	% der Gesamtzahl	6,9	3,3	9,0	10,0	19,1	48,3
Gesamt	Anzahl	172	80	192	220	343	1007
	% der Gesamtzahl	17,1	7,9	19,1	21,8	34,1	100

Tabella 5: Bindung zum Christentum- Ich fühle mich als Christ

Bindung Christentum:	Ich fühle mich als Christ	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	91	29	108	116	176	520
	% der Gesamtzahl	9,1	2,9	10,8	11,6	17,6	51,9
Weiblich	Anzahl	68	21	83	130	179	481
	% der Gesamtzahl	6,8	2,1	8,3	13,0	17,9	48,1
Gesamt	Anzahl	159	50	191	246	355	1001
	% der Gesamtzahl	15,9	5,0	19,1	24,6	35,5	100

Tabella 6: Bindung zum Christentum- Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen

Bindung Christentum:	Gott hilft mir, ein besseres Leben zu führen	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	85	54	98	142	138	517
	% der Gesamtzahl	8,5	5,4	9,8	14,1	13,7	51,5
Weiblich	Anzahl	61	38	99	110	179	487
	% der Gesamtzahl	6,1	3,8	9,9	11,0	17,8	48,5
Gesamt	Anzahl	146	92	197	252	317	1004
	% der Gesamtzahl	14,5	9,2	19,6	25,1	31,6	100

Tabelle 7: Bindung zum Christentum- Gott bedeutet mir sehr viel

Bindung Christentum:	Gott bedeutet mir sehr viel	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	84	43	87	108	195	517
	% der Gesamtzahl	8,3	4,3	8,6	10,7	19,4	51,4
Weiblich	Anzahl	60	32	81	110	206	489
	% der Gesamtzahl	6,0	3,2	8,1	10,9	20,5	48,6
Gesamt	Anzahl	144	75	168	218	401	1006
	% der Gesamtzahl	14,3	7,5	16,7	21,7	39,9	100

Tabelle 8: Bindung zum Christentum- Ich halte die Bibel für wichtig

Bindung Christentum:	Ich halte die Bibel für wichtig	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	75	47	131	119	145	517
	% der Gesamtzahl	7,5	4,7	13,1	11,9	14,5	51,4
Weiblich	Anzahl	58	42	108	129	148	485
	% der Gesamtzahl	5,8	4,2	10,8	12,9	14,8	48,4
Gesamt	Anzahl	133	89	239	248	293	1002
	% der Gesamtzahl	13,3	8,9	23,9	24,8	29,2	100

Tabelle 9: Bindung zum Christentum- Ich weiß, dass Jesus mir hilft

Bindung Christentum:	Ich weiß, dass Jesus mir hilft	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	93	52	84	115	169	513
	% der Gesamtzahl	9,4	5,2	8,5	11,6	17,0	51,7
Weiblich	Anzahl	57	40	85	98	200	480
	% der Gesamtzahl	5,7	4,0	8,6	9,9	20,1	48,3
Gesamt	Anzahl	150	92	169	213	369	993
	% der Gesamtzahl	15,1	9,3	17,0	21,5	37,2	100

Tabelle 10: Bindung zum Christentum- Gebete helfen mir sehr

Bindung Christentum:	Gebete helfen mir sehr	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	121	72	114	113	101	521
	% der Gesamtzahl	12,0	7,1	11,3	11,2	10,0	51,7
Weiblich	Anzahl	83	51	126	113	113	486
	% der Gesamtzahl	8,2	5,1	12,5	11,2	11,2	48,3
Gesamt	Anzahl	204	123	240	226	214	1007
	% der Gesamtzahl	20,3	12,2	23,8	22,4	21,3	100

Tabelle 11: Bindung zum Christentum- Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert)

Bindung Christentum:	Ich finde es schwer, an Gott zu glauben (rekodiert)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	68	59	98	95	203	523
	% der Gesamtzahl	6,8	5,9	9,8	9,5	20,2	52,0
Weiblich	Anzahl	49	56	65	104	208	482
	% der Gesamtzahl	4,9	5,6	6,5	10,3	20,7	48,0
Gesamt	Anzahl	117	115	163	199	411	1005
	% der Gesamtzahl	11,6	11,4	16,2	19,8	40,9	100

Tabelle 12: Bindung zum Christentum- Zur Kirche gehen, halte ich für Zeit Verschwendung (rekodiert)

Bindung Christentum:	Zur Kirche gehen, halte ich für Zeit Verschwendung (rekodiert)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils teils	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	63	57	130	109	155	514
	% der Gesamtzahl	6,3	5,7	13,0	10,9	15,5	51,5
Weiblich	Anzahl	36	40	87	110	212	485
	% der Gesamtzahl	3,6	4,0	8,7	11,0	21,2	48,5
Gesamt	Anzahl	99	97	217	219	367	999
	% der Gesamtzahl	9,9	9,7	21,7	21,9	36,7	100

Tabelle 13: Kognitives Gottesbild- Gott hat alles auf der Welt gemacht

Kognitives Gottesbild:	Gott hat alles auf der Welt gemacht	Lehne ab	Lehne eher ab	Teils teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	43	45	99	95	167	449
	% der Gesamtzahl	4,9	5,1	11,2	10,7	18,9	50,7
Weiblich	Anzahl	37	26	87	89	197	436
	% der Gesamtzahl	4,2	2,9	9,8	10,1	22,3	49,3
Gesamt	Anzahl	80	71	186	184	364	885
	% der Gesamtzahl	9,0	8,0	21,0	20,8	41,1	100

Tabelle 14: Kognitives Gottesbild- Gott ist immer gerecht

Kognitives Gottesbild:	Gott ist immer gerecht	Lehne ab	Lehne eher ab	Teils teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	17	26	91	88	226	448
	% der Gesamtzahl	1,9	2,9	10,3	10,0	25,6	50,7
Weiblich	Anzahl	12	19	71	85	249	436
	% der Gesamtzahl	1,4	2,1	8,0	9,6	28,2	49,3
Gesamt	Anzahl	29	45	162	173	475	884
	% der Gesamtzahl	3,3	5,1	18,3	19,6	53,7	100

Tabelle 15: Kognitives Gottesbild- Gott hält seine Versprechen

Kognitives Gottesbild:	Gott hält seine Versprechen	Lehne ab	Lehne eher ab	Teils teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	14	23	63	68	276	444
	% der Gesamtzahl	1,6	2,6	7,2	7,8	31,5	50,6
Weiblich	Anzahl	8	17	56	63	289	433
	% der Gesamtzahl	0,9	1,9	6,4	7,2	33,0	49,4
Gesamt	Anzahl	22	40	119	131	565	877
	% der Gesamtzahl	2,5	4,6	13,6	14,9	64,4	100

Tabelle 16: Kognitives Gottesbild- Jesus Christus ist Gottes Sohn

Kognitives Gottesbild:	Jesus Christus ist Gottes Sohn	Lehne ab	Lehne eher ab	Teils teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	21	10	47	28	339	445
	% der Gesamtzahl	2,4	1,1	5,3	3,2	38,3	50,3
Weiblich	Anzahl	23	6	26	50	334	439
	% der Gesamtzahl	2,6	0,7	2,9	5,7	37,8	49,7
Gesamt	Anzahl	44	16	73	78	673	884
	% der Gesamtzahl	5,0	1,8	8,3	8,8	76,1	100

Tabelle 17: Kognitives Gottesbild- Gott verzeiht mir immer

Kognitives Gottesbild:	Gott verzeiht mir immer	Lehne ab	Lehne eher ab	Teils teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	18	18	67	96	249	448
	% der Gesamtzahl	2,0	2,0	7,6	10,9	28,3	50,9
Weiblich	Anzahl	11	8	43	96	274	432
	% der Gesamtzahl	1,3	0,9	4,9	10,9	31,1	49,1
Gesamt	Anzahl	29	26	110	192	523	880
	% der Gesamtzahl	3,3	3,0	12,5	21,8	59,4	100

Tabelle 18: Kognitives Gottesbild- Gott ist mir nahe

Kognitives Gottesbild:	Gott ist mir nahe	Lehne ab	Lehne eher ab	Teils teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	30	34	81	103	200	448
	% der Gesamtzahl	3,4	3,9	9,2	11,7	22,7	50,9
Weiblich	Anzahl	25	9	73	86	240	433
	% der Gesamtzahl	2,8	1,0	8,3	9,8	27,2	49,1
Gesamt	Anzahl	55	43	154	189	440	881
	% der Gesamtzahl	6,2	4,9	17,5	21,8	49,9	100

Tabelle 19: Kognitives Gottesbild- Gott ist wie eine gute Mutter und einer guter Vater

Kognitives Gottesbild:	Gott hört immer zu	Lehne ab	Lehne eher ab	Teils teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	49	34	73	104	188	448
	% der Gesamtzahl	5,6	3,9	8,3	11,8	21,4	50,9
Weiblich	Anzahl	41	18	90	80	203	432
	% der Gesamtzahl	4,7	2,0	10,2	9,1	23,1	49,1
Gesamt	Anzahl	90	52	163	184	391	880
	% der Gesamtzahl	10,2	5,9	18,5	20,9	44,1	100

Tabelle 20: Kognitives Gottesbild- Gott hört immer zu

Kognitives Gottesbild:	Gott hört immer zu	Lehne ab	Lehne eher ab	Teils teils	Stimme eher zu	Stimme zu	Gesamt
Männlich	Anzahl	22	27	62	88	250	449
	% der Gesamtzahl	2,5	3,1	7,0	9,9	28,2	50,7
Weiblich	Anzahl	15	16	48	57	300	436
	% der Gesamtzahl	1,7	1,8	5,4	6,4	33,9	49,3
Gesamt	Anzahl	37	43	110	145	550	885
	% der Gesamtzahl	4,2	4,9	12,4	16,4	62,1	100

Tabelle 21: Affektives Gottesbild- Wenn ich an Gott, denke, denke ich eher, dass er mir Angst macht vs. mir Mut macht

Affektives Gottesbild:	Wenn ich an Gott, denke, denke ich eher	Dass er mir Angst macht	2	3	4	Dass er mir Mut macht	Gesamt
Männlich	Anzahl	2	7	78	131	235	453
	% der Gesamtzahl	0,2	0,8	8,7	14,6	26,2	50,5
Weiblich	Anzahl	2	6	56	101	279	444
	% der Gesamtzahl	0,2	0,7	6,2	11,3	31,1	49,5
Gesamt	Anzahl	4	13	134	232	514	897
	% der Gesamtzahl	0,4	1,4	14,9	25,9	57,3	100

Tabelle 22: Affektives Gottesbild- Wenn ich an Gott, denke, denke ich eher, dass er mich ablehnt vs. mich annimmt

Affektives Gottesbild:	Wenn ich an Gott, denke, denke ich eher	Dass er mich ablehnt	2	3	4	Dass er mich annimmt	Gesamt
Männlich	Anzahl	6	7	73	104	263	453
	% der Gesamtzahl	0,7	0,8	8,1	11,6	29,4	50,6
Weiblich	Anzahl	2	7	43	94	297	443
	% der Gesamtzahl	0,2	0,8	4,8	10,5	33,1	49,4
Gesamt	Anzahl	8	14	116	198	560	896
	% der Gesamtzahl	0,9	1,6	12,9	22,1	62,5	100

Tabelle 23: Affektives Gottesbild- Wenn ich an Gott, denke, denke ich eher, dass er mich nicht mag vs. mich mag

Affektives Gottesbild:	Wenn ich an Gott, denke, denke ich eher	Dass er mich nicht mag	2	3	4	Dass er mich mag	Gesamt
Männlich	Anzahl	4	12	78	112	246	452
	% der Gesamtzahl	0,4	1,3	8,7	12,5	27,5	50,4
Weiblich	Anzahl	2	6	51	118	267	444
	% der Gesamtzahl	0,2	0,7	5,7	13,2	29,8	49,6
Gesamt	Anzahl	6	18	129	230	513	896
	% der Gesamtzahl	0,7	2,0	14,4	25,7	57,3	100

Tabelle 24: Affektives Gottesbild- Wenn ich an Gott, denke, denke ich eher, dass er mich bestraft vs. mir vergibt

Affektives Gottesbild:	Wenn ich an Gott, denke, denke ich eher	Dass er mich bestraft	2	3	4	Dass er mir vergibt	Gesamt
Männlich	Anzahl	7	11	70	103	261	452
	% der Gesamtzahl	0,8	1,2	7,9	11,6	29,3	50,7
Weiblich	Anzahl	3	3	48	95	290	439
	% der Gesamtzahl	0,3	0,3	5,4	10,7	32,5	49,3
Gesamt	Anzahl	10	14	118	198	551	891
	% der Gesamtzahl	1,1	1,6	13,2	22,2	61,8	100

Anhang H: zusammengefasste neurekodierte Variablen Religiosität Kind

Tabelle 1: Religiöse Werte Kind neurekodiert

Religiöse Werte (neurekodiert)		1	2	3	4	5	Gesamt
Männlich	Anzahl	60	72	126	121	150	529
	% der Gesamtzahl	5,9	7,1	12,4	11,9	14,7	51,9
Weiblich	Anzahl	49	53	118	98	172	490
	% der Gesamtzahl	4,8	5,2	11,6	9,8	16,9	48,1
Gesamt	Anzahl	109	125	244	219	322	1019
	% der Gesamtzahl	10,7	12,3	23,9	21,5	31,6	100

Tabelle 2: Bindung zum Christentum Kind neurekodiert

Bindung zum Christentum (neurekodiert)		1	2	3	4	5	Gesamt
Männlich	Anzahl	52	71	117	90	195	525
	% der Gesamtzahl	5,1	7,0	11,5	8,8	19,2	51,6
Weiblich	Anzahl	35	43	107	86	221	492
	% der Gesamtzahl	3,4	4,2	10,5	8,5	21,7	48,4
Gesamt	Anzahl	87	114	224	176	416	1017
	% der Gesamtzahl	8,6	11,2	22,0	17,3	40,9	100

Tabelle 3: Affektives Gottesbild Kind neurekodiert

Affektives Gottesbild (neurekodiert)		1	2	3	4	5	Gesamt
Männlich	Anzahl	3	9	77	67	298	454
	% der Gesamtzahl	0,3	1,0	8,6	7,4	33,1	50,4
Weiblich	Anzahl	0	5	46	63	332	446
	% der Gesamtzahl	0,0	0,6	5,1	7,0	36,9	49,6
Gesamt	Anzahl	3	14	123	130	630	900
	% der Gesamtzahl	0,3	1,6	13,7	14,4	70,0	100

Tabelle 4: Kognitives Gottesbild Kind neurekodiert

Kognitives Gottesbild (neurekodiert)		1	2	3	4	5	Gesamt
Männlich	Anzahl	9	25	86	61	271	452
	% der Gesamtzahl	1,0	2,8	9,6	6,8	30,4	50,7
Weiblich	Anzahl	10	13	58	59	300	440
	% der Gesamtzahl	1,1	1,5	6,5	6,6	33,6	49,3
Gesamt	Anzahl	19	38	144	120	571	892
	% der Gesamtzahl	2,1	4,3	16,1	13,5	64,0	100

Anhang I: einzelne Fragen zur Religiosität Elternteil

Tabelle 1: Religiöse Werte- An Gott glauben

Religiöse Werte: An Gott glauben	Häufigkeit	Prozent
Das ist ganz unwichtig für mich	148	14,3
Das ist unwichtig für mich	76	7,3
Das ist eher unwichtig für mich	51	4,9
Teils teils	117	11,3
Das ist eher wichtig für mich	141	13,6
Das ist wichtig für mich	217	21,0
Das ist sehr wichtig für mich	238	23,0
Gesamt	988	95,5
Fehlend/ System	47	4,5
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 2: Religiöse Werte- Mein Leben nach christlichen Normen ausrichten

Religiöse Werte: Mein Leben nach christlichen Normen ausrichten	Häufigkeit	Prozent
Das ist ganz unwichtig für mich	84	8,1
Das ist unwichtig für mich	51	4,9
Das ist eher unwichtig für mich	66	6,4
Teils teils	128	12,4
Das ist eher wichtig für mich	162	15,7
Das ist wichtig für mich	305	29,5
Das ist sehr wichtig für mich	188	18,2
Gesamt	984	95,1
Fehlend/ System	51	4,9
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 3: Religiöse Werte- es ist wichtig, dass religiöse Überzeugungen auch gelebt werden

Religiöse Werte: Es ist wichtig, dass religiöse Überzeugungen auch gelebt werden	Häufigkeit	Prozent
1 Trifft überhaupt nicht zu	63	6,1
2	64	6,2
3	69	6,7
4	162	15,7
5	226	21,8
6	211	20,4
7 Trifft voll und ganz zu	187	18,1
Gesamt	982	94,9
Fehlend/ System	53	5,1
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 4: Bindung zum Christentum- Einschätzung der eigenen Religiosität

Bindung zum Christentum: Für wie religiös halten Sie sich?	Häufigkeit	Prozent
1 Überhaupt nicht religiös	90	8,7
2	75	7,2
3	79	7,6
4	194	18,7
5	274	26,5
6	215	20,8
7 Sehr religiös	61	5,9
Gesamt	988	95,5
Fehlend/ System	47	4,5
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 5: Bindung zum Christentum- Einschätzung der Zugehörigkeit zur christlichen Gemeinschaft

Bindung zum Christentum: Zugehörigkeitsgefühl zur christlichen Gemeinschaft	Häufigkeit	Prozent
1 Überhaupt nicht	102	9,9
2	59	5,7
3	66	6,4
4	139	13,4
5	214	20,7
6	261	25,2
7 Sehr stark	130	12,6
Gesamt	971	93,8
Fehlend/ System	64	6,2
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 6: Kognitives Gottesbild- Gott ist der Schöpfer von allem

Kognitives Gottesbild: Gott ist der Schöpfer von allem	Häufigkeit	Prozent
1 Lehne ich ab	81	7,8
2	63	6,1
3	59	5,7
4	105	10,1
5	115	11,1
6	112	10,8
7 Stimme ich voll und ganz zu	275	26,6
Gesamt	810	78,3
Fehlend/ System	225	21,7
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 7: Kognitives Gottesbild- Gott ist immer gerecht

Kognitives Gottesbild: Gott ist immer gerecht	Häufigkeit	Prozent
1 Lehne ich ab	76	7,3
2	58	5,6
3	85	8,2
4	142	13,7
5	136	13,1
6	114	11,0
7 Stimme ich voll und ganz zu	203	29,6
Gesamt	814	78,6
Fehlend/ System	221	21,4
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 8: Kognitives Gottesbild- Gott hält seine Versprechen

Kognitives Gottesbild: Gott hält seine Versprechen	Häufigkeit	Prozent
1 Lehne ich ab	64	6,2
2	29	3,8
3	58	5,6
4	134	12,9
5	105	10,1
6	137	13,2
7 Stimme ich voll und ganz zu	265	25,6
Gesamt	802	77,5
Fehlend/ System	233	22,5
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 9: Kognitives Gottesbild- Gott ist in Christus

Kognitives Gottesbild: Gott ist in Christus	Häufigkeit	Prozent
1 Lehne ich ab	60	5,8
2	39	3,8
3	43	4,2
4	89	8,6
5	78	7,5
6	152	14,7
7 Stimme ich voll und ganz zu	338	32,7
Gesamt	799	77,2
Fehlend/ System	236	22,8
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 10: Kognitives Gottesbild- Gott verzeiht mir immer

Kognitives Gottesbild: Gott verzeiht mir immer	Häufigkeit	Prozent
1 Lehne ich ab	43	4,2
2	31	3,0
3	35	3,4
4	92	8,9
5	113	10,9
6	158	15,3
7 Stimme ich voll und ganz zu	332	32,1
Gesamt	804	77,7
Fehlend/ System	231	22,3
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 11: Kognitives Gottesbild- Gott ist mir nahe

Kognitives Gottesbild: Gott ist mir nahe	Häufigkeit	Prozent
1 Lehne ich ab	30	2,9
2	39	3,8
3	40	3,9
4	103	10,0
5	124	12,0
6	162	15,7
7 Stimme ich voll und ganz zu	315	30,4
Gesamt	813	78,6
Fehlend/ System	222	21,4
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 12: Kognitives Gottesbild- Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater

Kognitives Gottesbild: Gott ist wie eine gute Mutter und ein guter Vater	Häufigkeit	Prozent
1 Lehne ich ab	66	6,4
2	48	4,6
3	57	5,5
4	87	8,4
5	121	11,7
6	141	13,6
7 Stimme ich voll und ganz zu	289	27,9
Gesamt	809	78,2
Fehlend/ System	226	21,8
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 13: Kognitives Gottesbild- Gott hört immer zu

Kognitives Gottesbild: Gott hört immer zu	Häufigkeit	Prozent
1 Lehne ich ab	29	2,8
2	33	3,2
3	29	2,8
4	68	6,6
5	78	7,5
6	139	13,4
7 Stimme ich voll und ganz zu	435	42,0
Gesamt	811	78,4
Fehlend/ System	224	21,6
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 14: Affektives Gottesbild- Wenn ich an Gott denke- Angst vs. Mut

Affektives Gottesbild: Wenn ich an Gott denke, denke ich eher,	Häufigkeit	Prozent
1 dass er mir Angst macht	2	0,2
2	9	0,9
3	135	13,0
4	224	21,6
5 dass er mir Mut macht	445	43,0
Gesamt	815	78,7
Fehlend/ System	220	21,3
Gesamt	1035	100,0

Tabelle 15: Affektives Gottesbild- Wenn ich an Gott denke- ablehnen vs. annehmen

Affektives Gottesbild: Wenn ich an Gott denke, denke ich eher,	Häufigkeit	Prozent
1 dass er mich ablehnt	3	0,3
2	3	0,3
3	122	11,8
4	218	21,1
5 dass er mich annimmt	469	45,3
Gesamt	815	78,7
Fehlend/ System	220	21,3
Gesamt	1035	100,0

Table 16: Affective God image- When I think of God- hate vs. love

Affektives Gottesbild: Wenn ich an Gott denke, denke ich eher,	Häufigkeit	Prozent
1 dass er mich hasst	7	0,7
2	5	0,5
3	111	10,7
4	206	19,9
5 dass er mich liebt	484	46,8
Gesamt	813	78,6
Fehlend/ System	222	21,4
Gesamt	1035	100,0

Table 17: Affective God image- When I think of God- punish vs. forgive

Affektives Gottesbild: Wenn ich an Gott denke, denke ich eher,	Häufigkeit	Prozent
1 dass er mich bestraft	8	0,8
2	11	1,1
3	127	12,3
4	219	21,2
5 dass er mir vergibt	446	43,1
Gesamt	811	78,4
Fehlend/ System	224	21,6
Gesamt	1035	100,0