

Wiedemann, Florian

Wie ticken Theologiestudierende? Studentische Lernausgangslagen hinsichtlich Motivation und Religiosität

Theo-Web : Zeitschrift für Religionspädagogik 24 (2025) 1, S. 68-85



Quellenangabe/ Reference:

Wiedemann, Florian: Wie ticken Theologiestudierende? Studentische Lernausgangslagen hinsichtlich Motivation und Religiosität - In: Theo-Web : Zeitschrift für Religionspädagogik 24 (2025) 1, S. 68-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343153 - DOI: 10.25656/01:34315; 10.58069/theow.2025.1.45

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343153>

<https://doi.org/10.25656/01:34315>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wie ticken Theologiestudierende? Studentische Lernausgangslagen hinsichtlich Motivation und Religiosität

Florian Wiedemann

Who studies theology nowadays? Insights into recent empirical research about motivation and religiosity of theology students

Theo-Web 01 (2025)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2025.1.45>

Licence: CC BY 4.0 International

Wie ticken Theologiestudierende? Studentische Lernausgangslagen hinsichtlich Motivation und Religiosität

Florian Wiedemann

Zusammenfassung

Der Artikel fasst die quantitativ empirischen Befunde zu Studienmotiven und Religiosität von Lehramtsstudierenden der evangelischen und katholischen Theologie im deutschsprachigen Raum zusammen. Das pädagogische Interesse steht bei der Ergreifung eines Theologiestudiums an erster Stelle und ist Studentinnen signifikant wichtiger als Studenten. An zweiter Stelle rangiert das Interesse an Theologie, das für Studierende mit Berufsziel Gymnasiallehramt signifikant bedeutsamer ist. Hinsichtlich der Religiosität schätzen sich Theologiestudierende im Vergleich zur deutschen Bevölkerung als deutlich religiöser ein, wobei die Werte insbesondere bei der Gebetshäufigkeit weit gestreut sind. An süddeutschen Standorten wird die religiöse Sozialisation im Gegensatz zu norddeutschen Standorten als ein signifikant stärkerer Studienbeweggrund eingeschätzt.

Schlagwörter: Theologiestudent, Empirische Untersuchung, Studienmotivation, Religiosität, religiöse Sozialisation

Who studies theology nowadays? Insights into recent empirical research about motivation and religiosity of theology students

Abstract

This article summarizes the quantitative empirical findings on study choice motivation and religiosity of theology students, protestant and catholic, in German-speaking countries. The pedagogical interest is the major reason for studying theology in a teaching degree and is significantly more important to female students than male students. Interest in theology ranks second, and is significantly more important for students aiming to become secondary school teachers. In terms of religiosity, theology students consider themselves to be more religious than the German population, although there is a wide range, particularly with regard to the frequency of prayer. At southern German locations religious socialization is rated as a significantly stronger reason for studying than at northern German locations.

Keywords: theology students, student survey, study choice motivation, religiosity, religious socialization

Seit Jahrzehnten werden die Einstellungen von Theologiestudierenden im deutschsprachigen Raum empirisch erforscht, worüber zunächst ein Überblick gegeben wird (1). Bei quantitativen Erhebungen wurden dabei die Themenkomplexe der Studienmotive und der Religiosität häufig erfragt. Für die Studienmotive liegt eine systematische Zusammenfassung in Form einer Metaanalyse vor, weswegen hier nur deren Ergebnisse kurz vorgestellt werden (2). Hinsichtlich der Religiosität liegt nichts dergleichen vor, weswegen eine systematische Analyse hier erfolgt (3). In beiden Kapiteln werden bewusst verbreitete Narrative aufgegriffen, die hinsichtlich der Theologiestudierenden kursieren. Abschließend werden Anknüpfungspunkte an religionspädagogische Diskurse und Fragen des Lehrkräftemangels sowie weiterführende Desiderate besprochen (4).

1 Stand der empirischen Theologiestudierendenforschung

Einen ausführlichen Überblick über die bisherige empirische Theologiestudierendenforschung bieten einerseits Riegel und Zimmermann (2022, S. 20–29), hier ist insbesondere die Übersicht zu den beforschten Themen hervorzuheben, und andererseits Fuchs und Wiedemann (2022, S. 13–26), die eine möglichst vollständige tabellarische Übersicht aller Publikationen erstellten. Diese Auflistung kann inzwischen um neue Literatur erweitert (Altmann, 2023; Stodola, 2023; Wels, 2024) und um fehlende ergänzt werden (Gennerich, 2010; Huber, 2003; Kerk sieck & Spielberg, 2019). Mittlerweile beläuft sich deren Zahl auf über 50 Befragungsprojekte in über 70 Publikationen. Seit den 1990er Jahren liegt der deutliche Schwerpunkt der Befragungen bei den Lehramtsstudierenden der Theologie, weswegen der vorliegende Artikel diese Gruppe fokussiert und sie unter der allgemeinen Bezeichnung „Theologiestudierende“ subsumiert. Sobald es um die wenigen Befragten aus anderen Studiengängen geht, werden diese explizit benannt. Zudem werden nur Studierende der evangelischen und katholischen Theologie berücksichtigt, da von diesen Gruppen bereits zahlreiche Studien vorliegen. Inzwischen liegt auch eine Untersuchung zu Studierenden islamischer Theologie vor (Dreier & Wagner, 2020), die hier aus methodologischen Gründen nicht einbezogen werden kann.

Wer sich in einem quantitativ empirischen Interesse der Theologiestudierendenforschung widmet, kommt an folgenden Klassikern nicht vorbei: Studien mit großen Stichproben ($N > 400$) aus Deutschland und zu Teilen aus Österreich und der Schweiz liegen als umfangreiche Monographien (Lück, 2012; Riegel & Zimmermann, 2022), als Sammelwerk (Fürst, Neubauer & Feeser-Lichterfeld, 2001) oder als Zeitschriftenartikel (Bucher & Arzt, 1999; Riegel & Mendl, 2011) vor. Daneben gibt es bundeslandspezifische Befragungen aus Baden-Württemberg (Cramer, 2012b; Feige, Friedrichs & Köllmann, 2007) und Niedersachsen (Fuchs & Wiedemann, 2022) sowie Projekte mit spezifischen Fragestellungen, bspw. zum Studienerfolg (Heller, 2011). Diese Auswahl bildet im Wesentlichen die Grundlage für die folgenden Analysen. Auf die Fülle an qualitativ empirischen Studien kann im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes nur bedingt verwiesen werden.

Inhaltlich lassen sich in den Studien drei Themenkomplexe erkennen: 1. Selbstevaluation (insbesondere Studienmotive und Religiosität, aber auch Erwartungen und Persönlichkeitseigenschaften), 2. Evaluation des Theologiestudiums und 3. Fragen zu Religionsunterricht und Schule. Aufgrund der herausstechenden Fülle an Befunden zu Studienmotiven und Religiosität ist eine Zusammenfassung dieser beiden Konstrukte besonders fruchtbar, weswegen sich der vorliegende Beitrag auf beide Themenschwerpunkte konzentriert.

2 Metaanalyse zu Studienmotiven

Die Vielzahl an Studien und Veröffentlichungen zu dem Themenkomplex ermöglichte die Durchführung einer Metaanalyse (Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 143–198), welche eine „rechnerische Zusammenfassung von statistischen Befunden (speziell Effektgrößen) aus Primärstudien“ (Döring & Bortz, 2016, S. 894) darstellt. Trotz berechtigter methodischer Bedenken überwogen die Vorteile: Die Datenmenge konnte auf ein übersichtlicheres Maß reduziert, die Gesamtstichprobe (ca. 9.000 Studierende zwischen 1998 und 2020 befragt) und die Validität konnten erhöht und methodische Reflexionen eröffnet werden. Das vorliegende Kapitel stellt eine Zusammenfassung der Metaanalyse dar, weswegen im Folgenden nur auf die jeweiligen Seitenzahlen verwiesen wird.

Für die Untersuchung der Studienmotive wurden 19 Stichproben verschiedener quantitativer und qualitativer Studien herangezogen (S. 148–149). Um einerseits möglichst viele Studien in die Metaanalyse zu integrieren und gleichzeitig möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu ermitteln, wurde ein komplementäres dreistufiges Verfahren entwickelt, bei dem vorhandene Studien in unterschiedlichem Umfang integriert wurden (Übersicht auf S. 147).¹

2.1 Erster Schritt: Größtmögliche Datengrundlage

Hier wurden 18 von 19 Stichproben berücksichtigt und in zwei Gruppen aufgeteilt (S. 148–150): Ein Teil der Studien verwendete ein dichotomes Antwortformat (Zustimmung „ja“, „nein“) und ermittelte Prozentwerte für Zustimmungsrubriken. Der andere Teil verwendete ein ordinalskaliertes Antwortformat (bspw. „gar nicht“, „eher nicht“, „teil teils“, „eher ja“, „sehr“) und ermittelte dafür informationsverdichtende Faktoren, für die jeweils ein Mittelwert mit Standardabweichung berechnet wurde. Für die Gegenüberstellung der Daten wurden sechs Oberkategorien an Studienmotiven (globale Studienmotive) erstellt, für die die vorhandenen Daten beider Antwortformate jeweils in einem Mittelwert mit Standardabweichung zusammengefasst wurden (Tab. 1).

<i>Globales Studienmotiv</i>	<i>Dichotomes Antwortformat (Zustimmung in %)</i>		<i>Skalenbasiertes Antwortformat (Zustimmungsmittelwerte)</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M_{Ges}</i>	<i>SD_M</i>
Pädagogisches Interesse	67.7 %	20.2	3.99	0.26
Interesse an Theologie	62.8 %	26.6	3.75	0.26
Interesse aufgrund des Glaubens	27.3 %	19.0	3.35	0.16
Interesse am Religionsunterricht	55.2 %	27.2	3.25	0.42
Einfluss der rel. Sozialisation	32.0 %	19.9	2.95	0.36
Pragmatische Beweggründe	25.7 %	15.2	2.19	0.75

Anmerkungen: Für die skalenbasierte Werte gilt: $1.0 \leq M \leq 5.0$. Für das dichotome Antwortformat wurde der Mittelwert (*M*) mit Standardabweichung (*SD*) aller Prozentwerte berechnet und für das skalenbasierte Antwortformat der Gesamtmittelwert (*M_{Ges}*) mit Standardabweichung (*SD_M*).

Tab. 1: Übersicht zu den Zustimmungswerten der globalen Studienmotive beider Antwortformate (Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 150).

Bei beiden Antwortformaten steht das pädagogische Interesse an erster Stelle, das Interesse an Theologie an zweiter und pragmatische Beweggründe an letzter. Das Interesse aufgrund des Glaubens gestaltet sich wegen seines niedrigen Wertes im dichotomen Antwortformat als Ausreißer. Ein Weglassen würde an der Reihenfolge der anderen fünf globalen Studienmotive nichts ändern, weshalb diese Reihenfolge als relativ stabil betrachtet werden kann.

2.2 Zweiter Schritt: Skalenbasierte Studienmotiv-Items

In diesem Kapitel der Metaanalyse (S. 151–184) wurden nur inhaltlich ähnliche skalierte Studienmotiv-Items verwendet, um eine exaktere mathematische Gegenüberstellung zu ermöglichen. Grundlage dafür sind acht Studien (Bucher & Arzt, 1999; Cramer, 2012a; Feige et al., 2007; Fuchs & Wiedemann, 2022; Heller, 2011; Lück, 2012; Riegel & Mendl, 2011; Riegel & Zimmermann, 2022), deren Designs tabellarisch verglichen wurden (S. 156). Wenn mindestens drei inhaltlich ähnliche Studienmotiv-Items vorlagen, bildeten sie eine Item-Gruppe. Die Werte der insgesamt 14 Item-Gruppen wurden jeweils dokumentiert und in einem Liniendiagramm abgebildet (S. 160–173). Das ermöglicht erstmals einen vergleichbaren und visuellen Einblick in die Antworten von Theologiestudierenden zu ihren Studienmotiven. Um einen Eindruck von den 14 Item-Gruppen zu bekommen, ist die Gruppe „Interesse an der Theologie“ hier abgebildet, für die eine fundierte Datengrundlage vorliegt (Abb. 1). Unter dem Diagramm wurden jeweils die Item-Formulierungen dokumentiert.

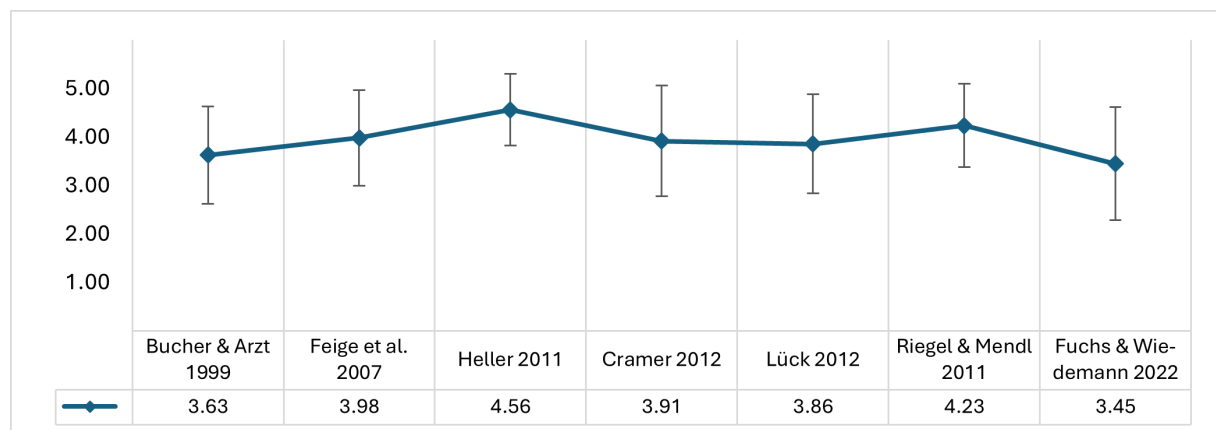


Abb. 1: Item-Vergleich für „Interesse an der Theologie“; $M_{\text{Ges}} = 3.95$; $SD_{\text{Ges}} = 0.99$ (Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 162).

Bucher und Arzt (1999); Feige et al. (2007); Lück (2012): „weil ich mich *schon immer* für theologische Fragen interessierte“ [Hervorhebung nicht im Original]. Im Vergleich dazu: Riegel und Mendl (2011): „weil ich mich für theologische Fragen interessiere“;

Heller (2011): „weil mich dieses Studienfach interessiert“;

Cramer (2012): „weil ich mich für die Studieninhalte des Faches interessiere“;

Fuchs und Wiedemann (2022): „Ich hatte Interesse an den theologischen Fächern (Bibelwissenschaft, Kirchengeschichte, Systematische Theologie)“.

Stabile Ausprägungen ergeben sich bei folgenden sechs Item-Gruppen, wenn man auffällige Ausreißer herausnimmt:² „Kindern und Jugendlichen Werte vermitteln“, „Verbundenheit mit der Kirche“, „Klarheit in Glaubensfragen“, „Wissenschaftsinteresse“, „Vertiefung des Glaubens bzw. der Religiosität“ und „Erziehung in der Familie“. Die restlichen

acht Item-Gruppen ergeben kein kohärentes Bild und weisen möglicherweise aufgrund von Kohorteneffekten eine größere Streuung auf. Auch könnten die inhaltlichen Unterschiede bei der Item-Formulierung hier ins Gewicht fallen. Eine Entwicklungstendenz, bspw. dass das Interesse an der Theologie als Studienbeweggrund zu- oder abnehme (Abb. 1), kann deshalb nicht verlässlich aus den Befunden geschlussfolgert werden.

Aus dem ersten und zweiten Schritt der Metaanalyse wurden sieben zusammenfassende Thesen formuliert, die im Folgenden genannt und kurz begründet werden.

1. „Religionsunterricht wird als Wertebildung und nicht als Werteerziehung verstanden“ (S. 177). Bei der Item-Gruppe „Vermittlung des Glaubens“ erfuhren unabhängig von der Stichprobe und dem Befragungsjahr diejenigen Items eine niedrigere Zustimmung, die stärker auf die Einübung von christlichen Werten abzielen (= Werteerziehung, Mokrosch, 2016), und umgekehrt gab es eine höhere Zustimmung bei Items mit offener Formulierung.
2. „Wissenschaftliches und berufspraktisches Wissen sind unterschiedliche Interessenssphären“ (S. 179). Das Interesse an Theologie stellt ein starkes Studienmotiv dar, allerdings sinkt die Zustimmung bei der Betonung der Wissenschaftlichkeit. In Anbetracht des hohen pädagogischen Interesses lässt sich schlussfolgern, dass ein möglichst berufspraktischer Zugang zur Theologie gewünscht wird.
3. „Der Einfluss des Glaubensinteresses auf die Studienwahl ist individuell“ (S. 180). Bei der Befragung von Lück (2012) sowie von Riegel und Zimmermann (2022) liegt die Zustimmung zu dem Studienmotiv-Item „weil ich mich aufgrund meines Glaubens dazu entschieden habe.“ trotz gleicher Formulierung, sehr ähnlicher Stichproben und sonst sehr ähnlichen Befunden überraschenderweise weit auseinander. Für eine verlässliche quantitative Befragung sollte der Glaubensbegriff deswegen eher vermieden werden, da er als komplexes Triggerwort die Testpersonen je nach Einbettung unterschiedlich beeinflusst.
4. Retrospektive Studienmotiv-Items zum Religionsunterricht erfahren eine niedrigere Zustimmung als prospektive. Unabhängig davon also, ob der selbst erlebte Religionsunterricht gut oder schlecht bewertet wird, möchte man dieses Fach in Zukunft aktiv und positiv gestalten.
5. „Gemeindesozialisation und ‚Sozialisation‘ im Religionsunterricht gehen in seltenen Fällen miteinander einher“ (S. 182). Der erlebte Religionsunterricht sowie Erfahrungen in Kirchengemeinden können bei bestimmten Studierenden ein entscheidendes Studienmotiv sein, allerdings zeichnet sich bei den Befragten hier eine leichte Entweder-oder-Tendenz ab, die es in zukünftigen Befragungen weiter zu prüfen gilt.
6. „Besonders der Einfluss der religiösen Sozialisation wird von fehlenden Erfahrungen beeinträchtigt“ (S. 183). Niedrige Zustimmungswerte mit hohen Streuungswerten verweisen darauf, dass die erfahrene Sozialisation für einige Studierende ein entscheidendes Studienmotiv darstellt und für viele eher nicht.
7. „Pragmatische Studienbeweggründe sind nicht bedeutungslos. (S. 184). Mendl (2021, S. 38) stellt zu Recht folgendes Narrativ in Frage: „Das Fach Theologie wird aus extrinsischen Motiven gewählt.“ Denn einfache Zugangsbedingungen oder ein als leicht erwartetes Studium stellen die niedrigsten Studienbeweggründe dar. Das darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass ungünstige Rahmenbedingungen ein Hinderungsgrund für die Studienwahl sein können.

2.3 Dritter Schritt: Vote Counting

Im letzten Teil der Metaanalyse (S. 185–192) wurde die Methode des „Vote Counting“ durchgeführt, bei der standardisierte Effektgrößen mit folgendem Ziel aufgelistet werden: „Zeigt der Studienpool mehrheitlich signifikante Ergebnisse, gilt das als Hinweis auf die Existenz des Effektes [...]“ (Döring & Bortz, 2016, S. 925). In diesem Schritt wird auf aussagekräftige inferenzstatistische Ergebnisse verwiesen, die signifikante Zusammenhänge zwischen Studienmotiven und soziodemographischen Merkmalen belegen. Gleichzeitig können hier nur die wenigen Studien verwendet werden, die standardisierte Effektgrößenmaße ermittelt und dokumentiert haben, die in Tab. 2 zusammengefasst sind. Die unterschiedlichen Maße ermöglichen zwar nur bedingt eine Vergleichbarkeit, aber bei einer Häufung von Effektgrößen „erhärtet sich der Hinweis auf einen signifikanten Effekt in der Grundgesamtheit aller Theologiestudierenden im deutschsprachigen Raum“ (S. 186).

Als Ergebnis der Metaanalyse wurden zusammenfassende Thesen formuliert, deren zugrundeliegende statistische Werte in Tab. 2 dokumentiert sind: „Studentinnen schätzen das Berufsziel einer (Religions-)Lehrkraft im Gegensatz zu Studenten als signifikant stärkeren Studienbeweggrund ein; Studierende süddeutscher Standorte schätzen ihre religiöse Sozialisation im Gegensatz zu Studierenden norddeutscher Standorte als signifikant stärkeren Studienbeweggrund ein; Studierende mit Berufsziel Gymnasiallehramt schätzen ihr Interesse an der Theologie im Gegensatz zu Studierenden mit Berufsziel Grundschullehramt als signifikant stärkeren Studienbeweggrund ein“ (S. 194).

Folgende beiden Hypothesen werden nur von zwei Studien gestützt und aufgrund von nicht ermittelten Effekten in anderen Studien stärker angezweifelt: „Je jünger Studierende sind, desto höher ist der Einfluss des erlebten Religionsunterrichts auf die Studienwahl; Katholische Studierende schätzen ihre religiöse Sozialisation im Gegensatz zu evangelischen Studierenden als stärkeren Studienbeweggrund ein“ (S. 194–195).

Soziodemographisches Merkmal	Globales Studienmotiv (Kursiv) Effektgröße, Signifikanzniveau u. a.	Kein signifikanter Effekt
Geschlecht	<i>Interesse am Religionsunterricht</i> Feige 07: $r_{Ev} = .179; p < .001$ $r_{Kath} = .271; p < .001$	R&M 11
	F&W 22: $r = -.26; U = 539.00; Z = -2.92; p < .01$	
	<i>Pädagogisches Interesse</i> Lück 12: $r = .13; p \leq .001$	
	R&Z 22: $r = -.13; U = 387371.50; Z = -6.35; p < .001$	
Geographische Herkunft	<i>Einfluss der religiösen Sozialisation</i> Lück 12: $r = .12; p \leq .001$	R&Z 22
	R&Z 22: $\omega^2 = .04; Welchs F = 22.963; df = 4; p < .001$	
	<i>Interesse an der Theologie</i> Feige 07: Sek I: $r_{Kath} = .295; p < .01$ Sek II: $r_{Kath} = .234; p < .05$	Feige 07 (Ev.)
Schulform GS = Grundschule H = Hauptschule R = Realschule Gym = Gymnasium	R&M 11: $M_{Gym} = 5.26;$ $M_{GS} = 5.00; M_{HR} = 5.03; p < .001$	
	Lück 12: $r_{Gym} = .16; p \leq .001$ $r_{GS} = -.15; p \leq .001$	
	R&Z 22: $Welchs F = 28.892; df = 4; p < .001$	
Alter	<i>Interesse am Religionsunterricht</i> Feige 07: $r_{Ev} = -.310; p < .001$ $r_{Kath} = -.266; p < .001$	R&M 11
	Lück 12: $r = .12; p \leq .001$	R&Z 22
Konfession	<i>Einfluss der religiösen Sozialisation</i> Lück 12: $r_{Kath} = .19; p \leq .001$ zu $r_{Ev} = -.19; p \leq .001$ [Item: religiöse Prägung Elternhaus]	R&Z 22
	R&M 11: $M_{Kath} = 3.70$ zu $M_{Ev} = 2.88; p < .001$	

Anmerkungen: Berechnet wurden Korrelationsanalysen (Feige et al., 2007; Lück, 2012), t-Tests (Riegel & Mendl, 2011), Varianzanalysen (Riegel & Zimmermann, 2022) sowie Mann-Whitney-U-Tests (Fuchs & Wiedemann, 2022; Riegel & Zimmermann, 2022). Aus Platzgründen werden die Angaben zu den Studien abgekürzt, bspw. mit „R&Z 22“ für Riegel & Zimmermann (2022). Es sind alle Werte abgebildet, die in den Originalstudien dokumentiert sind.

Tab. 2: Zusammenhänge von Studienmotiven und soziodemographischen Merkmalen

3 Analysen zur religiösen Selbsteinschätzung

Da die bisherigen Studien nicht genügend Substanz für eine Metaanalyse bieten, erfolgt nur eine einfache überblicksartige Analyse, wenn möglich auch mithilfe von Diagrammen. Gegliedert werden die Befunde hinsichtlich der Religiosität und der religiösen Sozialisation von Theologiestudierenden sowie der Frage nach Evangelikalismus und Freikirchen.

3.1 Religiosität

Bei den verwendeten Messinstrumenten für die Religiosität ist nur eine geringe Übereinstimmung und Replikation auszumachen, sodass keine Metaanalyse wie bei den Studienmotiven möglich ist. Bestimmte Befragungsinstrumente finden nur eine einmalige Anwendung, bspw. die konfessionsspezifische Präferenz oder die Identifikation mit der eigenen Konfession bei Riegel und Zimmermann (2022, S. 96–100), der *Post-Critical Belief-*

Scale bei Riegel und Mendl (2011, S. 351–352), der Zusammenhang zwischen Wertvorstellungen und persönlichem Glauben bei Gennerich (2010, S. 142–167) oder die *Quest-Religiosität* bei Ziebertz, Schlöder, Kalbheim und Feeser-Lichterfeld (2001). Vergleichsweise häufig finden sich diverse Messinstrumente, bei denen Theologiestudierende mithilfe von Ordinalskalen ihre Religiosität mehrdimensional einschätzen sollten. Bei der von Riegel und Zimmermann (2022, S. 94–95) verwendeten 5-Item-Zentralitätsskala der Religiosität „CRS-5“ (Huber & Huber, 2012, S. 718) fallen die Zustimmungswerte für 2.756 Theologiestudierende, davon 92 % Lehramtsstudierende, vergleichsweise hoch aus: „Glaube an Gott“ 70 %; „Nachdenken über religiöse Fragen“ (außerhalb der im Theologiestudium gestellten Aufgaben) 63 %; „Häufigkeit des Gebets“ 46 %; „Teilnahme an Gottesdienst“ 41 %; „Erfahrung der Präsenz Gottes“ 35 %. Der CRS-5 ermöglicht, die Stichprobe in niedrig-, mittel- und hochreligiös einzuteilen. Mithilfe des Religionsmonitors (Hillenbrand, Pollack & El-Menouar, 2023, S. 52) können diese Werte mit der deutschen Gesellschaft verglichen werden, auch nach Konfessionen getrennt (Tab. 3).³ Demnach schätzen sich Theologiestudierende deutlich religiöser ein als die deutsche Durchschnittsbevölkerung. Das Narrativ, dass Theologiestudierenden eine außerordentliche Frömmigkeit zugeschrieben wird (Zimmermann & Riegel, 2023, S. 118), hätte demnach eine empirische Entsprechung, auch wenn das aufgrund der Streuung nicht auf alle zutrifft. Ebenfalls vergleichsweise erhöhte Religiositätswerte berichten Lück (2012, S. 162, 167) sowie Riegel und Mendl (2011, S. 357).

Religiosität	Religionsmonitor (Bevölkerung Deutschland)					Riegel und Zimmermann 2022 (Theologiestudierende D/Ö/CH)			
	2013	2023							
	Gesamt	Gesamt	kath.	ev.	ev.- freik.	Gesamt	Lehramt	kath.	ev.
niedrig	30	38	18	27	0	5.5	5.9	2.7	6.4
mittel	49	51	67	63	22	58.2	61.3	58.0	59.8
hoch	20	11	15	10	78	36.3	32.8	39.3	33.9

Anmerkungen: Die Werte für die Zentralität von Religiosität liegen zwischen „1“ und „5“: niedrig- (1.0–2.0), mittel- (2.1–3.9) und hochreligiös (4.0–5.0). D = Deutschland; Ö = Österreich; CH = Schweiz. In der Veröffentlichung des Religionsmonitors werden keine Dezimalstellen angegeben.

Tab. 3: Zentralität von Religiosität: Theologiestudierende im Vergleich zur deutschen Bevölkerung in %

Die am häufigsten erhobenen Aspekte der Religiosität bei Theologiestudierenden sind die Häufigkeit des Gebets und des Gottesdienstbesuchs, womit ein vorsichtiger Vergleich zwischen vier Stichproben möglich ist (Heller, 2009, S. 50–51; Lück, 2012, S. 173; Riegel & Mendl, 2011, S. 357; Riegel & Zimmermann, 2022, S. 94). Als nennenswerte Befunde sind folgende auszumachen (Abb. 2 und Abb. 3): Wie bei der religiösen Sozialisation ist eine breite Streuung der Daten zu verzeichnen. Während bei dem Gottesdienstbesuch allgemein eine Tendenz zur Mitte erkennbar wird, ist die Mitte bei der Gebetshäufigkeit zumindest bei Heller und Lück schwach ausgeprägt. Zudem ist die Gruppe derer, die beides niemals tun, relativ stabil. Daneben wird der Einfluss der Ordinalskala auf die Daten deutlich, weswegen die Interpretation solcher deskriptivstatistischen Daten mit Vorsicht erfolgen sollte. Bspw. ist der hohe Wert eines seltenen Gottesdienstbesuchs bei Lück stark von der Skalierung beeinflusst, denn die Probanden mussten sich zwischen „monatlich“ und „selten“ entscheiden und hatten keine Optionen dazwischen.⁴ Ähnliches gilt bzgl. der hohen Werte der Gebetshäufigkeit für „ein paar Mal im Monat“ bei Riegel und Zimmermann (2022), da sich dieser Wert anders als bei Lück nicht auf zwei Skalenpunkte aufteilt („wöchentlich“ und „monatlich“), sondern sich in einem aufsummiert („monatlich“). Bei

der Gebetshäufigkeit befördert die alternative Skalierung von Riegel und Mendl (2011) wiederum eine andere Verteilung, die nicht allein mit dem hohen Anteil katholischer Studierender begründet werden kann.

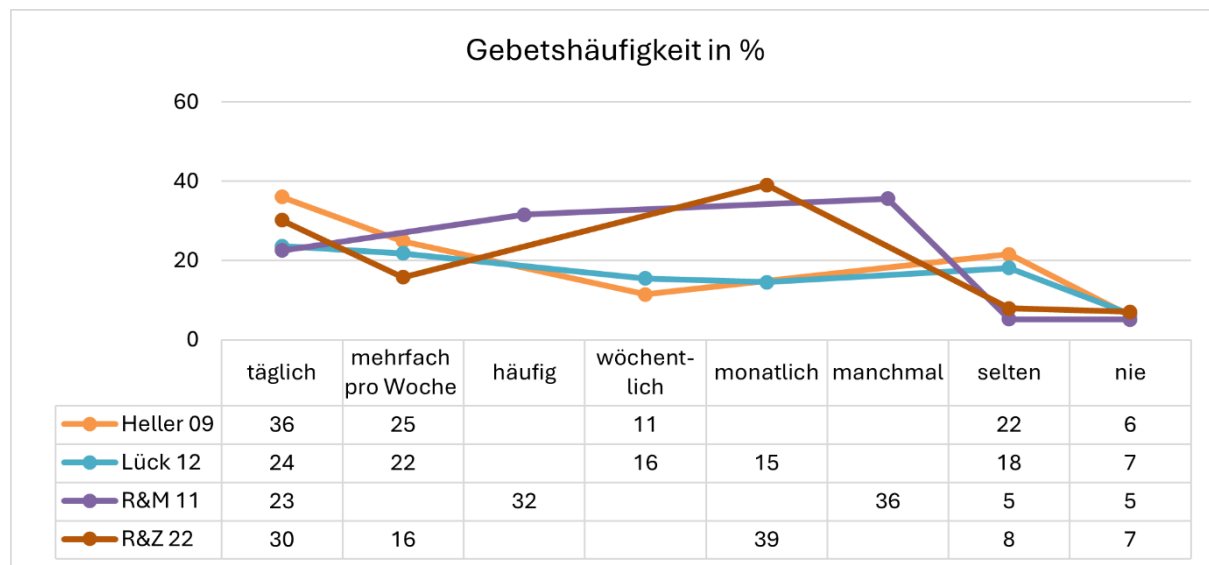


Abb. 2: Selbsteingeschätzte Gebetshäufigkeit von Theologiestudierenden⁵

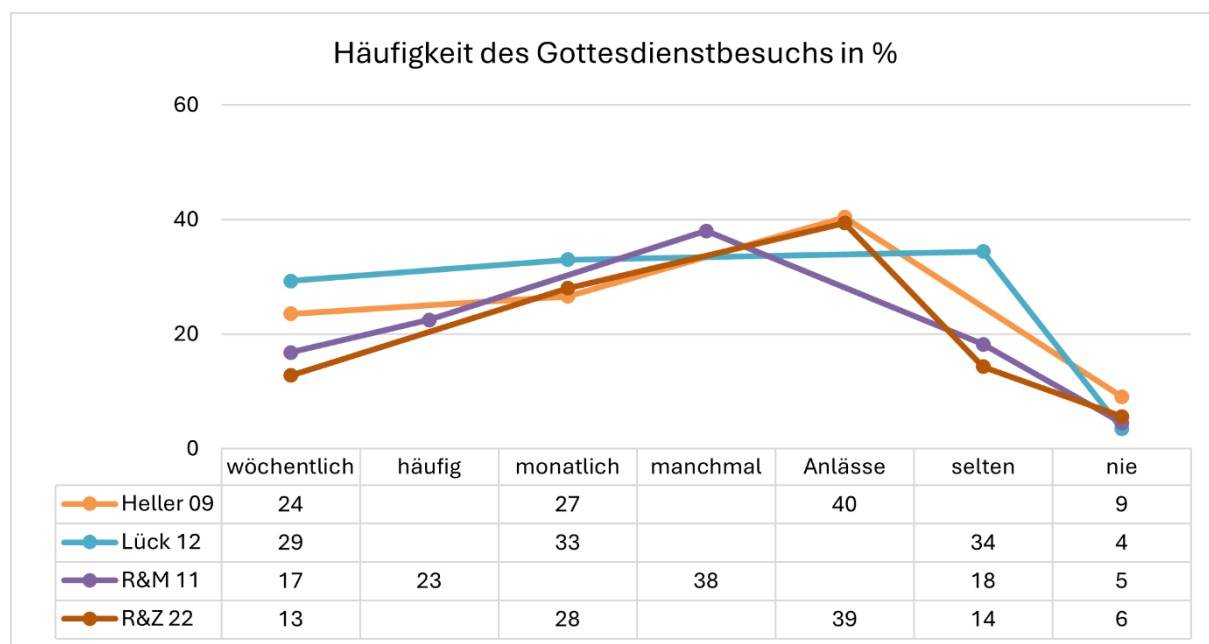


Abb. 3: Selbsteingeschätzte Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs von Theologiestudierenden⁶

Aus inferenzstatistischer Sicht haben sich bislang einige berichtenswerte Befunde ergeben. Hervorzuheben ist die signifikant höhere Selbsteinschätzung der Religiosität bei katholischen Theologiestudierenden gegenüber evangelischen (Lück, 2012, S. 176–177; Riegel & Mendl, 2011, S. 352, Gebetshäufigkeit: Cramer's $V = .16$; $p < .001$; Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs: Cramer's $V = .23$; $p < .001$; Riegel & Zimmermann, 2022, S. 95, $r = -.10$; $U = 744882.50$; $Z = -5,28$; $p < .001$), wobei sowohl Lück (Cramer's $V = .20$; $p < .001$; insbesondere freikirchliche Studierende) als auch Riegel und Mendl (Cramer's $V = .19$; $p < .001$) auf eine signifikant häufigere Bibellektüre bei den evangelischen Theologiestudierenden verweisen. Zudem ermittelten Riegel und Zimmermann (2022, S. 95) einen

signifikant höheren Zentralitätswert bei Studierenden aus Österreich und der Schweiz gegenüber dem Süden, Westen und Osten Deutschlands und bei all diesen wiederum gegenüber dem Norden Deutschlands ($\omega^2 = .05$; *Welchs F* = 41.208; *df* = 4; $p < .001$). Lück (2012, S. 178) allerdings ermittelte keine signifikanten regionalen Unterschiede bei der Religiosität. Hinsichtlich des von Heller erforschten Studienerfolgs fallen die Werte der Religiosität deutlicher als die der religiösen Sozialisation aus, da bei der rituellen ($r = .204$; $p < .01$), kognitiven ($r = .241$; $p < .001$), affektiven ($r = .181$; $p < .05$) und konsequentialistischen ($r = .233$; $p < .01$) Dimension ein positiver Zusammenhang zu dem Studienerfolgsindex besteht (Heller, 2011, S. 201–218).⁷ Insbesondere bei den Lehramtsstudierenden der Theologie ist die Religiosität demzufolge für den Studienerfolg nicht unerheblich.

3.2 Religiöse Sozialisation

„Religionstudierende sind nicht mehr religiös sozialisiert“ – so formuliert es Mendl (2021) bewusst als provokantes Narrativ, das seiner meiner Meinung nach von (vermutlich katholischer) Kirchenseite häufig unterstellt werde. Aber auch im religionspädagogischen Diskurs wird verschiedentlich ein „Sozialisationsdefizit“ (Kubik & Etzelmüller, 2023, S. 168; Zimmermann, 2020, S. 329) der Theologiestudierenden angenommen, welches in den letzten Jahrzehnten angestiegen sei. Aus empirischer Sicht gilt es, diesen Sachverhalt als Hypothese kritisch zu prüfen: Waren Theologiestudierende früher wirklich stärker religiös sozialisiert als heute?

Explizit nach einer Selbsteinschätzung der religiösen Sozialisation fragten bislang nur Bucher und Arzt (1999, S. 34–35) sowie Lück (2012, S. 172–178). Aufgrund unterschiedlicher Items ist ein zeitlicher Vergleich der beiden Studien im Sinne einer Trendstudie zwar nur bedingt sinnvoll, aber bei vier inhaltlich ähnlichen Items sind die Werte auf ähnlichem Niveau (Tab. 4), weswegen darin kein Sozialisationsabbruch zwischen 1998 und 2009 erkennbar wird. Allerdings wird in Tab. 4 deutlich, dass die Sozialisationswerte bei Theologiestudierenden deutlich streuen, was Mendl (2021, S. 39) auch als wesentliche Antwort auf das von ihm ausgemachte Narrativ formuliert. Obwohl beide Studien nur ein Querschnittsdesign haben, bestätigen die Autor:innen das Narrativ des Sozialisationsabbruchs, obwohl nur Längsschnittuntersuchungen eine Aussage darüber zulassen.⁸ Bucher und Arzt (1999, S. 46) begründen ihre Schlussfolgerung mit dem Befund, dass „die Theologiestudierenden aus dem norddeutschen Raum [...] zur Hälfte kaum mehr religiös sozialisiert“ sind.⁹ Hier wird implizit angenommen, dass diese Werte in der Vergangenheit höher gewesen seien. Zieht man die 20 Jahre später erhobenen Werte der niedersächsischen Befragung zum Vergleich hinzu, so liegen diese für Norddeutschland auf einem ähnlichen Niveau und sind nicht gesunken.¹⁰ Beim Vergleich mit Gleichaltrigen schlussfolgern Bucher und Arzt (1999, S. 35) sowie Lück (2012, S. 175), dass angehende Religionslehrkräfte weitaus höhere Prozentwerte bei der religiösen Sozialisation als Gleichaltrige aufweisen.

	<i>In meiner Herkunftsfamilie wurde</i>	<i>regel- mäßig</i>	<i>oft</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
B&A	vor dem Essen gebetet.	29	12	22	37
99	über kirchliche Fragen gesprochen.	13	39	39	9
	am Abend vor dem Einschlafen gebetet.	41	24	20	15
	das Kreuzzeichen gemacht.	31	13	11	45
		<i>täglich / mehrfach</i>	<i>wöchentlich / monatlich</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
Lück	Bei uns zu Hause wurde/wird vor dem Essen gebetet.	32	8	20	40
12	Bei uns zuhause wurde/wird über religiöse Themen diskutiert.	17	37	39	8
	Meine Eltern haben vor dem Einschlafen mit mir gebetet.	48	8	20	26
	Im Elternhaus wurde/wird das Kreuzzeichen gemacht.	23	6	14	58

Anmerkungen: Da Lück (2012) sechs ordinale Skalenpunkte verwendete, wurden „täglich“ und „mehrfach“ sowie „wöchentlich“ und „monatlich“ zusammengezählt. Aus Platzgründen werden die Angaben zu den Studien abgekürzt, bspw. mit B&A 99 für Bucher und Arzt (1999).

Tab. 4: Selbsteinschätzung der religiösen Sozialisation von Theologiestudierenden in %

In einem alternativen Ansatz ermittelte Heller (2011, S. 218–225) die religiöse Sozialisation, indem er eine Liste an Kriterien bewerten ließ, die zur „Entwicklung eines Interesses am Christentum“ geführt haben. Die Top 5 der Lehramtsstudierenden Ev. Theologie waren folgende: „Religionsunterricht“, „Eltern“, „Bibel“, „Religionslehrer“, „Freunde“. Trotz einer vergleichsweise hohen Streuung der Werte scheinen traditionelle Sozialisationskanäle hier noch wesentlich zu sein. Eine signifikante Korrelation mit dem von Heller berechneten Studienerfolgsindex wurde für das Lehramt nur bei der Bibel ($r = .199$; $p < .01$) und dem Gottesdienst ($r = .139$; $p = .05$) ermittelt, wonach die Bibelkenntnisse zwar nicht unerheblich sind, aber die allgemeine religiöse Sozialisation für den Studienerfolg nicht überschätzt werden sollte.

Insgesamt kann das Narrativ des Sozialisationsabbruchs von Theologiestudierenden, das im Kontext der Säkularisierung plausibel erscheint, anhand empirischer Befunde weder falsifiziert noch gestützt werden. Aufgrund der hohen Werte für die Selbsteinschätzung der religiösen Sozialisation und Religiosität (s. o.) im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sind jedoch Zweifel daran anzumelden. Die in dem Forschungsdiskurs kaum geteilte Gegenhypothese, sich in einer säkularisierten Welt für ein Theologiestudium zu entscheiden, weil man vergleichsweise stark religiös sozialisiert ist, wäre nicht weniger plausibel. Für die Wahrnehmung eines Sozialisationsabbruchs können viele Gründe einen Bias bewirken, seien es der Rückgang der Pfarramtsstudierendenzahl und der Anstieg der Lehramtsstudierendenzahl (Lück, 2012, S. 13–14), die Zunahme der Abiturient:innenquote von 20.4 % im Jahr 1975 auf 50.6 % im Jahr 2018 (BMBF, 2025), die Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses, der Wegfall der Anwesenheitspflicht in universitären Lehrveranstaltungen oder auch allgemeine Gründe wie Generationeneffekte. Möglicherweise liegt dieses Narrativ in einer wahrgenommenen Abnahme religiösen, insbesondere bibelkundlichen Wissens, begründet, was zur Einführung von Bibelkundeseminaren zu Beginn des Theologiestudiums führte (Kubik & Etzel Müller, 2023, S. 168). Mit Blick auf die Studienmotive stellt sich zudem die Frage, inwiefern bei einer Studienwahl aufgrund des erlebten Religionsunterrichts klassische Elemente einer religiösen Sozialisation überhaupt vorliegen. Könnte der Religionsunterricht nicht eine religiöse Sozialisation *sui generis* bewirken, wie es Feige et al. (2007, S. 84) im Hinblick auf eine genuine religiöse

Traditionsbildung in der Schule diskutieren? In beiden Fällen wäre es nicht valide, pauschal von einem Sozialisationsabbruch zu sprechen.

Einen anderen Grund für den vermuteten Rückgang der religiösen Sozialisation könnten religiöse Klärungs- und Selbstfindungsprozesse darstellen, die bis in den Lehrberuf hineinreichen (Schulte, Stubbe & Lorenz, 2015, S. 302). Aus einer in Baden-Württemberg durchgeführten Befragung schlussfolgerten Feige et al. (2007, S. 75) bzgl. des erstplatzierten Studienmotivs „Interesse für theologische Fragen“, dass die Mehrheit der Lehramtsstudierenden, insbesondere nicht-gymnasiales Lehramt, das Theologiestudium als „Identitätsbaustelle“ verstehe, in der Hoffnung eine „nachholende religiöse Sozialisation“ zu erleben, die den Autoren zufolge in der Regel enttäuscht werde. Jedoch gilt es zu beachten, dass Feige et al. (2007, S. 75) diese Schlussfolgerung anhand von „Erfahrungen der Lehrenden mit den Studierenden“ diskutierten und nicht aus den Daten entnahmen, weshalb kein empirischer Bezug erkennbar ist. Anhand der soliden Befundlage zu den Studienmotiven lässt sich sagen, dass das Motiv der Glaubensvertiefung sich lediglich im Mittelfeld bewegt und nur für einen Teil der Studierenden relevant ist (s. o.). Zudem ist es ebenso nicht valide, aufgrund des Studienmotivs religiöser Selbstfindung auf einen Mangel an religiöser Sozialisation zu schließen. In einer zunehmend pluralisierten, säkularisierten und individualisierten Welt ist eine gelebte Religiosität aufgrund fehlender Selbstverständlichkeiten deutlich begründungspflichtiger, weshalb dieses Studienmotiv davon beeinflusst sein kann.

3.3 Evangelikalismus und Freikirchen

Hinsichtlich der religiösen Orientierung benennt Mendl (2021, S. 39) das Narrativ „Religionstudierende sind zunehmend konservativ – charismatisch – evangelikal“. Eine zahlenmäßige Einschätzung dieser Studierendengruppe ermöglicht der Anteil an freikirchlichen Studierenden, da die Werte der religiösen Selbsteinschätzung teils „exorbitant“ (Lück, 2012, S. 175) vor denen der anderen Studierenden liegen (Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 49). Aus den Daten erfasst Lück (2012, S. 218) deshalb für die freikirchlichen Theologiestudierenden vergleichsweise konservative Einstellungen: Bspw. besitzen sie besonders häufig eine persönliche Gottesvorstellung, bezeichnen sich am seltensten als tolerant, lehnen mehrheitlich plurale Wahrheitsansprüche der Religionen ab und befürworten am häufigsten einen missionarischen Religionsunterricht. Dass manche einen wachsenden Anteil an evangelikalen Theologiestudierenden wahrnehmen (Mendl, 2021; Schulz & Plüss, 2019), könnte letzten Endes auf diese Glaubens- und Wertvorstellungen zurückzuführen sein, die in Seminardiskussionen zu Tage treten können. Bei manchen Lehrenden führte das zu Befürchtungen von einem „Wegfall der Mitte“, den Schulz und Plüss (2019, S. 115) beschreiben als ein „Abschmelzen von Studierendengruppen mit einem ‚mittleren Frömmigkeitsprofil‘, so dass urban geprägte, liberale Studierende und evangelikale Studierende aus Gegenden mit evangelikaler Prägung verstärkt aufeinander treffen und ein Dialog zur Herausforderung wird.“ Als Reaktion darauf sollen hier die Worte Mendls nachklingen, der sich bei den Studierenden „manchmal mehr Innovatives und durchaus auch Randständiges und Kritisch-Suchendes [wünscht]“ (Mendl, 2021, S. 39). Nicht zuletzt birgt diese Gruppe aufgrund ihrer auffällig guten Bibelkenntnisse (Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 49; Lück, 2012, S. 176) ein Potenzial für eine anregende Diskussionskultur. Insofern sollten freikirchliche Studierende nicht undifferenziert pauschalisiert werden, sondern so gut wie möglich integriert und im Sinne der Pluralität als Bereicherung gesehen werden. Den Befunden von Rothenbusch (2024, S. 284) zufolge

können sich freikirchliche Studierende aber aufgrund von ablehnenden Aussagen verunsichert fühlen, weswegen sie aus Angst vor Marginalisierung womöglich zurückhaltender agieren.

Eine Erhebung des freikirchlichen Anteils der befragten Theologiestudierenden berichten folgende Studien: ca. 9.3 % (Heller, 2011, S. 196–197), 10 % (Cramer, 2012b, S. 154), 4.1 % (Lück, 2012, S. 33) sowie 4.8 % (Erstsemester Ev. Theologie), 2.2 % (Erstsemester Kath. Theologie – kein reines Phänomen der Ev. Theologie!) und 6.5 % (höhere Semester Ev. Theologie) (Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 36–40). Da sich der relative Anteil zwischen 4 bis 10 % bewegt und im Laufe der Zeit nicht erkennbar anstieg, ist mit den vorliegenden Daten zwischen 2007 und 2020 keine „Evangelikalisierung“ auszumachen. Daneben können selbstverständlich auch Mitglieder der großen Kirchen konservative und evangelikale Überzeugungen vertreten. Anhand einer bisher unveröffentlichten Befragung unter Theologiestudierenden, inklusive Pfarramtsstudierenden, von Pickel in Leipzig schätzen Schulz und Plüss (2019, S. 115) die Studierenden mit evangelikaler Prägung auf 10 %.

4 Diskurse und Desiderate

Die Frage, wie Theologiestudierende „ticken“, ist sicherlich noch nicht hinreichend beantwortet. Trotz zahlreicher Studien mangelt es an vergleichbaren Befunden, die für eine metaanalytische Zusammenfassung notwendig sind und Entwicklungsbeschreibungen ermöglichen. Vor allem im inferenzstatistischen Bereich wird das methodische Potential noch nicht ausgereizt. Daneben können zahlreiche religionspädagogische Diskurse, die gegenwärtig auch Teil der anhaltenden Überlegungen zur Reform des Theologiestudiums (Kirchenamt der EKD, 2015; Lenhard, Pirner & Schneider-Harpprecht, 2019) sind, auch intensiver in die empirische Theologiestudierendenforschung implementiert werden. Dies gilt insbesondere für die Themen der *Positionalität* (Lorenzen, 2020; Meyer, Mulia & Schwarz, 2022) oder der *Rollenbilder* (Rothenbusch, 2021), die Riegel und Zimmermann (2022, S. 83–89) bereits mithilfe zweier Instrumente des ReVikoR-Projekts (Pohl-Patalong, Dittrich & Lüdtke, 2016) erhoben. Die drei Rollenbilder mit den größten Zustimmungswerten lauten: „Lehrperson, die zu eigenständiger Urteilsbildung und kritischer Auseinandersetzung anregt“ 96 %; „Begleitung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen“ 94.3 %; „staatliche Lehrkraft, die dem Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist“ 82.7 %. Die drei Items mit der höchsten Zustimmung bei der Positionalität der Lehrkraft lauten: „die Gemeinsamkeiten zwischen Christentum und den anderen Religionen deutlich macht.“ 92 %; „die Gemeinsamkeiten zwischen evangelisch und katholisch deutlich macht.“ 90.4 %; „sagt, dass sie an Gott glaubt.“ 74.3 %. Daran knüpft die von Schröder (2023, S. 150) angeregte Frage nach der „Arbeit an der eigenen Theologie als organisierende Mitte ihrer Bildung“ an, die Parallelen zu der von Feige et al. (2007, S. 75–77) diskutierten Metapher des Theologiestudiums als „Identitätsbaustelle“ besitzt. Ein weiteres Thema ist die Frage nach der *Professionalität* von angehenden Religionslehrkräften (Kirchenamt der EKD, 2009)¹¹, für die insbesondere in der Phase des Studiums Entwicklungsprozesse angestoßen werden sollen. Entscheidend könnte dafür die Erforschung von religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen sein, die Scheunpflug, Pirner, Kröner, Penthin und Christ (2024) bereits an (Religions-)Lehrkräften untersuchten.

Hieran schließt ein Plädoyer für die Beforschung der kirchlichen Begleitprogramme (Mentorat) an, die nach der Wahrnehmung von Kubik und Etzelmüller (2023, S. 167) zwar „immer dankbarer aufgegriffen“ werden, aber der niedersächsischen Befragung von Fuchs und Wiedemann (2022, S. 132) zufolge sehr vielen Studierenden noch nicht einmal

bekannt sind. Wiederum vermögen sie dort, wo sie genutzt werden, die Attraktivität des Studiums zusätzlich zu erhöhen (Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 134), und durch die Bedeutung der Religiosität für den Studienerfolg ist ihr Wert zu unterstreichen.

Ergänzend zu den deduktiven Sichtweisen der religionspädagogischen Diskurse sollten *genuine Sichtweisen von Theologiestudierenden* nicht zu kurz kommen, vor allem hinsichtlich ihrer Zufriedenheit, die Lück (2012, S. 210) sowie Riegel und Zimmermann (2022, S. 72) zufolge als relativ hoch angesehen werden kann. Auch erfragt und ernst genommen werden sollten Verbesserungsvorschläge für das Studium, wonach jüngsten Befragungen zufolge der Wunsch nach mehr Unterrichtspraxis und nach mehr Begegnungen mit anderen Konfessionen und Religionen hervorstechen (Riegel & Zimmermann, 2022, S. 74). Neben den Studienmotiven könnte auch die Motivation erfragt werden, warum man Lehrveranstaltungen besucht oder warum man ihnen fernbleibt.

Eine fortlaufende Erforschung der *Einstellungen von Theologiestudierenden* ist auch deshalb relevant, weil bisherige Studien nur marginal die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie erfassten. Aufschlussreich wären vergleichende Studien zur pädagogischen Haltung von Lehramtsstudierenden, die als angehende Lehrkräfte entscheidend daran mitwirken werden, gesellschaftliche Krisen zu bewältigen. Dazu zählen auch die Folgen des demographischen Wandels, welcher den Lehrkräftemangel mitverursacht. Die empirischen Befunde zu den Studienmotiven liefern dabei hilfreiche Erkenntnisse für die künftige *Bewerbung des Theologiestudiums*, die im Zuge des Lehrkräftemangels einen größeren Stellenwert einnehmen könnte und sollte. Wenn theologische und (religions-)pädagogische Studienmotive für Theologiestudierende an erster Stelle stehen, sind sowohl der Religionsunterricht als auch Angebote in Kirchengemeinden als Aushängeschilder des Theologiestudiums zu sehen und als solche möglicherweise stärker in den Blick zu nehmen als bislang.

Literaturverzeichnis

- Altmann, C. M. (2023). Von der Verknüpfung eigenen Theologisierens mit der Leitung Theologischer Gespräche. Eine Grounded Theory Forschung mit hochschuldidaktischen Implikationen (Arbeiten zur Religionspädagogik (ARP), Band 75). Göttingen: V&R unipress.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2025). Anteil der Studienberechtigten an der altersspezifischen Bevölkerung (Studienberechtigtenquote) nach Art der Hochschulreife. Tabelle 2.5.85, DZHW; Statistisches Bundesamt. URL: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.85.html>
- Bucher, A. A. & Arzt, S. (1999). Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studienerwartungen von jungen TheologInnen. *Religionspädagogische Beiträge*, 42, S. 19–47.
- Cramer, C. (2012a). Empirische Befunde zur Religionslehrerbildung in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 64(4), S. 347–361. URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2012-0405>
- Cramer, C. (2012b). Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Kempten: Klinkhardt Verlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

- Dreier, L. & Wagner, C. (2020): Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden: AIWG-Expertise. URL: <https://d-nb.info/122703945x/34>
- Feige, A., Friedrichs, N. & Köllmann, M. (2007). Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Fuchs, M. E. & Wiedemann, F. (2022). „Ich studiere Theologie, weil ...“. Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden (Religionspädagogik innovativ, Bd. 48). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fürst, W., Neubauer, W. & Feeser-Lichterfeld, U. (Hrsg.). (2001). Theologiestudierende im Berufswahlprozess. Erträge eines interdisziplinären Forschungsprojektes in Kooperation von Pastoraltheologie und Berufspsychologie (Empirische Theologie, Bd. 10). Münster: LIT Verlag.
- Gennerich, C. (2010). Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen (Praktische Theologie heute, Bd. 108). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Heller, T. (2009). Zwischen Kirchbank und Hörsaal. Empirische Befunde zur Religiosität von Studienanfängern der evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge) (Religionspädagogik im Diskurs, Bd. 7). Jena: Verlag IKS Garamond.
- Heller, T. (2011). Studienerfolg im Theologiestudium. Exemplarische Befunde einer deutschlandweiten Panelstudie zur Identifizierung und Quantifizierung persönlicher Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs bis zum fünften Semester bei Studierenden der Evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge) (Studien zur Religionspädagogik und Praktischen Theologie, Bd. 5). Jena: Verlag IKS Garamond.
- Hillenbrand, C., Pollack, D. & El-Menouar, Y. (2023). Religion als Ressource der Krisenbewältigung? Analysen am Beispiel der Coronapandemie. Religionsmonitor 2023. URL: <https://doi.org/10.11586/2023013>
- Huber, S. (2003). Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Huber, S. & Huber, O. W. (2012). The Centrality of Religiosity Scale (CRS). Religions, 3(3), 710–724. URL: <https://doi.org/10.3390/rel3030710>
- Kerksieck, P. & Spielberg, B. (2019). Gekommen, um zu bleiben? Eine Studie fragt nach Motiven und Wünschen von Theologiestudierenden. Zeitschrift für Pastoraltheologie, ZPTH (bisher: Pastoraltheologische Informationen, PTHI), 39(2), S. 93–104.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2009). Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums. EKD Texte 96. Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2015). Zur Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen Evangelische Religionslehre. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums. EKD Texte 126. Hannover.
- Kubik, A. & Etzel Müller, G. (2023). Das Studium neu denken!? Theologische Elementaria für Religionslehrer:innen. In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung (S. 161–172). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lenhard, H., Pirner, M. L. & Schneider-Harpprecht, C. (Hrsg.). (2019). Theologisch-religionspädagogische Ausbildung. Dokumente und Texte aus der Arbeit der

- Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums, Fachkommission II (Lehramtsstudiengänge) von 1993 bis 2015. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lorenzen, S. (2020). Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener (Praktische Theologie heute, Band 174). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lück, C. (2012). Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 22). Berlin, Münster: LIT Verlag.
- Mendl, H. (2021). „Studierende sind ...“ Narrative über Lehramtsstudierende mit dem Fach Religion. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, (20), 35. URL: <https://doi.org/10.23770/tw0198>
- Meyer, K., Mulia, C. & Schwarz, S. (2022). Wo stehe ich, wo kann ich anders? Positionierung als religions- und gemeindepädagogisches Arbeitsfeld. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, (21), S. 5. URL: <https://doi.org/10.23770/tw0244>
- Mokrosch, R. (2016). Ethische Bildung und Erziehung (Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)). URL: <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100188/>
- Pohl-Patalong, U., Dittrich, T. & Lüdtke, A. E. (2016). Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Riegel, U. & Mendl, H. (2011). Studienmotive fürs Lehramt Religion. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 63(4), S. 344–358. URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2011-0407>
- Riegel, U. & Zimmermann, M. (2022). Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie (Religionspädagogik innovativ, Bd. 47). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rothenbusch, N. (2021). Studentische Rollenkonzepte im Praxistest. Einflussfaktoren und Entwicklungsverläufe (Religionspädagogik innovativ, Bd. 43). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Rothenbusch, N. (2024). Freikirchliche Perspektiven und christlicher Religionsunterricht. Empirisch-religionspädagogische Fokussierungen. In H. M. Heinig, A. Hense, K. Lindner & H. Simojoki (Hrsg.), Christlicher Religionsunterricht. Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart (PThGG), Bd. 44, S. 279–286). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Scheunpflug, A., Pirner, M., Kröner, S., Penthin, M. & Christ, A. (2024). Religiöse und berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften – zentrale Befunde aus dem empirisch-quantitativen DFG-Projekt „RebeL“. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 76(3), S. 276–292. URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2024-2024>
- Schröder, B. (2023). Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht? In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung (S. 139–154). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schulte, A., Stubbe, T. C. & Lorenz, J. (2015). Lust und Frust in den ersten Berufsjahren. Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Berufseingangsphase. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 14(2), S. 291–306.

- Schulz, C. & Plüss, D. (2019). Evangelikalismus und die Vielfalt der Frömmigkeitsprofile unter Studierenden. *Praktische Theologie*, 54(2), S. 113–118. URL: <https://doi.org/10.14315/prth-2019-540211>
- Stodola, L. M. (2023). Positionalität als Herausforderung im Religionsunterricht: eine empirische Untersuchung zur Positionierungsbereitschaft von Theologiestudierenden. *Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades Master of Education*. <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/titleinfo/7297186/full.pdf>
- Wels, S. (2024). Perspektiven im Theologiestudium. Eine empirische Untersuchung unter konfessionslosen Studierenden in Halle. In M. Domszen & K. Höhn-Norden (Hrsg.), *Perspektivverschiebungen im religiösen Feld. Lernprozesse angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit (Arbeiten zur Praktischen Theologie (APrTh), Bd. 91, S. 197–208)*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Ziebertz, H.-G., Schlöder, B., Kalbheim, B. & Feeser-Lichterfeld, U. (2001). Theologiestudierende im religiösen Suchprozess. In W. Fürst, W. Neubauer & U. Feeser-Lichterfeld (Hrsg.), *Theologiestudierende im Berufswahlprozess. Erträge eines interdisziplinären Forschungsprojektes in Kooperation von Pastoraltheologie und Berufspsychologie (Empirische Theologie, Bd. 10, S. 97–118)*. Münster: LIT Verlag.
- Zimmermann, M. (2020). Zur Situation der Lehramts(aus-)bildung Evangelische Theologie / Religionspädagogik an deutschen Fakultäten und Instituten – Ergebnisse einer Befragung. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 301–333.
- Zimmermann, M. & Riegel, U. (2023). Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft? Zusammenfassung und Bedeutung der Ergebnisse zu Studienmotivation und -erwartungen einer bundesweiten empirischen Untersuchung unter Studierenden der Theologie. In M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B. Schröder & H. Schwier (Hrsg.), *Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung (S. 115–128)*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Florian Wiedemann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Theologie im Bereich der Religionspädagogik, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. <https://orcid.org/0009-0004-2201-251X>

¹ Eine Beschreibung der Limitationen findet sich auf den S. 153–155 u. 197–198.

² Die Items von Cramer (2012) stellen wegen ihrer spezifischen Formulierung häufig Ausreißer dar, weswegen die Mittelwerte im Vergleich zu den anderen auffällig abweichen.

³ Mit einem großen Dank an Ulrich Riegel, der die Werte zur Verfügung gestellt hat. Da nur 3.8 % der Befragten in Österreich und der Schweiz studieren, können die Stichprobenunterschiede für diesen groben Vergleich vernachlässigt werden.

⁴ Die Werte für einen Gottesdienstbesuch, der täglich oder mehrmals pro Woche erfolgt, wurden zu „wöchentlich“ addiert.

⁵ Aus Platzgründen werden die Studien in dem Diagramm abgekürzt. Die Skalierung lautete: Heller (2009): mind. einmal pro Tag, mind. einmal pro Woche, nur zu bes. Anlässen, nie; Lück (2012): täglich, mehrfach pro Woche, wöchentlich, monatlich, selten, nie; Riegel und Mendl (2011): täglich, häufig, manchmal, selten, nie; Riegel und Zimmermann (2022): jeden Tag, mehrmals die Woche, ein paar Mal im Monat, selten, nie.

⁶ Aus Platzgründen werden die Studien in dem Diagramm abgekürzt. Die Skalierung lautete: Heller (2009): rund einmal pro Woche, rund einmal pro Monat, nur zu bes. Anlässen, nie; Lück (2012): wöchentlich (inklusive täglich und mehrfach pro Woche), monatlich, selten, nie; Riegel und Mendl (2011): wöchentlich, häufig, manchmal, 2 x im Jahr, nie; Riegel und Zimmermann (2022): jede Woche, ein- bis zweimal im Monat, ein paar Mal im Jahr, selten, nie.

⁷ Lediglich die ideologische Dimension ergab keinen signifikanten Zusammenhang. Heller interpretiert diesen Befund dahingehend, dass die „Richtung“ des Bekenntnisses, also bspw. liberal oder konservativ, für den Studienerfolg irrelevant ist.

⁸ Im Originalwortlaut bei Bucher und Arzt (1999, S. 46): „In dem Zusammenhang ist aber auch anzumerken, daß zusehends mehr junge Menschen ein Theologiestudium wählen [...], die von zuhause (und von der Pfarre) eine nur noch geringe religiöse Prägung mitbringen (im norddeutschen Raum jede/r zweite). Zusehends werden weniger religiöse Erfahrungen, aber auch weniger Kenntnisse zur Bibel, zum Kirchenjahr vorausgesetzt werden können.“ Im Originalwortlaut bei Lück (2012, S. 209): „Andererseits ist nicht zu übersehen, dass zunehmend mehr junge Menschen Evangelische oder Katholische Theologie studieren, die aus der eigenen Familie und der Kirchen- bzw. Pfarrgemeinde nur noch wenige religiöse (kirchliche) Sozialisationserfahrungen in dieses Studium mitbringen (vgl. ähnlich Bucher/Arzt 1999, 46).“

⁹ Für die Regionen geben Bucher und Arzt (1999, S. 36) folgende Prozentwerte für kaum sozialisierte Theologiestudierende an: 50 % Norddeutschland, 35 % Ostdeutschland, 31 % Mitteldeutschland, 20 % Österreich, 18 % Süddeutschland. Leider sind weder die Zusammensetzung der Universitätsstandorte dokumentiert noch die ordinalskalierten Begrifflichkeiten, sodass die Werte nicht weiter rekonstruiert werden können.

¹⁰ Befragt wurden allerdings nur alle Hochschulstandorte in Niedersachsen. Von 345 befragten Theologiestudierenden Ev. Theologie im Wintersemester 2016/17 gaben 5.2 % gar keine religiöse Sozialisation an und 42.5 % eine geringe an. Von 183 befragten Theologiestudierenden Kath. Theologie im Wintersemester 2019/20 wiederum hatte niemand gar keine religiöse Sozialisation erfahren und 29.9 % eine geringe (Fuchs & Wiedemann, 2022, S. 48).

¹¹ Die Veröffentlichung der Revision dieses Textes ist für 2026 geplant.