

Prädiktoren von Bildungsprozessen in der Konfirmandenarbeit

Eine mehrbenenanalytische Untersuchung non-formaler Jugendbildung

Wolfgang Ilg · Oliver Lüdtke

Zusammenfassung: Zur non-formalen Bildung im Jugendbereich liegen bislang wenige Untersuchungen vor. Anhand einer repräsentativen Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland werden Prädiktoren zur Vorhersage gelingender Bildungsprozesse im Bereich der Konfirmandenarbeit mithilfe eines Mehrebenen-Designs (7.404 Konfirmanden und 1.430 Mitarbeitende in 520 Gruppen) untersucht. Bei allen vier Kriteriumsvariablen (Partizipationserfahrung, Textkenntnis, Jugendgruppen-Interesse und Gemeinschaftserleben) lag ein bedeutsamer Anteil (zwischen 11 und 22 %) an der Gesamtvariation zwischen den Konfirmandengruppen. Die durchgeführten Mehrebenenanalysen zeigten, dass auf der Individual-Ebene für die vier untersuchten Prädiktoren (Geschlecht, Gruppenvorerfahrung, Religiosität, kultureller Hintergrund) statistisch signifikante Zusammenhänge zu den Kriteriumsvariablen bestehen. Auf der Gruppenebene wiesen die über die Mitarbeitenden einer Gruppe aggregierten Ziele sowie die pädagogischen Interventionen des Teams einen deutlichen Zusammenhang zu den jeweils korrespondierenden Kriteriumsvariablen auf. Des Weiteren ergab sich für die Religiosität ein statistisch signifikanter Kontexteffekt. Implikationen für die Untersuchung non-formaler Bildungsprozesse werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Mehrebenenanalyse · Non-formale Bildung · Konfirmandenarbeit · Jugendarbeit · Pädagogische Ziele

Predicting educational effects in confirmation work – A multi-level analysis of non-formal education

Abstract: Non-formal education has received little attention by empirical research so far. Drawing on a representative study of confirmation work in the Protestant Church in Germany (7404

Online publiziert: 16.06.2011

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011

Dr. rer. nat. W. Ilg, Dipl.-Theol., Dipl.-Psych. (✉)

Landesschülerpfarrer im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg und Wiss. Mitarbeiter an der Universität Tübingen, Hirschstr. 29, 71067 Sindelfingen, Deutschland
E-Mail: wolfgang.ilg@gmx.net

Prof. Dr. O. Lüdtke (✉)

Institut für Psychologie, Psychologische Methodenlehre, Humboldt-Universität zu Berlin, Sitz: Rudower Chaussee 18, 12489 Berlin, Deutschland
E-Mail: oliver.luedtke@hu-berlin.de

adolescents, aged 13–14, and 1430 workers in 520 groups) a multi-level analysis predicts relevant factors for success on the level of individuals (confirmands) as well as on the group level. Criteria variables are the experience of participation, an increase in knowledge, interest in youth-groups and the experience of community. The predictors related to differences between the groups account for a high share of variance (between 11 and 22%). On the individual level, all four predictors (gender, group experience, religiosity, cultural background) are statistically significant. A context effect is identified concerning religiosity. The pedagogical aims and activities contribute to the explanation of variance to a considerable degree.

Keywords: Confirmation work · Multi-level analysis · Non-formal education · Pedagogical aims · Youth work

1 Einleitung

In den letzten zehn Jahren gewann die systematische Unterscheidung von Bildungsmodalitäten in formale Bildung (institutionalisiert, verpflichtend, standardisiert, zertifiziert), non-formale Bildung (institutionalisiert, freiwillig, orientiert an von Trägern definierten Zielen) und informelle Bildung (ungeplant, lebenslang, überall) zunehmende Bedeutung (vgl. Bundesjugendkuratorium 2001; mit etwas anderer Terminologie: BMFSFJ 2005; zur Begriffsgeschichte: Overwien 2006). Unter non-formaler Bildung wird im Folgenden mit Müller et al. (2005, S. 11–15) die pädagogisch intendierte Förderung von Bildungsprozessen verstanden, soweit diese außerhalb formaler Bildungsveranstaltungen stattfinden. Insbesondere Vertreter der Sozialpädagogik betonen die Bedeutung des non-formalen Lernens für die Gewinnung von Lebenskompetenz. So bietet beispielsweise die in Verbänden organisierte Jugendarbeit „Potentiale für Bildungsprozesse, die auch für formalisierte Bildungsinstitutionen von Interesse sind, aber kaum simuliert werden können“ (Rauschenbach 2009, S. 198). Die empirische Forschung zur non-formalen Bildung bleibt bislang jedoch hinter derjenigen zur formalen Bildung weit zurück.

Der Artikel basiert auf den Daten der im Jahr 2009 abgeschlossenen „Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit“ (Ilg et al. 2009), die von der Universität Tübingen und dem Comenius-Institut (CI) Münster in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) durchgeführt und vom Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften GESIS begleitet wurde. Als Teil einer internationalen Vergleichsstudie in sieben europäischen Ländern (Schweitzer et al. 2010) wurden dabei Konfirmanden, Mitarbeitende und Eltern mithilfe von Fragebögen zu zwei Befragungszeitpunkten befragt. Die nun vorliegenden Daten ermöglichen für ein bedeutendes non-formales Bildungsfeld erstmals mehrerebenenanalytische Untersuchungen hinsichtlich der Determinanten der dort hervorgerufenen Bildungsleistungen.

1.1 Non-formale Bildung als (vernachlässigtes) Forschungsfeld

Die in der Schule vermittelte formale Bildung ist geprägt von einem wachsenden Grad der Standardisierung, beispielsweise im Hinblick auf Lehrerbildung, Kompetenzformulierungen oder Leistungstests. Für Schulleistungsstudien haben sich daher allgemein anerkannte Kriterien wie beispielsweise Lesekompetenz oder Motivation als Erfolgspara-

meter etabliert (vgl. Baumert et al. 2009; Möller und Trautwein 2009). Entsprechend existieren für den Bereich des formalen Lernens komplexe Modelle, in denen potenzielle Schulleistungsdeterminanten auf der Individualebene (Schülerinnen und Schüler), auf der Mikroebene (Schulklassen), auf der Mesoebene (Schulen) und auf der Makroebene (Schulsysteme) einbezogen werden. Beispiele für solche Mehrebenenmodelle der formalen Bildung sind Walbergs Produktivitätsmodell (vgl. Fraser et al. 1987) oder das Modell der Schulleistungsdeterminanten (vgl. Helmke und Weinert 1997; Helmke 2007).

Im Bereich der non-formalen Bildung ist eine solche Standardisierung nicht erfolgt und wird wohl auch zukünftig nicht zu erwarten sein. Es verstärken sich aber – insbesondere vonseiten der finanzierenden Stellen – die Fragen, inwiefern auch die Qualität non-formaler Bildung definiert und erfasst werden kann (vgl. beispielsweise Deinet und Liebig 2006). Dem Selbstverständnis non-formaler Bildung folgend können hierbei nicht einheitliche Kriterien angelegt werden; vielmehr ergeben sich die Kriterien in Abhängigkeit von der pädagogischen Konzeption vor Ort, denn zu den Kennzeichen außerschulischer Bildung gehört die Trägerpluralität und somit die Unterschiedlichkeit verschiedener Zielsetzungen für die jeweilige lokale Ausgestaltung der Arbeit. Ein erfolgreiches non-formales Bildungsangebot ist demnach eines, das seine selbst gesteckten Ziele erreicht.

Im Hinblick auf die Bestimmung der Erfolgskriterien ergibt sich daraus für das hier exemplarisch untersuchte Feld der Konfirmandenarbeit die Konsequenz, dass nicht ein Kriterium zentral definiert werden kann, das die Qualität von Konfirmandenarbeit misst. Stattdessen wird die plurale Gestaltung des Feldes ernst genommen und die Gewichtung möglicher Ziele den jeweiligen Verantwortlichen vor Ort überlassen. Dass hierbei verschiedene Gewichtungen vorgenommen werden, ist durchaus im Sinne der Grundstruktur non-formaler Arbeit. So beschreiben die Rahmenordnungen für die Konfirmandenarbeit in den evangelischen Landeskirchen in Deutschland (22 Landeskirchen bilden gemeinsam die Evangelische Kirche in Deutschland) zwar eine Leitperspektive, was und wie in der Konfirmandenarbeit gelernt werden soll; die Verantwortung für die Ausgestaltung der Konfirmandenarbeit vor Ort liegt aber bei den Leitungsgremien und dem Pfarramt der jeweiligen Kirchengemeinden. Entsprechend gibt es Kirchengemeinden, die beispielsweise das klassische Auswendiglernen von Texten als primäres Ziel der Konfirmandenarbeit betrachten, während andere ihre Konfirmandenarbeit am Vorbild der Jugendarbeit orientieren und daher die Partizipation der Jugendlichen als Erfolgskriterium ansehen. Eine bislang kaum untersuchte Frage für das Gelingen solcher Schwerpunktsetzungen ist, ob die konzeptionellen Zielsetzungen sich als relevante Determinanten unterschiedlicher Bildungsprozesse erweisen und welche Einflussvariablen auf der Individual- und Gruppen-Ebene eine Rolle spielen. Bevor solche Prädiktoren untersucht werden, muss zunächst aber geprüft werden, ob es überhaupt relevante Unterschiede zwischen den von örtlichen Kirchengemeinden ausgestalteten Formen von Konfirmandenarbeit gibt.

1.2 Zur Situation der Konfirmandenarbeit in Deutschland

Mit etwa 250.000 konfirmierten Jugendlichen jährlich ist die Konfirmation eines der am stärksten verbreiteten Passagerituale in Deutschland (Forschungsüberblick und Literatur: Schweitzer und Elsenbast 2009). Sie steht in der evangelischen Kirche für die Bestätigung der (Kinder-)Taufe und blickt auf eine jahrhundertelange Tradition zurück: Seit

den Katechismen von Martin Luther im 16. Jahrhundert ist die Unterrichtung der Konfirmanden stets auch eine Bildungsbewegung gewesen. Der Konfirmation heutiger Zeit geht eine ein- bis zweijährige Vorbereitungszeit voraus, die mittlerweile nicht mehr als Konfirmanden*unterricht*, sondern in Anlehnung an den Terminus Jugendarbeit als Konfirmanden*arbeit* bezeichnet wird. Die Durchführung der Konfirmandenarbeit liegt zumeist in der Hand von Pfarrerinnen und Pfarrern. Diese werden jedoch mittlerweile von Ehrenamtlichen (insgesamt 60.000 in Deutschland) unterstützt. Während in den alten Bundesländern ein Drittel aller Jugendlichen eines Altersjahrgangs (und damit fast jeder evangelische Jugendliche) bei der Konfirmation teilnimmt, sind es im Osten nur 15%. Letztere weisen jedoch eine deutlich stärkere religiöse Sozialisation auf als Konfirmanden im Westen.

Die konzeptionelle Literatur weist der Konfirmandenarbeit verschiedene Ziele zu, deren Gewichtung vor Ort vorgenommen werden kann und soll (vgl. EKD 1998; Comenius-Institut 1998). Da jede Kirchengemeinde ihre Konfirmandenarbeit selbst verantwortet, stellt sich die Realität dieses Arbeitsfelds plural dar. Vertreter der herkömmlichen Konzeption betonen die unterrichtliche Hinführung der Jugendlichen in die christliche Tradition. Kennzeichen einer solchen Arbeit ist die Betonung des Auswendiglernens zentraler christlicher Überlieferungen (z. B. Glaubensbekenntnis, Zehn Gebote usw.), mit dem vorrangigen Bildungsziel einer verbesserten *Textkenntnis*. Neuere Ansätze, die für den Übergang in die Konfirmandenarbeit und damit für die Nähe zur Jugendarbeit stehen, übernehmen dagegen den für die Jugendarbeit konstitutiven Charakter der *Partizipation* Jugendlicher auch für die Konfirmandenarbeit. Kennzeichnend dafür ist die Beteiligung der Konfirmanden an der Auswahl der behandelten Themen. Betrachtet man die Einbettung der Konfirmandenarbeit in das Gesamtspektrum kirchlicher Angebote für Jugendliche, so wird oftmals beklagt, dass der Übergang der Konfirmierten in Angebote der kirchlichen Jugendarbeit zu wenig funktioniere. Das Ziel, mit der Konfirmandenarbeit ein *Interesse an kirchlicher Jugendarbeit* zu wecken, hat daher für manche Verantwortliche vor Ort ein großes Gewicht. Eine eigene Diskussionslinie ergab sich aus dem Kontext eines Forschungsprojekts zur Realität und Reichweite evangelischer Jugendverbandsarbeit (vgl. Fauser et al. 2006a, b). Die Autoren dieser Studie betonen die zentrale Bedeutung des von den Jugendlichen empfundenen *Gemeinschaftserlebens* bei Aktivitäten der außerschulischen Jugendbildung. Dieses sei aber, so die Studie, durch pädagogische Ziele und Interventionen kaum zu beeinflussen, sondern hänge vor allem von den jeweiligen Jugendlichen und deren Interaktionen in der Gruppe ab.

1.3 Fragestellungen und Hypothesen

Im vorliegenden Artikel wird untersucht, welche Bildungswirkungen die Konfirmandenarbeit aus Sicht der beteiligten Jugendlichen erzielt und welche Prädiktoren dafür ausschlaggebend sind. Im Blick auf die vier oben genannten Kriterien (Partizipationserfahrung, Textkenntnis, Jugendgruppen-Interesse, Gemeinschaftserleben) werden folgende Fragen untersucht:

1. Gibt es bedeutsame Unterschiede zwischen den Konfirmandengruppen hinsichtlich der von den Konfirmanden berichteten Bildungsprozesse?

2. Welche Prädiktoren solcher Bildungsprozesse lassen sich identifizieren? Es wird angenommen, dass auf individueller Ebene neben dem Geschlecht insbesondere solche Variablen eine Rolle spielen, die die Verbundenheit des Jugendlichen mit der Kirche zeigen. Daneben legen zahlreiche Untersuchungen nahe, dass kirchliche Angebote für Jugendliche – wie die meisten anderen Angebote der Jugendarbeit auch – vor allem für Jugendliche aus höheren Bildungsschichten attraktiv erscheinen. Auf Ebene der Gruppen bzw. Gemeinden werden Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland angenommen sowie Einflussgrößen, die das Setting beschreiben (Gruppengröße, Dauer der Konfirmandenzeit). Kontexteffekte werden insbesondere hinsichtlich der (auf Gruppenebene aggregierten) religiösen Prägung der Jugendlichen erwartet.
3. Spiegeln sich die konzeptionellen Schwerpunktsetzungen der Mitarbeitenden in den von den Konfirmanden berichteten Bildungsprozessen wider? Hierfür ist einerseits die Untersuchung der Zielsetzungen von Mitarbeitenden im Hinblick auf die vier genannten Kriterien relevant, andererseits die konkrete Praxis der Gruppenarbeit, also Unterrichtsmethoden und außerunterrichtliche Aktivitäten. Bei der Unterrichtsmethode, Texte aufsagen zu lassen, wird ein Zusammenhang mit dem Kriterium Textkenntnis erwartet, beim Einsatz erlebnispädagogischer Übungen ein Zusammenhang mit dem Gemeinschaftserleben. Gemeinsame Aktivitäten mit Jugendgruppen sollten einen Zusammenhang mit dem bei den Jugendlichen erzielten Jugendgruppen-Interesse zeigen, bei der Durchführung von Freizeiten und Camps wird ein Zusammenhang sowohl mit dem Kriterium Gemeinschaftserleben als auch mit dem Kriterium Jugendgruppen-Interesse erwartet, da Freizeiten eine zentrale Brücke von der Konfirmanden- in die Jugendarbeit darstellen (vgl. Brenner 2010).
4. Untersuchungen aus anderen non-formalen Bildungsfeldern (Ilg 2010), legen die Unterscheidung von „spezifischen“ (hier: Partizipation, Textkenntnis, Jugendgruppen-Interesse) und „unspezifischen“ Erlebnissbereichen (Gemeinschaftserleben) nahe, wobei der Ausdruck „spezifisch“ besagt, dass es sich um Erlebnissbereiche handelt, die mit bestimmten konzeptionellen Absichten im Zusammenhang stehen. Demnach ist zu erwarten, dass in den drei spezifischen Erlebnissbereichen die konzeptionelle Ausrichtung einen statistisch signifikanten Effekt hat, während die „Steuerbarkeit“ des Gemeinschaftserlebens als deutlich geringer erwartet wird.

2 Methode

2.1 Stichprobe

Die Untersuchung bezieht sich auf die Teilstichprobe des Datensatzes „Bundesweite Studie zur Konfirmandenarbeit“, für die vollständige Datensätze aus t_1 und t_2 vorliegen. Es handelt sich dabei um 7.404 Konfirmanden und 1.430 Mitarbeitende in 520 Gruppen/Kirchengemeinden. Im Konfirmandenjahrgang 2008 wurden zu zwei Befragungszeitpunkten (t_1 : in der ersten Phase der Konfirmandenzeit; t_2 : kurz vor der Konfirmation) alle Konfirmanden sowie deren Mitarbeitende (davon 52 % Ehrenamtliche, 38 % Pfarrer, 6 % Diakone, 4 % Sonstige) mit Fragebögen zu ihren Zielen (t_1) bzw. Erfahrungen (t_2) befragt. Die einbezogenen Kirchengemeinden wurden nach einem geschichteten Zufalls-

verfahren repräsentativ für das Bundesgebiet ausgewählt; Ungleichheiten, z. B. aufgrund unterschiedlicher Response-Raten sind durch Gewichtungsfaktoren ausgeglichen (s. Ilg et al. 2009, S. 27–36).

Bei den befragten Konfirmanden (mit wenigen Ausnahmen alle im Alter zwischen 13 und 14 Jahren) sind Jungen und Mädchen in etwa gleich oft vertreten. Ausführliche deskriptive Resultate und methodologische Erläuterungen sind in Ilg et al. (2009) sowie parallel für die internationale Vergleichsstudie in Schweitzer et al. (2010) zu finden. Für die einbezogenen Variablen werden sie auf Basis des Gesamtdatensatzes im nächsten Abschnitt berichtet.

2.2 Instrumente und Variablen

Soweit nicht anders berichtet, wurden die im Folgenden benannten Items auf 7-stufigen, endpunktbeschrifteten Rating-Skalen (1–7) erhoben. Aufgrund des Mangels an früheren empirischen Studien im Bereich der Konfirmandenarbeit konnte nur an wenigen Stellen auf existierende Skalen zurückgegriffen werden. Zwei der vier Kriterien beruhen auf Skalen, die anderen beiden sind Einzelitems. Die Entwicklung der Items bzw. Skalen erfolgte in einem mehrstufigen Prozess auf der Basis qualitativer Interviews mit Experten und Konfirmanden sowie kognitiver Pre-Tests. Alle Items und Skalen, sofern es sich nicht um Nominalvariablen handelt, wurden z-standardisiert ($M=0$; $SD=1$).

Die vier *Kriteriumsvariablen* wurden im Konfirmanden-Fragebogen t_2 , also zum Ende der Konfirmandenzeit, wie folgt erfragt: Die *Partizipationserfahrung* wurde durch das Item „In der Konfi-Zeit konnten wir die Themen, die behandelt wurden, mitbestimmen“ erfasst ($M=3.41$; $SD=1.89$), das *Jugendgruppen-Interesse* durch das Item „Ich hätte Interesse daran, nach der Konfirmation in eine kirchliche Jugendgruppe zu gehen“ ($M=3.16$; $SD=2.04$). Die *Textkenntnis* wurde über die Selbsteinschätzung der Konfirmanden operationalisiert, inwieweit sie am Ende der Konfirmandenzeit vier zentrale Texte des christlichen Glaubens (Vaterunser, Glaubensbekenntnis, Psalm 23, Zehn Gebote) auswendig kennen ($M=2.37$; $SD=0.50$; dreistufige Skala von „gar nicht“ bis „ziemlich genau“, $\alpha=0.68$). Der Index *Gemeinschaftserleben* enthält vier Items: Die Zufriedenheitsbewertungen der Konfirmanden zu den Aspekten Gemeinschaft, Spaß, Freizeit/Rüstzeit/Lager sowie das Item „Während der Konfi-Zeit habe ich gute Gemeinschaft in der Konfi-Gruppe erlebt“ ($M=5.29$; $SD=1.29$; $\alpha=0.79$).

Die *Prädiktoren auf Individualebene* wurden zu t_1 bei den Konfirmanden erfragt. Dazu gehört zunächst das Geschlecht; aufgrund der Jahrgangshomogenität aber nicht das Alter der Konfirmanden. Als *Jugendliche mit Gruppenvorerfahrung* galten solche Konfirmanden, die in der Befragung t_1 angaben, dass sie vor ihrer Konfirmandenzeit mehr als drei Mal bei einer christlichen Gruppe oder Veranstaltung der Kirche teilgenommen haben, z. B. bei Kindergottesdiensten oder einem Jungschartag (Ja: 71 %, Nein: 14 %; weiß nicht: 14 %). Der Index zur *Religiosität* bestand aus fünf Items (Beispielitem: „Ich glaube an Gott“, $M=4.63$; $SD=1.55$; $\alpha=0.85$). Für den Prädiktor *Kultureller Hintergrund* wurde die Antwort der Konfirmanden auf die Frage: „Wie viele Bücher habt ihr zuhause?“ herangezogen (Median: 26–100 Bücher; vgl. Buchmann 2002).

Als allgemeine Prädiktoren auf Gruppen-Ebene gehen folgende Variablen ein: Die *Mittlere Religiosität in der Gruppe* errechnet sich als der Gruppenmittelwert des Index

Religiosität ($M=4.67$; $SD=0.77$). Als *Gruppen in Ostdeutschland* gelten alle Gemeinden im Osten Deutschlands (12% aller Gemeinden), nicht aber die Gemeinden in West-Berlin. Die *Größe* von Konfirmandengruppen ist weniger eindeutig zu bestimmen als für Schulklassen, da beispielsweise in einigen Gemeinden Gruppen mit 30 Konfirmanden einen gemeinsamen Beginn und Schluss haben, sich zwischendurch aber in Kleingruppen aufteilen, die durch Ehrenamtliche geleitet werden. Daher wurde die Gruppengröße nicht als metrische Variable aufgenommen, sondern lediglich solche Gruppen mit dem Kennzeichen „große Gruppe“ versehen, bei denen eine Gruppe mit 20 oder mehr Konfirmanden ungeteilt unterrichtet wird (22% aller Gruppen). In klassischen Modellen schulischen Lernens spielt die Lernzeit eine wichtige Rolle (vgl. Carroll 1963; Bloom 1976). Analog dazu geht als *Dauer der Konfirmandenzeit* der Zeitraum vom ersten Treffen der Konfirmanden bis zur Konfirmation (in Monaten) in das Modell ein ($M=15.18$; $SD=4.91$). Allerdings kann die Intensität der Treffen während dieser Gesamtdauer variieren (z. T. wöchentlich, z. T. monatlich „geblockt“ an Samstagen).

Unter Rückgriff auf die Angaben der Mitarbeitenden werden die *Beschreibungen der konzeptionellen Schwerpunktsetzungen* als Prädiktoren auf Gruppenebene berücksichtigt. Bei den Zielsetzungen kamen 7-stufige Rating-Skalen zum Einsatz mit den Endpunktbeschriftungen: 1=„nicht wichtig“, 7=„sehr wichtig“. Die Formulierungen der Ziele lauteten wie folgt „Die Jugendlichen sollen die Themen mitbestimmen können“ (*Ziel Partizipation*; $M=4.81$; $SD=1.60$), „Die Jugendlichen sollen zentrale Texte des christlichen Glaubens auswendig lernen, z. B. das Glaubensbekenntnis“ (*Ziel Textkenntnis*; $M=4.75$; $SD=1.71$), „Die Jugendlichen sollen Angebote der kirchlichen Jugendarbeit kennen lernen“ (*Ziel Jugendgruppen-Interesse*; $M=5.69$; $SD=1.16$) sowie „Die Jugendlichen sollen in ihrer Konfirmandengruppe Gemeinschaft erleben“ (*Ziel Gemeinschaftserleben*; $M=6.28$; $SD=0.94$). Die Mitarbeiter-Ziele erwiesen sich als weitgehend unabhängig voneinander (Korrelationen zwischen $r=-0.09$ und $r=0.18$), lediglich die Ziele Jugendgruppen-Interesse und Gemeinschaftserleben korrelierten zu 0.32. Neben diesen Zielen gingen die vom Mitarbeiterteam zur Gestaltung des Gruppengeschehens eingesetzten pädagogischen Interventionen in das Modell ein. Diese wurden in t_2 rückblickend von den Hauptverantwortlichen (je einer pro Gemeinde, in der Regel die jeweiligen Pfarrer/innen) benannt, dabei wird zwischen didaktischen *Methoden* im Konfirmandenunterricht und außerunterrichtlichen *Aktivitäten* unterschieden. Die Methode *Texte auf-sagen* („Wie oft wurde die Methode ‚auswendig gelernte Texte aufsagen‘ bei diesem Konfirmandenjahrgang eingesetzt?“; $M=2.54$; $SD=0.94$) und die Methode *Erlebnispädagogische Übungen* („Wie oft wurde die Methode ‚Erlebnispädagogische Übungen‘ bei diesem Konfirmandenjahrgang eingesetzt?“; $M=2.10$; $SD=0.87$) wurden auf einer vierstufigen Skala von 1 = „nie“ bis 4 = „häufig“ erfragt. Die Anzahl *gemeinsamer Aktivitäten mit Jugendgruppen* („Wie viele gemeinsame Aktivitäten mit der kirchlichen Jugendarbeit fanden in der Konfirmandenzeit statt?“; $M=2.10$; $SD=6.50$) und die *Dauer von Freizeit(en)/Camp(s)* („Summe der auswärtigen Übernachtungen“; $M=3.26$; $SD=3.28$) wurden jeweils als absolute Zahlen erhoben.

2.3 Statistische Analysen

Der vorliegende Datensatz weist eine hierarchische Mehrebenenstruktur auf: Konfirmanden sind geschachtelt innerhalb von Konfirmandengruppen. Für die simultane Untersuchung der Vorhersagekraft von Prädiktoren auf Individual- und Gruppenebene wurden deshalb Mehrebenenanalysen eingesetzt (siehe z. B. Kreft und De Leeuw 1998; Raudenbush und Bryk 2002; Gelman und Hill 2007; die rechnerische Umsetzung erfolgte mit dem Statistikprogramm R, Version 2.8). Der vorliegende Artikel beschränkt sich dabei auf die Untersuchung von random-intercept-Modellen. Eine methodische Besonderheit der vorliegenden Mehrebenenanalyse ist der Einbezug der Mitarbeiter-Ziele. Anders als bei Lehrer-Variablen in Schulstudien, in denen üblicherweise der Einfluss *einer* Lehrkraft auf die Schulklasse untersucht wird, ist im vorliegenden Fall jeweils eine *Gruppe von Mitarbeitenden* (durchschnittlich ca. 3 pro Gruppe) für das Geschehen in der Konfirmandenarbeit verantwortlich. Die Zielbeschreibungen, die als Prädiktoren in die Analyse eingehen, sind also auf Gruppenebene aggregierte Ziele der einzelnen Mitarbeitenden.

3 Ergebnisse

3.1 Unterschiedlichkeit der Gruppen (Intraklassenkorrelation)

Tabelle 1 zeigt die Varianzanteile auf Individual- und Gruppenebene für die vier untersuchten Kriterien. Die Intraklassenkorrelation verdeutlicht, dass für alle vier Kriterien beträchtliche Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Insgesamt liegen zwischen 11 und 22 % der Gesamtvarianz zwischen den Konfirmandengruppen. Aus den ebenfalls in Tab. 1 abgedruckten Korrelationen ist ersichtlich, dass die vier Kriteriumsvariablen weitgehend unabhängige Aspekte auf Individual- und Gruppenebene erfassen.

Tab. 1: Intraklassenkorrelation (ICC) und Korrelationen für die Kriteriumsvariablen

	ICC	Korrelationen			
		1	2	3	4
1. Partizipationserfahrung	0.14		0.01	0.14***	0.23***
2. Textkenntnis	0.21	−0.06		0.12***	0.07***
3. Jugendgruppen-Interesse	0.16	0.18***	0.16***		0.27***
4. Gemeinschaftserleben	0.11	0.39***	0.07	0.43***	

Oberhalb der Diagonalen sind die Korrelationen auf Individualebene, unterhalb der Diagonalen die Korrelationen der aggregierten Werte auf Gruppenebene abgedruckt

N = 7.404 Konfirmanden in 520 Gruppen

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

3.2 Ergebnisse der Mehrebenenanalyse

In den Tab. 2 und 3 sind die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse dargestellt. Die Darstellung enthält zunächst den Erwartungswert für den y-Achsenabschnitt der Regression (intercept) und zeigt dann jeweils den Regressionskoeffizienten für die Prädiktorvariablen. Aufgrund der z-Standardisierung der kontinuierlichen Prädiktoren und der Kriteriumsvariablen können diese nahezu wie standardisierte Regressionskoeffizienten interpretiert werden. Für jedes Kriterium wird zunächst ein Modell 1 spezifiziert, das die Individual- und allgemeinen Gruppenvariablen berücksichtigt. Im nächsten Schritt (Modell 2) kommen die Ziele und pädagogischen Interventionen als zusätzliche erklärende Variablen hinzu. Im Folgenden werden die Ergebnisse für jedes Kriterium einzeln berichtet.

3.2.1 Partizipationserfahrung

Die Varianzaufklärung bei der Partizipationserfahrung ist insgesamt deutlich geringer ausgeprägt als bei den drei anderen Kriteriumsvariablen. Auch zeigt sich hier weder ein Vorsprung für die Mädchen noch für die Jugendlichen mit Gruppenvorerfahrung. Auf der individuellen Ebene geht eine erhöhte Partizipationserfahrung einher mit hoher Religiosität und einem geringen kulturellen Hintergrund. Auf Ebene der allgemeinen Gruppenvariablen zeigt sich ein statistisch signifikant negativer Unterschied für große Gruppen – allerdings nur im Modell 2. Das konzeptionelle Ziel, dass die Konfirmanden bei der Themenauswahl beteiligt sein sollen, erweist sich hypotesenkonform als statistisch signifikanter Prädiktor. Ein negativer Prädiktor ist dagegen das Ziel, dass die Konfirmanden Texte auswendig lernen sollen – auch dieser Zusammenhang kann als erwartungskonform gewertet werden, weil das Auswendiglernen immer von vorgegebenen Inhalten ausgeht und eine Betonung auf diesen Aspekt entsprechend wenig Raum für die Eigeninteressen der Jugendlichen lässt.

3.2.2 Textkenntnis

Bei der (selbst eingeschätzten) Textkenntnis handelt es sich um das Kriterium mit den stärksten Unterschieden zwischen den Gruppen. Konfirmanden mit hoher Religiosität und Vorerfahrung mit kirchlichen Gruppen weisen hier erwartungsgemäß höhere Werte auf. Jungen und Jugendliche aus bildungsferneren Schichten schätzen am Ende der Konfirmandenzeit ihre Textkenntnis als geringer ein. Auf Ebene der Gruppenvariablen ist lediglich die mittlere Religiosität in der Gruppe ein statistisch signifikanter Prädiktor. Der in Modell 1 statistisch signifikante Unterschied zwischen westlichen und östlichen Gemeinden wird nach Aufnahme der konzeptionellen Prädiktoren in das Modell deutlich reduziert und ist nicht mehr statistisch signifikant. Im Modell 2 sind sowohl das konzeptionelle Ziel der Textkenntnis als auch die entsprechende Methode (Texte aufsagen lassen) statistisch signifikante Prädiktoren für eine verstärkte Kenntnis der Texte, die nicht korrespondierenden Ziele und Interventionen zeigen dagegen erwartungskonform keinen Zusammenhang mit diesem Kriterium.

Tab. 2: Befunde aus Mehrebenenanalysen. Vorhersage der Partizipationserfahrung und der Textkenntnis

	Partizipationserfahrung				Textkenntnis			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
(Intercept)	0.04	0.03	0.05	0.03	-0.16***	0.03	-0.17***	0.03
<i>Individualvariablen</i>								
Differenz für Mädchen	-0.03	0.02	-0.03	0.02	0.19***	0.02	0.19***	0.02
Differenz für Jgdl. mit Gruppenvorerfahrung	-0.01	0.02	-0.01	0.02	0.10***	0.02	0.10***	0.02
Religiosität	0.07***	0.01	0.07***	0.01	0.10***	0.01	0.10***	0.01
Kultureller Hintergrund	-0.06***	0.01	-0.06***	0.01	0.08**	0.01	0.08***	0.01
<i>Allgemeine Gruppenvariablen</i>								
Mittlere Religiosität in der Gruppe	-0.02	0.02	-0.01	0.02	0.12***	0.02	0.07**	0.02
Differenz für östliche Landeskirchen	0.09	0.08	0.04	0.08	-0.27***	0.08	-0.14	0.07
Differenz für große Gruppen	-0.09	0.05	-0.10*	0.05	0.06	0.05	0.05	0.05
Dauer der Konfirmandenzeit	0.01	0.02	-0.01	0.02	-0.03	0.02	-0.01	0.02
<i>Ziele der Mitarbeitenden (Gruppenebene)</i>								
Ziel Partizipation			0.11***	0.02			0.01	0.02
Ziel Textkenntnis			-0.05*	0.02			0.07***	0.02
Ziel Jugendgruppen-Interesse			0.00	0.02			0.02	0.02
Ziel Gemeinschaftserleben			0.00	0.02			-0.02	0.02

Tab. 2: (Fortsetzung)

	Partizipationserfahrung				Textkenntnis			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<i>Interventionen der MA (Gruppenebene)</i>								
Aktivitäten: gemeinsam mit Jugendgruppen			0.00	0.02			-0.01	0.02
Aktivitäten: Dauer von Freizeit(en)/Camp(s)			0.02	0.02			-0.01	0.02
Methode: Texte auftragen			-0.01	0.02			0.19***	0.02
Methode: Erlebnispädagogische Übungen			0.01	0.02			0.02	0.02
<i>Varianzaufklärung</i>								
R ² Individualebene	0.01		0.01		0.04		0.04	
R ² Gruppenebene	0.00		0.07		0.15		0.36	

Im Modell 2 sind jeweils inhaltlich korrespondierende Zellen zwischen Prädiktor und Kriterium durch fette Schriftart hervorgehoben

N = 7.404 Konfirmanden in 520 Gruppen

B = Regressionskoeffizient

SE = Standardfehler

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tab. 3: Befunde aus Mehrebenenanalysen. Vorhersage des Jugendgruppen-Interesses und des Gemeinschaftslebens

	Jugendgruppen-Interesse				Gemeinschaftsleben			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
(Intercept)	-0.36***	0.03	-0.34***	0.03	-0.13***	0.03	-0.12***	0.03
<i>Individualvariablen</i>								
Differenz für Mädchen	0.19***	0.02	0.19***	0.02	0.10***	0.02	0.10***	0.02
Differenz für Jgdl. mit Gruppenvorerfahrung	0.30***	0.02	0.30***	0.02	0.11***	0.02	0.11***	0.02
Religiosität	0.17***	0.01	0.17***	0.01	0.08***	0.01	0.08***	0.01
Kultureller Hintergrund	0.08***	0.01	0.08***	0.01	0.00	0.01	0.00	0.01
<i>Allgemeine Gruppenvariablen</i>								
Mittlere Religiosität in der Gruppe	0.09***	0.02	0.09***	0.02	0.05*	0.02	0.05*	0.02
Differenz für östliche Landeskirchen	0.33***	0.07	0.33***	0.07	0.19**	0.07	0.18*	0.07
Differenz für große Gruppen	0.00	0.04	-0.01	0.04	-0.10*	0.05	-0.11*	0.04
Dauer der Konfirmandenzeit	0.00	0.02	-0.01	0.02	-0.05**	0.02	-0.06***	0.02
<i>Ziele der Mitarbeitenden (Gruppenebene)</i>								
Ziel Partizipation			-0.02	0.02			0.00	0.02
Ziel Textkenntnis			-0.05**	0.02			0.00	0.02
Ziel Jugendgruppen-Interesse			0.11***	0.02			0.01	0.02
Ziel Gemeinschaftsleben			0.00	0.02			0.01	0.02

Tab. 3: (Fortsetzung)

	Jugendgruppen-Interesse				Gemeinschaftserleben			
	Modell 1		Modell 2		Modell 1		Modell 2	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
<i>Interventionen der MA (Gruppenebene)</i>								
Aktivitäten: gemeinsam mit Jugendgruppen			0.03	0.02			0.01	0.02
Aktivitäten: Dauer von Freizeit(en)/Camp(s)			0.08***	0.02			0.07***	0.02
Methode: Texte auftragen			0.00	0.02			-0.01	0.02
Methode: Erlebnispädagogische Übungen			-0.01	0.02			0.02	0.02
<i>Varianzaufklärung</i>								
R ² Individualebene	0.09		0.09		0.01		0.01	
R ² Gruppenebene	0.33		0.45		0.12		0.16	

Im Modell 2 sind jeweils inhaltlich korrespondierende Zellen zwischen Prädiktor und Kriterium durch fette Schriftart hervorgehoben

N = 7.404 Konfirmanden in 520 Gruppen

B = Regressionskoeffizient

SE = Standardfehler

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

3.2.3 *Interesse an Jugendgruppen*

Bei dem am Ende der Konfirmandenzeit empfundenen Interesse, auch nach der Konfirmation an Gruppen der kirchlichen Jugendarbeit teilzunehmen, zeichnen sich ebenfalls deutliche Zusammenhänge ab. Alle vier untersuchten Individualvariablen weisen statistisch signifikante Koeffizienten auf. Jugendliche mit vorheriger Gruppenerfahrung sowie Mädchen zeigen ein erhöhtes Interesse an Jugendgruppen. Auch die Religiosität und der kulturelle Hintergrund spielen eine wichtige Rolle. Damit zeichnet sich ein Bild des typischen Jugendgruppen-Interessenten ab, das in empirischen Studien zur Soziologie der Jugendarbeit immer wieder gefunden wird (Fauser et al. 2006a, b; Ilg 2007; BDKJ 2008). Auf Gruppenebene ist die mittlere Gruppenreligiosität ebenfalls ein statistisch signifikanter Prädiktor. In ostdeutschen Landeskirchen ist das Interesse an Jugendgruppen deutlich erhöht. Das mit dem Entstehen von Jugendgruppen-Interesse korrespondierende Mitarbeiter-Ziel ist statistisch signifikant, die Anzahl der gemeinsamen Aktivitäten zwischen Konfirmanden- und Jugendgruppe jedoch nicht. Dagegen wird mit steigender Dauer der Konfirmandenfreizeiten bzw. -camps das Interesse an Anschlussangeboten der Jugendarbeit bei den Konfirmanden verstärkt. Ähnlich wie bei der Partizipationserfahrung zeigt sich auch beim Jugendgruppen-Interesse eine negative Beziehung zur Mitarbeiter-Zielsetzung, Texte auswendig lernen zu lassen.

3.2.4 *Gemeinschaftserleben*

Auch im Bereich des Gemeinschaftserlebens ergeben sich höhere Werte für Mädchen, für Jugendliche mit vorheriger Gruppenerfahrung und für religiöse Jugendliche, jedoch nicht für den Prädiktor kultureller Hintergrund. Das Gemeinschaftserleben ist zudem in solchen Konfirmandengruppen stärker, in denen eine höhere Religiosität herrscht sowie in den Gruppen im Osten Deutschlands. In großen Gruppen ist das Gemeinschaftserleben statistisch signifikant geringer. Die Tatsache, dass eine längere Konfirmandenzeit mit geringerem Gemeinschaftserleben einher geht, mag zunächst erstaunen, lässt sich jedoch plausibel erklären: In Gemeinden mit kurzer Konfirmandenzeit finden zumeist intensivere Gruppentreffen (zumeist über einen halben oder ganzen Tag) statt, bei denen das Gemeinschaftserleben stärker zum Tragen kommt als bei schulähnlichen Unterrichtsstunden über einen längeren Gesamtzeitraum.

Wie mit der Hypothese zum Gemeinschaftserleben als einem „unspezifischen Erlebnissbereich“ vorausgesagt, erweist sich das Mitarbeiter-Ziel, Gemeinschaftserlebnisse herbeizuführen nicht als statistisch signifikanter Prädiktor. Auch erlebnispädagogische Übungen leisten keinen bedeutsamen Beitrag. Dagegen sind die Freizeiten bzw. Camps von Bedeutung: Mit der Dauer dieser intensiven Gruppenzeiten steigt das Gemeinschaftserleben der Konfirmanden signifikant an.

4 Diskussion

4.1 Zusammenfassung und kritische Würdigung der Befunde

Bei allen vier Kriteriumsvariablen liegt ein Anteil von mehr als 10 % der Gesamtvarianz in den Unterschieden zwischen den Gruppen begründet. Diese Varianzanteile korrespondieren mit den Werten, die üblicherweise für Schülerwahrnehmungen ihrer Lernumwelt berichtet werden (z. B. Lüdtke et al. 2006). Die für non-formale Bildung typische Unterschiedlichkeit örtlicher Gruppen schlägt sich also in den Ergebnissen nieder und unterstreicht die Notwendigkeit einer mehrbenenanalytischen Perspektive für die Vorhersage gelingender Bildungsprozesse im Bereich der Konfirmandenarbeit. Die Höhe dieser Varianzanteile lässt sich einordnen, wenn man die Ergebnisse der entsprechenden Analyse aus der internationalen Konfirmanden-Studie vergleicht (vgl. Ilg und Schweitzer 2010): Besonders große Unterschiede zwischen Gruppen (bis zu 28 % Varianzanteil auf Gruppenebene) ergeben sich in den Ländern, in denen – anders als bei den Landeskirchen innerhalb der EKD – kein Rahmen-Curriculum für die Konfirmandenarbeit existiert. Dies kann als Indiz dafür verstanden werden, dass Leitvorgaben im Bereich non-formaler Bildung einen standardisierenden Einfluss auf das Bildungsgeschehen haben, obwohl solche Vorgaben einen wesentlich unverbindlicheren Charakter als schulische Bildungspläne haben.

Bei den Prädiktoren auf der individuellen Ebene ergeben sich deutliche Zusammenhänge mit den Kriteriumsvariablen. Die individuelle Religiosität geht bei allen vier untersuchten Kriterien mit höheren Werten einher. Eine mögliche Erklärung ist die allgemein höhere Akzeptanz und Zufriedenheit mit der Konfirmandenarbeit bei denjenigen Jugendlichen, die kirchlichen Inhalten nahe stehen. Ähnlich kann auch das Ergebnis gedeutet werden, dass für drei der vier Kriterien eine vorherige Gruppenerfahrung sich als statistisch signifikanter Prädiktor erweist. Der kulturelle Hintergrund hat mit zwei Kriterien einen positiven, mit der Partizipationserfahrung dagegen einen negativen Zusammenhang. Mädchen haben gegenüber Jungen höhere Werte bei den Kriterien Textkenntnis, Jugendgruppen-Interesse und Gemeinschaftserleben.

Auf Ebene der allgemeinen Gruppenvariablen spielen die Gruppengröße sowie die Dauer der Konfirmandenzeit eine überraschend geringe Rolle, beide Kennwerte haben nur mit dem Kriterium „Gemeinschaftserleben“ einen statistisch signifikanten, negativen Zusammenhang. Konfirmandengruppen im Osten zeigen erhöhte Werte beim Jugendgruppen-Interesse und beim Gemeinschaftserleben, bei der Textkenntnis sind die Erwartungswerte dagegen niedriger als im Westen.

Für die individuelle Religiosität ließ sich bei allen Kriterien außer der Partizipationserfahrung ein *Kontexteffekt* feststellen: Jugendliche in stärker religiös geprägten Gruppen haben demnach höhere Werte bei der Textkenntnis, beim Jugendgruppen-Interesse und beim Gemeinschaftserleben als Jugendliche mit derselben individuellen Religiosität, die ihre Konfirmandenzeit in einer nur schwach religiösen Gruppe erleben. Weitere Analysen (in den Tabellen nicht abgedruckt) zeigen, dass sich für den kulturellen Hintergrund keine Kontexteffekte nachweisen lassen, ebenso weist die Sozialstruktur der Kirchengemeinde (Anteil von armen bzw. wohlhabenden Menschen im Sozialraum) keinen Zusammenhang zu den vier Kriterien auf.

Insgesamt wird nur ein geringer Anteil der Varianz in den vier Kriterien durch die Prädiktoren auf der Individualebene aufgeklärt. Eindrucksvoller fällt die Varianzaufklärung auf der Gruppenebene aus. Bei allen vier Kriterien steigt die Varianzaufklärung auf Gruppenebene von Modell 1 zu Modell 2 deutlich an. Die konzeptionellen Prädiktoren sind demnach für die Vorhersage der von Jugendlichen bewerteten Erlebnisbereiche bedeutsam. Der erwartete Zusammenhang zwischen konzeptionellen Prädiktoren und inhaltlich korrespondierenden Eindrücken der Jugendlichen tritt für die drei als „spezifische Bildungsbereiche“ gekennzeichneten Kriterien Partizipationserfahrung, Textkenntnis und Jugendgruppen-Interesse auf. Bei dem als nicht spezifisch determinierbar erwarteten Bereich Gemeinschaftserleben bleiben diese Zusammenhänge – mit Ausnahme der Bedeutsamkeit von Konfirmandenfreizeiten – hypothesenkonform aus, hier sind dagegen Gruppengröße und Dauer der Konfirmandenzeit von Bedeutung. Die Annahme, dass bestimmte Bereiche, die sich auf das individuelle Erleben der Jugendlichen beziehen, konzeptionell klarer determinierbar sind als solche, bei denen vor allem das Beziehungsgefüge der Jugendlichen untereinander ausschlaggebend ist, wird durch diese Befunde bestätigt.

Die vorliegenden Resultate zeigen jedoch auch deutlich weiteren Forschungsbedarf: Die geringe Varianzaufklärung auf Individualebene lässt vermuten, dass in weiteren Studien zusätzliche individuelle Merkmale als Prädiktoren aufgenommen werden sollten, zu denken wäre hier beispielsweise an den sozioökonomischen Status. Im Blick auf die Kriteriumsvariablen handelt es sich bislang um subjektive Selbsteinschätzungen der Konfirmanden. Insbesondere beim Kriterium Textkenntnis könnten hier Wissenstests zur Objektivierung der Daten beitragen. Beim Kriterium „Interesse an Jugendgruppen“ könnte ein zusätzlicher Befragungszeitpunkt ein halbes Jahr nach der Konfirmation Informationen darüber erbringen, inwiefern das geäußerte Interesse zu einer faktischen Teilnahme an Jugendgruppen führte.

4.2 Konzeptionelle Ziele der Mitarbeitenden als Prädiktoren

Eine methodische Besonderheit der Studie besteht in der Art der Operationalisierung der pädagogischen Arbeit. Dafür wurden zum einen die pädagogischen Interventionen (didaktische Methoden im Konfirmandenunterricht sowie bestimmte Aktivitäten außerhalb des regulären Konfirmandenunterrichts) herangezogen. Zum anderen wurden die Zielsetzungen des gesamten Teams dadurch operationalisiert, dass jedes Team-Mitglied eine Bewertung zu vorformulierten Zielen abgab. Die Gesamt-Ziele eines Teams gingen als aggregierte Werte in die Analyse ein. Es konnte gezeigt werden, dass die so erhobenen Ziele bedeutsame Prädiktoren für die Bildungserfahrungen der Jugendlichen sind. Dieser Zusammenhang ergibt sich für die Kriterien Partizipationserfahrung, Textkenntnis und Jugendgruppen-Interesse spezifisch zwischen den jeweiligen Zielen und den entsprechenden Rückmeldungen der Jugendlichen. Die erklärende Kraft der Ziele besteht, obwohl die Interventionen (Unterrichtsmethoden und außerunterrichtliche Aktivitäten) als eigene Prädiktoren in das Modell aufgenommen wurden. Die Erhebung von Zielen erweist sich damit als eine Methode, mit der intentionale Prädiktor-Anteile erhoben werden können, die sich aus der reinen Beschreibung pädagogischer Maßnahmen nicht ergeben.

Zunächst mag es wenig überraschend wirken, dass konzeptionelle Absichten der Mitarbeitenden sich in den Rückmeldungen der Jugendlichen niederschlagen. Allerdings existieren für die Konfirmandenarbeit bislang weder theoretische Modelle bezüglich vermittelnder Prozesse noch empirische Untersuchungen, die eine solche spezifische Wirkung nachweisen und Indikatoren für mögliche Einflüsse identifizieren. Die Mitarbeiter-Ziele als Indikatoren für das pädagogische Konzept wurden in der vorliegenden Studie deshalb ausgewählt, weil pädagogische Interventionen im Bereich der non-formalen Bildung, insbesondere dort, wo Ehrenamtliche aktiv sind, oftmals nicht im Einzelnen operationalisierbar sind. Am Beispiel der Partizipationsmöglichkeiten kann dies verdeutlicht werden: Wenn Mitarbeitende die Jugendlichen über die Inhalte mitbestimmen lassen wollen, wird sich dies in der Praxis in vielen verschiedenen Formen auswirken, beispielsweise indem eine Kleingruppe vom vorgesehenen Programm abweicht und den von einem Konfirmanden berichteten Mobbing-Vorfall in der Schule thematisiert. Solches pädagogisches Handeln lässt sich nicht detailliert in Maßzahlen abbilden, sondern wird am besten über die Erfassung von Intentionen operationalisiert. Ziele werden nicht per se wirksam, aber sie prägen das pädagogische Konzept jedes Mitarbeitenden und gewähren somit eine erfassbare Beschreibung der intendierten Gruppengestaltung in non-formalen Bildungssettings. Wie die Ergebnisse zeigen, erweist sich dieses Untersuchungskonzept als erfolgreich. Zugleich unterstützen die Ergebnisse die Annahme, dass Bildungsprozesse nicht nur technisch über den Einsatz von Methoden und Aktivitäten determiniert werden, sondern die inneren Haltungen der Mitarbeitenden an vielen Stellen wirksam werden. Untersuchungen wie die vorliegende schaffen eine empirische Ausgangsbasis für die weitgehend noch ausstehende Theoriebildung zu Wirkungszusammenhängen im Bereich non-formaler Bildungsleistungen.

4.3 Empirische Forschung im non-formalen Bildungsbereich

Lüders und Behr (2002) resümieren im Beitrag „Außerschulische Jugendbildung“ für das Handbuch Bildungsforschung (Tippelt 2002), „... dass hier Praxisfelder beschrieben werden, über die die empirische Forschung hinsichtlich ihres Stellenwertes als Orte von Bildungsprozessen aufs Ganze gesehen wenig weiß“. Auch wenn zu Teilbereichen in den letzten Jahren aussagekräftige Studien erstellt wurden (z. B. Lindner 2009), verdeutlichen Überblicksarbeiten über die empirische Forschung non-formaler Bildungsbereiche den erheblichen Nachholbedarf, insbesondere im Blick auf größer angelegte Studien sowie auf empirisch überprüfbare Wirkungsmodelle (vgl. Lüders und Haubrich 2006; Buschmann et al. 2009; Rauschenbach et al. 2010).

Vor diesem Hintergrund werden Chance und Notwendigkeit ernsthafter empirischer Forschung zur non-formalen Bildung deutlich. Die vorliegende Untersuchung zeigt exemplarisch, wie die im non-formalen Bereich lokal divergierenden Konzepte über die aggregierten Ziele der jeweils beteiligten Mitarbeitenden sowie über konkrete pädagogische Interventionen operationalisiert werden können. Der empirisch gesicherte Zusammenhang zwischen den zu Beginn der Bildungsmaßnahme erfragten Mitarbeiter-Zielen und dem korrespondierenden Erleben, über das die Jugendlichen am Ende der Konfirmandenzeit Auskunft geben, verdeutlicht die Steuerbarkeit non-formaler Bildungsprozesse. Der Anspruch *intentionaler* Bildung im non-formalen Bereich wird damit empirisch unter-

stützt. Außerschulische Jugendbildung erbringt also nicht nur „irgendwelche“ Bildungsleistungen (wie das auch für alle Arten des informellen Lernens im Alltag gilt), sondern diese sind zu einem gewissen Grad pädagogisch determinierbar.

Ein Forschungsverfahren wie das hier vorgestellte, in dem die Bestimmung der Erfolgskriterien den Akteuren vor Ort überlassen wird, entspricht dem Selbstverständnis und der Realität non-formaler Bildungsarbeit eher als die Anwendung vordefinierter Leistungskriterien. Stärker als in der vorliegenden Studie sollten in zukünftigen Untersuchungen auch Daten zum konkreten pädagogischen Handeln und zu Persönlichkeitsmerkmalen der Mitarbeitenden in die Analyse mit aufgenommen werden. Die Theoriebildung könnte sich dabei an klassischen Modellen der Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2007) oder der Lehrerpersönlichkeit (Kunter und Pohlmann 2009) orientieren.

Non-formale Bildung bedarf in der Zukunft verstärkter Forschungsbemühungen, insbesondere auch mit groß angelegten Studien, die mehrebenenanalytische Auswertungen ermöglichen. Hierzu sollten neben zentral gesteuerten Untersuchungen vermehrt auch Verfahren eingeführt werden, die Bildungsträgern vor Ort eine Selbstevaluation ermöglichen und daraus größere Datensammlungen generieren (vgl. für den Bereich der Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen: Ilg und Diehl 2011). Welchen Bildungsbeitrag non-formale Bildung tatsächlich leistet und welcher Grad der Steuerbarkeit von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen auch in solchen eher offenen Settings gegeben ist, lässt sich empirisch nur verlässlich erfassen, wenn Prädiktoren auf mehreren Ebenen gleichzeitig in Betracht gezogen werden.

Literatur

- Baumert, J., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Brunner, M. (2009). Large-scale student assessment studies measure the results of processes of knowledge acquisition. Evidence in support of the distinction between intelligence and student achievement. *Educational Research Review*, 4, 165–176.
- BDKJ 2008 = Bund der deutschen katholischen Jugend & Misereor. (Hrsg.). (2008). *Wie ticken Jugendliche? Jugendliche und junge Erwachsene in den Sinus-Milieus*. Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGrawHill.
- BMFSFJ 2005 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn: BMFSFJ.
- Brenner, G. (Hrsg.). (2010). Jugend und Religion [Themenheft]. *Deutsche Jugend*, 58(9), 361–408.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: conceptual issues and methodological challenges. In A. C. Porter & A. Gamoran (Hrsg.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (S. 150–197). Washington: National Academy Press.
- Bundesjugendkuratorium. (2001). Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums im Dezember 2001. http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2001_stellungnahme_zukunftsfahigkeit_sichern.pdf. Zugegriffen: 11. Aug. 2010.

- Buschmann, M., unt. Mitarb. von Liebig, R., Müller, W., Kozicki, N. (2009). *Das Wissen zur Kinder- und Jugendarbeit. Die empirische Forschung 1998–2008. Ein kommentierter Überblick für die Praxis*. Aachen: Sieprath. <http://www.ljr-nrw.de/fileadmin/Dokumente/Publicationen/kinder-und-jugendarbeit-120809.pdf>. Zugegriffen: 9 Mai 2011.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723–733.
- Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis. (Hrsg.). (1998). *Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Deinet, U., & Liebig, R. (2006). Der Wirksamkeitsdialog für die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Entwicklung und Funktionen. *Deutsche Jugend*, 54, 153–160.
- EKD 1998 = Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland. (1998). *Glauben entdecken. Konfirmandenarbeit und Konfirmation im Wandel. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fausser, K., Fischer, A., & Münchmeier, R. (2006a). *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend* (Jugend im Verband, Bd. 1). Opladen: Barbara Budrich.
- Fausser, K., Fischer, A., & Münchmeier, R. (2006b). „Man muss es selbst erlebt haben“. *Biografische Porträts Jugendlicher aus der Evangelischen Jugend* (Jugend im Verband, Bd. 2). Opladen: Barbara Budrich.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145–252.
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität: erfassen, bewerten, verbessern* (6. Aufl.) Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule, D/I/3* (Enzyklopädie der Psychologie, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Ilg, W. (2007). Von der Gruppe ins Leben. Wirkungen der Jugendarbeit für Persönlichkeitsbildung und Lebensgestaltung – eine Sekundäranalyse. In W. Ilg & M. Weingardt (Hrsg.), *Übergänge in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Empirische Studien zu den Nahtstellen von Jugendarbeit, Schule und Freizeit* (S. 171–200). Weinheim: Juventa.
- Ilg, W. (2010). *Freizeitenevaluation. Entwicklung eines Evaluationskonzepts für Freizeiten in der kirchlichen Jugendarbeit*. Saarbrücken: VDM.
- Ilg, W., & Diehl, M. (2011). Jugendgruppenreisen im Spiegel mehrbenenanalytischer Untersuchungen. Erfahrungen mit vernetzter Selbstevaluation in non-formalen Bildungssettings. *Zeitschrift für Evaluation* (im Druck).
- Ilg, W., & Schweitzer, F. (2010). Researching confirmation work in Europe: the need for multi-level analysis for identifying individual and group influences in non-formal education. *Journal of Empirical Theology*, 23, 159–178.
- Ilg, W., Schweitzer, F., & Elsenbast, V. (2009). *Konfirmandenarbeit in Deutschland. Empirische Einblicke – Herausforderungen – Perspektiven*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kreft, I. G. G., & De Leeuw, J. (1998). *Introducing multilevel modeling*. London: Sage.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Heidelberg: Springer.
- Lindner, W. (Hrsg.). (2009). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, C., & Behr, A. (2002). Außerschulische Jugendbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 371–391). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lüders, C., & Haubrich, K. (2006). Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projekt eXe. (Hrsg.), *Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis* (S. 5–23). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85–96.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–203). Heidelberg: Springer.
- Müller, B., Schmidt, S., & Schulz, M. (2005). *Wahrnehmen können: Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Overwien, B. (2006). Informelles Lernen -- zum Stand der internationalen Diskussion. In T. Rauschenbach, W. Düx, & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 35–62). Weinheim: Juventa.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T., Borrmann, S., Düx, W., Liebig, R., Pothmann, J., & Züchner, I. (2010). *Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise*. Dortmund. http://www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload%202010/offene_arbeit/Expertise%20KJA%20in%20BW%202010.pdf. Zugriffen: 10. Mai 2011.
- Schweitzer, F., & Elsenbast, V. (Hrsg.). (2009). *Konfirmandenarbeit erforschen. Ziele – Erfahrungen – Perspektiven*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F., Ilg, W., & Simojoki, H. (Hrsg.). (2010). *Confirmation work in Europe: Empirical results, experiences and challenges. A comparative study in seven countries*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Tippelt, R. (Hrsg.). (2002). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.