

# Inhalt

<b>Erster Teil: Einleitung</b> .....	15
1. Heterogene Lerngruppen .....	16
2. Heterogenität im Religionsunterricht an beruflichen Schulen .....	22
3. Heterogenität in religionssoziologischer und theologischer Theorieperspektive .....	25
3.1 Die demografische Entwicklung .....	27
3.2 Die schleichende Erosion des konfessionellen Religionsunterrichts ...	30
3.3 Schwindende Plausibilität des konfessionellen Religionsunterrichts ..	32
3.4 Pluralisierung oder besser: Heterogenität .....	35
3.5 Globalisierungstheoretische Überlegungen .....	35
3.6 Theologische Perspektiven .....	41
4. Heterogenität in religionsdidaktischer Theorieperspektive .....	46
4.1 Religionskundliche und problemorientierte Zugangswege zum Interreligiösen: Ein Überblick .....	46
4.2 Differenzorientierte Zugangswege zum Interreligiösen: Joachim Willems .....	49
4.3 Konsensorientierte Zugangswege zum Interreligiösen: Mirjam Schambeck .....	50
4.4 Identitätstheoretische Zugangswege zum Interreligiösen .....	51
4.5 Motivationstheoretische Zugänge zum Interreligiösen: Persönliche Überzeugungen und Werte .....	54
5. Fragestellung, Aufbau und Methode der Studie .....	57
5.1 Das Forschungsdesign .....	57
5.2 Die theorietestende quantitative Studie: Werte und Identitätsstile ...	58
5.3 Die prozessorientierte qualitative Studie: Beziehungs- und Resonanzräume .....	59
<b>Zweiter Teil: Die Empirische Untersuchung. Quantitativer Teil</b> .....	62
1. Das theoretische Konzept des Fragebogens .....	62
1.1 Frageblock 1: „Werte“ .....	65
1.2 Frageblock 2: „Identitätspräferenz“ .....	66
1.3 Frageblock 3: „Religionstheologien“ .....	68
1.4 Frageblock 4: „Lernerträge“ .....	69
1.5 Frageblock 5: „Methoden“ .....	71
2. Datenerhebung: Stichprobe .....	73

3.	Datenauswertung	77
3.1	Auswertungsmethodik	77
4.	Auswertungen zu Block 1	79
4.1	Häufigkeiten: Spaß haben und Menschen helfen ist wichtig, Reichtum kaum.	79
4.2	Mittelwertvergleiche: Kaum Abweichungen zwischen den Gruppen, Muslime zeigen sich deutlich traditionsorientiert.	79
4.3	Die einzelnen Religionsgruppen im Antwortverhalten und direkten Vergleich: Der Wert „Tradition“ fällt auf.	81
4.4	Korrelationen der Variablen zum Wertefeld: Die Schwartz'sche Wertestruktur wird repliziert. Menschen zu helfen, weist die stärkste Ladung auf.	82
5.	Auswertungen zu Block 2	86
5.1	Häufigkeiten: Gemeinsamkeit in den Werten zu Toleranz, große Unterschiede in der Bewertung der eigenen Religion.	86
5.2	Mittelwertvergleiche: Muslime unterscheiden sich deutlich von Christen und Konfessionslosen in Bezug auf die eigene Religion.	86
5.3	Die einzelnen Religionsgruppen im Antwortverhalten und direkten Vergleich pro Item: Hohe Zustimmungen der Muslime zu positiven Aussagen über die eigene Religion.	88
5.4	Analyse der Variablen zur personalen und sozialen Identität: Die Theorie der beiden Identitätsaktivierungen wird bestätigt.	90
6.	Auswertungen zu Block 3	95
6.1	Häufigkeiten: Positive Bewertung der Wahrheit der eigenen Religion und aller Religionen.	95
6.2	Mittelwertvergleiche: Muslime bewerten die eigene Religion höher als andere und Christen erscheinen indifferent.	96
6.3	Die einzelnen Religionsgruppen im Antwortverhalten und direkten Vergleich pro Item: Muslime stimmen mehrheitlich der Vorrangstellung der eigenen Religion zu.	97
6.4	Korrelationen der Variablen: Soziale Identitätspräferenz geht stark einher mit der Betonung der Vorrangstellung der eigenen Religion.	98
7.	Auswertungen zu Block 4	100
7.1	Häufigkeiten: Lernerträge, die der Bestätigung des Bisherigen dienen, erhalten höchste Zustimmungswerte.	101
7.2	Mittelwertvergleiche: Muslime haben am meisten gelernt. Sie lernen Bestätigendes.	101

7.3	Die einzelnen Religionsgruppen im Antwortverhalten und direkten Vergleich pro Item: Christen betonen die Gemeinsamkeiten der Religionen, Muslime die Vorrangstellung der eigenen Religion. . . . .	103
7.4	Korrelationen der Variablen im Komponentendiagramm: Eine personale Identitätsaktivierung ermöglicht es, an Neuem und Bestätigendem zu lernen. . . . .	105
8.	Auswertungen zu Block 5 . . . . .	107
8.1	Häufigkeiten: Erzählen von „unserer“ Religion, Besuche in Gotteshäusern und Rollenspiele werden präferiert. . . . .	107
8.2	Mittelwertvergleiche: Nur geringe Unterschiede bezogen auf die befragten Gruppen. . . . .	109
8.3	Die einzelnen Religionsgruppen im Antwortverhalten und direkten Vergleich pro Item: Methoden sind für christliche Lernende wenig bedeutend, für muslimische stehen solche, die auf Respekt zielen, im Vordergrund. . . . .	111
8.4	Korrelationen der Variablen im Komponentendiagramm: Identitätsaktivierung bei der Methodenbevorzugung weniger bedeutend. . . . .	112
9.	Fazit und Ausblick . . . . .	119
9.1	Muslime zeigen sich konservativer als andere; Frauen sozialer als Männer. . . . .	119
9.2	Identitätsaktivierungen sind verantwortlich dafür, ob Neues gelernt oder Bisheriges bestätigt wird. . . . .	120
9.3	Religionstheologie als Zeichen der eigenen Haltung . . . . .	120
9.4	Lernerträge werden von der je aktivierten Identitätspräferenz wesentlich bestimmt. . . . .	121
9.5	Methoden spielen eine untergeordnete Rolle . . . . .	128
<b>Dritter Teil: Die Empirische Untersuchung. Qualitativer Teil</b> . . . . .		131
1.	Theoretische Grundlage des Forschungsdesigns . . . . .	131
1.1	Der Mixed-Methods-Ansatz . . . . .	131
1.2	Qualitativ-empirische Forschung, . . . . .	135
1.3	Das problemzentrierte Interview . . . . .	138
2.	Praktische Umsetzung und Konzeptionierung . . . . .	139
2.1	Das methodische Konzept der Interviews . . . . .	139
2.2	Der Interviewleitfaden . . . . .	141
3.	Die Stichprobe . . . . .	143
3.1	Die Sampling-Strategie . . . . .	143
3.2	Stichprobenauswahl und Pretest . . . . .	146

4.	Datenauswertung	148
4.1	Auswertungsmethodik	148
4.2	Kategoriengewinnung: Induktiv-deduktiv	150
4.3	Die Hauptkategorien	150
4.4	Die Subkategorien	151
5.	Analyse des Interviews mit Marvin: Vom „Multikulti“ der Schule profitiert: Ich sehe das so – als Konvertit	152
5.1	Hauptkategoriengewinnung am Beispiel Marvin	153
5.2	Erster Kontrast: Schulraum – Früherer Schulraum: „Alle sind Menschen.“	159
5.3	Zweiter Kontrast: Familienraum – Freundesraum: „Das hat mich umgehauen.“	171
5.4	Positionierung innerhalb der Kontraste: „Ich versuche einfach.“	174
5.5	Zusammenfassung	175
6.	Analyse des Interviews mit Julia: „Spaß gehabt“ und neue Konfrontation	177
6.1	Erster Kontrast: Früherer Schulraum – Klassenraum (heute): „Einfach neue Erkenntnisse.“	178
6.2	Zweiter Kontrast: Selbstpositionierung – Klassenraum (heute): „Das ändert meine Meinung trotzdem nicht.“	179
6.3	Positionierung innerhalb der Kontraste: „Ich habe meine eigene Religion.“	182
7.	Analyse des Interviews mit Abdul: „Einiges gesehen, was ich noch benutzen kann.“	184
7.1	Kontrast: Familienraum – Klassenraum (heute): „Ich war mit dem Islam konfrontiert.“	185
7.2	Positionierung innerhalb des Kontrastes: „Wir Muslime sind alle wie ein Leib.“	189
8.	Analyse des Interviews mit Fatma: „Alle haben ein Herz.“	193
8.1	Kontrast: Früherer Schulraum – Klassenraum (heute): „Spaß gehabt.“	195
8.2	Positionierung innerhalb des Kontrastes: „Aussprechen lassen.“	204
9.	Analyse des Interviews mit Hanna: „Religionsunterricht ist unsinnig, aber interessant zu sehen.“	206
9.1	Erster Kontrast: Früherer Schulraum – Klassenraum (heute): „Dinge verändern sich, mit denen ich aufgewachsen bin.“	207
9.2	Zweiter Kontrast: Selbstpositionierung – Klassenraum: „Dann argumentiere ich halt.“	209
9.3	Positionierung innerhalb der Kontraste: „Selbstbewusstsein gestärkt.“	211

10. Analyse des Interviews mit Andrej:	
„Langweilig, aber man kann zuhören, oha krass.“	213
10.1 Kontrast: Selbstpositionierung – Klassenraum (heute):	
„Die haben nur geredet.“	214
10.2 Positionierung innerhalb des Kontrastes:	
„Da kann man keinem glauben.“	216
11. Fallzusammenfassung zum Interview mit Aleida:	
„Von so vielen Perspektiven.“	223
11.1 Kontrast: Früherer Schulraum – Klassenraum (heute):	
„Das hat mich schon ein bisschen betroffen.“	224
11.2 Positionierung innerhalb des Kontrastes:	
„Ey, seit wann denkst du so?“	228
12. Mixed-Methods-Perspektive: Fazit und Ausblick	232
12.1 Qualitative Befunde: Die Interviewten in Bezug zur Hauptkategorie „Klassenraum“: Der Klassenraum als Ort der Grenzziehungen	232
12.2 Verknüpfung quantitativer und qualitativer Befunde: Werte als Orientierung. Die Werthaltungen der Interviewten im Vergleich zur Gesamtgruppe	233
12.3 Positionierung als Prozess über verschiedene Beziehungsräume hinweg	238
12.4 Lernen als „Einräumung“ von Neuem	241
<b>Vierter Teil: Didaktische Perspektiven</b>	258
1. Empirische Ergebnisse	258
1.1 Bildungstheoretische Befunde:	
Positionierung als dynamischer Prozess	259
1.2 Lernende erleben die Grenze zum Neuen als Lernanlass oder Abwehrmobilisierung	260
1.2.1 Pluralität im Selbst	261
1.2.2 Pluralität in der eigenen Tradition	264
1.2.3 Bewusstsein, verschiedenen Gruppen anzugehören	266
1.2.4 Unsicherheit in der eigenen Identitätspräferenz	267
1.2.5 Hegemoniale Strukturen in der Klasse	268
1.2.6 Das Geschlecht als Faktor	270
1.2.7 Wahrnehmung von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen	272
1.2.8 Wir-Gefühl im Klassenraum	273
1.3 Fazit	273
2. Didaktische Konsequenzen	274
2.1 Etablierung des Klassenraumes als sicherer Ort	274
2.2 Der Einzelne als „the concrete other“	275

2.3	Gendergerechte Ansätze, die Zuschreibungen dekonstruieren . . . .	276
2.4	Interaktion als herrschaftsfreie Kommunikation . . . . .	277
2.5	Der doppelte Perspektivenwechsel . . . . .	279
2.5.1	Perspektivenwechsel eins: Ausräumung von Zuschreibungen durch inszenierte Individualität . . . . .	280
2.5.2	Perspektivenwechsel zwei: Einräumung von anderem durch inszenierte Begegnung . . . . .	285
3.	Didaktische Konkretionen . . . . .	288
3.1	Diskussion der Ergebnisse: Zugangswege zum interreligiösen Lernen . . . . .	288
3.2	Bescheidenheit in der Erwartung von Kompetenzgewinn . . . . .	295
3.3	Forderung nach didaktischen Ansätzen, die Individualität und Differenz inszenieren . . . . .	297
3.4	Aufgabenformate für das gemeinsame Lernen – nicht nur im Berufsschulunterricht . . . . .	304
	Abbildungen . . . . .	317
	Tabellen . . . . .	319
	Literatur . . . . .	322
	Fragebogen . . . . .	340